

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

В.М. ГАЛУЗЯК
І.Л. ХОЛКОВСЬКА

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА
КУРС ЛЕКЦІЙ

Вінниця – 2015

ББК 74.66
УДК 37.013
Г 16

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 26 листопада 2014 р. (протокол №5)

Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 155 с.

У посібнику розкривається сутність основних методів педагогічної діагностики, які можуть використовуватися для оцінки ефективності педагогічного процесу. Значне місце приділяється методиці підготовки і проведення педагогічного дослідження.

Для студентів магістратури, викладачів, учителів, класних керівників.

Навчальне видання

Василь Михайлович Галузяк
Ірина Леонідівна Холковська

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА КУРС ЛЕКЦІЙ

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 22.01.15 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 8,1.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78
e-mail: tvory2009@gmail.com

© Галузяк В.М., Холковська І.Л., 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ	6
Педагогічна діагностика як система.....	6
Етичний аспект педагогічної діагностики.....	14
Вимоги до особистості та професійних якостей педагога як суб'єкта діагностичної діяльності	16
МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ	18
Класифікації методів педагогічної діагностики.....	18
Вимоги до побудови діагностичних методик. Стандартизація.....	23
Кількісний аналіз у педагогічній діагностиці: реєстрація, ранжування, шкалування	27
Організаційні методи педагогічної діагностики	29
ОПИТУВАЛЬНІ МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ	31
Загальна характеристика опитувальних методів.....	31
Методи збору даних на основі вербальної комунікації.....	31
Метод сфокусованого групового інтерв'ю	35
Анкетування.....	37
Метод соціометричного опитування.....	41
СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ	44
Сутність і особливості спостереження.....	44
Класифікація спостережень	46
Методика проведення спостереження	49
Ділові та рольові ігри як методи педагогічної діагностики	53
Професійні вимоги до спостерігача	56
ТЕСТУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІАГНОСТИЦІ.....	59
Поняття про тест, його основні характеристики.....	59
Види тестів за змістом.....	64
Види тестів за формою.....	67
ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНИХ МЕТОДИК У ПЕДАГОГІЧ- НІЙ ДІАГНОСТИЦІ.....	71
Теоретичні джерела проективного методу.....	71
Загальна характеристика проективних тестів	72
Класифікація проективних методик.....	73
Метод аналізу продуктів діяльності.....	73

ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ.....	78
Традиційні методи діагностування навчальної успішності	78
Тести успішності.....	81
Форми тестових завдань.....	83
Правила конструювання тестових завдань	86
Створення нормативно орієнтованого тесту успішності	88
Створення критеріально орієнтованого тесту успішності	91
ДІАГНОСТИКА ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ	94
Діагностика вихованості особистості як педагогічна проблема	94
Критерії вихованості особистості	96
Рівні вихованості особистості.....	99
Стадії розвитку моральної свідомості особистості.....	100
Методи вивчення вихованості особистості.....	106
РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	109
Підготовка до проведення педагогічного дослідження	109
Програма педагогічного дослідження: вимоги до розробки.....	111
ДОДАТКИ.....	118
Додаток А. Анкета «індекс вихованості школярів» (для 7-11 класів)...	118
Додаток Б. Діагностика інтерактивної спрямованості особистості (Н.Є. Щуркова).....	124
Додаток В. Тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю.З. Гільбух)....	129
Додаток Г. Опитувальник акцентуацій характеру (Х. Шмішек).....	141
Додаток Д. Методика «визначення рівня самоактуалізації особистості» (САМОАЛ)	145

ПЕРЕДМОВА

Невід'ємним компонентом педагогічного процесу є діагностика, за допомогою якої визначається початковий рівень особистісного розвитку суб'єктів виховання, а також результативність реалізації навчально-виховних завдань. Без діагностики неможливе ефективне управління педагогічним процесом.

Педагогічна діагностика – це особливий вид діяльності, що полягає у встановленні ознак, які характеризують стан і результати виховання, та дає змогу на цій основі прогнозувати можливі відхилення, визначити шляхи їх попередження, а також коригувати педагогічний процес з метою підвищення якості підготовки фахівців. Вона забезпечує зворотний зв'язок у педагогічній системі і виконує низку важливих функцій: контрольну-констатувальну, прогностичну і розвивальну. Перша полягає в отриманні даних про вихідний рівень розвитку особистості суб'єкта виховання; друга – в передбаченні, прогнозуванні змін у розвитку особистості в майбутньому; третя – в тому, що під час діагностування педагог отримує можливість здійснювати навчально-виховні впливи на суб'єктів виховання.

Педагогічна діагностика – відносно нова галузь педагогічної науки, яка використовує й адаптує методологічні принципи та методи соціології, психології, психодіагностики як суміжних наук про людину і суспільство. У пропонованому навчальному посібнику розглядаються актуальні питання педагогічної діагностики, її сутність, особливості, мета і функції, етапи, етичні аспекти проведення педагогічного дослідження. Спеціальна увага звертається на вимоги до особистості та професійних якостей педагога-дослідника. Розкрито сутність і діагностичні можливості таких традиційних дослідницьких методів, як спостереження, інтерв'ю, анкетування, бесіда, тестування, експеримент, аналіз продуктів діяльності та ін. З'ясовано можливості використання з діагностичною метою ділових і рольових ігор. Проаналізовано методики педагогічної діагностики, які можуть використовуватися з метою вивчення спрямованості особистості, рівня її моральної вихованості, комунікативної компетентності, сформованості особистісних якостей, творчого потенціалу.

Підготовці майбутніх педагогів до діагностичної діяльності сприятиме їх ознайомлення з поданими у посібнику рекомендаціями щодо розробки програми та проведення педагогічного дослідження. Запропоновані матеріали орієнтовані на формування методологічної компетентності, готовності до коректного використання діагностичних методик, кількісного і якісного аналізу отриманих даних.

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

План

1. Педагогічна діагностика як система.
2. Мета і функції педагогічної діагностики.
3. Етичний аспект педагогічної діагностики.
4. Вимоги до особистості та професійних якостей педагога у педагогічній діагностиці.

Педагогічна діагностика як система

У сучасній педагогіці спостерігається тенденція посилення уваги до проблем педагогічної діагностики, різних аспектів оцінки досягнень і компетентності суб'єктів навчально-виховної взаємодії, виявлення і врахування їх особистісних і групових характеристик з метою підвищення ефективності освітнього процесу та реалізації його гуманістичної спрямованості.

Термін «педагогічна діагностика» уперше був введений в науку в 1968 р. німецьким ученим К. Інгенкампом. Під діагностичною діяльністю він розумів «процес, у ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями та проводить анкетування, опрацьовує дані спостережень й опитувань і повідомляє про отримані результати з метою опису поведінки».

Сучасний фахівець у галузі педагогічної діагностики В.С. Аванесов розглядає її як «систему специфічної діяльності педагогів і педагогічних колективів, покликану виявити певні властивості особистості для оцінки (вимірювання) результатів виховання, освіти і навчання».

На думку Є.О. Михайличева, педагогічна діагностика – це сукупність функціонально і структурно взаємозв'язаних елементів (компонентів) процесу педагогічного діагностування, що містить типи, правила, вимоги, етапи і види діагностики, комплекси методик і процедур, а також відповідні діагностичні операції (дії, кроки). Педагогічна діагностика виступає як процес встановлення і вивчення ознак, що характеризують стан різних елементів педагогічної системи і умов її функціонування. Це необхідно для прогнозування можливих тенденцій розвитку, відхилень, запобігання небажаним тенденціям і стимулювання позитивних аспектів розвитку (особистості, групи, педагогічних явищ). Педагогічна діагностика ставить своєю метою визначення педагогічного діагнозу і корекційних заходів, виступаючи при цьому як відносно самостійна галузь педагогічного знання. Педагогічна діагностика виконує в системі педагогічних наук роль

допоміжної дисципліни, аналогічну за своїм статусом педагогічній прогностиці і педагогічній етиці.

З функціонального погляду педагогічна діагностика розглядається як компонент педагогічної діяльності, включений у структуру навчально-виховного процесу.

Ефективність педагогічної діагностики залежить від рівня теоретичної підготовки її суб'єктів, а також умінь доцільно застосовувати діагностичні методи, узагальнювати їх результати, прогнозувати і проектувати на цій основі педагогічний процес.

Діяльність педагога є багатоплановою, його функції різноманітні і спираються на різні галузі наукового знання. Досягнення високого рівня діагностичної компетентності можливе за умови усвідомлення специфіки різних видів діагностування і його методів. Педагог як міждисциплінарний фахівець користується соціологічними, педагогічними, психологічними методами діагностики, пристосовуючи їх до власних завдань. При цьому мова йде про діагностику як сферу практичної діяльності, метою якої є не розробка методів і методик, а їх використання з метою прогнозування та коригування розвитку особистості як суб'єкта педагогічного процесу.

Для забезпечення цілісності і ефективності педагогічної діагностики її варто розглядати у відповідності з принципами системного підходу як систему взаємопов'язаних елементів. Відповідно, під педагогічною діагностикою можна розуміти пізнавально-перетворювальну діяльність педагога щодо вивчення та врахування індивідуальних і групових особливостей, станів, властивостей учасників освітнього процесу з метою забезпечення його ефективності.

Педагогічна діагностика здійснюється на всіх етапах навчально-виховного процесу і передбачає отримання й використання з педагогічною метою достовірної інформації про його учасників, умови, зміст і результативність.

Педагогічній діагностиці на різних рівнях освіти властиві певні особливості, зумовлені, передусім, наступними чинниками: рівнем освіти, специфікою навчального закладу, формою навчання, змістом освіти, особливостями організації, засобів, умов, функцій і завдань педагогічного процесу.

Педагогічна діагностика відрізняється від традиційних процедур перевірки, контролю і оцінки. Відмінності полягають у змістовій, організаційній і методичній цілісності діагностичної діяльності, комплексності її компонентів, відносній самостійності у рамках освітнього процесу, значними можливостями щодо впливу на його

результати.

Педагогічна діагностика як галузь знань і сфера практичної діяльності тісно пов'язана з педагогічною прогностикою і психодіагностикою. Водночас між ними є певні відмінності. Існує необхідність в розмежуванні психологічної і педагогічної діагностики. Іноді складається не зовсім точне уявлення про призначення педагогічної діагностики, яка нібито виконує функції психологічної діагностики. Однак хоча у практиці педагогічної діагностики використовуються окремі діагностичні методи практичної психології, їх не варто ототожнювати. Насправді педагогічна діагностика не підміняє психодіагностику. Вони відрізняються за цілями, процедурами (інструментарієм), умовами проведення, характером результатів. Якщо психодіагностика прагне виявити особливості психіки людини, її особистісні якості, соціально-психологічні властивості, то педагогічна діагностика спрямована на з'ясування результатів навчання і виховання, формування і розвитку особистості – вихованості, навченості, підготовленості до діяльності, компетентності, а також на виявлення педагогічних умов досягнення цих результатів і характеристику цілісної педагогічної системи.

Основна цільова установка психодіагностики полягає в різнобічному глибокому вивченні психічних особливостей індивіда з метою визначення й вимірювання його психічних властивостей, особистісних якостей тощо. Діагностична діяльність педагога спрямована на отримання оперативної інформації про різні об'єкти і суб'єктів педагогічного процесу за допомогою діагностичних процедур, що не вимагають значних зусиль і витрат часу, простих у використанні, які можуть застосовуватися в ході різноманітної діяльності. Під час оперативного використання інформації рідко виникає потреба в обчисленні меж погрешностей, коефіцієнтів кореляції й інших статистичних характеристик на основі громіздких розрахунків, без яких не обходиться психодіагностика. Педагогові важливо отримати орієнтовну інформацію, яка дає змогу в потрібний момент виявляти тенденції розвитку педагогічних явищ, будувати гіпотези, перевіряти різні версії за мінімуму витрат. Для вирішення деяких педагогічних проблем буває достатньо простої бесіди або спостереження. Інформацію, яка викликає сумнів, педагог може перевірити за допомогою інших методів, або ж звернувшись до психолога. У будь-якому випадку, діагностика нерозривно пов'язана з практичною діяльністю педагога, є її невід'ємним компонентом.

Педагогічна діагностика відрізняється також від педагогічної

прогностики, допомагаючи педагогові вирішувати завдання на основі характеристики не майбутнього (як у прогностиці), а актуального стану педагогічної практики.

У системі педагогічної діагностики слід розрізняти два типи компонентів:

структурні – мета, педагогічний діагноз, методи, об'єкти, суб'єкти педагогічної діагностики;

функціональні – завдання, функції, види і напрями педагогічної діагностики.

Перший структурний компонент – мета педагогічної діагностики. Як мету педагогічної діагностики варто розглядати забезпечення на основі розпізнавання і використання педагогічно значущої інформації умов для всебічного розвитку особистості, реалізацію завдань навчання, виховання і професійної підготовки.

Другий структурний компонент – педагогічний діагноз, який є висновком про основні педагогічно значущі характеристики суб'єктів педагогічного процесу. Під час формулювання діагнозу слід зважати на думку Л.С. Виготського про те, що серйозною помилкою є спроба підходити до діагнозу як встановлення низки симптомів або фактичних даних. У процесі постановки педагогічного діагнозу слід враховувати не лише наявні симптоми, але й їх причини. Важливо зазначити, що педагогічний діагноз повинен ставитися педагогом відповідно до його професійної компетенції. При цьому бажано, щоб формулювання діагнозу містило і прогноз – професійно обгрунтоване передбачення шляху і характеру подальшого розвитку об'єкту діагностики. Серйозним аспектом роботи з педагогічним діагнозом є ретельне визначення того, кому і в якій формі слід повідомляти стан і прогноз розвитку об'єкту діагностики. Не менш важливо, знайомлячи з діагнозом зацікавлених у ньому осіб, перевести формулювання діагнозу на зрозумілу їм мову, по можливості використовуючи (не вихолощуючи суть діагнозу) доступну для них термінологію.

Третій структурний компонент педагогічної діагностики – діагностичні методи як способи досягнення мети. Залежно від призначення методи діагностики можна систематизувати в такі групи:

1) методи збору діагностичної інформації – спостереження, опитування (усне – бесіда, інтерв'ю і письмове – анкетування), тестування, контент-аналіз, аналіз результатів діяльності; використання цих методів дає змогу вирішувати такі завдання, як розпізнавання діагностованих явищ, властивостей і характеристик, вимірювання рівня їх розвитку;

2) методи оцінювання діагностичної інформації: методи шкалювання, статистичні методи (багатомірне групування, кореляційний і регресивний аналіз), методи рейтингового оцінювання, методи обробки діагностичної інформації тощо;

3) методи представлення і накопичення результатів діагностики; узагальнені дані педагогічної діагностики подаються у вигляді діагнозу, тобто висновку щодо стану досліджуваного явища;

4) методи використання результатів діагностики: безпосередня педагогічна дія, опосередкована педагогічна дія, координація і планування педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги тощо;

5) методи оцінки достовірності результатів: експертний метод, контрольні заходи, спостереження, статистичний аналіз і т. д.

У практиці педагогічної діагностики перераховані методи реалізуються в комплексі і конкретизуються в часткових методиках. Діагностичні методики відповідають трьом основним діагностичним підходам: об'єктивному, суб'єктивному і проєктивному.

Об'єктивний підхід: діагностика здійснюється на основі успішності (результативності) і засобів (особливостей) діяльності.

Суб'єктивний підхід: діагностика здійснюється на основі відомостей, які повідомляє про себе особа, самоопису (самооцінювання) властивостей особистості, способів поведінки в тих чи інших ситуаціях.

Проєктивний підхід: діагностика здійснюється на основі аналізу особливостей взаємодії із зовнішньо нейтральним, нібито безособовим матеріалом, який через свою певну невизначеність стає об'єктом проєкції.

Об'єктивний підхід до діагностики виявів людської індивідуальності передбачає два види методик: тести інтелекту (тести спеціальних здібностей і тести досягнень) та особистісні тести. Суб'єктивний підхід має у своєму складі різноманітні опитувальники (особистісні опитувальники та опитувальники-анкети). Проєктивний підхід містить моторно-експресивні, перцептивні, аперцептивно-динамічні методики.

Четвертий структурний компонент педагогічної діагностики – її об'єкти: ті люди, процеси і явища педагогічної дійсності, на пізнання і перетворення яких спрямована діагностична діяльність. Об'єкти педагогічної діагностики можна поділити на дві групи: процесуальні і особистісні.

До об'єктів процесуального плану належать: педагогічний процес у цілому, його складові частини – навчання, виховання; використовувані

форми, методи, види, способи, прийоми навчання і виховання; а також умови перебігу педагогічного процесу.

До об'єктів особистісного плану слід віднести учасників педагогічного процесу: суб'єктів (учнів, студентів, учителів, вихователів, викладачів), навчальні (клас, група) і педагогічні колективи, їх характеристики – педагогічні, соціально-демографічні, соціально-психологічні, психологічні, освітні і професійні, морально-етичні і поведінкові.

Необхідно підкреслити, що за всієї складності і багатогранності об'єктів педагогічної діагностики, вона повинна мати гуманістичну спрямованість – зверненість у першу чергу до людини, з усією складністю її особистісного світу. Конкретну особистість суб'єкта педагогічного процесу необхідно розглядати як головну цінність в системі діагностики. Це означає, з одного боку, що проведення діагностичної діяльності повинно ґрунтуватися на повазі до особистості, щирій увазі до неї, турботі, прагненні пізнати її з дотриманням такту і етичних норм. З іншого боку, гуманістична спрямованість діагностики означає, що її проведення повинно сприяти особистісному розвитку і самоствердженню людини, її професійному самовизначенню, формуванню компетентності, соціально-значущих і професійно-важливих якостей.

П'ятий структурний компонент педагогічної діагностики – її суб'єкти: люди, які займаються активною пізнавальною діяльністю, вивченням об'єктів діагностики з педагогічною метою. Суб'єктами педагогічної діагностики є професорсько-викладацький склад, методисти і фахівці служб психолого-педагогічного супроводу, що вивчають учасників педагогічного процесу з метою врахування їх особливостей під час організації навчання і виховання, формування професійно важливих якостей.

Виокремлені складові педагогічної діагностики, взаємодіючи між собою, утворюють функціональні компоненти діагностичної системи: завдання, напрями, функції, види і принципи педагогічної діагностики.

Мета педагогічної діагностики знаходить свою конкретизацію в завданнях як функціональному компоненті системи педагогічної діагностики. Основні *завдання* педагогічної діагностики – пізнавальні і перетворювальні.

До пізнавальних завдань діагностики належать: визначення рівня навченості, вихованості, підготовки суб'єктів навчання, визначення результативності і ефективності освітнього процесу і його компонентів у навчальному закладі та його підрозділах, визначення на основі аналізу і

оцінки виявленої інформації (педагогічного діагнозу) доцільних педагогічних дій.

До перетворювальних завдань педагогічної діагностики варто віднести:

- підвищення ефективності процесів навчання, виховання, підготовки;

- вдосконалення педагогічного процесу на основі визначеної інформації про його учасників.

Пізнавальні і перетворювальні завдання педагогічної діагностики мають загальний характер і передбачають подальшу конкретизацію в часткових завданнях, які безпосередньо визначають проведення діагностичної діяльності. Можна виокремити наступні групи часткових завдань педагогічної діагностики: виявлення і збір педагогічно значущої інформації, що характеризує освітній процес, його елементи і учасників; опрацювання й аналіз зібраної інформації; використання діагностичної інформації; оцінка достовірності діагностичної інформації, результативності діагностики; накопичення і зберігання діагностичної інформації.

Отримана в ході педагогічної діагностики інформація забезпечує основу для проведення корекційно-розвивальної роботи з суб'єктами навчально-виховного процесу, налагодження продуктивної педагогічної взаємодії. Педагог не просто робить прогноз, він розробляє й реалізовує програму подальшого розвитку тих чи інших сторін особистості, її здібностей і характеру.

Педагогічна діагностика передбачає формулювання висновків у вигляді визначення психолого-педагогічної проблеми та шляхів її розв'язання, що стає можливим на основі аналізу об'єктивної інформації, отриманої за допомогою різних методів. Л.С.Виготський наголошував: дослідник повинен пам'ятати, що, зважаючи на ознаки, симптоми, варто також вивчати і визначати особливості та характер розвитку, який безпосередньо не спостерігається, але насправді лежить в основі всіх спостережень. Таким чином, у педагогічній діагностиці завдання дослідника полягає не тільки у встановленні, перерахуванні або систематизації певних ознак, але в тому, щоб за допомогою аналізу цих даних проникнути у внутрішню сутність процесів розвитку.

Основними *напрямами* педагогічної діагностики є:

- діагностика вихованості – вивчення різноманітних проявів вихованості учнів (студентів) як інтеграційного результату педагогічних і соціальних чинників, а також визначення виховних можливостей суб'єктів і факторів педагогічного процесу;

- діагностика дидактична – вивчення навчальних досягнень учнів (студентів) для оперативної оцінки ефективності навчального процесу та його корекції;

- діагностика управлінська (організаційно-методична) – вивчення педагогічного потенціалу навчально-виховного процесу: кваліфікації педагогів, керівників навчальних закладів, методичної підготовленості, оснащеності і особливостей організації педагогічного процесу;

- діагностика соціально-педагогічна – вивчення соціальних умов педагогічного процесу і педагогічного потенціалу соціального середовища для виявлення і корекції можливих відхилень;

- діагностика соціопсихопедагогічна – вивчення соціально-психологічних чинників і явищ педагогічного процесу, їх впливу на навчання, виховання і розвиток з метою корекції можливих відхилень;

- психодіагностика педагогічна – вивчення чинників і результатів розвитку особистості в педагогічному процесі;

- діагностика валеопедагогічна – вивчення змін стану здоров'я суб'єктів педагогічного процесу.

Досягнення намічених результатів у процесі вирішення завдань забезпечує реалізацію функцій педагогічної діагностики. Основними *функціями* педагогічної діагностики є: аналітична, контрольньо-оцінювальна, пояснювальна, інформаційна, інтегруюча, прогностична, нормативна, формувальна, зворотного зв'язку, спонукальна.

Важливим функціональним компонентом педагогічної діагностики є її *види*, такі як: попередня, оперативна, контрольна, повсякденна (поточна), підсумкова, дослідницька.

Основними *принципами* педагогічної діагностики є:

- цілеспрямованість діагностики – необхідність співвіднесення організаційних форм, засобів і методів її реалізації з кінцевою метою;

- адресність діагностики – визначається мірою диференціації її форм і змісту залежно від індивідуальних або групових особливостей суб'єктів педагогічного процесу, зумовлених статевими відмінностями, статусом, предметною і соціальною спрямованістю, рівнем освіти тощо;

- доступність діагностичних методик і процедур – вимагає застосування різноманітних форм наочності під час використання діагностичних методик, забезпечення природності умов діагностування і мотивації обстежуваних;

- системність і безперервність вивчення – забезпечення багатоаспектного і неодноразового діагностування із застосуванням різноманітних методів, що розкривають різні сторони досліджуваного явища в динаміці;

- принцип об'єктивності – передбачає аналітичний підхід педагога до отриманих результатів, багатократну перевірку будь-якого факту, високу вимогливість до себе.

Таким чином, відповідно до системного підходу, педагогічну діагностику слід розглядати як цілісну сукупність структурних (мета, педагогічний діагноз, методи, об'єкти, суб'єкти діагностики) і функціональних (завдання, види, функції, принципи) компонентів, що перебувають у тісному взаємозв'язку і забезпечують досягнення педагогічних цілей на основі визначення індивідуальних і групових особливостей, станів і властивостей суб'єктів навчально-виховної взаємодії.

Етичний аспект педагогічної діагностики

Важливим аспектом діагностики є етика її проведення. Правила педагогічної діагностики передбачають, перш за все, оцінку її впливу на стан особистості, її самопочуття. По-друге, повинна зберігатися повага до досліджуваних: забезпечення їх свободи вибору щодо участі в обстеженні, права не надавати особистої інформації. Дослідник повинен захищати досліджуваних від надмірних фізичних зусиль, розумових чи емоційних навантажень. Тому всі необхідні процедури проводяться так, щоб звести до мінімуму певний ризик для досліджуваних, а також максимально зняти можливі незручності. Заборонено використовувати процедури, які можуть нашкодити досліджуваним. Також необхідно враховувати, що будь-яка нова ситуація, наприклад, тестування, може викликати стрес у об'єктів діагностики. Тому після дослідження необхідно надати їм необхідну інформацію, виключити можливі непорозуміння. Учасникам дослідження повинна бути вказана справжня його мета, таким чином, цей досвід для них може бути корисним.

Під час планування дослідження педагог несе відповідальність за його етичну прийнятність. Якщо діагностична методика потребує, щоб мета дослідження на деякий час була прихована від досліджуваних, оскільки її знання може вплинути на їх відповіді (бажання сподобатись, справити гарне враження), то відразу після тестування дослідник повинен сказати про справжню його мету.

Інформація про досліджуваних, отримана під час обстеження, є конфіденційною. Суб'єкти мають право не називати себе. Це особливо важливо у тих випадках, коли опитувальники містять делікатні питання. Крім того, відомо, що досліджувані часто поводять себе так, щоб задовольнити соціальні очікування, чи дають такі відповіді, щоб сформувані бажане враження. Дослідник іноді несвідомо може впливати

на відповіді суб'єктів, отже, необхідно бути уважним і не допускати цього. Також необхідно враховувати, що досліджувані практично завжди хвилюються з приводу оцінки їх інтелектуального чи особистісного рівня. Тому результати тестів (особливо негативні) не повинні оголошуватися в колективі, вони використовуються у педагогічній діяльності, а також можуть бути повідомлені респонденту з метою активізації самовиховання.

На етапі попередньої роботи етика педагога вимагає чіткого визначення цілей і завдань педагогічної діагностики. Конкретизація замовлення педагогічної практики необхідна для створення конструктивних рекомендацій, які допоможуть респондентові усвідомити характер особистісних проблем і шляхів їх розв'язання.

Результати педагогічної діагностики можуть бути подані у формі бесіди, що повинна бути попередньо продумана педагогом.

З метою недопущення деформацій особистості, спричинених процедурою діагностування, важливо дотримуватися низки вимог:

- вивчення особистості повинно бути спрямоване не стільки на розкриття її недоліків, скільки на пошук резервів, нерозкритих можливостей і потенціалів;

- діагностика не повинна бути самоціллю, а мати стимулюючий характер;

- вивчення особистості необхідно здійснювати в процесі діяльності та спілкування;

- особистість вивчається не ізольовано, а у контексті соціальних відносин;

- результати діагностики не повинні бути спрямовані проти самої особистості;

- не можна робити висновків про особистість тільки на основі застосування одного методу;

- необхідно вивчати особистість у розвитку і порівнювати її досягнення з власними попередніми показниками, а не з успіхами інших осіб.

Варто також пам'ятати про етичні принципи педагогічної діагностики:

1. Принцип забезпечення суверенних прав особистості: людина не повинна піддаватися обстеженню обманним шляхом, вона повинна знати, хто матиме доступ до діагностичних результатів і які рішення можуть бути прийняті на їх основі.

2. Принцип об'єктивності – обстеження має бути неупередженим, у рамках доброзичливого нейтрального спілкування з випробовуваним, без

прояву симпатії або антипатії, без надання допомоги і підказок.

3. Принцип конфіденційності – педагог-діагност повинен зберігати професійну таємницю: вся інформація, що отримується під час обстеження, має бути конфіденційною і використовуватися лише для вдосконалення навчально-виховного процесу.

4. Принцип педагогічного оптимізму – результати діагностики повинні подаватися в підбадьорливому, оптимістичному контексті, не травмуючи психіку і не пригнічуючи почуття власної гідності особистості.

Вимоги до особистості та професійних якостей педагога як суб'єкта діагностичної діяльності

Методологія будь-якої наукової дисципліни, в тому числі і педагогічної діагностики, ґрунтується, по-перше, на певній концепції дійсності як розумно встановленої системи, що піддається раціональному пізнанню. По-друге, технологія педагогічної діагностики – це техніка отримання знань про розвиток суб'єктів педагогічного процесу за допомогою різноманітних методів і прийомів. Педагогічна діагностика передбачає не тільки ретельну фіксацію того, що представлено в навчально-виховній практиці, але й значну методичну роботу, спрямовану на узагальнення діагностичних даних з метою вироблення рекомендацій щодо вдосконалення педагогічного процесу. Це, в свою чергу, ставить особливі вимоги до інтелектуальних якостей і умінь педагога, його здатності порівнювати, узагальнювати і систематизувати отримані матеріали.

О.О. Бодальов виокремлює загальні і часткові якості педагога-дослідника. До загальних якостей належать: стійка спрямованість на вирішення проблеми дослідження; наполегливість, нонконформізм і почуття обов'язку; критичність і самокритичність; розвинутий інтелект, яскраво виражена здатність спрямовувати інтелектуальні зусилля на пошук нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань; спостережливість.

До часткових якостей дослідника О.О. Бодальов відносить: стиль наукового пошуку; різні види потреб і різний рівень здібностей до дослідження предмета в його елементарних і складних проявах; власне бачення «білих плям» у предметі вивчення; чесність, відкритість і сміливість обстоювання своїх поглядів; моральну силу і фізичне здоров'я. Ряд учених-психологів (О.Г. Аллахвердян, О.М. Лук, О.О. Мелік-Пашаєв та ін.), розглядаючи особистість педагога-дослідника, вважають, що йому мають бути притаманні такі якості, як самостійність і ініціативність,

здатність до подолання стереотипів; високий рівень самооцінки; спроможність генерувати ідеї, а не чекати їх ззовні; адекватне усвідомлення свого творчого потенціалу.

Отже, до особистості педагога як суб'єкта діагностичної діяльності пред'являються дуже високі вимоги, що передбачають повну самовіддачу, здатність особистісно і професійно самореалізовуватися, займатися постійною самоосвітою.

Література

Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 4.

Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П.Битинас, Л.И.Катаева// Педагогика.– 1993.– №2.– С. 10-15.

Бурлачук Л.Ф. Словарь по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – К., 1989. – 238 с.

Дербеньова А.Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві / А.Г. Дербеньова. – Харків: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 241 с.

Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г.Максимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Михайлычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 2. – С. 33-49.

Михайлычев Е. А. Разработка и адаптация в педагогической практике диагностических методик / Е. А. Михайлычев // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 140-150.

Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин. – М., 2002. – 120 с.

Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для вузів / Г.С.Цехмістрова, Н.А.Фоменко. – Київ: Слово, 2005. – 277 с.

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

План

1. Класифікації методів педагогічної діагностики.
2. Вимоги до побудови методик. Стандартизація.
3. Кількісний аналіз у педагогічній діагностиці: реєстрування, ранжування, шкалування.
4. Організаційні методи педагогічної діагностики.

Класифікації методів педагогічної діагностики

Шляхи та засоби пізнання об'єктивної дійсності називаються методами дослідження. За допомогою методів педагогічна діагностика здобуває інформацію про об'єкт вивчення, аналізує й опрацьовує її, формулює висновки.

Як відомо, характерною рисою педагогічних процесів є неоднозначність їхнього перебігу. Результати навчання і виховання залежать від впливу багатьох факторів. Достатньо зміни однієї-двох причин, щоб суттєво змінився перебіг і наслідки процесу. Стохастичний (неоднозначний) характер педагогічних процесів накладає серйозні обмеження на застосування діагностичних методів.

Педагогічна діагностика використовує як загальнонавчальні, так і власні методи дослідження.

Методи, якими користується сучасна педагогічна діагностика, за своєю якістю можна розподілити на дві групи: формалізовані і малоформалізовані.

До формалізованих методів належать тестування, анкетування, проєктивні техніки і психофізіологічні методики. Для них характерна жорстка регламентація процедури дослідження (точне виконання інструкцій, певні засоби пред'явлення стимульного матеріалу, невтручання дослідника в діяльність піддослідного тощо), стандартизація (наявність норм або інших критеріїв оцінювання результатів), надійність і валідність. Ці методи допомагають зібрати діагностичну інформацію за відносно короткий термін і в такому вигляді, який дає змогу кількісно і якісно порівнювати індивіда з іншими людьми.

До малоформалізованих належать такі методи, як спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності. Вони дають дуже цінні відомості про піддослідного, особливо коли предметом вивчення є такі психічні явища, які важко піддаються об'єктивації (наприклад, переживання, почуття, переконання) або є надто мінливими (наміри, стани, настрої тощо). Втім, варто зазначити, що малоформалізовані

методики дуже громіздкі (наприклад, спостереження здійснюється іноді впродовж декількох місяців) і найчастіше базуються на професійному досвіді, інтуїції педагога. Тільки високий рівень культури проведення педагогічного спостереження, діагностичної бесіди дає змогу уникнути впливу суб'єктивних, випадкових, побічних чинників на їх результати.

Малоформалізовані діагностичні методи не варто протиставляти формалізованим. Як правило, вони доповнюють один одного. У повноцінному діагностичному обстеженні необхідне гармонійне поєднання формалізованих методів з малоформалізованими. Так, збиранню даних за допомогою тестів передують ознайомлення з обстежуваними за деякими об'єктивними і суб'єктивними показниками (наприклад, з біографічними даними піддослідних, їхніми нахилами, мотивацією тощо). З цією метою можуть використовуватись бесіди, інтерв'ю, спостереження.

Методи педагогічної діагностики можна диференціювати також за джерелом отримання інформації:

1. Джерело інформації – досліджуваний; висновки ґрунтуються на відповідях самого досліджуваного, який усвідомлює свою участь в обстеженні (наприклад, інтерв'ю, анкетування, тестування).

2. Джерело інформації – дослідник (спостереження); спостереження можуть бути відкритими, коли суб'єкт знає, що за ним спостерігають, або прихованими, коли він не здогадується, що є об'єктом уваги.

3. Джерело інформації – архівні записи (аналіз документів); у цьому випадку досліджуваним може бути невідомо про те, що вони вивчаються.

За умови отримання даних з різних джерел інформації варто враховувати можливість виникнення помилок вимірювання:

1) якщо досліджуваний знає, що за ним спостерігають, і дає різні відповіді в залежності від своїх інтересів і мотивів;

2) за рахунок низької якості інструментарію вимірювання;

3) за рахунок особливостей дослідника – характер відповідей респондента може змінюватися залежно від особливостей інтерв'юера (стать, вік, досвід, емоційний стан тощо);

4) за рахунок характеристик вибірки (наприклад, малочисельність групи, її нестабільність); це може призвести до помилкових висновків про зміни вимірюваного параметру в залежності від часу і умов, у той час як вони обумовлені особливостями вибірки.

Методи педагогічного дослідження можуть бути згруповані за такими параметрами:

1. Рівень наукового пізнання – емпіричний чи теоретичний. Відповідно можна виокремити емпіричні методи дослідження (спостереження, бесіда, тестування тощо) і теоретичні (апроксимація, аксіоматизація, екстраполяція, моделювання та інші).

2. Характер дій дослідника-педагога з об'єктом:

а) вивчення об'єкту (всі перераховані методи дослідження);

б) обробка отриманих даних (якісна і кількісна, різні рівні математично-статистичної обробки);

в) методи презентації отриманих даних (таблиці, графіки, схеми).

Підкреслюючи важливість математичної обробки результатів дослідження в будь-якій науці взагалі і в педагогіці зокрема, варто наголосити, що якісний, інтерпретаційний аналіз є першочерговим і незамінним.

Вибір методів діагностики повинен бути обґрунтованим і відповідати меті. Враховуючи такі принципи, як системність, комплексність, а також принцип єдності свідомості та діяльності, педагогічна діагностика в кожному конкретному випадку використовує комплекс методів, однак один із них завжди виступає як основний, а інші – як додаткові. У практичній діяльності педагога основними виступають спостереження та бесіда, які доповнюються анкетуванням, тестуванням, аналізом продуктів діяльності чи документації.

Під час класифікації діагностичних методів важливо враховувати типи і форми *організації* діагностичного процесу. Крім того, категорії і види діагностичного інструментарію визначаються віком обстежуваного, особливостями його стану, можливостями, діагностичною гіпотезою.

Характер діагностичної процедури визначається за наступними критеріями:

– *форма проведення*: індивідуальна чи групова діагностика;

– *вид діагностичного процесу*: скринінгова діагностика чи поглиблена;

– *етапність процедури обстеження*: первинна чи повторна оцінка (останню, у свою чергу, можна розділити на динамічну і підсумкову);

– *продовгованість оцінки*: лонгітюдна (тривала, багатократна) чи зрізова (одинична);

– *характер оцінки*: експертна (диференціально-рівнева) чи диференціально-типологічна.

Для кожної з перерахованих категорій діагностичного процесу характерні свої, найбільш ефективні в кожному випадку технології проведення, методичні засоби, технології аналізу результатів.

Природно, що за групового обстеження можливість використання малоформалізованих методик є доволі обмеженою.

У свою чергу, групова форма обстеження можлива лише для скринінгової діагностики, яка спрямована виключно на виокремлення груп осіб з тими чи іншими особливостями, що дозволяє говорити про цей вид діагностичного процесу як про експертний, диференціально-рівневий. Такий груповий скринінг може бути як лонгітюдним, так і зрізовим.

Поглиблена педагогічна діагностика орієнтована на виявлення особливостей особистісного розвитку в широкому значенні цього слова, розуміння механізмів і причин, що зумовили нормативний або деструктивний розвиток. Поглиблена оцінка може проводитися тільки в індивідуальному режимі обстеження. У зв'язку з її завданнями і спрямованістю для неї характерне обмеження використання тестів.

Поглиблена педагогічна діагностика може бути:

- *первинною* – перша, попередня оцінка розвитку особистості;
- *динамічною* – за допомогою якої відстежується динаміка розвитку, ефективність навчання і виховання, динаміка розвивальних і корекційних заходів;
- *підсумковою* – оцінка стану особистості «на виході», у кінці певного етапу її навчання та виховання, циклу розвивальної або корекційної роботи.

У педагогіці вивчення об'єкту, яке проводиться різними методами, може бути короткочасним, спрямованим на констатуючі, діагностичні цілі. Але може бути і довготривалим (декілька років), спрямованим на виявлення розвитку, генезису (власне генетичний метод), якої-небудь властивості особистості. На цій основі визначають два методи – метод поперечних зрізів і лонгітюдний метод. Перевагами лонгітюдного методу є можливість передбачення подальшого ходу розвитку, наукове обґрунтування прогнозу, визначення зв'язків між етапами психічного розвитку.

І лонгітюдна, і зрізова діагностика можуть бути як індивідуальними, так і груповими, скринінговими або поглибленими – залежно від поставлених завдань.

Окремо варто зупинитися на класифікації діагностичних процедур за таким критерієм, як характер оцінки. Практично будь-який вид педагогічної діагностики можна розглядати як процедуру експертизи, тобто надання мотивованого висновку. Кінцевою метою будь-якої експертизи є відповідь на поставлене питання, яке оформлюється у вигляді експертного висновку. Питання, що вирішуються експертним

дослідженням, визначаються на основі реальних потреб освітньої практики.

Під поняття експертизи можна підвести практично всю діагностичну складову професійної діяльності педагога. У вузькому сенсі можна говорити про експертну оцінку як про одну з категорій діагностичної процедури.

Експертна оцінка може бути бінарною (за типом «так – ні»: є в особистості або групи певна особливість, ознака, функціональна сформованість чи ні), так і багаторівневою.

Рівневою є, наприклад, оцінка розвитку пізнавальної діяльності особистості залежно від відсотка виконання тестових завдань. У цьому випадку можна говорити про опосередковану рівнями виконання завдань типологізацію осіб без визначення якісного характеру, властивого тому або іншому виділеному типу.

До бінарної експертної оцінки можна віднести оцінку готовності дітей до навчання в школі. За такої оцінки вирішується питання виключно про готовність або неготовність дитини до навчання в конкретній освітній установі, а не про якісний характер її розвитку і відповідність вимогам програмного матеріалу першого класу.

Експертна оцінка може проводитися як в індивідуальній, так і груповій формі, мати скринінговий вигляд, бути зрізовою (одноразовою) експертизою або мати лонгітюдний (багаторазовий) характер.

Якщо за наслідками діагностики вимагається формулювання психолого-педагогічного висновку, то він повинен відповідати низці вимог:

- психолого-педагогічний висновок має відповідати меті замовлення, а також рівню підготовки замовника до одержання такої інформації;
- зміст висновку повинен впливати з мети діагностики;
- зміст висновку має містити конкретні рекомендації в залежності від характеру отриманих даних, якщо такі були потрібні замовнику;
- висновок повинен містити стислий опис процесу діагностування, тобто використаних методів, отриманих з їх допомогою даних, інтерпретацію даних, висновки;
- у висновку необхідно зазначити наявність ситуаційних змінних під час проведення діагностики, таких як стан респондента, характер його контакту з педагогом, нестандартні умови тестування тощо.

Вимоги до побудови діагностичних методик. Стандартизація

Діагностична методика відрізняється від будь-якої дослідницької тим, що вона стандартизована. *Стандартизація* – це одноманітність процедури проведення й оцінювання результатів діагностування. Вона розглядається у двох планах: як вироблення єдиних вимог до процедури експерименту і як визначення єдиних критеріїв оцінювання результатів діагностики.

Стандартизація діагностичної процедури – це уніфікація інструкцій, бланків обстеження, способів реєстрації результатів, умов проведення обстеження.

Під час проведення діагностики, варто дотримуватися таких вимог:

1) інструкції оголошувати піддослідним письмово; у випадку усних указівок вони даються в різних групах однаковими словами, зрозумілими для всіх;

2) нікому з піддослідних не можна надавати перевагу;

3) у процесі діагностування не рекомендується давати окремим піддослідним допоміжні пояснення;

4) діагностику з різними групами треба проводити в однакових умовах (освітлення, шумові подразники, кількість учасників тощо);

5) часові обмеження у виконанні завдань для всіх піддослідних повинні бути однаковими.

Іншим важливим етапом у стандартизації методики є *вибір критерію*, за яким варто проводити *порівняння результатів* діагностичних випробувань (оскільки діагностичні методики не мають попередньо визначених стандартів успішності або неуспішності в їх виконанні).

У загальних рисах стандартизація діагностичної методики, орієнтованої на норму, здійснюється через її проведення на великій репрезентативній вибірці того типу, для якої ця методика створена. Стосовно групи піддослідних, що називається вибіркою стандартизації, виробляються норми, які вказують не тільки на середній рівень виконання, а й на його відносну варіативність вище та нижче середнього рівня. Так, можна оцінити різні ступені успішності або неуспішності у виконанні діагностичної спроби. Це дає змогу визначити стан конкретного піддослідного щодо нормативної вибірки, або вибірки стандартизації.

Для обчислення статистичної норми використовуються методи математичної статистики.

У психодіагностиці є й інший підхід до оцінювання результатів діагностичних випробувань. На думку К. Гуревича, ознакою відліку

може виступати не *статистична норма*, а *об'єктивно заданий соціально-психологічний норматив*.

Соціально-психологічний норматив реалізується в сукупності завдань, що складають тест. Тобто, сам тест у повному його обсязі і є таким нормативом. Усі зіставлення індивідуальних або групових результатів тестування проводяться з тим максимумом, який надається в тесті. Критерієм оцінювання виступає показник, що відображає ступінь близькості результатів до нормативу.

Для аналізу даних щодо їх близькості до соціально-психологічного нормативу, який умовно розглядається як стовідсоткове виконання всього тесту, всі піддослідні діляться за результатами тестування на 5 підгруп:

- 1) найуспішніші – 10%;
- 2) близькі до успішних – 20%;
- 3) середні за успішністю – 40%;
- 4) малоуспішні – 20%;
- 5) найменш успішні – 10%.

Для кожної з підгруп підраховують середній відсоток правильно виконаних завдань. Будується система координат, де за віссю X іде норма підгруп, за віссю Y – відсоток виконання кожною підгрупою завдань. Після нанесення відповідних точок малюється графік, що відображає наближення кожної з підгруп до соціально-психологічного нормативу. Така обробка проводиться за результатами тесту в цілому, а також окремих його субтестів.

До складу основних критеріїв оцінювання діагностичних методик належать об'єктивність, надійність, валідність, релевантність, точність, стійкість.

Об'єктивність забезпечується вилученням особистого впливу дослідника. Об'єктивність також має кілька необхідних ознак:

1) забезпечення однакових умов. Об'єктивність проведення вимірювань вимагає, щоб усі піддослідні підлягали однаковим способом дослідження (вимірюванням), щоб умови їх проведення були в усіх випадках аналогічними. Для цього засоби вимірювання уніфікуються: розробляються однакові програми, завдання, встановлюються спільні критерії. Зрозуміло, що цілком однакові умови важко забезпечити, але прагнути цього треба;

2) вимірювання об'єктів за допомогою одних і тих самих вимірників і на основі однакових критеріїв;

3) забезпечення однакової обробки даних;

4) об'єктивність інтерпретації результатів вимірювання (однакова

теоретико-методологічна основа) – спільна вихідна концепція.

У традиційній тестології термін «надійність» означає відносну стабільність, стійкість, погодженість результатів тесту в первісному і повторному його використанні з тими самими піддослідними.

Надійність методики – це такий критерій, який свідчить про точність психологічних вимірів, тобто дає змогу судити про те, наскільки вірогідні одержані результати.

Ступінь надійності методик залежить від багатьох причин. Тому важливою проблемою практичної діагностики є з'ясування чинників, які впливають на точність вимірювань. Серед них найвагомішими є такі:

- 1) нестабільність властивості, яка діагностується;
- 2) недосконалість діагностичних методик (неповна інструкція, неоднорідність завдань, нечіткість сформульованих указівок, безумовність пред'явлення методики піддослідним тощо);
- 3) зміна ситуації обстеження (різний час, освітленість, шумове тло та інше);
- 4) різниця в манері поведінки діагноста (по-різному надає інструкції, по-різному стимулює виконання завдань тощо);
- 5) коливання у функціональному стані піддослідних (в одному обстеженні відзначається добре самопочуття, в іншому – втома тощо);
- 6) елементи суб'єктивності у способах оцінювання та інтерпретації результатів (коли ведеться протоколювання відповідей піддослідних, оцінюються відповіді за ступенем багатомірності, оригінальності тощо).

Одним із найважливіших засобів підвищення надійності діагностичної методики є *одноманітність процедури* обстеження, її чітка *регламентація*: однакові для всієї вибірки піддослідних обстановка та умови праці, *однотипний характер* інструкцій: однакові часові обмеження, способи і особливості контактів з піддослідними, порядок пред'явлення завдань тощо.

На підвищення надійності впливає однорідність вибірки за віковими, статевими, освітніми, професійними показниками.

Надійність вимірюється математично статистичними методами (кореляція за Пірсоном або Спірменом). Надійність тим вища, чим більше одержаний коефіцієнт кореляції наближається до одиниці.

За К.Гуревичем, надійність може мати такі різновиди: 1) надійність вимірювального інструмента – *коефіцієнт надійності*; 2) стабільність ознаки, що досліджується – *коефіцієнт стабільності*; 3) константність, тобто відносна незалежність результатів від особи дослідника – *коефіцієнт константності*.

Для перевірки надійності вимірювального інструмента завдання тесту розподіляються на парні й непарні, окремо опрацьовуються. Результати двох одержаних рядків повинні корелювати між собою. При коефіцієнті надійності від $+0,75$ – $+0,85$ методика вважається надійною.

Про стабільність ознаки свідчить коефіцієнт кореляції між результатами першого і повторного обстеження. Повторне тестування проводиться через 2-3 місяці, але не частіше, ніж через півроку. Якщо ознака, що вимірюється, стабільна, тобто завершила свій розвиток, то коефіцієнт стабільності повинен бути достатньо високим (не нижче $+0,80$).

Коефіцієнт константності визначається через кореляцію результатів двох дослідів у відносно однакових умовах на одній вибірці піддослідних, але з різними експериментаторами. Коефіцієнт кореляції не повинен бути меншим за $+0,80$.

Визначення кожного показника надійності окремо не замінює інших способів перевірки і не може достатньою мірою вважатися характеристикою надійності методики. Тільки сукупність таких показників доведе корисність методики для діагностико-практичного використання.

Валідність. Другим після надійності ключовим критерієм оцінювання методик є валідність. Питання про валідність методики вирішується після того, як визначена її надійність, ненадійна методика не може бути валідною, але не кожна надійна методика обов'язково є валідною.

Валідність методики – це комплексна характеристика, що містить, з одного боку, відомості про те, чи вимірює вона ті ознаки, для виміру яких створена, а з іншого – яка її ефективність. Поняття валідності поєднує в собі різні її види, які мають особливий зміст.

Є декілька видів валідності, зумовлених особливостями діагностичних методик, а також тимчасовим статусом зовнішнього критерію. Такі дослідники, як Л.Бурлачук, С.Морозов, К.Гуревич, Б.Кулагін, В.Столін та інші, називають такі види валідності:

1. *Валідність «за змістом».* Цей прийом використовується в тестах досягнень і критеріально орієнтованих тестах. Для визначення цього виду валідності зіставляються успішні відповіді піддослідного за тестом та експертні оцінки вчителів.

2. *Валідність «за одночасністю»* визначається за допомогою зовнішнього критерію, за яким інформація збирається одночасно з експериментами за досліджуваною методикою.

3. *«Випереджальна» валідність (прогностична)* визначається за

достатньо надійним зовнішнім критерієм, але інформація за ним збирається через деякий час після випробування. Зовнішнім критерієм буває виражена в яких-небудь оцінках здатність людини до того виду діяльності, для якої вона відбиралася за результатами діагностичних випробувань. Точність прогнозу перебуває у зворотній залежності від часу, що заданий для такого прогнозування. Чим більше часу минає після вимірювання, тим більшу кількість чинників слід враховувати в оцінюванні прогностичної значущості методики. Але врахувати всі чинники, що впливають на прогноз, практично неможливо.

4. *«Ретроспективна» валідність* визначається на основі критерію, що відображає події або стан якості в минулому. Може використовуватися для швидкого одержання відомостей про прогнозуючі можливості методики. Так, для перевірки того, якою мірою добрі результати тесту здібностей відповідають швидкому навчанню, можна зіставити минулі оцінки успішності, минулі експертні висновки та інше в особистостей з високими та низькими на цей момент діагностичними показниками.

Наведені дані про валідність розробленої методики показують, який вид валідності використовувався, а також кількість та особливості піддослідних, на яких проводилася валідація.

Релевантність – це обґрунтування можливості використання методики для вимірюваної ознаки. Проблема релевантності існує тому, що процедура вимірювання повинна дати справжнє визначення певної величини, а це можливо лише якщо інструмент вимірювання правильний, точний та побудований на основі моделі, що адекватно відображає феномен.

Точність вимірювання – кількість градацій змінної в залежності від завдань дослідження (наприклад, вік визначають роками, але для дошкільнят важливі місяці; можна щось рахувати метрами, а можна сантиметрами).

Стійкість – це відтворюваність результатів під час багатократних вимірювань. Стійкість може порушуватися через випадкові помилки, характеристики об'єкта, сам інструмент вимірювання (чим він точніший, тим більші варіації даних).

Кількісний аналіз у педагогічній діагностиці: реєстрація, ранжування, шкалування

Педагогічна дійсність має два аспекти – *якісний* і *кількісний*. Якість – це сукупність властивостей, які показують, що собою являє певний об'єкт, чим він є. Кількість визначає розміри, величину цієї

якості. Якість традиційно розкривається через опис ознак, а кількість ототожнюється з мірою, числом. У зв'язку з цим у педагогіці використовують і традиційно описові методи, і кількісний аналіз.

Необхідно розглядати два головні напрями застосування кількісних методів у педагогічній діагностиці: для обробки результатів досліджень і для формалізації процесу та висновків діагностування. Для реалізації даної мети застосовуються переважно *статистичні методи*:

1. *Ресстрація* – виявлення належності певних об'єктів до певного класу і підрахунок їх кількості за належністю (наявністю – відсутністю).

2. *Ранжування* – розміщення зібраних фактів у певній послідовності, визначення місця в цьому ряду досліджуваних об'єктів.

3. *Шкалування* – присвоєння балів або інших цифрових (умовних) показників досліджуваним об'єктам чи їхнім характеристикам.

Щоб зафіксувати певні прояви поведінки, конкретні вчинки, з метою з'ясування внутрішнього стану, якостей піддослідних, необхідно визначити зовнішні ознаки цієї поведінки. Вони називаються *індикаторами*. Саме це є найскладнішим і найважливішим у дослідженні: з'ясувати, які індикатори дослідник буде спостерігати і брати до уваги, наскільки кожен з них характеризує досліджувану якість, як це буде оцінюватись. Це є встановлення ознак і категорій дослідження.

Шкали

1. *Номінальна шкала* передбачає групування отриманих даних за певними категоріями. Результати за кожною категорією описуються у вигляді графіку частот (розподілу).

2. *Порядкова шкала* має градації, що розташовані в певному порядку відповідно до збільшення або зменшення інтенсивності якості. У порядкових шкалах використовуються ранги, які встановлюються шляхом приписування об'єкту місця таким чином, щоб кількість місць дорівнювала кількості об'єктів. Наприклад, можна розподілити учнів за рівнем їх успішності і надати кожному місце, починаючи з першого і закінчуючи останнім.

Правила для порядкових шкал:

1) кількість градацій справа від центру повинна дорівнювати кількості градації зліва;

2) як «центр» шкали використовують значення «Не можу сказати».

3. *Інтервальні шкали* засновані на процедурах, які забезпечують рівні чи майже рівні відстані між градаціями змінної. У даному випадку порівнюються не значення змінних, а відстані між значеннями (рішення

проблеми шляхом порівняння відстаней між об'єктами).

4. Абсолютні (метричні) шкали мають не тільки однакові інтервали, але й нульову відмітку.

Окремого розгляду потребує питання про норми та відхилення від них. Дослідник здобуває інформацію і порівнює її з вже відомими показовими (опорними) значеннями. Ці значення, прийняті в результаті узгодження за типові, називаються нормами. Іншими словами – це показники, отримані в процесі діагностичних досліджень і характерні для діяльності піддослідних у великих вибірках.

Організаційні методи педагогічної діагностики

До групи організаційних методів належать: лонгітюдний і зрізовий (порівняльний). Організаційні методи, судячи з їх назви, визначають стратегію організації діагностичного дослідження. Від вибору тієї або іншої стратегії залежить підбір конкретних методик, процедура дослідження, його кінцевий результат.

Лонгітюдний метод полягає у тривалому і систематичному вивченні одних і тих же піддослідних, що дає змогу визначити діапазон вікової та індивідуальної мінливості фаз життєвого циклу.

Переваги лонгітюдного методу:

- пояснює зміни, які відбуваються з віком;
- основна увага приділяється змінам усередині самого індивіда, а не змінам між індивідуумами;
- дає змогу порівнювати зміни, які відбуваються за умов різних зовнішніх впливів;
- для дослідження можна використовувати тести, анкети, спостереження.

Недоліки лонгітюдного методу:

- значні витрати часу (потрібно багато часу, щоб провести дослідження);
- відсів (може трапитися так, що окремі піддослідні з різних причин випадають з початкового списку);
- повторення випробувань (може знизитися валідність дослідження: люди вивчили відповіді, почали грати ролі, які не відповідають їх сутності тощо);
- старіння теоретико-методологічного апарату, який використовувався на початку дослідження.

Порівняльний метод організації дослідження полягає в проведенні одного або декількох зрізів поточного стану (рівня розвитку якості, стосунків і т.д.) і порівнянні результатів з аналогічним зрізом, який був

проведений в інший час, з іншими піддослідними, в інших умовах тощо. Для порівняння можуть використовуватися ідеальні або модельні характеристики, нормативні значення і інші показники.

Перевагою порівняльного методу організації дослідження є швидкість отримання результатів і наочність інтерпретації. До недоліків слід віднести необхідність враховувати багато чинників для об'єктивності порівняння, низьку точність прогнозування і необхідність критерію для порівняння. Цей метод ефективно використовується у профвідборі, коли за результатами тестування робиться висновок про придатність індивіда до конкретної роботи – отримані дані порівнюються з професійно важливими в цій діяльності якостями.

Література

Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие / Г.Х. Валеев.– Стерлитамак, 2002.– 134 с.

Дзуки Е. Введение в методологию социально-психологического исследования / Е.Дзуки. – Новосибирск, 1997. – 156 с.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 241 с.

Коберник О. Психолого-педагогічна діагностика духовного розвитку вихованців / О.Коберник // Школа: Інформаційно-методичний журнал.– Київ: БФ «1 вересня», 2006.- №12.- С.64-71.

Михайлычев Е.А. Методики социально-педагогической диагностики / Е. А. Михайлычев // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С. 141-155.

Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики / Н.Е. Щуркова // Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М., 1997. – С.62-75.

Мінченко Г. Психолого-педагогічна діагностика в роботі куратора/ Г. Мінченко // Психологічна газета. – 2008. – №15. – С. 28-29.

Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалёва, В.В. Столина. – М., 1988. – 258 с.

Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П.Підласий. – К., 1998. – 150 с.

Семаго Н.Я. Методы, подходы, оценки: виды диагностических материалов и организация диагностического процесса / Н.Я.Семаго, М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2004. – №7. – С. 14-17.

ОПИТУВАЛЬНІ МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

План

1. Загальна характеристика опитувальних методів.
2. Методи збору даних на основі вербальної комунікації.
3. Метод сфокусованого групового інтерв'ю.
4. Анкетування.
5. Метод соціометричного опитування.

Загальна характеристика опитувальних методів

Описові методи використовуються у таких випадках:

- коли проблема, що її досліджують, недостатньо забезпечена документальними джерелами інформації;
- коли предмет дослідження або його окремі характеристики неможливо спостерігати в повному обсязі протягом всього існування даного явища;
- коли предметом дослідження є елементи колективної та індивідуальної свідомості – думки, стереотипи мислення, а не безпосередні вчинки і поведінка;
- коли опитування доповнює можливості опису й аналізу досліджуваних явищ і перевіряє дані, отримані за допомогою інших методів.

Методи збору даних на основі вербальної комунікації

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

Було б помилкою вважати опитування найлегшим методом, тому що насамперед потрібно знати, як і про що запитати, як отримати вірогідні відповіді. Є різні правила побудови запитань, розташування їх у певному порядку, групування в окремі блоки тощо.

Методи опитування різні за формою і характером організації. Вони можуть проводитися усно або письмово, індивідуально або у групі, раз або багатократно. Запитання можуть формулюватися у прямій формі (відповідь варто розуміти в тому сенсі, який вкладає у нього піддослідний) і непрямій (відповідь передбачає розшифровку в іншому, прихованому від піддослідного змісті). Вони можуть мати відкритий або закритий характер.

До традиційних методів збору даних належить *бесіда*. У бесідах, діалогах, дискусіях виявляються думки людей, їхні почуття, наміри, оцінки, позиції, ставлення до певних ідей, фактів, подій. Дослідники усіх часів широко використовували різноманітні бесіди для отримання такої інформації, якої іншими методами отримати неможливо. Педагогічна бесіда як метод дослідження відрізняється цілеспрямованими намаганнями дослідника проникнути у внутрішній світ співбесідника, з'ясувати причини тієї чи іншої поведінки. Інформацію про моральні, світоглядні, інші погляди, ставлення до будь-якої проблеми отримують за допомогою бесід.

Але бесіда дуже складний і ненадійний метод. Тому він застосовується найчастіше як допоміжний з метою отримання необхідних пояснень і уточнень з приводу того, що не було достатньо ясным при спостереженні або використанні інших методів. Щоб підвищити надійність результатів бесіди і зняти неминучий відтінок суб'єктивізму, застосовуються спеціальні запобіжні заходи.

До них належать:

1. Наявність чіткого, продуманого з урахуванням особистості співбесідника плану, якого неухильно дотримуються в ході бесіди.

2. Висвітлення питань, що цікавлять дослідника з усіх боків та в різних зв'язках.

3. Варіативність, гнучкість запитань, постановка їх у прийнятній для співбесідника формі.

4. Вміння використати ситуацію, тактовність у спілкуванні, толерантність і розуміння співбесідника.

Хід бесіди за згодою співбесідника може записуватися.

Інтерв'ю – це бесіда, що проводиться за певним планом і передбачає прямий контакт інтерв'юера з респондентом. За формою воно буває *вільне* (бесіда без певної деталізації питань, але за загальною програмою: чітка стратегія у загальних рисах, а тактика вільна); *стандартизоване* (здійснюється докладна розробка всієї процедури, зокрема створюється загальний план бесіди, продумуються послідовність запитань, варіанти можливих відповідей: чіткі стратегія і тактика); і *частково стандартизоване* (чітка стратегія, а тактика більш вільна). Діагностичній меті найбільше відповідає стандартизована форма інтерв'ю: вона дає можливість одержати від різних респондентів дані, які можуть бути співставлені, обмежує вплив сторонніх подразників, дає змогу повною мірою і в потрібній послідовності «відпрацювати» всі запитання. Але інтерв'ю варто використовувати лише тоді, коли респондент погоджується на це. В іншому випадку результат може бути

незадовільним, тому що стандартизоване інтерв'ю сприймається багатьма людьми як ситуація екзаменаційного опитування, що обмежує безпосередність спілкування і налаштовує на випробування. У роботі з дітьми стандартизоване інтерв'ю використовується дуже рідко.

Інтерв'ю має таку структуру:

1. Вступ: налаштування на бесіду, співпрацю.
2. Вільні висловлювання респондента.
3. Загальні запитання (наприклад, «Ти можеш розповісти мені про школу?»).
4. Докладне дослідження.
5. Зняття напруження і висловлення подяки за участь у бесіді.

Інтерв'ю не повинно бути довготривалим. Реєстрація відповідей не має стримувати того, хто відповідає. Інтерпретація одержаних результатів має відтінок суб'єктивізму, тому їх варто брати до уваги в комплексі з даними діагностичних методик. Залежно від цільового призначення, розрізняють діагностичні і клінічні інтерв'ю. Діагностичне інтерв'ю – це метод одержання інформації про властивості особистості, який використовується на ранніх етапах налагодження педагогічної взаємодії. Воно може бути керованим і некерованим. Клінічне інтерв'ю – це метод терапевтичної бесіди, що допомагає усвідомити клієнту його внутрішні утруднення, конфлікти, приховані мотиви поведінки.

Порівнюємо інтерв'ю та бесіду як методи педагогічного дослідження. Метод інтерв'ю визначається як «однобічний процес міжособистісної комунікації, керований інтерв'юером». Бесіда може бути визначена як двоканальна комунікація. Тут витоки відмінностей, які впливають на технологію використання даних методів дослідження.

По-перше, це вимоги до дослідника. У випадку інтерв'ю педагог повинен бути нейтральним, акцент робиться на однозначності розуміння і впливу питань, що ставляться. У випадку бесіди головне – вміння слухати, бути цікавим співрозмовником, використовуючи для цього всі особистісні ресурси. Якщо для першого варіанта ведуча вимога – вміння керувати ходом взаємодії, то в другому – принципово важлива глибина контакту, що виникає. Одна стратегія передбачає віру у валідність самого методу, друга спрямована на підвищення валідності за рахунок допомоги респондента.

По-друге, під час опиту інтерв'юер знає заздалегідь, про що треба питати респондента, яку інформацію можна отримати. Дослідник зосереджується на тому, як краще сформулювати питання, які оціночні шкали використати, які критерії взяти за основу.

У бесіді все інакше. Бесіда побудована на співпраці, запрошенні

разом досліджувати об'єкт, яким може виступати як сам респондент, так і його група. Названий підхід змінює не тільки процедуру, але й саму техніку опиту. Бесіди протипоказані завчасно сформульовані питання. Цей метод індивідуалізований: треба не стільки досягти одностайності думки, скільки знайти ту, кожного разу індивідуальну форму питання чи поведінки, яка викликає бажання обговорити значущі проблеми. Крім того, дослідник не знає завчасно, яку конкретну інформацію може повідомити йому респондент. Мета бесіди – отримати уявлення про те, що цікавить респондента, що є для нього проблемою. Сумісне обговорення сформульованих під час бесіди питань дозволяє зрозуміти, чим вони викликані, як переживаються, чи є шляхи їх вирішення і які саме.

Таким чином, інтерв'ю більш орієнтоване на суб'єкт-об'єктний підхід, бесіда – суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

По-третє, розбіжності методики інтерв'ю та бесіди суттєво впливають на результат, зміст та форму отриманої інформації. Для полегшення аналізу доцільно поділити всю інформацію, яку отримують дослідники, на фактичну і оцінну. При цьому під *фактичною* розуміють інформацію, яку можна співставити з документальними даними чи перевірити за допомогою експертної оцінки, під *оцінною* – всю інформацію, що характеризує ставлення респондента до того чи іншого факту, явища, людини. Отже, інтерв'ю дає можливість отримати фактичну інформацію, а бесіда може мати різні форми, і, відповідно, подавати обидва види інформації, яку можна обробляти за допомогою різних модифікацій контент-аналізу.

Переваги та недоліки методу бесіди.

Метод бесіди дозволяє:

- проводити дослідження без заздалегідь заданих докладних схем;
- спілкуватися з респондентом, використовуючи звичну для нього лексику;
- отримувати індивідуалізовану інформацію;
- подавати суб'єктивне ставлення респондента до цієї інформації;
- зосереджувати увагу на особистісному баченні проблеми респондентом;
- давати респонденту можливість бути експертом з даного питання і співпрацювати з ним, що не завжди можливо за умов традиційного інтерв'ю.

7. Отримувати якісну інформацію з широкого кола питань.

У той же час метод бесіди:

- громіздкий та трудомісткий;
- потребує довгої підготовки та навчання, здатності до імпровізації;
- пов'язаний зі значними труднощами на етапі обробки отриманих даних, під час їх формалізації;
- може бути використаний лише до порівняно невеликої кількості людей (50-100);
- обумовлює більшу суб'єктивність отриманої інформації, якість якої залежить суттєво від кваліфікації та сумління дослідника;
- передбачає глибоку обізнаність інтерв'юера у проблемі, що обговорюється.

Дослідницька тактика переконливо свідчить, що методи бесіди та інтерв'ю взаємно доповнюють один одного. Для глибокої інтерпретації даних, отриманих в інтерв'ю, їх корисно доповнити бесідами. Досвід свідчить про те, що можливий перехід від бесіди до інтерв'ю за рахунок формалізації деяких її розділів. Бесіда дозволяє знайти оптимальні формулювання питань, альтернативи відповідей, перевірити, як респонденти розуміють те чи інше питання, дати інформацію про інтимну реальність, особистісні знання, принципову унікальність об'єкту.

Метод сфокусованого групового інтерв'ю

Ще один метод, на який варто звернути увагу, – *сфокусовані групові інтерв'ю*. В Україні вперше почав застосовуватись у 1992р. Ідея сфокусованих групових інтерв'ю виникла в середині ХХ ст. у США. Першим узагальненням, присвяченим сфокусованим груповим інтерв'ю, стала праця Р. Мертона «Сфокусовані інтерв'ю» (1956 р.). Цю розробку було адаптовано Р. Лазарсфельдом та ін. авторами для маркетингових досліджень.

У таких інтерв'ю заздалегідь визначалась загальна тематика бесіди і певне коло відкритих запитань. На відміну від групових інтерв'ю, сфокусоване групове інтерв'ю – не просто чергування запитань інтерв'юера і відповідей респондентів, а своєрідна дискусія. Респонденти мають більше свободи у виборі форми вираження своїх почуттів і думок щодо заданої теми. Застосування сфокусованих інтерв'ю стимулює виникнення нових запитань, а предмет розмови може набути несподіваних обрисів (у цьому гнучкість методу). Дискусія спроможна краще показати різноманітність думок, ніж масове опитування, оскільки тема сприймається тут динамічно завдяки впливу людей один на одного під час спілкування.

Важливою умовою плідного використання сфокусованих групових інтерв'ю є комфортність обстановки. Важливо, щоб кожен учасник фокус-групи не був скутий, обмежений часом, відчував увагу до себе, зумів налаштуватися на те, що цікавить дослідника, мав змогу трохи відпочити під час дискусії тощо. Іншою особливістю методу є те, що дискусія має сфокусований характер. Це означає, що тема дискусії, логіка і форма запитань (кількість яких не має перевищувати десяти) визначаються заздалегідь і фіксуються в інструкції ведучого. Запитання обов'язково мають бути відкритими. Ведучий має спрямувати дискусію в русло необхідної теми, оскільки підходи до відповідей не завжди можна передбачити.

Збирання інформації відбувається в процесі спостереження за обговоренням пропонованих запитань, а також за невербальною поведінкою досліджуваних. У цьому метод близький до спостереження. Думки учасників сприймаються не самі по собі, а у вербальному і невербальному контексті дискусії: адже учасники під час дискусії можуть як змінювати власну думку, так і використовувати думки один одного.

Третьою особливістю цього методу є те, що групова взаємодія, яка виникає під час дискусії, дає змогу дослідникові одержати інформацію не лише про те, що люди думають з приводу тієї чи іншої проблеми, а й про те, чому вони так думають. У процесі дискусії ведучий просить підкріпити висловлювання фактами, виходячи з особистого досвіду. Це надає висловлюванням більш обґрунтованого характеру і дає змогу дослідникові робити висновки щодо їхньої мотивації. Отже, можна говорити, що групова взаємодія під час сфокусованого інтерв'ю дає змогу розкрити досвід, переживання та сподівання.

Ще однією особливістю сфокусованих групових інтерв'ю є те, що їхня мета – не досягнення групового консенсусу, а з'ясування напряму думок кожного з учасників. Тут заохочуються висловлювання поглядів будь-якого характеру – як позитивного, так і негативного.

Дискусію з однієї теми проводять три-чотири рази. Порівнюючи результати всіх груп, можна говорити про більш чи менш типові підходи і роботи, з певними застереженнями, висновки щодо їх поширення.

Цей соціологічний метод може бути достатньо ефективним і гнучким, дозволяючи під час педагогічної діагностики вивчити ціннісні орієнтації, проблеми стану молодіжної свідомості в сучасних умовах. Його зміст детально розкритий нами, оскільки може активно використовуватись серед старшокласників загальноосвітніх шкіл, працівників освітніх установ з урахуванням актуальності теми, винесеної

педагогом на групове обговорення. Він може також бути корисним учителям на уроках літератури (наприклад, під час вивчення образу персонажа художнього твору, тих чи інших обставин, описаних автором та ін.), історії, суспільствознавства тощо.

Анкетування

Анкетування – метод масового збору інформації за допомогою спеціально розроблених опитувальників, які називаються анкетами. Анкетування ґрунтується на припущенні, що людина буде відверто відповідати на поставлені запитання (ці сподівання справджуються на 50%, що різко знижує надійність анкетування, звужує його діапазон, підриває довір'я до об'єктивності результатів).

Педагогів анкетування приваблює можливістю швидкого масового опитування, можливої автоматизації обробки зібраного матеріалу.

У педагогічному дослідженні використовуються різноманітні типи анкет: відкриті, що вимагають самостійного конструювання відповіді; закриті, в яких учням доводиться вибрати одну з готових відповідей; іменні, що передбачають вказування прізвища опитуваного, та анонімні, які обходяться без нього; повні і неповні; пропедевтичні і контрольні тощо.

Одним з різновидів є рейтингова анкета, де виставляється бал для оцінки (самооцінки) різноманітних якостей. Головну проблему, що виникає при складанні анкет, можна визначити як проблему запитань – відповідей (прямі запитання – неправдиві відповіді).

Рекомендації:

– застосування непрямих замаскованих запитань, щоб учні (студенти) не здогадалися, про що саме хоче довідатись педагог;

– забезпечити можливість тим, хто відповідає, давати розширені відповіді на поставлені запитання (але за цих умов виникає складність в обробці результатів анкетування).

Вимоги до структури анкети.

Її складовими повинні бути:

1. Вступ (звернення до респондентів з коротким викладом теми, мети, завдань опиту, назвою операції або служби, яка його проводить, інструкціями щодо процедури заповнення анкети з вказівкою на анонімність чи авторство відповідей);

2. Блоки простих питань, нейтральних за змістом (крім пізнавальної мети, вони забезпечують полегшене входження респондентів у процес опитування, пробуджують їх зацікавлення, формують психологічну установку на співробітництво з дослідниками);

3. Блоки складних питань, які потребують аналізу і роздумів, активізації пам'яті, підвищеної зосередженості й уваги (це ядро дослідження);

4. Заключні питання, які повинні бути достатньо простими, знімати психологічну напругу і давати можливість відчутти респондентам, що вони брали участь у важливій і потрібній роботі.

5. «Паспортичка» (блок питань про стать, вік, сімейний стан, місце проживання, національність, рідну мову, ставлення до релігії, освіти, професійну підготовку, місце праці, стаж роботи).

Відкриті питання – дослідник ставить питання і залишає вільне місце для власноручного запису відповіді респондентом. Перевага відкритих питань полягає в тому, що їх легко сформулювати і вони не обмежують вибору варіантів відповідей, які може подати досліджуваний. Складність і труднощі виникають тоді, коли треба обробляти всі можливі відповіді і групувати їх за певним критерієм після отримання педагогічної інформації.

Закриті питання – це такі, на які в анкеті наведено, в міру можливого, повний набір варіантів відповідей, а респонденту лишається тільки позначити той варіант, який відповідає його думці.

Альтернативні питання передбачають вибір респондентами лише одного варіанту відповіді.

Неальтернативні питання допускають вибір декількох варіантів відповідей на одне й те ж запитання.

Напівзакриті питання – це така форма питання, коли спочатку перелічують усі можливі варіанти відповідей, але в кінці залишають місце для власноручно написаної відповіді респондента, якщо він вважає, що жоден із наведених варіантів відповідей не віддзеркалює його думку. Іншими словами, напівзакриті питання – це комбінація відкритих і закритих питань в одному.

Запитання-меню: вибрати будь-яке поєднання відповіді.

Дихотомічні: передбачають так/ні.

Запитання за логічною природою класифікуються на:

Основні: основна побудова висновків будується на відповідях на ці питання. Це більшість питань анкети.

Запитання-фільтри: ставляться, щоб відсіяти некомпетентних осіб.

Контрольні: для перевірки стійкості, правдивості, несуперечливості відповідей, їх ширості і достовірності. Розташовуються в анкеті на деякій відстані одне від одного.

За своєю психологічною функцією питання поділяються на:

контактні: призначені для встановлення контакту з респондентом,

стимулювання інтересу до дослідження;

буферні: перевести увагу з одного на інше („Як ви гадаєте?«);

прямі: виявляють ставлення до проблеми, власну позицію;

опосередковані: дозволяють посилити критичний акцент висловлювань. Вимагають відповідей у безособовій формі, ніби від групи.

За предметним змістом запитання можуть бути:

про факти (інформація про стан справ);

про знання (рівень поінформованості);

про думку респондента (побажання, плани, надії);

про мотиви діяльності.

Вимоги до складання анкет.

Розглянемо специфіку питань, які з досвіду роботи педагогів викликають утруднення під час відповіді в респондентів, що, в свою чергу, впливає на якість обробки інформації, отримання об'єктивних і валідних результатів.

Головну роботу з адаптації анкет дослідник повинен виконувати сам. Зрозуміло, що не можна зводити роль респондентів тільки до читання питань і письмової відповіді на них. У той же час відповідь на питання є відносно самостійною дією, відображенням поглядів, ставлення, оцінок людей. Тому змісту та формі питання повинна надаватися особлива увага.

Власно складне питання – це питання, утруднення при відповіді на яке пов'язане зі специфікою опосередкованого спілкування і перш за все зі сприйняттям друкованого тексту.

Недостатня увага до формулювання власно складних питань виявляється в:

– орієнтації дослідника на лінгвістичні здібності людей його кола (тобто з вищою освітою);

– ілюзії однозначного розуміння висловлювань тими, хто їх сприймає;

– довжині висловлювання (сприйняття фрази, що має більш, ніж 11 слів, для носія мови утруднене);

– лексиці питання (терміни, що не зустрічаються у повсякденному житті; слова, що рідко зустрічаються; використання слів у переносному значенні, що неприпустимо; відсутність критеріїв кількісної оцінки досліджуваного явища: „Як часто...?«).

Перераховані недоліки ведуть до пропусків, формальних відписок, коментарів на полях через обмеження можливостей респондента сприйняти питання, усвідомити його, відповісти по суті.

Складне питання примушує респондента вирішувати одразу кілька завдань, замість того, щоб дати одну відповідь. Причина постановки таких питань криється в поспішності дослідника та переоцінці аналітичних здібностей респондента, орієнтації на рівень людей розумової праці.

Рекомендацією по корекції таких питань може бути вимога робити з одного питання два чи частину завдань вирішувати самому досліднику під час обробки даних.

Наведене питання – питання, особливості формулювання якого доцільно випереджати деякими поясненнями. Під час опиту педагог не повинен нав'язувати респондентам вибір відповіді в межах його концепції бачення проблеми, він тільки стимулює відповіді (приклад небажаної форми: „Які зміни відбулися в вашому колективі в цьому році у кращий бік?» – а якщо таких не було?).

Нерідко на вибір відповіді впливають оціночні слова, вставні слова, що означають посилення на авторитети, використання дієслів умовного способу, що посилює уявлення про неправильність даних дій.

Наслідками таких тенденційних питань можуть стати відмови відповідати чи свідомо дезінформація; «феномен послужливого респондента» (який відповідає те, що треба досліднику); небажання відстоювати власні погляди, якщо вони відрізняються від позиції дослідника.

Зрозуміло, що педагог має своє бачення досліджуваної проблеми, але його завданням під час дослідження є забезпечення респондентам широких можливостей для самостійного висловлювання думок.

Делікатне питання примушує респондента давати пряму оцінку якостям, властивостям чи ознакам своїм особисто чи явищам оточуючого світу.

Поява делікатних питань – недооцінка дослідником ступіня можливої відвертості з боку респондентів. Під час складання анкет варто пам'ятати, що респонденти не прості реєстратори власних знань, почуттів, станів, а живі люди. Звертання до людей тільки як до джерел інформації веде до безцеремонності („Чи знаєте Ви, що робить Ваш син (дочка) у вільний час?», „Що Ви робите з близькими друзями, коли зустрічаєтесь?»). Люди не хочуть виражати думку з цього приводу, тому що розуміють, що це не тільки оцінка предмету обговорення, але й їх самих і, з цього приводу, оцінка інших.

Наявність делікатних питань в анкеті веде до того, що дослідник отримує різні за ступенем ширості і продуманості відповіді. Частина людей ухиляється від відповіді, інші механічно фіксують запропоновані

варіанти чи називають один із стереотипів, який дозволяє приховати власну позицію. Оскільки будь-яке запитання може бути сприйняте як делікатне, рекомендуємо замінити прямі оцінки непрямыми. Наприклад, замість питань про внутрішні стани виявляти факти поведінки.

Типологія питань, які викликають утруднення, дозволяє, не відхиляючи пізнавальних можливостей питально-відповідальної форми, відкоригувати формулювання, створивши умови для самостійного і вільного висловлення респондентами власних поглядів з приводу предмету обговорення.

Анкетування повинно неодмінно поєднуватись з іншими методами дослідження.

Програму педагогічного дослідження вважають повноцінною, коли в ній міститься не лише простий перелік методів збирання первинної педагогічної інформації, а й обґрунтування їх вибору; продемонстрований зв'язок методів збирання інформації з цілями, завданнями і гіпотезами дослідження. Наприклад, якщо використано метод анкетування, то рекомендується вказати в програмі, для вирішення якого завдання і підтвердження якої гіпотези було вироблено той чи інший блок питань анкети. Можуть бути використані спостереження, експеримент, аналіз документів, опитування, щоб проаналізувати різні боки конфліктної ситуації в усій її складності, унеможливити односторонність в оцінці конфлікту, глибоко з'ясувати суть причин, що зумовили його виникнення, розглянути можливі шляхи розв'язання проблеми.

Метод соціометричного опитування

Соціометричний метод – це метод опитування, націлений на виявлення міжособистісних відносин шляхом фіксації взаємних почуттів симпатії і неприязні серед членів групи. Він дає можливість кількісно оцінити вибори індивідів один одного в процесі виконання певної діяльності. Це достатньо ефективна методика опису та оцінки міжособистісних відносин, психологічної структури групи та її загального психологічного клімату.

Поява даного педагогічного методу або просто соціометрії в арсеналі педагогіки пов'язана з іменем американського соціального психолога і соціолога Якоба Морено (1892–1974). Назва методу походить від двох латинських слів «socius» – друг, товариш і «metrum» – вимірювання, тобто це вимір ступеня дружніх стосунків і своєрідний спосіб кількісної оцінки міжособистісних відносин між індивідами в групі.

Повсякденний життєвий досвід свідчить, що в процесі спільної діяльності індивідів завжди наявні почуття симпатії та антипатії. Прагнення співпрацювати, яке виявляється під час соціометричного опитування, – позитивний вибір, небажання взаємодіяти – це негативний вибір. Процес інтерперсональних позитивних або негативних виборів є невід’ємною частиною життєдіяльності групи.

За допомогою соціометричної методики можна отримати інформацію про позиції індивідів у групі: рівень популярності, типи відносин, наявність підгруп, неформального лідера, групову згуртованість тощо. На її основі виявляють позитивні, конфліктні, напружені або індіферентні ділянки і, таким чином, коригують взаємовідносини в групі.

Інтерперсональні вибори можуть вивчатися на двох рівнях:

- поведінковому: безпосереднє спостереження дослідником індивідів у якихось конкретних ситуаціях (реєстрація, аналіз);
- вербально-проективному: за допомогою опитування (анкета-опитувальник) виявляють бажані типи відносин.

Суть соціометричної методики полягає в постановці запитань, відповіді на які і слугують підґрунтям для встановлення структури взаємовідносин у групі («Якщо б вашу групу розформували, яких трьох студентів ти б залишив за будь-яких умов?», «Якщо б з вашої групи повинні були піти 3 людини, хто б це був?», «Якби ти міг на свій день народження запросити тільки трьох чоловік, хто б це був?», «Якби на свій день народження ти запрошував всіх своїх знайомих, кого б ти не запросив?», «З ким з однокласників ти погодився б залишитися на безлюдному острові в першу чергу? В другу чергу? В третю чергу?», «Хто, на твою думку, погодився б залишитись з тобою на безлюдному острові? (назвіть не більше трьох осіб)»).

Запитання повинні бути чіткі та зрозумілі. Вибори робляться самостійно.

Процедура соціометричного опитування:

- визначення об’єкту дослідження, ознайомлення з характеристикою групи;
- входження в прямий контакт з членами колективу, вияв довіри до себе;
- власне опитування (збір карток);
- обробка інформації, представлення її в аналітичному вигляді;
- формулювання висновків і рекомендацій.

У соціограмі використовуються умовні позначки:

Δ – юнак, О – дівчина;

$A \leftarrow \rightarrow B$ – взаємний негативний вибір;
 $A \rightarrow B$ – однобічний негативний вибір;
 $A \leftrightarrow B$ – взаємний позитивний вибір;
 $A \leftarrow \rightarrow B$ – несумісний вибір (A заперечує B , B не вибирає A);
 \rightarrow – однобічний позитивний вибір;
 $A B$ – взаємна байдужість.

Першим етапом обробки результатів соціометричного опитування є побудова соціоматриці (таблиця). На основі даних соціоматриці визначають індивідуальні і групові індекси, за допомогою яких здійснюється характеристика статусу індивіда в групі і його ставлення до інших членів групи, а також виявляється групова інтеграція, групова стійкість, групова експансивність.

Соціоматриця – це квадратна таблиця, де номери стовпчиків і рядків відповідають номерам членів групи. На перетині i -го рядка та j -го стовпчика ставлять 1, якщо i -тий член групи вибирає j -го у відповіді на певне запитання. На кожне запитання будують окрему соціоматрицю.

Соціограма – це малюнок, на якому члени групи зображаються точками, а їх вибори – стрілками від того, хто вибирає, до того, кого вибирають. Локограма (різновид соціограми) – номери членів групи розташовують на кресленні (схемі) стосовно їхнього реального розташування (за партами – у нашому випадку). Іноді членів групи зображають геометричними фігурами залежно від статі.

Індивідуальні соціометричні індекси.

1. Соціометричний статус певного члена групи зі стосунків, що вивчаються (наприклад, симпатія) – число оптимальних виборів, розділене на максимально можливе число виборів (кількість членів групи). Якщо вивчається ставлення симпатії, то член групи з найвищим статусом – неформальний лідер.

2. Психологічна експансивність певного члена групи – це число відданих виборів, розділене на максимально можливе число виборів.

3. Обсяг взаємодії певного члена групи – це сума відданих і отриманих виборів певними членами групи, розділена на максимально можливе число відданих і отриманих виборів (а саме – число, вдвічі більше за кількість членів групи).

4. Ступінь взаємності виборів певного члена групи у стосунках, що вивчаються, – це число взаємних виборів, розділене на число всіх виборів, зроблених саме цим членом групи.

Групові соціометричні індекси.

1.1. Індекс згуртованості – число всіх виборів у групі стосовно (критерію) симпатії, розділене на максимально можливе число виборів (а

саме – квадрат кількості членів групи).

1.2. Індекс конфліктності – те ж саме стосовно (критерію) антипатії.

2. Індекс взаємності виборів у групі у стосунках, що вивчаються: число взаємних виборів, розділене на число всіх зроблених виборів.

3. Індекс групової інтеграції: число членів групи, що не отримали жодного вибору +1.

Обчислення соціометричних індексів недостатньо для вивчення структури міжособистісних стосунків, його доповнюють виділенням підструктур: лідер, ядро групи, підгрупи, ізольовані члени групи.

Як уже зазначалося, лідер групи у певних стосунках – це член групи, що має найвищий статус. Для визначення інших підструктур за допомогою статусу інтервал зміни статусу поділяється на певні відрізки. Наприклад, від 0 до 0,25, від 0,26 до 0,50; від 0,51 до 0,75; від 0,76 до 1. Члени групи, статус яких дорівнює 0, називаються «ізольованими»; члени групи, статус яких лежить між 0 і 0,25 – «прийнятими»; члени групи, статус яких від 0,26 до 0,50, називаються «особами, яким надається перевага»; члени групи, статус яких від 0,51 до 0,75, – «лідерами» (в іншому розумінні, ніж наведено вище); те ж саме від 0,76 до 1 – «зірками».

За допомогою показників згуртованості можна визначити осіб, що зміцнюють групу (усунення яких зменшує згуртованість); осіб, що ослаблюють групу (усунення яких збільшує згуртованість); нейтральних осіб (усунення яких не змінює згуртованості). Ядро групи отримують, коли усувають (віддаляють) членів групи, що її ослаблюють.

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

План

1. Сутність і особливості спостереження як методу педагогічної діагностики.
2. Класифікація спостережень.
3. Методика проведення спостереження.
4. Професійні вимоги до спостерігача.
5. Ділові та рольові ігри як методи педагогічної діагностики.

Сутність і особливості спостереження

За твердженням К. Інгенкампа, «систематичне спостереження вчителя за своїми учнями вже є діагностичною діяльністю». Під

спостереженням як методом педагогічної діагностики розуміють спеціально організоване і цілеспрямоване, систематичне та планомірне сприйняття суб'єктів педагогічного процесу у природних або спеціально створених умовах.

Спостереженню як методу педагогічної діагностики властива низка особливостей, які зумовлюються специфікою його об'єкту.

Однією з важливих ознак спостереження є його невідомість іншій людині. Але і спостерігач напевне не знає, що в даний момент відчуває людина, за якою він спостерігає. Адже стороння людина може уявити собі чужі переживання лише настільки, наскільки вона сама була колись у схожих умовах і має підстави вважати, що її власні переживання схожі на почуття тих, за ким вона спостерігає. Тут слушно застерегти, що спостерігач у жодному випадку не повинен робити висновки на зразок: «Ну, не пішов до школи, тому що хотів піти в кіно». Адже дослідник ніколи не може напевне знати, чого бажає спостережувана особа, а висновки можна робити лише щодо конкретних дій.

Якщо спробувати окреслити галузь, де спостереження є незамінним методом, то передусім це буде соціальна поведінка, тому що інші методи, які передбачають втручання дослідника, спотворюють картину реальних стосунків людей.

Існує низка чинників, що зумовлюють складність об'єктивного спостереження для формулювання висновку про «внутрішню» особистості на підставі «зовнішнього». Передусім, це багатозначність зв'язків зовнішніх проявів поведінки особистості з її внутрішньою природою, що не дозволяє вважати висновки об'єктивними. Складність аналізу результатів спостереження полягає в тому, що одне явище може бути пов'язане не тільки з різними внутрішніми передумовами, але й зовнішніми факторами, а також різні зовнішні явища можуть спричинятись одним суб'єктивним станом. Крім того, індивідуальні особливості вияву певного психічного стану можуть бути досить різними. Тому неодмінною умовою об'єктивності спостереження має бути уникнення оцінних суджень з боку дослідника і необхідність реєстрації лише побаченого.

Врахування зазначених особливостей спостереження підвищує об'єктивність цього методу, який ґрунтується на тому, що психічна діяльність так чи інакше виявляється ззовні. Саме за зовнішніми проявами можна робити висновки щодо деяких психологічних особливостей особистості.

Правильно організоване спостереження дає дуже цінний матеріал, який часто неможливо одержати іншими методами, особливо якщо це

стосується непередбачених схемою дослідження реакцій, вияву ставлення до ситуації дослідження тощо. Це робить його незамінним методом у педагогічній практиці.

Класифікація спостережень

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

Діагностичне спостереження може набувати *форми*:

- 1) нестандартизованого і стандартизованого;
- 2) зовнішнього і внутрішнього;
- 3) несистематичного і систематичного.

Нестандартизоване спостереження відрізняється від стандартизованого насамперед шириною спостережуваної царини і відсутністю чіткого, наперед визначеного категоріального опису. До такого спостереження вдаються на початковому етапі дослідження, коли необхідно лише зорієнтуватися в проблемі (ще не має детально розроблених схем, фіксованих етапів). Діставши попередні висновки, спостереження стандартизують, тобто максимально конкретизують його царину, етапи, дають категоріальний опис, формують вимоги та критерії оцінок.

При *зовнішньому* спостереженні дослідник реєструє явища «ззовні», тому що сам не бере участі в процесах, що відбуваються. За умов *внутрішнього* спостереження він є співучасником подій, за якими спостерігає. Названі форми спостереження мають переваги і недоліки. Переваги внутрішнього спостереження, наприклад, у тісному контакті, а недоліки – у зниженні ступіня об'єктивності висновків. Зовнішнє спостереження забезпечує нейтралітет дослідника, підвищує надійність висновків, але знижує рівень розуміння глибинних процесів.

Несистематичні спостереження фіксують значні події, хоч би коли вони відбулися, а за умов *систематичних* досліджень значну роль відіграє вибір моменту проведення спостереження. Проте спостерігати тривалий час за одними й тими самими подіями або людьми майже неможливо. Доводиться вдаватися до часових, особистісних та

ситуаційних вибірок.

У діагностичному спостереженні треба передусім забезпечити *об'єктивність, надійність та валідність* висновків. У зв'язку з цим перевага надається *стандартизованому, зовнішньому, систематичному* спостереженню. Але й інші форми за певних умов можуть бути навіть більш ефективними саме з огляду на неоднозначність перебігу явищ і процесів.

Для перевірки якості спостереження інколи виникає потреба встановити, як збігаються спостереження різних дослідників. Найпростіший шлях – фіксування двома дослідниками одного й того самого об'єкту і обчислення коефіцієнта збігу або розбіжності.

$$Z_{\text{(збіг)}} = \frac{CH_{\text{(спостережувана невідповідність)}}}{OH_{\text{(очікувана невідповідність)}}$$

Якщо цей коефіцієнт значний, то варто подбати про деталізацію програми спостереження, конкретизувати її положення, щоб зменшити розпорошення уваги спостерігачів.

У методі спостереження «вимірювальним інструментом» є сам педагог, тому важливо, щоб він досконало володів технікою спостереження. Спостереження може мати наївний і науковий характер. Наївний спосіб спостереження залежить від особистісних здібностей педагога-практика, його настанов, намірів тощо. Результати такого спостереження мають невизначений характер і можуть інтерпретуватися іншими дослідниками по-різному.

Наукове спостереження суттєво відрізняється від ненаукового чи побутового. Головні відмінності наукового спостереження такі:

1. Чітко визначаються мета і конкретні завдання.
2. Розробляються програма і план.
3. Результати спостереження обов'язково фіксуються.
4. Одержані дані обробляються з дотриманням усіх дослідницьких вимог.
5. Спостережувані об'єкти можуть бути піддані повторній перевірці для встановлення валідності і надійності результатів дослідження.

До діагностичного спостереження ставляться високі вимоги. Воно повинно бути тривалим, систематичним, різнобічним, об'єктивним і масовим.

До *методичних правил* діагностичного спостереження відносяться принципи цілеспрямованості, константності, контролю.

Принцип цілеспрямованості вимагає, щоб визначалася чітка мета і їй підкорялася вся організація спостереження (гіпотеза, селекція суб'єктів спостереження, виокремлення провідних об'єктів тощо).

Принцип константності вимагає, щоб дослідник не обмежувався поверхневими враженнями, не переоцінював значення випадкових впливів. Реалізуючи цей принцип, варто мати попередню гіпотезу про вплив різних причин на поведінку об'єктів, за якими ми ведемо спостереження.

Принцип контролю вимагає, щоб висновки, здобуті під час спостереження одних груп, перевірялися на інших. Це своєрідний контрольний експеримент, що водночас слугує накопиченню статистичних фактів.

Наукове спостереження здійснюється на основі ретельної попередньої підготовки. Воно використовується з певною метою, за якою визначається час спостереження, відбір потрібних фактів.

Для того, щоб підвищити надійність і якість спостереження, є обов'язкові правила:

1. Це систематичність і багаторазовість спостереження даного явища у різний час і в різних ситуаціях. Це потрібно для того, щоб можна було зробити висновок про повторюваність, а отже, невідповідність явищ. Поведінка піддослідного повинна дістати оцінку в різноманітних ситуаціях (у школі або на роботі, у громадських місцях) і в різних рольових позиціях (учня, робітника, батька, сина, друга), тому педагог повинен проводити з піддослідним щоденно певну кількість часу протягом 2-3 місяців.

2. Попередньо необхідно визначити риси особистості або особливості поведінки, які необхідно оцінити.

3. Експериментатор повинен бути натренованим у подібному оцінюванні.

4. Уникання оцінних суджень, обов'язковість перевірки альтернативних гіпотез.

5. Проведення спостереження кількома дослідниками. Оцінювати одного піддослідного повинні не менше 10 спостерігачів, і підсумкова оцінка має становити середнє з їхніх спостережень, при цьому судження кожного повинно бути незалежним.

6. Зіставлення результатів спостереження окремого етапу поведінки із загальною ситуацією, з контекстом дослідження.

Важливою обставиною з погляду підвищення об'єктивності спостереження є необхідність реєстрації не окремо взятого з контексту факту, а реєстрація дії або реакції людини на тлі загальної ситуації, тому що той самий зовнішній результат може мати найрізноманітнішу інтерпретацію – залежно від того, в якій ситуації він був одержаний. Ця вимога набуває особливого значення там, де спостереження ведеться за

мінливими явищами (наприклад, за психічним розвитком дитини), тому, чим систематичнішим буде спостереження, тим повнішу картину явища можна одержати.

Труднощі, які виникають під час спостереження, можна розділити на такі класи:

- специфіка самого об'єкта спостереження;
- специфіка спостереження як виду діяльності;
- особливості дослідника;
- факт присутності спостерігача.

З огляду на це, важливим у плані підвищення об'єктивності спостереження є дотримання правила реєстрації не окремого, вирваного з контексту факту, а дій людини на тлі загальної ситуації.

Методика проведення спостереження

Відповідно до мети дослідження та з урахуванням реальності обстановки, умов, можна говорити про методику спостереження, тобто зумовлений планом та ситуацією вибір конкретного виду спостереження, способів фіксації даних, вибір одиниць оцінювання явищ.

Під методикою розуміється певним чином фіксована, викладена зрозуміло для інших, предметно репрезентована система засобів збору та обробки емпіричних даних, що відповідає певному колу дослідницьких завдань. *Методика* – це максимально повний та докладний опис усіх етапів процедури спостереження: вибір об'єкта спостереження, схема чи план процесу спостереження, описання процедури стандартизованого оцінювання, опис організації роботи.

Методика соціально-педагогічного спостереження базується на кількох принципах:

- 1) максимально можлива фіксація об'єктивних зовнішніх виявів;
- 2) спостереження неперервного процесу, а не окремих його моментів;
- 3) вибірковість запису.

Реєструються лише ті прояви, які є суттєвими для конкретного завдання дослідника.

Втім, для того, щоб спостереження було організоване правильно, варто насамперед чітко усвідомити, які характеристики діяльності можуть бути предметом спостереження, а які – ні. Чітке розуміння цього сприяє конкретній постановці мети та завдань дослідження.

Таким чином, *об'єктом спостереження* може бути окрема людина або група осіб. Наголошуємо, що *предметом спостереження* можуть бути лише зовнішні прояви:

- 1) моторні компоненти практичних та гностичних дій;
- 2) рухи, переміщення та нерухомі стани людей, дистанція між ними;
- 3) спільні дії людей, а також дотики та інші фізичні взаємодії;
- 4) мовні акти, їх зміст, спрямованість, частота, тривалість, інтенсивність, особливості експресії, лексики людини;
- 5) міміка та пантоміміка, експресія звуків;
- 6) зовнішні вияви деяких вегетативних реакцій (почервоніння або блідість, зміна ритму дихання тощо).

Спостереженню підлягають ситуації, що виникають у житті природним чином або такі, що створюються штучно і відрізняються за видами діяльності, взаємодії людей, спонтанністю їх дій тощо.

Об'єктами спостереження бувають, як правило:

- 1) загальна соціальна ситуація, у якій перебувають досліджувані особи;
- 2) суб'єкти або учасники певних подій;
- 3) мета діяльності, структура діяльності;
- 4) частота спостережуваних явищ;
- 5) типовість ситуацій.

Зазначимо, що низка явищ не може бути предметом спостереження, наприклад, настанови, наміри, інтереси, стосунки та ставлення, прагнення, мотиви.

Перед тим, як розпочати діагностичне спостереження, дослідник має чітко з'ясувати:

1. На які запитання повинно дати відповідь спостереження?
2. В яких умовах воно має здійснюватись?
3. Чи існує категоріальний опис того, що буде спостерігатися? (це розподіл за категоріями, тобто ті головні положення, через які має пройти поведінка спостережуваного об'єкта).
4. Чи відповідає категоріальний опис фактичній поведінці?
5. Чи не треба здійснювати новий категоріальний опис?
6. Чи існує єдність поглядів кількох спостерігачів при описі поведінки однакових об'єктів за одними й тими самими категоріями?
7. Чи зберігається категоріальний розподіл?
8. Чи можливе повторне спостереження об'єктів у подібних ситуаціях?
9. Чи достатня кількість спостережень для формулювання висновків?
10. Чи не варто змінити форму спостереження при контрольних перевірках?

Плануючи спостереження, дослідник повинен зробити кілька виборів. Перш за все йому необхідно обрати групи, за якими буде вестися спостереження.

1. Дані групи повинні належати до однієї категорії, тобто повинні мати властивості, які відрізняють їх від тих груп, які належать до інших категорій.

2. Кожна група повинна включати осіб з однорідною поведінкою.

3. Краще мати велику кількість груп, але оскільки за ними важко спостерігати одночасно, необхідно обрати ті, які є важливими для мети дослідження.

Вибір групи спостереження свідчить про чітке визначення мети дослідження і поведінки, за якою буде вестися спостереження.

Існують різні *типи вибірок*, які педагог може використовувати в процесі спостереження:

1. Неструктурована вибірка – це така вибірка, в якій не накладається ніяких обмежень на досліджуваних, на порядок спостереження, його методичку. Вона є оптимальною для описових робіт, але не передбачає кількісного аналізу результатів.

2. Повна безперервна вибірка. Стило описується сутність поведінки, що спостерігається. Момент появи даного типу поведінки, його тривалість, а також дані про дослідника.

3. Вибірка для подальших сфокусованих досліджень. Використовується тоді, коли неможливо спостерігати за всіма одночасно. В групі починають з окремого індивідуума і спостерігають за ним протягом певного часу. Процедура повторюють з кожним окремим членом групи.

4. Вибірка за порядком. Дослідника цікавить порядок пред'явлення певних форм поведінки.

5. Вибірка за наявністю-відсутністю. Спостерігається присутня чи відсутня певна поведінка в певний період часу. Дослідника не цікавить тривалість та частота такої поведінки.

6. Заповнення матриці. Цей метод дозволяє представити в таблиці взаємозв'язок між поведінкою різних досліджуваних.

На практиці використовують не яку-небудь із вказаних методик окремо, а їх комбінацію в залежності від ситуацій та цілей дослідження. Часто спостереження проводиться не одним, а кількома дослідниками, результати роботи яких порівнюються. В цьому випадку основною проблемою є узгодження результатів декількох експертів.

Наступне, що необхідно зробити, це:

1. Вибір таксономії, тобто того, які види поведінки будуть

спостерігатися. Це залежить від мети дослідження.

2. Вибір пов'язаний з часовими характеристиками, тобто треба не тільки визначити тип спостереження, але й коли і скільки спостерігати.

3. Вибір засобів запису, тобто використання «живого» запису чи інших видів (магнітофон, відеоманітофон). Це також залежить від мети дослідження.

4. Вибір системи кодування, тобто системи позначення для реєстрації аспектів поведінки, що спостерігаються (прискорення запису).

5. Вибір допоміжних технічних засобів, тобто папір, ручка, магнітофон, телекамера тощо.

6. Вибір ступеня узагальнення, який необхідно отримати. Якщо необхідно узагальнити велику кількість випадків, то потрібна буде велика кількість досліджуваних і відповідних ситуацій.

7. Вибір контрольованих факторів дослідження, тобто необхідно виключити все те, що «забруднює» результати.

Складність проблеми, що постає під час використання методу спостереження, у тому, як зафіксувати те, що спостерігали. До основних *форм протоколювання спостережень* належать *знакові системи, системи категорій і шкали рейтингу* (оцінок). Коли протоколювання ведеться в системі ознак, то попередньо описують конкретні види поведінки, симптоматичні для всієї поведінкової сфери, і потім фіксують, які з них з'явилися в той чи інший період спостереження. Ознака повинна бути однозначною і не вимагати допоміжного роз'яснення. Так, наприклад, у схемі спостереження Шульца використані такі ознаки: учитель працює з учнем, учитель працює з маленькою групою, учитель ігнорує запитання учня, учень відповідає урок, учень голосно читає тощо.

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

Використовуючи знакові й категорійні системи, спостерігачі можуть давати оцінки, інтерпретації, які для кожного з них мають своє тлумачення. Щоб уникнути суб'єктивізму, використовують шкали рейтингу. Вони вимагають фіксувати не наявність ознаки, а ступінь її вираженості. Наприклад, за 5-бальною системою: зовсім не виявляє

інтересу (0 балів), трохи виявляє (1 бал), виявляє трохи більше інтересу (2 бали), виявляє зацікавленість (3 бали), виявляє великий інтерес (4 бали), дуже великий інтерес (5 балів). Отже, метод спостереження є громіздким і складним діагностичним інструментом, що потребує від спостерігача великого професійного досвіду і спеціальної підготовки. Спроби надати цьому методу формалізованого характеру сприяють підвищенню об'єктивності й вірогідності одержаної інформації.

Утім, труднощі спостереження не вичерпуються лише процедурними моментами. Принципову роль відіграє зв'язок конкретної методики (техніки) спостереження з теорією, на яку спирається дослідник. Певне теоретичне уявлення про природу та сутність досліджуваних явищ впливає на результати дослідження. Наприклад, різні внутрішні умови будуть приписані одному й тому ж явищу представниками біхевіористичної, психоаналітичної та марксистської психології. Лише правильно організоване спостереження може виконувати свої пізнавально-практичні функції – забезпечення емпіричною інформацією, попередню орієнтацію в об'єкті, уточнення результатів тощо. Крім того, щоб стати фактом у повному розумінні, явища повинні бути проінтерпретованими в межах певної теорії, тому що різні теорії дають і різні перспективи для подальшого емпіричного дослідження.

Щоб дотриматися всіх зазначених вимог щодо проведення спостереження, варто мати чіткий план процедури дослідження. Як уже зазначалося, багато конкретних моментів безпосередньо залежить від мети дослідження, отже, спостереження починається не з дій спостерігача зі збору інформації, а з розробки програми дослідження. Чим докладніше буде продумана програма, тим більш аргументований матеріал отримає педагог. Сама програма складається з кількох підрозділів: постановка проблеми, вибір об'єкту та визначення предмету дослідження, формулювання мети та завдань роботи, інтерпретація та довизначення основних понять, попередній аналіз об'єкту, висунення основної та робочої гіпотез, власне збір даних, їх аналіз та інтерпретація. Основним моментом, сенсом усього дослідження є постановка проблеми.

Таким чином, вирішальну роль у тому, які результати будуть одержані, відіграє теоретична позиція спостерігача, а також мета дослідження.

Ділові та рольові ігри як методи педагогічної діагностики

Ділові та рольові ігри можуть використовуватися не тільки з розвивально-корекційною, але й діагностичною метою. Спостереження

за поведінкою учасників у змодельованих ігрових ситуацій може дати багато цінної інформації щодо особливостей їх характеру, здібностей, досвіду, самосвідомості, ціннісних орієнтацій, соціальної компетентності тощо.

Метод ділової гри передбачає відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності. Таке відтворення досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню професійно орієнтованих ситуацій при доцільному співвідношенні індивідуальної та групової ігрової діяльності учасників.

До переваг цього методу варто віднести можливість виявлення вмінь міжособистісної взаємодії, ступеня розвитку рефлексивних здібностей (наприклад, здатність аналізувати ситуацію і власну поведінку), умінь реагувати на ситуацію і швидко перебудовуватись. У процесі ділової гри учасники бачать себе очима інших людей, що сприяє виявленню стереотипів, неадаптивних установок, які заважають справлятися з нестандартними обставинами діяльності.

Ділові ігри базуються на деяких принципах: відкритості, активності, зворотного зв'язку, «тут і тепер» тощо. Дотримання цих принципів у грі є важливою умовою її ефективного використання у педагогічній діагностиці.

Можливість педагогічного діагностування в процесі ділової гри забезпечується такими обставинами:

- ігровий процес підкоряється певним правилам, але має відносну невизначеність розвитку;
- характер гри знімає деякі обмеження поведінкових реакцій, її учасники приймають рішення, в яких у найбільшій мірі виявляються їх психічні та соціально-психологічні характеристики;
- дані характеристики виявляються в емоційному ставленні до ігрової ролі, виборі засобів її реалізації;
- педагог може діагностувати особистісні характеристики членів групи, що у подальшому дає йому можливість коригувати засоби взаємодії у групі.

Рольова гра – це цікавий метод, який дозволяє об'єднати психотренінгову ситуацію з діагностикою особистісних якостей і проблем дитини. Надання кожній дитині соціальної ролі та постійна увага до її індивідуальної значущості допомагають зняти психологічні бар'єри спілкування, що є умовою ефективності використання даного методу. Роль дозволяє школяру виявити ті складові власної особистості, які він вважає за можливе відкрити в комунікації, і, з іншого боку, завдяки умовам гри педагог може виявити проблемні сторони

індивідуальності.

За М.Ф.Строніним, гра – це особливо організоване заняття, що вимагає напруження емоційних і розумових сил. Гра завжди передбачає прийняття рішення – як вчинити, що сказати? Дитина перетворює дану ситуацію у власній уяві, наповнюючи власними проблемами, проектуючи свою особистість.

Отже, з позиції дітей, рольова гра – це ігрова діяльність, у процесі якої вони виступають у певних ролях. Діагностично-тренінговий характер гри школярами не усвідомлюється. Для педагога мета гри – діагностика особистісних якостей, стратегій поведінки, взаємовідносин у групі, розвитку комунікативних умінь тощо. Рольова гра керується, її характер чітко усвідомлюється педагогом. Використання рольової гри – яскравий приклад двоплановості, коли педагогічна мета прихована і виступає в завуальованій формі.

Гра є невеликою ситуацією, побудова якої нагадує драматичний твір зі своїми сюжетом, конфліктом і діючими особами. Під час гри ситуація програтється декілька разів, кожного разу в новому варіанті. Водночас ситуація гри – ситуація реального життя.

У структурі рольової гри визначають такі компоненти: ролі, вихідна ситуація, рольові дії. Ролі, які виконують учні, можуть бути соціальними і міжособистісними. Перші обумовлені місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних відносин (професійні, соціально – демографічні), другі визначаються місцем індивіда в системі міжособистісних відносин (лідер, друг, суперник тощо). Підбор ролей здійснюється з діагностичною метою.

Другий компонент рольової гри – вихідна ситуація – виступає як засіб її організації. При створенні ситуації необхідно враховувати і обставини реальної дійсності, і взаємовідносини учасників рольової гри. Компонентами ситуації є: 1) суб'єкти; 2) об'єкт (предмет розмови, гри); 3) ставлення суб'єктів до предмету розмови; 4) умови гри.

Третій компонент рольової гри – рольові дії, які виконують учні, граючи певні ролі. Рольові дії як різновид ігрових дій органічно пов'язані з роллю – головним компонентом рольових ігор. Вони включають вербальні та невербальні дії, використання предметів.

Вимоги до рольових ігор як методу попередньої діагностики:

1. Основа гри – ситуація, адекватна реальним життєвим обставинам.
2. Чітка організація (зміст, форма).
3. Рольова гра повинна бути сприйнята всією групою.
4. Гра проводиться в доброзичливій атмосфері.
5. Вміння педагога встановити контакт з дітьми.

Професійні вимоги до спостерігача

Низка вимог щодо проведення спостереження зумовлюється самою природою спостереження як виду діяльності. Зокрема, така особливість спостереження, як невтручання спостерігача у перебіг подій, породжує специфічні ознаки, що за різних обставин виступають то як переваги, то як недоліки спостереження як наукового методу. Наприклад, вимушена вичікувальна позиція призводить до того, що спостерігач потрапляє у залежність: він має чекати нагоди помітити те, що його цікавить. Часто сама ця обставина є обмеженням порівняно з більш активними психолого-педагогічними методами.

Безумовно, пасивність, невтручання дослідника дає змогу одержати цінні дані, які неможливо отримати іншими методами: це можливість бачення цілісної ситуації, а не її окремих фрагментів або ознак; можливість вивчати явища у найприроднішому для них вигляді, не спотворюючи картини перебігу подій. Важливим також є те, що саме спостереження (як і бесіда) дає можливість помітити та зафіксувати невідомі досі явища, водночас як експеримент більше залежить від плану. Все це є наслідком мінімального впливу спостерігача на досліджувані явища, що і створює простір для спонтанності та незапланованості подій.

Важливу роль відіграють також особливості самого процесу сприйняття, яке лежить в основі діяльності спостереження. Як відомо, сприйняття як психічний процес характеризується селективністю (вибірковістю), унаслідок чого деякі події можуть залишатися непоміченими. Крім того, оскільки спостерігач має справу з цілісною ситуацією, великим відрізком людської поведінки, йому буває важко зафіксувати потік подій згідно з обраними одиницями оцінювання, тому що часто ситуації бувають багатозначними й невизначеними. Яку б незацікавленість не виявляв дослідник, завжди «працює» певна установка щодо спостережуваних явищ. Складність полягає саме в тому, що такі настанови не усвідомлюються, і навіть найсумлінніший спостерігач мимоволі є тенденційним. Тому наголосимо: дослідник зобов'язаний реєструвати факти «як такі» і ні в якому разі не оцінювати їх.

Помилки спостереження можуть породжуватися суб'єктивністю дослідника. Щодо неї та згадуваної селективності сприйняття, можна сказати, що певним чином «зняти» їх вплив може сенсibiliзація дослідника до сприйняття значущих для нього явищ, тобто в даному випадку саме дослідник, зацікавлений у результатах, може помітити більше і точніше, ніж стороння людина. З іншого боку, сильна настанова

заважає неупередженому сприйняттю, тому часто можна побачити те, чого насправді не відбувалося, бажане може видатися за дійсне.

Іншим чинником помилок виступають якості самого дослідника: специфіка пізнавальних процесів, індивідуальний темп, індивідуальний стиль, темперамент, емоційна стійкість, витривалість тощо. Мають значення також і суто особистісні властивості, зокрема особливості психологічних захистів (велику роль, наприклад, відіграє феномен проєкції своїх особистісних рис та проблем на інших). Проєкція здійснюється на неусвідомленому рівні, і спостерігачеві просто здається, що в даній ситуації певне явище є виявом деякої внутрішньої властивості. Насправді явище може мати зовсім інше психологічне значення. Варто зазначити, що такі помилки становлять значну частину необ'єктивних результатів у спостереженні.

Крім того, причинами помилок можуть бути:

- 1) різниці у соціальному становищі дослідника і досліджуваних;
- 2) перше враження;
- 3) навпаки, попередні зустрічі, що сприяють формуванню певної установки;
- 4) явище перенасиченості одноманітною діяльністю тощо.

Хоча спостереження – це метод, що передбачає невтручання дослідника, цілком уникнути впливу на спостережуваних людей не можна. Сама присутність спостерігача, навіть якщо він лишається абсолютно бездіяльним, справляє інколи суттєвий вплив на результати. Такий вплив може зумовлюватися двома чинниками: прагненням виглядати краще і свідомими змінами своєї поведінки та неусвідомлюваним бажанням справити добре враження або продемонструвати соціально бажаний результат. Особливі труднощі породжує саме другий чинник, тому що несвідома зміна реакцій з боку спостережуваних зустрічається часто і до того ж вона малокерована. Тому дослідникові варто вдаватися до спеціальних засобів, щоб знизити результативність свого впливу. Наприклад, можна попередньо познайомитися з людьми, поведінка яких досліджуватиметься, привчити їх до своєї присутності. Добре, коли спостереження у класі веде не стороння людина, а вчитель, при якому учні поводяться природно, дослідник може також «маскуватися» під одного з досліджуваних.

Актуальними і важливими для спостерігача є характеристики, які виокремив Г. Олпорт:

- 1) досвід;
- 2) інтелект;
- 3) інтуїція;

- 4) неупередженість щодо того, за чим ведеться спостереження;
- 5) розуміння складності об'єкту.

Отже, перевагами методу спостереження є:

- здійснення спостереження одночасно з розгортанням і розвитком явищ, які досліджують;
- можливість безпосереднього сприйняття поведінки людей у конкретних умовах і реальному часі;
- можливість широкого охоплення події і опису взаємодії усіх її учасників;
- незалежність дій об'єктів спостереження від спостерігача.

До недоліків методу спостереження відносять:

- обмеженість і частковий характер кожної ситуації, що спостерігається (одержані висновки мають бути узагальнені і розповсюджені на ширші ситуації лише з великою обережністю);
- складність, а іноді і просто неможливість повторення спостережень;
- вплив на якість первинної педагогічної інформації суб'єктивних оцінок спостерігача, його установок, стереотипів тощо;
- відсутність розкриття внутрішнього боку явища та об'єкту.

Спостереження обов'язково поєднується з іншими методами педагогічних досліджень.

Література

- Дзуки Е. Введение в методологию социально-психологического исследования / Е.Дзуки. – Новосибирск, 1997. – 156 с.
- Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие / В.И.Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
- Климова Т.Е. Педагогическая диагностика / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 123 с.
- Коберник О. Психолого-педагогічна діагностика духовного розвитку вихованців / О. Коберник // Школа: Інформаційно-методичний журнал. – Київ : БФ «1 вересня», 2006. – №12. – С. 64-71.
- Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – 178 с.
- Михайльчев Е. А. Эмпирические методы исследования / Е. А. Михайльчев, О. Н. Кирюшина // Школьные технологии. – 2005. – №2. – С. 142-155.
- Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований / Я. Скалкова. – М.: Наука, 1983. – 180 с.

Сметанський М.І. Атестація і само атестація загальноосвітніх шкіл / М.І. Сметанський, В.М. Галузьяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2002. – 315 с.

Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики / Н.Е. Щуркова // Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М., 1997. – С.62-75.

ТЕСТУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІАГНОСТИЦІ

План

1. Поняття про тест, його основні характеристики.
2. Етапи стандартизації тесту
3. Види тестів за змістом.
4. Види тестів за формою.

Поняття про тест, його основні характеристики

У вітчизняній і закордонній літературі представлено велику кількість визначень поняття тесту. Нижче наведено деякі з них. «Тест по суті є об'єктивним і стандартизованим виміром вибірки поведінки». «Тест – стандартизований, часто обмежений у часі іспит, призначений для встановлення кількісних (і якісних) індивідуально психологічних відмінностей». «Під тестом розуміється специфічний інструмент для оцінювання психологічних якостей особистості. Він складається із сукупності завдань чи питань, пропонує у стандартних умовах і призначених для виявлення часткових типів поведінки». Всі визначення містять наступні загальні моменти:

по-перше, тест – один з *методів виміру* в психодіагностиці поряд з такими, як стандартизовані самозвіти, інтерв'ю, апаратні методи тощо;

по-друге, це метод *виміру властивостей особистості й особливостей інтелекту*;

по-третє, це метод виміру, що характеризується високим ступенем *об'єктивності, надійності і валідності*.

Об'єктивність, валідність і надійність – вимоги, яким повинний задовольняти кожен тест.

Об'єктивність тесту означає, що первинні показники, їхня оцінка й інтерпретація не залежать від поведінки і суб'єктивних суджень експериментатора. Первинними називають показники, отримані після обробки даних виконання респондентом тестових завдань. Виражаються первинні показники в так званих «сирих балах». Розробка завдань,

процедура проведення, обробка результатів тесту здійснюється відповідно до визначених стандартних правил.

Домогтися об'єктивності тесту можна за умов виконання наступних вимог:

– однаковість процедури проведення тесту для одержання результатів, що можуть бути порівняні з нормою;

– однаковість оцінки виконання тесту;

– визначення норми виконання тесту для зіставлення з нею показників, отриманих у результаті обробки даних тестування;

Ці три умови називають *етапами стандартизації* тесту.

Етапи стандартизації тесту

На етапі розробки тесту, а також будь-якого іншого методу проводиться процедура стандартизації, що містить три етапи:

Перший етап стандартизації тесту полягає в створенні однакової процедури тестування. Вона передбачає визначення таких моментів діагностичної ситуації:

1. Умови тестування (приміщення, освітлення та інші зовнішні фактори).

2. Зміст інструкції й особливості її пред'явлення (тон голосу, паузи, швидкість мовлення тощо).

3. Наявність стандартного стимульного матеріалу (вірогідність отриманих результатів істотно залежить від оформлення матеріалу).

4. Часові обмеження виконання даного тесту.

5. Стандартний бланк для виконання даного тесту. Використання стандартного бланку полегшує процедуру обробки.

6. Врахування впливу ситуаційних змінних на процес і результат тестування. Під змінними мається на увазі стан випробуваного (втома, перенапруга), нестандартні умови тестування (погане освітлення, відсутність вентиляції), переривання тестування.

7. Врахування впливу поведінки діагноста на процес і результат тестування (наприклад, схвально-заохочувальна поведінка експериментатора під час тестування може сприйматися респондентом як підказка «правильної відповіді»).

8. Врахування впливу досвіду респондента в тестуванні. Природно, що респондент, який вже не в перший раз проходить процедуру тестування, переборов почуття невпевненості, тривоги і виробив певне ставлення до ситуації тестового випробування.

Другий етап стандартизації тесту полягає у визначенні норм виконання тесту. Норми розробляються для різного віку, професій,

статей та ін.

Визначення норм для тесту

На етапі створення тесту формується деяка група респондентів, на якій випробовується певна методика. Середній результат виконання цього тесту в даній групі прийнято вважати нормою. Середній результат – це не однаина, а діапазон значень. Наприклад, зона середніх значень – 43,44,45 балів. Існують визначені правила формування такої групи випробуваних, чи, як її інакше називають, *вибірки стандартизації*.

Правила формування вибірки стандартизації:

1. Вибірка стандартизації повинна складатися з респондентів, на яких у принципі орієнтований даний тест, тобто якщо створюваний тест орієнтований на дітей (наприклад, тест Амтхауера), то і стандартизація повинна відбуватися на дітях заданого віку.

2. Вибірка стандартизації повинна бути репрезентативною, тобто являти собою зменшену модель популяції за такими параметрами, як вік, стать, професія, географічний розподіл тощо. Під популяцією розуміється, наприклад, група дошкільників 6-7 років, керівників, підлітків тощо.

Розподіл результатів, отриманих при тестуванні вибірки стандартизації, можна зобразити за допомогою графіка – *кривої нормального розподілу*. Цей графік показує, які значення первинних показників входять у зону середніх значень (у зону норми), а які вище і нижче норми.

Найчастіше в посібниках до того чи іншого тесту можна зустріти вираження норми не у вигляді «сирих» балів, а у вигляді стандартних похідних показників. Тобто норми до даного тесту можуть бути виражені у вигляді Т- балів, децилей, процентилей, станайнів та ін. Переведення «сирих» значень (первинних показників) у стандартні (похідні) робиться для того, щоб результати, отримані за різними тестами, можна було порівнювати між собою. Похідні показники виходять шляхом математичної обробки первинних показників.

Шкільні норми – розробляються на основі тестів шкільних досягнень, тестів шкільних здібностей. Вони встановлюються для кожного віку і діють на всій території країни.

Професійні норми – встановлюються на основі тестів для різних професійних груп (наприклад, механіків різного профілю, друкарів).

Локальні норми – встановлюються і застосовуються для вузьких категорій людей, що відрізняються наявністю певних ознак віку, географічного району, статусу й ін. Наприклад, для тесту на інтелект норми обмежені віковими межами.

Національні норми – розробляються для працівників даної народності, нації, країни в цілому. Необхідність таких норм обумовлена конкретною культурою, моральними вимогами і традиціями нації.

Наявність нормативних даних (норм) у стандартизованих методах психодіагностики є їхньою істотною характеристикою.

Третій етап стандартизації тесту полягає в створенні однакової оцінки виконання тесту: стандартної інтерпретації отриманих результатів і попередньої стандартної обробки. Цей етап передбачає також порівняння отриманих показників з нормою виконання цього тесту для даного віку (наприклад, у тестах інтелекту), статі.

1. *Практична валідність* характеризує тест не стільки з боку його психологічного змісту, скільки з погляду цінності у відношенні досягнення визначеної практичної мети (діагностики, прогнозування). Виокремлюють підтипи практичної валідності: прогностична і співпадаюча. Тест із високою *прогностичною валідністю* дозволяє зробити прогноз, наскільки успішно випробуваний буде виконувати визначену діяльність згодом. Тест із високою *співпадаючою валідністю* дозволяє відповісти на запитання: «Яка імовірність того, що індивід X має властивість Y в дійсний момент часу?».

2. *Валідність за обсягом* відображає ступінь, у який обсяг тесту вибірково репрезентує той клас чи ситуацію навчального матеріалу, щодо якого повинні бути зроблені висновки.

3. *Оцінна валідність* виражає ступінь кореляції (відповідності) між показниками, отриманими випробуваними за даним методом, і оцінками вимірювальної властивості з боку експертів. Наприклад, при валідизації (перевірці тесту на валідність) тестів оцінки розумових здібностей школярів як експерти, звичайно, виступають учителя.

4. *Зовнішня валідність* означає, що враження, яке створюється в неспеціалістів при знайомстві зі стимульним матеріалом і суто зовнішнім боком тестування, відповідає заявленому змісту методу.

Ефективна методика може бути створена, якщо вона пройшла всі етапи валідизації, тобто коли прийняті міри для надання їй як змістовної валідності, так і практичної.

Надійність тесту. Про високу надійність методу кажуть у тому випадку, коли метод точно вимірює ту властивість, для виміру якої він призначений. Як критерії точності можна відзначити такі:

1. За умов повторного застосування методу до тих же самих випробуваних у тих самих умовах через визначений інтервал часу результати обох тестувань істотно не відрізняються між собою.

2. Дії випадкових сторонніх факторів не мають істотного впливу на

результати тестування. Сторонніми факторами можна вважати: емоційний стан і стомлення (якщо вони не входять у коло досліджуваних характеристик), високий чи низький температурний режим у навчальному приміщенні, його освітленість. Такі сторонні випадкові фактори ще називають *факторами нестабільності виміральної процедури*.

3. При повторному застосуванні методу до тих же самих випробуваних через визначений інтервал часу в змінених умовах результати обох тестувань істотно не розрізняються між собою. Під зміненими маються на увазі такі умови: інший експериментатор, стан респондента та ін.

Існують різні методи оцінки:

Ретестовий метод – повторне тестування вибірки випробуваних тим самим тестом через визначений інтервал часу за тих самих умов. Часовий інтервал залежить від віку (наприклад, у маленьких дітей зміни можуть відбутися протягом одного місяця), а також подій, що відбуваються з випробуваним у житті. За індекс надійності приймається коефіцієнт кореляції між результатами двох тестувань. Отримана висока кореляція може бути результатом тренуваності випробуваного на завданнях подібного типу; низька кореляція може бути результатом змін, що сталися з випробуваним, а також може свідчити про ненадійність тесту.

Надійність взаємозамінних форм – повторне тестування вибірки випробуваних взаємозамінною формою тесту через мінімальний інтервал часу за тих самих умов.

За індекс надійності приймається коефіцієнт кореляції між результатами тестування двома формами тесту. Високий коефіцієнт кореляції і великий інтервал між двома іспитами свідчать про високу надійність тесту.

Вимоги до побудови взаємозамінних форм, тестів (з метою уникнення ефекту переносу):

1. Взаємозамінні форми повинні бути незалежно побудованими тестами, але відповідати тим самим вимогам.

2. Повинні містити однакову кількість завдань з подібним ступенем труднощів.

3. Еквівалентність взаємозалежних форм необхідно перевіряти ретестовим методом.

Метод розщеплення – полягає в тому, що тест розбивають на дві порівняні частини. Респондент виконує завдання цих двох частин протягом одного сеансу з одержанням двох результатів (наприклад, парні

і непарні завдання). За індекс надійності приймається коефіцієнт кореляції між результатами тестування двох частин. Він називається *коефіцієнтом внутрішньої погодженості тесту*.

Види тестів за змістом

За змістом тести поділяються на чотири класи:

1. Тести інтелекту.
2. Тести здібностей.
3. Тести досягнень.
4. Тести особистості.

Тести інтелекту. Тести інтелекту призначені для виміру рівня інтелектуального розвитку людини. Поняття інтелекту ще з часів перших інтелектуальних тестів відображало різні зміни з боку підходів до тестування інтелекту як психічної реальності.

Інтелект традиційно досліджувався в межах двох основних напрямів: тестологічного й експериментально-психологічного. Суть тестологічного напрямку полягає в тому, що під інтелектом розуміється те, що вимірюють тести інтелекту, а саме сукупність пізнавальних здібностей. Криза в цьому напрямі полягає в тому, що поняття «інтелект» було підмінене поняттям «здатність до навчання». Неотестологічні теорії інтелекту визнають IQ-концепцію, де IQ – базується на внутрішніх когнітивних процесах: сприйнятті, пам'яті, мисленні тощо.

Експериментально–психологічний напрям як реакцію на неконструктивність тестологічної теорії представлено концепціями Ж. Піаже (ідея генетичного пояснення інтелекту на основі врахування закономірностей його онтогенетичного розвитку) і Л.С. Виготського (вплив соціально–культурних факторів на розвиток інтелекту). Отримані за допомогою тестів інтелекту результати виражаються кількісно у вигляді коефіцієнта інтелекту (IQ).

IQ не є постійною величиною і змінюється під впливом оточуючого середовища. IQ є відображенням як попередніх, так і наступних досягнень у навчанні. Інтелект не є єдиною здатністю, він складається з декількох функцій. Цим терміном звичайно позначається комплекс здібностей, необхідних для виживання і досягнення успіхів у певній культурі.

Отже, під інтелектом як об'єктом вимірювання у психодіагностиці розуміється структура пізнавальних властивостей людини, що виникає на основі спадково закріплених задатків і формується у взаємодії з ними.

За формою тести інтелекту можуть бути груповими й індивідуальними, усними і письмовими, бланковими, предметними і комп'ютерними.

Тести здібностей. Здібностями називають індивідуально-психологічні особливості людини, що сприяють її успіху в якій-небудь діяльності. Здібності виявляються в діяльності, формуються в діяльності й існують у визначеній діяльності. Виокремлюють здібності загальні і спеціальні. Загальні здібності забезпечують оволодіння багатьма видами діяльності. Вони ототожнюються з інтелектом, і тому часто називаються загальними інтелектуальними (розумовими) здібностями. Спеціальні здібності, на відміну від загальних, розглядаються щодо окремих видів діяльності. Загальні і спеціальні здібності поділяються на елементарні і складні. Критерієм наявності здібностей у людини можна вважати рівень її успішності в якій-небудь діяльності в порівнянні з іншими, наприклад, менша витрата сил, швидкість. Якщо рівень успішності в якій-небудь діяльності однаковий у двох людей, то більш здатним з них до цієї діяльності буде той, хто має оригінальність прийомів, свосередність засобів дій. Здібність характеризується успішністю в набутті знань, умінь і навичок і здатністю до їх переносу з одного класу завдань на інший.

Здібність по суті є не однією якістю, а складає цілісний комплекс якостей. Наприклад, здібність до образотворчого мистецтва складають гарна зорова пам'ять, гострота зорового сприйняття й ін. У тестуванні здібностей визначають тести спеціальних здібностей, тести загальних здібностей (тести інтелекту), комплексні батареї здібностей. Тести спеціальних здібностей спрямовані на вимір здібностей до певних видів діяльності і найчастіше використовуються у сфері професійного відбору і профорієнтації.

У зарубіжній науковій літературі прийнято класифікувати спеціальні здібності на основі двох підстав: за видами психічних функцій (моторні, сенсорні); за видами діяльності (технічні і професійні, тобто відповідні тій чи іншій професії: артистичні, художні тощо). Відповідно до цих груп розробляються методи діагностики.

ЗДІБНОСТІ	ЕЛЕМЕНТАРНІ	СКЛАДНІ
ЗАГАЛЬНІ	здібності, властиві всім людям як основні форми психічного; здібності: відчувати, сприймати, запам'ятовувати, переживати, мислити	Більшою чи меншою мірою властиві всім людям; здатність до загальнолюдських видів діяльності: гри, праці, спілкування

СПЕЦІАЛЬНІ	властиві не всім людям: музичний слух, точний окомір, наполегливість, сміслова пам'ять	властиві не всім людям: професійні та специфічні особливості
------------	---	--

Комплексні батареї спрямовані на вимірювання незалежних здібностей. Вони використовуються під час вирішення завдань профорієнтації, особливо під час консультивання з питань вибору спеціалізації. За формою тести здібностей бувають індивідуальними і груповими, усними і письмовими, бланковими, предметними, апаратними тощо.

Тести досягнень. Якщо тести здібностей слугують для прогнозування наступного виконання тієї чи іншої діяльності і застосовуються для оцінки доцільності проходження індивідом того чи іншого курсу спеціального навчання чи для прогнозування рівня його досягнень у новій ситуації, наприклад, в оволодінні професією, то тести досягнень звичайно дають кінцеву оцінку досягнень індивіда по завершенні навчання. В них основний інтерес зосереджений на тому, що індивід може робити у дійсний час, тобто основне призначення цих тестів – оцінювання ступеня розвитку здібностей, знань, умінь, навичок після проходження людиною навчання, професійної та іншої підготовки. Таким чином, тести досягнень насамперед вимірюють результати, які є наслідками дії на розвиток індивіда відносно стандартного набору впливів. Вони широко використовуються для оцінювання шкільних, навчальних, а також професійних досягнень. Цим пояснюється їх велика кількість і різноманітність.

Виокремлюють дві групи тестів досягнень: широко орієнтовані тести досягнень, тести досягнень з конкретних навчальних предметів. Широко орієнтовані тести досягнень спрямовані на оцінку навичок за основними цілями навчання (наприклад, тести на розуміння наукових принципів). Тести досягнень з конкретних предметів (досягнення в читанні і математиці) орієнтовані на оцінку засвоєння елементів навчальних програм, конкретних тем, рівня оволодіння навичками (наприклад, рахування).

Такі тести виконують кілька функцій:

- виступають як засіб оцінки знань;
- виявляють недоліки навчання;
- підказують напрями наступного етапу навчання;
- забезпечують мотивацію тих, хто вчиться;
- допомагають пристосувати навчання до потреб індивіда;
- подають інформацію про рівень знань, засвоєних учнями.

Тести шкільних досягнень є, в основному, груповими і бланковими, але можуть бути представлені і в комп'ютерному варіанті.

Професійні тести досягнень мають три різні форми: апаратурні (тести виконання або дії), письмові та усні.

Тести особистості. За допомогою тестів особистості можуть бути вивчені емоційно-вольові компоненти психічної діяльності – мотивація, інтереси, емоції, стосунки (зокрема, міжособистісні).

Тести особистості поділяються на тести дії і ситуаційні тести. Тести дії є процедурою, що орієнтує респондента на виконання якого-небудь завдання. Мета цих тестів замаскована, індивід не усвідомлює, який аспект його дій оцінюється. Більшість тестів сприймається випробуваним як перевірка здібностей, під час якої він повинен намагатися дати «правильну» відповідь (на відміну від проєктивних методик, у яких будь-яка відповідь «гарна»).

Існує багато напрямів використання тестів дії: дослідження когнітивного стилю (типових способів сприйняття, вирішення проблемних ситуацій, способів мислення, запам'ятовування), дослідження естетичних смаків, гумору, вивчення інтересів і установок.

Ситуаційні тести полягають в уявному переміщенні випробуваного в ситуацію, дуже близьку до реального життя чи імітування її. Наприклад, випробуваному пропонують низку завдань, які викликають у нього почуття тривоги, і об'єктивно ресструють рівень швидкості і якості виконання цих завдань (тести на стресостійкість).

Види тестів за формою

За формою тести можуть бути індивідуальними і груповими, усними і письмовими; бланковими, предметними, апаратурними і комп'ютерними; вербальними і невербальними.

Індивідуальні тести – це такий вид методик, коли взаємодія експериментатора і піддослідного відбувається сам на сам. З таких тестів починалась історія психодіагностики. Індивідуальне тестування має свої переваги: можливість спостерігати за піддослідним (його мімікою, іншими мимовільними реакціями), слухати і фіксувати непередбачені інструкцією висловлювання, що дає змогу оцінити ставлення до тестування, функціональний стан піддослідного тощо. Індивідуальна діагностика необхідна у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку, для тестування осіб із соматичними або нервово-психічними порушеннями, людей із фізичними вадами. Необхідна вона і в тих випадках, коли потрібний тісний контакт експериментатора й піддослідного для оптимізації його діяльності. Для індивідуального тестування потрібно, як

правило, багато часу, воно пред'являє високі вимоги до рівня кваліфікації експериментатора, менш економічне порівняно з груповим.

Групові тести – це такий тип методик, який дає можливість одночасно проводити випробування з великою групою людей (до декількох сот осіб). Одна з головних переваг групових тестів – масовість випробувань. Інша перевага – інструкції і процедура проведення досить прості й від експериментатора не вимагається високої кваліфікації. Під час групового тестування обов'язковою умовою є єдність вимог до проведення експерименту. Обробка результатів має більш об'єктивний характер. Результати багатьох групових тестів можуть оброблятися на комп'ютері. Ще одна перевага групового тестування – відносна легкість і швидкість збирання даних і, як наслідок, більш сприятливі, у порівнянні з індивідуальним тестуванням, умови для зіставлення з критерієм.

Варто також зазначити і певні недоліки групового тестування. Так, в експериментатора менше можливостей досягти взаєморозуміння з піддослідним, зацікавити його та залучити до співпраці. Будь-які випадкові стани піддослідних, такі, як хвороба, втома, хвилювання і тривожність, що можуть впливати на виконання завдання, важче виявити у груповому тестуванні, ніж в індивідуальному. Тому в тих випадках, коли рішення, що приймається за результатами тестування, важливе для піддослідного, бажано доповнити результат групового тестування або індивідуальною перевіркою сумнівних випадків, або інформацією, одержаною з інших джерел.

Усні та письмові тести – це тести, що розрізняються за формою відповіді. Усними найчастіше бувають індивідуальні тести, письмовими – групові. Усні відповіді в одних випадках можуть формуватися піддослідними самостійно («відкриті» відповіді), в інших – вони повинні з декількох запропонованих відповідей обрати і назвати ту, яку вважають правильною («закриті» відповіді). У письмових тестах відповіді даються піддослідним або в тестовому зошиті, або на спеціально розробленому бланку для відповідей. Письмові відповіді також можуть мати «відкритий» чи «закритий» характер.

Бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні тести – це тести, що розрізняються за структурою матеріалу, яким оперує піддослідний. Бланкові тести («олівець і папір») представлені у вигляді зошитів, брошур, у яких написана інструкція щодо використання, приклади рішення, самі завдання і рядки для відповідей (якщо тестуються діти молодшого віку). Для старших підлітків передбачені варіанти, коли відповіді заносяться не в тестові зошити, а на окремі бланки. Це дає змогу використовувати ті самі тестові зошити багатократно. Бланкові

тести можуть використовуватись як при індивідуальному, так і при груповому тестуванні.

У предметних тестах матеріал тестових завдань представлений у вигляді реальних предметів: кубиків, карток, деталей геометричних фігур, конструкцій, вузлів технічних пристроїв тощо. Найвідоміші з них – кубики Кооса і тест складання фігур з набору Д. Векслера, тест Виготського – Сахарова. Предметні тести в основному проводяться індивідуально.

Апаратурні тести – це такий тип методик, який потребує використання спеціальних технічних засобів, спеціального обладнання для проведення дослідження і реєстрації одержаних даних. Широко відомі прилади для визначення часу реакції (реактометри, рефлексометри), прилади для вивчення особливостей сприймання, пам'яті, мислення. Останнім часом широко використовують комп'ютерні прилади. З їх допомогою моделюються різні види діяльності. Це особливо важливо для професійної орієнтації старшокласників. У більшості випадків апаратурні тести проводяться індивідуально.

Комп'ютерні тести – це автоматизований вид тестування у формі діалогу піддослідного з комп'ютером. Тестові завдання пред'являються на екрані, а відповіді піддослідний вводить з клавіатури; таким чином, протокол відразу ж створюється як набір даних (файл) на магнітному носії. Стандартні статистичні пакети дають змогу дуже швидко проводити математично-статистичну обробку одержаних результатів за різними напрямками. За бажанням можна одержати інформацію у вигляді графіків, таблиць, діаграм, профілів. За допомогою комп'ютера експериментатор одержує для аналізу такі дані, які без нього отримати неможливо.

Вербальні й невербальні тести розрізняються за характером стимульного матеріалу. У вербальних тестах основним змістом роботи піддослідних є операції з поняттями, розумові дії, що здійснюються у словесно-логічній формі. Завдання, що складають ці методики, апелюють до пам'яті, уяви, мислення в їх опосередкуванні у мовній культурі. Вербальний тип завдань найбільше використовується в тестах інтелекту, тестах досягнень під час оцінювання спеціальних здібностей (наприклад, творчих).

Невербальні тести – це такий тип методик, у яких тестовий матеріал має наочну форму (у вигляді карток, креслень, графічних зображень тощо). Найвідомішим невербальним тестом є «Прогресивні матриці» Равена. Невербальні тести зменшують вплив експериментатора, полегшують процедуру обстеження піддослідних з порушеннями

мовлення, слуху або низьким рівнем освіти. Невербальні тести широко використовуються для оцінювання просторового і комбінаторного мислення.

Отже, правильне оцінювання й інтерпретація результатів тестування мають базуватися на розумінні того, з якою метою вони використовуються. У педагогічній діагностиці тести можуть бути застосовані з метою виявлення учнів з початковим рівнем навчальних досягнень, з одного боку, і талановитих – з іншого, корекції неуспішності, відбору до певних спеціалізацій (математичні, юридичні, економічні, мовні та інші напрями), консультування учасників педагогічної взаємодії (учителів, учнів, батьків, адміністрації школи).

Тести використовуються також з метою вивчення різних проблем, таких, зокрема, як вікові зміни в розвитку людини, ефективність різних методів навчання, виховання, залежність ефективності діяльності від впливів середовища тощо.

Література

- Анастаси А. Психологическое тестирование. Т.1. / А. Анастаси. – М., 1982. – С. 114 – 119.
- Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности / Л.Ф. Бурлачук. – Киев: Здоровье, 1989. – 256 с.
- Гайда В.К. Психологическое тестирование / В.К. Гайда, В.П. Захаров. – Л., 1982. – С. 121 – 128.
- Дербеньова А. Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві / А.Г. Дербеньова. – Х.: Вид. група «Основа», 2007.– 176 с.
- Коберник О. Психолого-педагогічна діагностика духовного розвитку вихованців / О. Коберник // Школа: Інформаційно-методичний журнал.- Київ: БФ «1 вересня», 2006.- №12.- С.64-71.
- Мінченко Г. Психолого-педагогічна діагностика в роботі куратора / Г. Мінченко // Психологічна газета. – 2008. – №15. – С. 28-29.
- Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 10-13.
- Словарь-справочник по психологической диагностике / Под ред. Бурлачука Л.Ф., Морозова С.М. – К., 1989. – С. 114-116.
- Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
- Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навчальний посібник для вузів / Г.С.Цехмістрова, Н.А.Фоменко . – Київ : Слово, 2005 . – 277 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНИХ МЕТОДИК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІАГНОСТИЦІ

План

1. Теоретичні джерела проективного методу.
2. Загальна характеристика проективних тестів, їх переваги і недоліки.
3. Класифікація проективних методик.
4. Метод аналізу продуктів діяльності.

Теоретичні джерела проективного методу

Теоретичними джерелами проективного методу є психоаналіз, холістична психологія, експериментальні дослідження New Look.

Проективний метод спрямований на дослідження особистості. На розвиток проективного методу істотний вплив мали класичний психоаналіз, холістична психологія й експериментальні дослідження New Look. Ці напрями в психології прийнято вважати теоретичними джерелами проективного методу. Кожний з них привніс щось своє в його обґрунтування.

Психоаналіз як головне теоретичне джерело ввів у проективний метод основні пояснювальні категорії: «принцип проєкції» як «захисний механізм», «несвідоме».

Проективні методики, з погляду психоаналізу, спрямовані на діагностику причин дезадаптації особистості, несвідомих потягів, конфліктів і засобів їхнього розв'язання (механізмів захисту). Умовою будь-якого проективного дослідження є невизначеність тестової ситуації. Це сприяє зняттю тиску реальності, і особистість у таких умовах виявляє не конвенційні, а властиві їй способи поведінки. Процес взаємодії особистості з малоструктурованим стимульним матеріалом має характер проектування, тобто винесення назовні несвідомих потягів, інстинктів, конфліктів тощо.

Холістична психологія внесла в проективний метод розуміння особистості як цілісної, унікальної системи. Отже, пізнання суб'єктивного внутрішнього світу особистості повинно виключати її вивчення шляхом виявлення деяких загальних закономірностей і їхнього зіставлення з «середньою особистістю» (як у стандартизованих методах). Відносини особистості і її соціального оточення є процесом структурування «життєвого простору» з метою створення і підтримки «особистого світу». Проективний експеримент, з погляду холістичної психології, моделює ці відносини: випробуваний у невизначеній ситуації

одержує волю у виборі елементів «життєвого простору» і способів їхнього структурування.

Експериментальні дослідження New Look внесли в проєктивний метод нові пояснювальні категорії: «контроль» і «когнітивний стиль», а також розуміння процесу сприйняття як селективного (виборчого) щодо стимулів: 1) релевантних (відповідних), 2) суперечних і 3) загрозованих до потреб індивіда. Проєктивна продукція, чи, іншими словами, «відповідь» респондента на поставлене завдання, з погляду New Look, розглядається як результат складної пізнавальної діяльності, в якій поєднані як когнітивні (пізнавальні), так і афективно-мотиваційні компоненти особистості, тобто «когнітивний стиль» і «контроль».

Загальна характеристика проєктивних тестів

Проєктивні методики спрямовані на вимір властивостей особистості й особливостей інтелекту. Проєктивні методики мають низку особливостей, завдяки яким істотно відрізняються від стандартизованих методів, а саме:

- 1) особливості стимульного матеріалу;
- 2) особливості поставленого перед респондентом завдання;
- 3) особливості обробки й інтерпретації результатів.

Відмінною рисою стимульного матеріалу проєктивних методик є його неоднозначність, невизначеність, малоструктурованість, що є необхідною умовою реалізації принципу проєкції. У процесі взаємодії особистості зі стимульним матеріалом відбувається його структурування, у ході якого особистість проєкує особливості свого внутрішнього світу: потреби, конфлікти, тривогу тощо.

Відносно неструктуроване завдання, що допускає необмежену розмаїтість можливих відповідей, – одна з основних особливостей проєктивних методик. Тестування за допомогою проєктивних методик – замасковане тестування, тому що респондент не може здогадатися, що саме в його відповіді є предметом інтерпретації експериментатора. Проєктивні методики менше піддані фальсифікації, ніж опитувальники, побудовані на відомостях про індивіда.

Існує проблема стандартизації проєктивних методик. Деякі методики не містять математичного апарата для об'єктивної обробки отриманих результатів, не містять норм.

Ці методики насамперед характеризують як якісний підхід до дослідження особистості, а не кількісний, як у психометричних тестах, тому ще не розроблені адекватні методи перевірки їхньої надійності і надання їм валідності.

Для більш точного дослідження дані, отримані за допомогою

проективних методик, варто співвідносити з даними, отриманими за допомогою інших методів.

Класифікація проєктивних методик

У спеціальній літературі з використання проєктивних методів можна зустріти їх різні класифікації. Наведена класифікація найбільш повно охоплює діапазон проєктивних методик.

1. *Методики доповнення*. Стимульний матеріал:

- набір слів-стимулів. Респондент повинен називати слова, що «приходять на розум» у зв'язку з почутим словом (асоціативний тест К.Г. Юнга);
- набір незакінчених речень чи незакінчена розповідь, що вимагають завершення («Незакінчені речення»);
- питання, на які необхідно дати визначену кількість відповідей («Хто Я?»).

2. *Методики інтерпретації*. Стимульний матеріал – набір малюнків, фотографій. Від респондента вимагається скласти розповідь (ТАТ, САТ) по запропонованих малюнках; відповісти на питання по запропонованих ситуаціях (Тест фрустрації Розенцвейга, Тест Жила); відібрати приємні-неприємні малюнки-фотографії (Тест Сонді).

3. *Методики структурування*. Малоструктурований стимульний матеріал (Глумачення випадкових форм Г. Роршаха).

4. *Методики вивчення експресії* (аналіз почерку, особливостей мовної поведінки).

5. *Методики вивчення продуктів творчості*. Предметом інтерпретації є малюнок, що створив респондент («Будинок. Дерево. Людина», «Дерево», «Людина», «Два будинки», «Малюнок родини», «Піктограма», «Автопортрет», «Картина світу», «Вільний малюнок», «Неіснуюча тварина»).

Метод аналізу продуктів діяльності

Близьким за своєю сутністю до проєктивних є метод аналізу продуктів діяльності, який також дає змогу на основі вивчення результатів діяльності особистості робити висновки щодо її особливостей, інтересів, рис характеру тощо.

Аналіз продуктів діяльності – це метод опосередкованого емпіричного вивчення людини через аналіз, інтерпретацію матеріальних та ідеальних (тексти, музика, живопис тощо) продуктів її діяльності. Цей метод широко (і часто інтуїтивно) використовується в педагогічній практиці в формі аналізу творів, конспектів, виступів, малюнків суб'єктів

навчально-виховного процесу.

Метод аналізу продуктів діяльності дає змогу опосередковано вивчати сформованість потреб, інтересів і здібностей особистості, розвиток її психологічних якостей і властивостей. На думку В.І. Загвязинського, особливість цього методу полягає в тому, що дослідник не вступає у безпосередній контакт з самою людиною, а має справу з продуктами її попередньої діяльності або роздумами про те, які зміни сталися в самому досліджуваному в процесі і в результаті його включеності в деяку систему взаємодій і стосунків. Якщо, наприклад, як об'єкт вивчення розглядати продукти дитячої діяльності, то це можуть бути щоденники, твори, контрольні роботи, малюнки, зошити з окремих дисциплін, вироби, різні моделі, деталі тощо. Зокрема, перегляд дитячих малюнків може суттєво допомогти у визначенні їх здібностей, рівня розвитку творчих можливостей. Якщо ж звернути увагу на використання дітьми різних відтінків кольору в зображенні предметів, то можна отримати додаткову інформацію про розвиток у них окремих психічних якостей і властивостей.

Використання методу аналізу продуктів діяльності вимагає відповідної кваліфікації і майстерності. За об'єктивними результатами дослідник повинен відновити не лише сам процес перебігу діяльності (часто недоступний спостереженню), але й динаміку мотивів, суб'єктивного її компонента. Порівняльний аналіз дає змогу конкретніше виявити умови і передумови підвищення її ефективності. Для діагноста завжди важливий не лише продукт дитячої діяльності, але й співвідношення його з мотивами, умовами цієї діяльності, з поведінкою дитини, групи.

Водночас вивчення продуктів діяльності дає змогу оцінити досягнутий рівень діяльності і сам процес виконання поставлених завдань. При цьому «важливо отримати уявлення про рівень готовності дитини до певних видів діяльності, про характер завдань і умови, в яких вони виконувалися. Маючи ці відомості, дослідник може зробити висновок про сумлінність і завзятість у досягненні мети, про міру ініціативи і творчості у виконанні роботи, тобто про зрушення в розвитку особистості». Отримані уявлення про креативні здібності і можливості особистості, її почуття і помисли, виражені в продуктах діяльності, дають підстави для переосмислення і переоцінки дослідницьких даних про її основні характеристики.

Поєднання методу аналізу продуктів діяльності із спостереженням, бесідою, анкетуванням дає змогу вивчати особливості і послідовність виконання різних дій безпосередньо в процесі діяльності. Це дозволяє

отримати уявлення не лише про механізми виконання окремих дій, але й про умови реалізації діяльності в цілому. Оскільки одиничний продукт може бути отриманий випадково, бажане проведення аналізу різних продуктів діяльності одного й того ж індивіда. Збереження продуктів діяльності забезпечує можливість для їх наступного порівняння, оцінки динаміки розвитку творчих і інших здібностей особистості.

Сьогодні в психолого-педагогічній діагностиці у процесі аналізу продуктів діяльності все частіше використовуються фотографування, відео- і звукозапис, комп'ютерна техніка. Визначення впливу різних навантажень на організм, формування умінь діяти в складних умовах, фіксація специфіки прояву емоційних процесів – усе це неможливо досліджувати без даних, отриманих за допомогою сучасних технічних засобів. Фотознімки дають змогу зафіксувати й охарактеризувати багато деталей дій особистості, прояви її емоцій, волі тощо. Відеозапис дозволяє точно зафіксувати і простежити динаміку дій і змін у поведінці. Засоби звукозапису сприяють аналізу змістової і фонетичної сторони мовлення досліджуваного. Комп'ютери дозволяють суттєво прискорити обробку емпіричного матеріалу. Дані, отримані за допомогою технічних засобів, можуть зберігатися тривалий час і бути доступними для аналізу стільки разів, скільки буде потрібно дослідникові.

Важливим об'єктом аналізу можуть бути різного роду текстові документи, в яких знаходять відображення характеристики особистості. *Аналіз документальних джерел* поділяють на традиційний неформалізований і формалізований – контент-аналіз (від англ. content analysis – аналіз змісту). Традиційний аналіз документів ґрунтується на загальних логічних операціях аналізу і синтезу, порівняння, визначення, оцінки, осмислення. Проводиться змістове виокремлення блоків ідей згідно з поставленою метою.

Формалізований стандартизований метод аналізу змісту документальних джерел (контент-аналіз) був уведений з метою подолання суб'єктивних викривлень у сприйнятті та інтерпретації змісту документів. Він полягає в аналізі словника тих чи інших документів, фіксуванні частоти вживання окремих понять з наступною кількісною обробкою отриманих даних. Такий аналіз проводиться з метою виявлення таких ознак, рис, властивостей тексту, які б віддзеркалювали певні суттєві ознаки піддослідного (у соціології процедура контент-аналізу алгоритмізована: виокремлення елементів, їх класифікація у відповідності з концептуальною схемою, підрахунки → результати).

Основна процедура контент-аналізу пов'язана з переведенням якісної інформації на мову цифр. З цією метою визначаються два типи

одиниць: змістові (якісні) та кількісні (аналізу і підрахунку). Основна складність у роботі з документальними джерелами – вміння провести якісний аналіз, тобто визначити змістові одиниці. Це в основному залежить від компетентності дослідника, рівня його творчих можливостей.

Оскільки контент-аналіз заснований на принципі повторюваності, частоті використання різних змістових одиниць (наприклад, певних понять, суджень, образів тощо), його варто використовувати тільки тоді, коли є достатня кількість матеріалу для аналізу. У контент-аналізі робляться складні статистичні обробки (кореляційний та факторний аналізи). Новим етапом у розвитку цього методу стала його комп'ютеризація. У психолого-педагогічній діагностиці контент-аналіз найчастіше використовується як допоміжний метод або процедура обробки даних, що одержані під час інших досліджень. З його допомогою аналізуються мовні повідомлення піддослідного, які супроводжують практично всі діагностичні обстеження, особливо під час індивідуальної процедури. Конкретний контент-аналіз може використовуватися під час обробки даних, одержаних завдяки застосуванню проєктивних методик, бесід, інтерв'ю, аналізу письмової продукції піддослідного, відкритих запитань анкет тощо. Так, наприклад, у методиках діагностики особистісних властивостей (тривожності, нейротизму та інших) проводиться контент-аналіз граматичних і стилістичних конструкцій мовлення піддослідного: кількість «тематичних» висловлювань (хвороба, страх, невпевненість тощо), дієслів, логічних блоків тощо. Такий аналіз допомагає виявити і об'єктивувати приховану тенденцію у відповідях піддослідного.

Документи, які аналізує педагог, поділяються на статистичні (у числових виразах) і словесні (тексти); офіційні і неофіційні; колективні суспільні і особисті; первинні (безпосереднє спостереження) і вторинні (узагальнені); мимовільні (отримані незалежно від дослідника) і задані (за завданням).

Аналіз документів дає можливість педагогу побачити важливі сторони соціальної дійсності в динаміці, допомагає виявити особливості поведінки, характеру окремих індивідуумів, отримати відомості, необхідні для опису тих чи інших груп, систем, структур, простежити динаміку взаємодії між окремими людьми, групами.

За формою фіксації інформації документи поділяються на:

- письмові (текст): особисті документи, публікації, повідомлення в мережі Інтернет;
- статистичні (цифрова форма);

- іконографічні (кіно, відео, фото);
- фонетичні.
- Існують різновиди аналізу документації:
- традиційний (не виключає суб'єктивності дослідника);
- контент-аналіз: науковий аналіз змісту тексту.

Література

- Анастаси А. Психологическое тестирование / А.Анастаси. Т. II. – М.: Педагогика, 1982. – С. 120 – 138.
- Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 10-13.
- Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности.– Киев: Здоровье, 1989.–256с.
- Дербеньова А. Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві / А.Г. Дербеньова. – Х.: Вид. група «Основа», 2007.– 176 с.
- Дзуки Е. Введение в методологию социально-психологического исследования / Е. Дзуки. – Новосибирск, 1997. – 156 с.
- Дилео Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация. – М., 2001. – 138 с.
- Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие / В.И.Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
- Климова Т.Е. Педагогическая диагностика / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 123 с.
- Мінченко Г. Психолого-педагогічна діагностика в роботі куратора / Г. Мінченко // Психологічна газета. – 2008. – №15. – С. 28-29.
- Практическая психодиагностика / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 667 с.
- Психология личности: тесты, опросники, методики / Сост. Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – М., 1995. – 236 с.
- Психолого-педагогическая диагностика: Учебное пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
- Романова Е.С, Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. – М., 1991. – 96 с.
- Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев: Наук. думка, 1989. – С. 114-116.
- Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
- Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 84 с.

ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

План

1. Традиційні методи діагностування навчальної успішності.
2. Тести успішності.
3. Форми тестових завдань.
4. Правила конструювання тестових завдань.
5. Створення нормативно орієнтованого тесту успішності.
6. Створення критеріально орієнтованого тесту успішності.

Традиційні методи діагностування навчальної успішності

Традиційно у педагогічній практиці такі методи діагностування навчальної успішності, як усне опитування і письмова перевірка (диктанти, перекази, твори, контрольні роботи тощо).

Усне опитування має найбільш давню традицію. Воно з'явилося ще в школах середньовіччя у формі диспуту. У сучасній системі освіти усна перевірка знань є найбільш поширеною формою контролю успішності (усне фронтальне опитування, усні заліки, екзамени тощо).

За допомогою усного опитування можна перевірити мовні знання, уміння і навички, а також розуміння проблем у всіх можливих сферах.

Усне опитування як метод діагностики навчальної успішності має низку суттєвих недоліків.

По-перше, це проблема *об'єктивності* оцінки усної перевірки. На об'єктивність оцінки успішності впливає чимало різноманітних факторів. Перш за все, це соціально-психологічний фактор: екзаменатор і екзаменовані займають асиметричні позиції, коли один визначає екзаменаційну норму, а інший повинен до неї пристосуватись. Соціальна ситуація перебуває також під впливом не тільки змісту екзамену, але й з боку мовленнєвої поведінки. З точки зору психоаналізу усний екзамен багато в чому подібний до обрядів ініціації і визначення статусу. Існуюча процедура усного екзамену викликає в учнів і студентів сильне хвилювання, тривогу і страх.

По-друге, усна перевірка знань як вимірювальна методика має низьку валідність і надійність. Так, дослідження Барнеса і Прессі засвідчили, що один і той же піддослідний по-різному оцінюється різними екзаменаторами. Це свідчить про недостатню валідність методу усного опитування.

Серед факторів, що впливають на оцінку усної відповіді, німецькі вчені Біркель і Прітц встановили, зокрема, такі:

- 1) ефект контрасту (який призводить до 8% у розсіюванні оцінок);

- 2) ефект інтерференції, тобто вплив попередньої інформації про загальну середню оцінку успішності (2%);
- 3) наявність попередньої інформації про успішність з даного предмета (7% розсіювання);
- 4) темп відповіді (більш швидкий темп оцінюється вище на 17%).

Таким чином, під час використання методу усного опитування необхідно враховувати дані ефекти, а також слідувати таким вимогам:

- 1) з допомогою усної форми слід перевіряти лише ті знання, які пов'язані з мовним розвитком індивіда (правильність і виразність мовлення, вміння поводитись у різноманітних мовних ситуаціях);
- 2) те, що без утрат інформації може бути перевірено в письмовій формі, повинно підлягати письмовій перевірці;
- 3) залучати до оцінки результатів усного опитування якомога більше спеціалістів (експертна комісія).

Письмова перевірка знань – наступний метод діагностики навчальної успішності. Вона здійснюється за допомогою письмових робіт (твори, перекази, диктанти, контрольні роботи, роботи з короткими запитаннями тощо).

У процесі письмової перевірки також виникають певні проблеми. Перша з них пов'язана із стандартизацією процедури її проведення. Наприклад, різноманітність темпу, акцентів читання диктанту знижує об'єктивність контролю.

Друга проблема пов'язана з об'єктивністю оцінки результатів письмових робіт. Вона, як показали результати численних досліджень, є доволі низькою. Навіть роботи з математики різними викладачами (експертами) оцінюються по-різному. Серед факторів, що перешкоджають об'єктивності обробки письмових робіт, найбільш впливовими є: соціальний фон; обсяг письмової продукції; графічні та орфографічні помилки, навіть якщо оцінці підлягає лише зміст роботи; почерк; послідовність оцінювання робіт; стать викладача та учня (студента); ставлення викладача до учня (студента).

Крім того, на об'єктивність оцінки письмової роботи впливає наявність всередині класу (групи) своєї відносної системи, або свого масштабу оцінки. Тобто отримана студентом оцінка залежить не стільки від фактичного рівня його знань, скільки від випадкової належності його до тієї чи іншої групи.

Варто також пам'ятати, що ступінь вимогливості під час оцінки знань з різних предметів також неоднаковий. Дослідження засвідчили, що він залежить від значущості предмета для того чи іншого навчального закладу. Крім того, виставлення оцінок у міру переходу від одного

ступеня освіти до іншого стає більш вимогливим, незважаючи на те, що постійно відбувається відсіювання відстаючих.

Узагальнюючи результати досліджень, можна констатувати, що традиційні письмові роботи часто не дають змоги об'єктивно оцінити рівень навчальної успішності.

Те ж саме можна стверджувати щодо *надійності (реліабельності)* розглянутих методів. Тобто одну і ту ж письмову роботу один і той же викладач у різний час оцінює по-різному. Коефіцієнт кореляції між оцінками однієї і тієї ж роботи одним експертом коливається від $r = 0,25$ до $r = 0,46$. Такою ж низькою є оцінка валідності методів письмової перевірки знань, оскільки надійність методу не може бути вищою від його об'єктивності, а валідність – від надійності.

Покращити якість оцінювання письмових робіт можна за допомогою розробки чіткого переліку критеріїв. У ньому має бути визначено, яким чином повинен оцінюватись той чи інший аспект успішності. Так, у каталозі критеріїв Дікера, операції, що необхідні для розв'язання завдань з математики поділені на мислительні кроки і власне обчислення. Крім того, в ньому розрізняються три ступені складності. З допомогою інструкцій і прикладів викладачі оволодівають методикою аналізу завдань і оцінюють обробку завдань у балах. Унаслідок запровадження такої процедури розсіювання оцінок під час перевірки робіт з математики зменшилось майже у два рази. Крім того, робота оцінювалася більш позитивно, оскільки з допомогою переліку критеріїв урахувалися не помилки, а в основному мислительні кроки та обчислення. Використання подібних переліків критеріїв підвищує валідність вимірювання щонайменше удвічі.

Наступним заходом, спрямованим на поліпшення якості вимірювання письмових робіт, може бути залучення декількох викладачів для оцінювання письмових робіт з подальшим обчисленням середніх величин цих оцінок:

залучення робіт для зіставлення (зразкові роботи систематизуються у вигляді шкали, щоб полегшити класифікацію робіт на цю ж тему);

багаторазове перечитування, взаємоконтроль колег;

зміна послідовності під час перевірки з метою виключення ефекту серійності;

дотримання анонімності робіт у процесі їх перевірки.

Запровадження цих заходів може значно підвищити ще занадто низьку об'єктивність, надійність і валідність отриманих результатів з допомогою такого розповсюдженого методу діагностики навчальної успішності, яким є письмова перевірка.

Тести успішності

Основним методом діагностики, який використовується в сучасній освіті з метою об'єктивної та надійної оцінки навчальної успішності учнів і студентів, є *дидактичне тестування*.

Дидактичний тест (тест успішності, тест досягнень) – це серія стандартизованих завдань, які дають змогу об'єктивно виміряти обсяг і рівень засвоєння суб'єктом навчальної діяльності конкретних знань, умінь і навичок. Розрізняють *нормативно орієнтовані і критеріально орієнтовані* тести.

Нормативно орієнтовані тести успішності передбачають зіставлення індивідуального результату тестування з результатами певної групи. Показники таких тестів упорядковані, і виконання тесту окремим суб'єктом оцінюється у порівнянні з результатами виконання тесту всією групою. Конкретний тестовий показник може бути описаний як середній, вищий або нижчий за середній. Оцінка виконання такого тесту практично нічого не говорить про рівень досягнення індивідом конкретних цілей навчання. Теоретично за виконання такого тесту можна одержати вищий бал і мати елементарні знання з навчального предмета. Таке могло б статися, якби вся група, що виконувала тест, виявила поверхове розуміння матеріалу. І навпаки, можна продемонструвати хороші знання й одержати середній бал лише через те, що інші справилися з цим тестом краще.

Критеріально орієнтовані тести призначені для перевірки засвоєння суб'єктами учіння конкретних знань і вмінь. Виконання кожним індивідом такого тесту оцінюється шляхом порівняння його результату з об'єктивним еталоном (критерієм): переліком конкретних знань і вмінь, яким необхідно оволодіти внаслідок вивчення певної теми або предмета в цілому. Критеріально орієнтовані тести інформують викладача, чи досяг він поставлених навчальних цілей. Якщо результати тестування свідчать, що багато студентів не оволоділи певним матеріалом, то викладачеві необхідно ретельно проаналізувати процес навчання, виявити його слабкі місця, щоб внести корективи і ліквідувати недоліки у знаннях студентів. Завдяки критеріально орієнтованому тестуванню, що проводиться після вивчення теми, кожен студент має змогу дізнатися, які знання та уміння він не зрозумів або не засвоїв. Тест повертає його до тих фрагментів навчального матеріалу, на які необхідно звернути особливу увагу, щоб виправити помилки. Таким чином, критеріально орієнтовані тести забезпечують діагностичний зворотний зв'язок, дають змогу оцінити засвоєння студентами конкретних знань і вмінь, унаслідок чого вони мають більш практичне значення для

викладача, ніж нормативно-орієнтовані тести.

Основними показниками, що характеризують тест успішності, є валідність і надійність. *Валідність* – показник того, що тест дійсно оцінює знання і уміння, для перевірки яких він призначений. Існують різні способи визначення валідності тесту. Один із них – експертна оцінка. Якщо експерти (наприклад, викладачі, методисти) згодні з тим, що тест добре оцінює знання й уміння з певної теми, для якої він створений, то його можна вважати валідним. Валідність, визначена за допомогою узгодженої думки спеціалістів, часто називається *змістовою* або *очевидною*. Вона означає, що тест вимірює те, чому студентів навчали. Для викладачів цей вид валідності має найбільше значення.

Надійність означає ймовірність одержання учнями (студентами) однакових результатів за виконання тесту у різноманітних ситуаціях тестування. Важливе значення має такий тип надійності тесту, як *узгодженість*, про яку свідчить отримання учнем (студентом) за виконання тесту одного й того ж показника у процесі оцінювання різними експертами (викладачами). Тобто тест вважається надійним, якщо різні викладачі однаково оцінюють його виконання учнем (студентом).

Дидактичні тести мають суттєві переваги над традиційними методами усного і письмового опитування. Одна з головних переваг тестів полягає в тому, що вони дають можливість перевірити всіх студентів з усіх питань навчального матеріалу, застосовуючи при цьому однакову, заздалегідь розроблену шкалу оцінок. Це значно підвищує об'єктивність і обґрунтованість оцінки в порівнянні з традиційними методами усного і письмового контролю. При створенні дидактичних тестів характер відповіді визначається в процесі підготовки тестового завдання. При підготовці звичайних письмових завдань учитель думає, головним чином, про формулювання питань і рідко задумується над тим, якими повинні бути відповіді на них. Тести успішності потребують коротких відповідей, що дозволяє вчителю за порівняно короткий час перевірити значно більший обсяг знань, ніж це можна зробити за допомогою звичайних письмових або усних запитань. Крім того, оскільки правильні відповіді відомі ще до проведення тесту, то такі зовнішні чинники, як почерк або граматичні помилки, не впливають на оцінку. При цьому виключається упереджене ставлення до учня. Характер відповідей на перші завдання не впливає на доброзичливе або недоброзичливе ставлення викладача до інших відповідей студента. У нього немає вибору, оскільки відповіді однозначні і відомі заздалегідь. Те ж можна сказати й стосовно стандартів оцінки. Неузгодженість в оцінках,

що ставляться різними вчителями, фактично зникає. Тести дозволяють здійснювати регулярний і оперативний контроль за навчальною діяльністю, що спонукає студентів до систематичної підготовки. Нарешті, систематичне застосування тестів дає можливість, з одного боку, видозмінити форми контролю, зробивши в них основний акцент на уміння і навички, а також знання більш високого рівня, з іншого боку, наявність постійного рейтингу в кожного студента дозволяє підвищити об'єктивність підсумкового контролю, а в деяких випадках і зовсім відмовитися від нього.

Форми тестових завдань

У тестах успішності використовуються різні форми завдань:

1. *Завдання закритого типу*, які містять готові варіанти відповідей.

1.1. Завдання, що вимагають вибрати відповідь з кількох варіантів.

Вони складаються з двох частин: основної, що містить твердження або запитання, і варіантів вибору – певної кількості (чотири або п'ять) можливих відповідей, із яких учні повинні вибрати лише одну або кілька правильних. Наприклад:

Як формулюється закон Архімеда?

1. На тіло, занурене в рідину або газ, діє виштовхувальна сила, яка дорівнює вазі рідини або газу, витіснених цим тілом.

2. На тіло, занурене в рідину, діє сила, яка дорівнює вазі рідини, яку витіснило це тіло.

3. На тіло, занурене в рідину або газ, діє знизу вгору сила, що дорівнює вазі цього тіла.

4. На занурене тіло зверху вниз діє сила, що дорівнює вазі витісненої рідини.

5. Тіло, занурене в рідину або газ, втрачає стільки своєї ваги, скільки важить витіснена ним рідину або газ.

Внаслідок яких причин у людини може виробитися штучний імунітет?

1. Перенесене інфекційне захворювання.

2. Введення в організм ослаблених мікробних отрут.

3. Щеплення здоровим людям культур убитих хвороботворних мікробів чи вірусів.

4. Перехід захисних антитіл із крові матері в кров плоду.

5. Введення людині сироватки, що містить антитіла.

Такі завдання можуть вимагати не лише простого відтворення знань, але й застосування знань у розв'язанні задач, синтезу знань у самостійному дослідженні.

Приклад завдання на застосування знань:

Коли космічний корабель наближається до Землі, він нагрівається і починає світитися. Чим це спричинюється?

1. Сила ваги, яка збільшується, викликає нагрівання корабля.
2. Тертя нагріває космічний корабель, коли він проходить крізь атмосферу Землі.
3. Сонячне світло, яке відбивається від космічного корабля, нагріває його.
4. Атмосферна електрика нагріває космічний корабель.

Приклад завдання дослідницького характеру, що вимагає синтезу знань:

Для досліду в тебе є кульки різного розміру і похилі підставки різної висоти. Ти хочеш перевірити, чи будуть великі кулі відкочуватися від нижнього краю підставки далі, ніж маленькі. Яку групу дослідів ти вибереш:

- 1) похилі підставки різної висоти і кулі різної величини;
- 2) похилі підставки однакової висоти і кулі однакової величини;
- 3) похилі підставки однакової висоти, а кулі різних розмірів;
- 4) похилі підставки різної висоти, а кулі однакові?

1.2. Завдання з альтернативними відповідями.

Пропонуються лише два варіанти відповіді: так – ні, правильно – неправильно і т.д. Як правило, наведене твердження необхідно оцінити як «точне» чи «неточне», таке, що «відповідає дійсності» чи «не відповідає дійсності». Наприклад:

Протилежні кути паралелограма рівні. Так чи ні?

Завдання цього типу можуть вимагати також вибрати правильну відповідь з двох запропонованих. Наприклад:

Вольтметр вмикають в електричне коло а) послідовно, б) паралельно.

Статеві клітини утворюються внаслідок а) мейозу, б) мітозу.

Одним із недоліків завдань з альтернативними відповідями є висока імовірність угадування. Для того, щоб зменшити її, варто ставити учням по можливості більшу кількість альтернативних завдань.

1.3. Завдання на встановлення відповідності.

Від учнів вимагають встановити взаємозв'язок, відповідність між елементами двох списків. При цьому один із них повинен містити більше елементів, ніж інший, для того щоб при встановленні зв'язку завжди залишалася можливість вибору. Інакше вірогідне випадкове вгадування відповідей. Так, якщо учень знає чотири з п'яти відповідей в однакових за довжиною списках, то п'яту він легко вгадає.

Встановіть відповідність між авторами та їх творами: до кожного прізвища, поданого в першому стовпчику, підберіть відповідний твір з другого. Запишіть навпроти кожного числа букви вибраних відповідей.

- | | |
|-------------|------------------|
| 1) Тургенєв | А) Війна і мир |
| 2) Чехов | Б) Ревізор |
| 3) Гоголь | В) Батьки і діти |
| 4) Гончаров | Г) Каштанка |
| | Д) Обломов |

1.4. Завдання на встановлення правильної послідовності операцій, фактів, подій, етапів якогось процесу тощо. Такі завдання використовують для контролю за засвоєнням учнями певних алгоритмів, хронології історичних подій і фактів, розуміння логіки взаємозв'язків. Наприклад:

Встановіть послідовність розташування планет Сонячної системи, починаючи з найближчої до Сонця:

- А) Сатурн, Б) Венера, В) Земля, Г) Плутон, Д) Марс, Е) Юпітер, Є) Меркурій, Ж) Нептун, З) Уран.

Запишіть у належній послідовності букви вибраних відповідей.

2. Завдання відкритого типу, які вимагають самостійного формулювання відповіді.

2.1. Завдання з пропусками: учням пропонують доповнити пропущену букву, слово, групу слів, формулу, число, знак і т.д.

Заряд, який рухається, створює _____ поле.

Прискорення прямо пропорційне _____ і обернено пропорційне _____.

2.2. Завдання, які вимагають короткої відповіді (від одного слова до невеликого речення).

Як називаються лінії на метеорологічній карті, що з'єднують місця з однаковою температурою?

Чому дорівнює сума квадратів катетів прямокутного трикутника?

Завдяки точному формулюванню таких завдань існує лише одна правильна відповідь, що забезпечує високу надійність і об'єктивність оцінки.

2.3. Завдання, що вимагають відповіді у вигляді мікротвору.

У цій формі реалізується спроба визначити здатність суб'єкта коректно висловлювати свої думки, уникаючи при цьому труднощів, пов'язаних з обробкою об'ємних творів. Наприклад:

Дай короткі відповіді на поставлені запитання. Викладай свої

думки гранично ясно і точно.

Порівняйте інтереси і цілі української та московської сторін під час укладання Переяславських угод 1654 р.

Назвіть причини встановлення фашистського режиму в європейських державах.

Правила конструювання тестових завдань

Під час конструювання завдань слід дотримуватись таких загальних правил:

1. Завдання повинні спрямовуватись на перевірку значущих елементів змісту, варто уникати тривіальних завдань, які не викликають жодних труднощів.

2. Текст завдання повинен виключати будь-яку двозначність і неясність формулювань. Усі твердження мають бути граматично правильними та конкретними.

3. Текст завдання формулюється гранично коротко, звільняється від усякого стороннього для даної проблеми матеріалу.

4. Відповідь на одне завдання тесту не повинна містити або підказувати відповідь на інші завдання.

5. У тексті завдань не слід вживати подвійне заперечення (не... не...). Воно ускладнює розуміння суті завдання.

6. Завдання мають всебічно відображати матеріал теми, але їх не слід копіювати з підручника. Це допустимо лише тоді, коли навчальна мета полягає в запам'ятовуванні знань.

Рекомендації до складання завдань з вибором відповіді:

1. Формулювання основної частини завдання має бути закінченим так, щоб учень з його змісту ще до аналізу запропонованих варіантів відповіді зрозумів, яке завдання йому слід виконати.

2. У відповіді доцільно включати не більш двох-трьох важливих ключових слів, при цьому правильна відповідь не повинна відрізнятися якими-небудь формальними ознаками від неправильних відповідей (дистракторів).

3. Всі дистрактори мають бути правдоподібними, тобто «схожими» на правильну відповідь. Як неправильні варіанти доцільно використовувати типові помилки, які допускаються під час засвоєння оцінюваних знань.

4. У завданнях не доцільно вимагати вибрати неправильну відповідь серед декількох правильних.

5. Такі оцінні судження, як «ніколи», «завжди», «ніхто», «неможливо», не слід вживати у неправильних варіантах, тому що вони

асоціюються з неправильною відповіддю. Також не бажано вживати слова «інколи», «часто», «як правило», оскільки вони асоціюються з правильними відповідями. Тобто слід уникати будь-яких натяків на правильність чи неправильність відповіді.

6. З тексту завдання виключають усі вербальні асоціації, що сприяють угадуванню правильної відповіді.

7. Виключаються відповіді, що впливають одна з одної або доповнюють одна одну.

8. З відповідей виключають слова, що повторюються, і переносять їх в основний текст завдання.

9. Всі відповіді повинні бути приблизно однакового обсягу.

10. Всі відповіді мають бути граматично узгоджені з основною частиною завдання.

Рекомендації до складання завдань на встановлення відповідності:

1. Завдання на встановлення однозначної чи множинної відповідності починаються зі слів: «Установіть відповідність...»

2. Завдання формулюється так, щоб увесь зміст можна було виразити у вигляді двох множин з відповідними назвами.

3. Елементи першого стовпчика позначають цифрами і розташовують ліворуч, а елементи другого позначають буквами алфавіту і розташовують праворуч. При цьому число елементів у першому і другому стовпчиках не повинно перевищувати 7 у кожному (1234567 – ліворуч і АБВГДЕС – праворуч).

4. Елементи стовпчиків слід обирати за одним критерієм.

5. Для завдань на однозначну відповідність необхідно, щоб другий стовпчик містив не менше одного дистрактора.

6. Кожному елементу першого стовпчика повинен відповідати один елемент другого. При цьому один елемент другого стовпчика може відповідати декільком елементам першого (для завдань множинної відповідності) або не відповідати жодному елементу першого стовпчика (для завдань однозначної відповідності).

7. При оформленні завдання використовують інструкцію: «Запишіть навпроти кожного числа букви вибраних відповідей».

Рекомендації до складання завдань на встановлення послідовності:

1. Завдання починають зі слів «Установіть послідовність...»

2. В умові перераховують під літерними позначеннями (за алфавітом) усі елементи.

3. Формулюють критерій упорядкування.

4. При оформленні завдання використовують інструкцію: «Запишіть у правильній послідовності букви вибраних відповідей».

Рекомендації до складання завдань на доповнення:

1. Кожне завдання повинно вимагати одного (інколи двох) доповнень, місце яких позначають підкресленням «_____».

2. Підкреслення ставиться на місці ключового елемента, знання якого є найбільш істотним для контрольованого матеріалу.

3. Усі підкреслення у відкритих завданнях тесту повинні бути однакової довжини.

4. Доповнення краще ставити наприкінці завдання або якнайближче до кінця.

5. Після підкреслення, якщо це необхідно, вказують одиниці виміру.

Рекомендації до складання відкритих завдань:

1. Формулювання завдання повинно відповідати критеріям оцінювання. Це означає, що учень після ознайомлення із завданням повинен зрозуміти, що йому слід виконати і з якою повнотою він має дати відповідь для одержання максимального бала: наприклад, скільки навести аргументів, фактів чи прикладів, чи потрібне креслення або діаграма, чи слід подати повне рішення з поясненнями.

2. Завдання з вільною відповіддю, якими перевіряють навчальні досягнення (предметні знання й уміння), а не комунікативні уміння, не повинні вимагати від учнів розлогого тексту. В них мають бути рекомендації щодо бажаного обсягу відповіді (можлива кількість речень, певна частина сторінки і т.д.).

Дидактичний тест для діагностування рівня засвоєння певної теми чи розділу може складатися з різної кількості завдань (від 5 до 50 і більше), які розташовують у певній послідовності й охоплюють основний матеріал. Існує декілька простих правил для впорядкування завдань у тесті:

ставте завдання одного типу підряд. Це дає можливість учням пристосуватися до форми завдань, а також дозволяє обмежитися однією інструкцією для багатьох завдань;

розташовуйте завдання за зростанням складності; це запобігає випадкам, коли окремі учні (студенти) витрачають час на завдання, які вони не можуть розв'язати, і, таким чином, не встигають виконати інші, більш доступні для них.

Створення нормативно орієнтованого тесту успішності

Нормативно орієнтовані тести успішності створюються за такими етапами:

1) *підготовче планування*: з'ясовують, хто, що і чому підлягає

діагностиці; що буде висуватися на передній план – уміння мислити чи запам'ятовувати;

2) *аналіз змісту навчання* (навчальних планів, програм, підручників) – виокремлення з навчальних планів, програм і підручників конкретних знань, умінь і навичок, які підлягають тестуванню. При цьому враховують, на якому рівні мають бути засвоєні конкретні знання: відтворення, розуміння, застосування. Проблема полягає в тому, щоб точно визначити й описати сукупність усіх знань і умінь, що репрезентують певну навчальну одиницю (тему, розділ, предмет), і зробити репрезентативну вибірку завдань для тесту.

3) *конструювання завдань*; на цьому етапі визначається, яка форма завдань найкращою мірою відповідає меті, змісту та умовам тестування.

4) *емпіричний аналіз завдань*; його мета – визначити ступінь складності кожного завдання і його селективності, а також при виборі відповіді із декількох запропонованих варіантів – визначення дистракторів (неправильних варіантів відповіді).

Для нормативно орієнтованих тестів складають вибірку мінімум 300-400 осіб, які за своїм розподілом за різними ознаками (регіон, місто, село, стать) якомога більше відповідають тій групі, для якої передбачений тест.

Ступінь складності завдань повинен бути в межах від $p=20\%$ до $p=80\%$ з середньою величиною $p=50\%$.

$$P = \frac{K_{np}}{K_{заг}} \times 100\%$$

K_{np} – кількість правильних відповідей на одне завдання;

$K_{заг}$ – загальна кількість протестованих осіб.

Коефіцієнт селективності завдання визначає взаємозв'язок між розв'язанням цього завдання і розв'язанням усіх завдань тесту. Якщо коефіцієнт селективності +1, то це свідчить про явну відповідність між розв'язком конкретного завдання і виконанням усіх завдань тесту. Якщо коефіцієнт селективності дорівнює нулю (як слабкі, так і сильні учні (студенти) не впорались із завданням) або – -1 (слабкі учні (студенти) розв'язали, а сильні – ні), то подібні завдання для тесту не придатні.

У процесі діагностування навчальної успішності важливим є питання, як правильно добирати завдання для тесту: за певною системою чи інтуїтивно.

У педагогічній діагностиці існує таке поняття, як *діагностична вага завдання*. Воно означає міру ймовірності того, що, виконавши дане завдань, учень (студент) зможе виконати й інші завдання тесту. Щоб

визначити на практиці діагностичну вагу завдання, необхідно знати число учнів (студентів), які правильно виконали всі завдання даного тесту, та число учнів (студентів), які правильно виконали дане завдання. Поділивши 1-е число на 2-е, отримаємо діагностичну вагу питання: $P = A : B$, де A – число учнів (студентів), що правильно виконали всі завдання, B – число учнів (студентів), що правильно виконали дане завдання.

Наприклад, якщо з 30 студентів правильно виконали всі завдання тесту – 15 осіб (A), а 2-е завдання (B) – 20 осіб, то його діагностична вага $P = 15 : 20 = 0,75$. Чим ближче до 1 наближається цей показник, тим вищою є діагностична вага даного завдання. Тобто, залежно від правильності його виконання ми можемо робити висновок про рівень засвоєння певної теми чи розділу. Слід пам'ятати, що, добираючи завдання для тесту, необхідно добирати завдання таким чином, щоб щонайменше 10% учнів (студентів) змогли б відповісти на всі питання. Якщо цього немає, то необхідно спростити завдання або зменшити їх число. Можливий і такий випадок, коли всі завдання не виконав ніхто чи відповіли 2-3 особи. Тоді виконання будь-якого завдання означає нульову ймовірність виконання всіх завдань тесту. Такий випадок свідчить про незадовільну організацію навчання або про завищені вимоги до учнів (студентів). Для того, щоб відібрати мінімум завдань для діагностики результатів засвоєння всієї навчальної дисципліни, можна скористатися таким алгоритмом:

1. Визначити мету діагностики.

2. Скласти список завдань, відповіді на які будуть свідчити про засвоєння усіх необхідних знань, умінь і навичок з даної дисципліни.

3. Визначити емпіричним шляхом частоту правильних відповідей на кожне завдання.

4. Визначити діагностичну вагу кожного окремого завдання.

5. Включити до тесту завдання з найбільшою діагностичною вагою.

Наступне питання, яке вимагає свого розв'язання після того, як тест виконаний, яким чином його оцінити, якими критеріями слід керуватися, щоб домогтися максимальної об'єктивності оцінок. Як було з'ясовано, так званий імовірнісний спосіб відбору завдань для тестів значно полегшує виставлення більш об'єктивних оцінок. Для того, щоб виставити об'єктивну оцінку знань, умінь і навичок учнів (студентів), необхідно всі завдання розбити на групи залежно від їхньої діагностичної ваги і виставити відповідні оцінки: наприклад, оцінка «5» – виставляється за правильне виконання завдань з найбільшою діагностичною вагою (від 0,8 і більше); «4» – від 0,5 до 0,8, «3» – від 0,3 до 0,5.

Емпіричний аналіз завдань, що передбачають вибір відповіді із

запропонованих варіантів, передбачає також аналіз дистракторів. Жоден дистрактор не повинен бути настільки неймовірним, щоб його вибрали менше 5% піддослідних.

Заключний етап роботи над тестом – це проведення його *вивірки*, яка необхідна для отримання порівнянних норм. Для цього потрібна максимально репрезентативна вибірка учнів (студентів). За допомогою вивірки перевіряється також валідність і надійність тесту. Ретельно розроблений тест повинен бути змістово валідним априорі, причому його валідність не можна підтвердити розрахунками, у кращому випадку вона визначається за допомогою експертів.

В особливо відповідальних випадках етапи роботи над створенням тесту і її результати описуються у додатках до тесту. Автор тесту обґрунтовує свої рішення, наприклад, вибір різних норм для паралельних форм чи для різних статей. Якщо подібні відомості про створення тесту та його якісні критерії відсутні, то користуватися ним не можна.

Охарактеризовані етапи створення нормативно орієнтованого тесту дають змогу створити такий тест успішності, який відповідає статистичним критеріям.

Створення критеріально орієнтованого тесту успішності

У масовій педагогічній практиці більш придатними для діагностування навчальної успішності є критеріально орієнтовані тести, за допомогою яких можна з'ясувати рівень засвоєння окремих розділів навчальної програми кожним учнем (студентом). Порівняння з іншими суб'єктами відходить на другий план.

Під час створення критеріально орієнтованих тестів центрального значення набуває курикулярний аналіз (аналіз змісту навчання). З'являються різноманітні методи отримання репрезентативної вибірки із сукупності завдань, що відносяться до даної навчальної мети.

Конструювання завдань формально не відрізняється від аналогічної процедури в тестах, орієнтованих на норму. Для обох видів тестів можуть застосовуватися аналогічні форми завдань. Емпіричний аналіз завдань у тестах, орієнтованих на критерій, відіграє менш важливу роль, ніж у тестах, орієнтованих на норму. Якщо виходити з того, що нові методи курикулярного аналізу дійсно гарантують змістову валідність тесту, то в такому випадку емпіричний аналіз завдань відіграє менше значення. Якщо, наприклад, результати тестування свідчать, що багато учнів (студентів) не оволоділи певним матеріалом, то причинами цього, очевидно, можуть бути певні недоліки в організації навчання.

Проблема визначення селективності завдання в критеріально

орієнтованих тестах також має менше значення. За допомогою методу, запропонованого Фріке, можна вирахувати, якою мірою тестове завдання може прогнозувати кінцевий результат «критерій досягнутий» чи «критерій не досягнутий».

Вивірки в тому значенні, як це має місце в тестах, орієнтованих на норму, у критеріально орієнтованих тестах не існує, оскільки не можна отримати порівняльні величини з допомогою співвідносної групи. Проте нового значення набуває процедура опрацювання тестів, а аналіз якості тестів стає самостійним конструктивним кроком.

У вимірюваннях, орієнтованих на норму, обробка, як правило, полягає у підрахунку балів та їх переведенні за допомогою таблиці у нормативні та стандартні величини і не становить особливої проблеми. У вимірюваннях, орієнтованих на критерій, необхідно визначити: а) коли можна стверджувати, що навчальна мета, репрезентована декількома завданнями, досягнута, або б) який відсоток завдань розв'язав учень (студент), або в) до якої групи успішності необхідно віднести учня (студента), враховуючи його віддаленість від навчальної мети. Фріке і Люман розрізняють у відповідності з цим:

- а) дихотомічні моделі обробки тестів;
- б) квантитативні моделі обробки тестів;
- в) політомні моделі обробки тестів.

Усі ці моделі об'єднує те, що вони з допомогою біноміального розподілу чи побудованих на його основі таблиць без особливих утруднень дозволяють відповісти на питання: яку мінімальну кількість завдань треба розв'язати учневі (студентові), щоб передбачити можливість виконання ним усіх завдань, які стосуються цієї навчальної мети? Ці дані можна отримати без вибірки учнів (студентів) завдяки простій біноміальній моделі, якщо розв'язок одного завдання не впливає на розв'язання інших завдань (так звана стохастична незалежність) і якщо ймовірність розв'язання усіх завдань однакова (гіпотеза гомогенності).

Прийнятною кількісною моделлю обробки критеріально орієнтованих тестів є модель Раша, переваги якої полягають у тому, що вона допускає завдання з різною ймовірністю розв'язання (різною трудністю). Завдання різного ступеня складності та тестованих з різними здібностями розміщують на шкалі таким чином, щоб ці два параметри дозволяли у кожному конкретному випадку зробити висновок про ймовірність розв'язання того чи іншого завдання.

Політомна модель обробки тестів дозволяє, виходячи за межі дихотомного рішення «навчальна мета досягнута – навчальна мета не

досягнута», провести розбивку на декілька груп залежно від успішності, так щоб можна було встановити зв'язок між оцінками і відповідною розбивкою на групи. Таким чином, знову вводиться, хоча і на іншій теоретичній основі, порівняння з групою.

Фріке обчислив коефіцієнт відповідності U , який у багатьох формулах може замінити звичайний коефіцієнт кореляції. Він виводиться за такою формулою:

$$U = 1 - \frac{SS}{SS_{\max}}$$

При цьому SS є сумою в квадраті в середині групи індивідів, яка отримується в тому випадку, якщо індивіди оцінюються декількома експертами або з допомогою декількох завдань; SS_{\max} є максимально можливою сумою в квадраті в середині групи індивідів, яка отримується при мінімальному збігу між експертами чи завданнями. Щоб виключити $U=0$, було обчислено його контрольний розподіл.

Таким чином, критеріально орієнтовані тести забезпечують більш надійну діагностику засвоєння навчального матеріалу з того чи іншого предмета як кожним учнем (студентом) зокрема, так групою в цілому.

Література

- Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М., 1991. – 241 с.
- Підласий І.П. Діагностика і експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласий. – К., 1998. – 150 с.
- Сметанський М.І. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл / М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2002. – 315 с.
- Вендровская Р.Б. Тесты в американской системе образования // Педагогика.– 2001.– №2.– С. 96-102.
- Полонский В.М. Оценка знаний школьников.– М., 1982. – 156 с.
- Чошанов М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы // Педагогика.– 2000.– №10.– С. 95-102.

ДІАГНОСТИКА ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

План

1. Діагностика вихованості особистості як педагогічна проблема.
2. Критерії вихованості особистості.
3. Рівні вихованості особистості.
4. Стадії розвитку моральної свідомості особистості.
5. Методи вивчення вихованості особистості.

Діагностика вихованості особистості як педагогічна проблема

Аналіз педагогічної теорії й практики свідчить про існування певної однобічності у розробці засобів діагностики виховного і навчального процесів. Склалася дещо парадоксальна ситуація: незважаючи на те, що в усіх державних документах з питань освіти, підручниках і посібниках з педагогіки підкреслюється пріоритетність виховних завдань, основна увага педагогів традиційно зосереджується на діагностиці результатів навчального процесу. Така асиметрія спостерігається як під час оцінювання діяльності окремих педагогів, так і навчально-виховних закладів загалом: на першому плані виступає обсяг і глибина знань з різних навчальних предметів. Така ситуація зумовлена насамперед браком засобів для об'єктивної, оперативної і надійної діагностики результатів виховного процесу, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери учнів (студентів), яка охоплює їх потреби, почуття, установки, ціннісні орієнтації, переконання, якості характеру тощо. Якщо адміністрація навчальних закладів, інспектори і педагогіки-практики мають у своєму користуванні обґрунтовані, чітко визначені критерії оцінювання навчальної успішності, достатньо об'єктивні методи діагностики знань, умінь і навичок, то у сфері виховання питання про відповідні критерії та діагностичні методики поки що залишається відкритим. У зв'язку з цим результативність виховання здебільшого взагалі не контролюється або ж визначається інтуїтивно. Виховні завдання, як правило, формулюються в дуже загальному вигляді, що зумовлює неоднозначність їх трактування, складність, а то й неможливість об'єктивного визначення міри їх реалізації.

Аналогічна ситуація з моніторингом результатів виховної діяльності склалася й у зарубіжній педагогічній науці та практиці. Так, німецький фахівець у галузі педагогічної діагностики К. Інгенкамп вказує на невідповідність між загальним переконанням у важливості виховних завдань і реальною педагогічною практикою, зорієнтованою перш за все на формування знань і навчальну успішність. Водночас більшість політиків у сфері освіти визнає, що «формування особистості важливіше

від передачі знань, почуття соціальної відповідальності більш вагоме, ніж знання слів». «Значення, яке надається виховним завданням у суспільстві, – стверджує К. Інгенкамп, – можна визначити за витратами на діагностичні процедури. І у Німеччині, соціально-емоційна сфера є, без сумніву, пасербицею шкільної адміністративної діагностики. Вчитель навряд чи може почерпнути з інструкцій і навчальних курсів щось таке, що виходить за межі суб'єктивного знання. Методи, розроблені, головним чином, у психології, були лише частково адаптовані для потреб педагогіки і зовсім не застосовувались на практиці. Діагностична практика являє собою зовсім іншу картину, ніж преамбули наших навчальних планів: господарем становища в них однозначно виступає знання».

Отже, проблема діагностики результатів виховної діяльності однаково гостро стоїть у різних країнах. Однією з основних причин цього є не стільки недостатня увага науковців до розробки критеріїв і методик визначення вихованості особистості, скільки специфіка і зумовлена нею складність діагностування мотиваційно-ціннісної сфери. На відміну від навчання, спрямованого на розвиток інструментальної сфери особистості (знань, умінь, навичок, здібностей), метою виховання є розвиток мотиваційно-ціннісної сфери (почуттів, потреб, переконань, ціннісних орієнтацій, якостей характеру). Якщо наявність певних знань чи умінь порівняно легко встановити за допомогою відповідних тестів, то діагностика мотивів, якостей характеру – справа набагато складніша. Діагностування здібностей, знань і умінь може здійснюватися відкрито, оскільки усвідомлення учнями (студентами) зовнішнього контролю не впливає значною мірою на об'єктивність його результатів: учень (студент) або має певні знання чи уміння або ж ні. Виявити рівень вихованості набагато складніше. Справа в тому, що компоненти мотиваційно-ціннісної сфери особистості мають чітко виражений соціально позитивний чи негативний зміст. У зв'язку з цим у ситуації зовнішнього контролю виявляється тенденція особистості давати соціально схвалювану інформацію про себе, справляти на оточуючих позитивне враження. Якщо учень (студент) знає, що контролюють і оцінюють його якості, він може легко справити потрібне враження: дотримуватися моральних норм, погоджуватись із загальноприйнятими етичними принципами, виявляти соціально схвалювані орієнтації тощо. Це накладає суттєві обмеження на використання під час діагностики вихованості таких традиційних методів, як відкрите спостереження, тестування, анкетування, бесіда та інтерв'ю.

Проблема діагностики вихованості особистості досліджувалася

багатьма вітчизняними і зарубіжними педагогами (О. Богданова, З. Васильєва, О. Зосимовський, М. Єфременко, І. Мар'єнко, М. Монахов та ін.). У психолого-педагогічних дослідженнях розглядалися такі питання, як: визначення критеріїв вихованості особистості (О. Богданова, Л. Божович, О. Зосимовський, О. Ковтунова, В. Петрова); з'ясування кількісних і якісних показників вихованості (М. Єфременко, М. Монахов, М. Шилова); виявлення рівнів вихованості (З. Васильєва, О. Зосимовський, М. Козакіна); розробка і апробація методів діагностики вихованості (Б. Бігінас, Д. Грішин, Я. Коломинський, О. Кочетов, В. Ханчин і ін.).

Аналіз літератури з проблем педагогічної діагностики свідчить, що «вихованість» більшість авторів розуміє як моральний розвиток особистості, відповідність її поведінки і переконань моральним нормам і цінностям суспільства. Досить часто «вихованість» трактується як соціальна зрілість, відповідність переконань і поведінки людини інтересам і вимогам суспільства. Такий підхід є дещо однобічним і неправомірно звужує зміст цього поняття. В його основі лежить уявлення про безумовний пріоритет інтересів суспільства над інтересами особистості. Дотримання встановлених суспільством норм і правил вважається необхідною і достатньою умовою вихованості особистості, її соціальної зрілості. При цьому ігнорується те, що людині, яка дотримується моральних норм і правил, можуть бути властиві деформації особистісного розвитку, які роблять неповноцінним її особисте життя (наприклад, негативна Я-концепція, комплекс неповноцінності). Очевидно, вихованість слід розглядати як такий рівень розвитку особистості, що забезпечує успішну соціальну адаптацію і водночас досягнення внутрішньої гармонії. Відтак вихованість виявляється не тільки в дотриманні особистістю тих чи інших суспільних норм, громадській активності, відповідальності, але й у гармонійності її внутрішнього світу, позитивній самооцінці, здатності до самоактуалізації. Вихованою можна вважати особистість, яка досягла гармонії у стосунках як з суспільством, так і з собою.

Критерії вихованості особистості

Під час діагностування результатів виховного процесу виникають труднощі теоретичного і методичного характеру. Теоретичні пов'язані з недостатньою визначеністю самого поняття «вихованість»: якою повинна бути вихована людина, за якими критеріями та показниками можна оцінити рівень її вихованості? Відсутність чітких відповідей на ці питання стримує розробку відповідного діагностичного інструментарію.

У психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи до визначення критеріїв вихованості особистості. Найбільш поширений функціонально-аналітичний підхід, який полягає у виокремленні й оцінюванні сформованості широкого переліку якостей особистості, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, ощадливість, скромність, дисциплінованість тощо. Так, М. Монахов показниками вихованості особистості вважає: патріотизм, колективізм, інтернаціоналізм, гуманність, працьовитість, чесність, ощадливість, дисциплінованість, активність, допитливість, естетичний і фізичний розвиток.

М.Шилова вихованість особистості визначає на основі сформованості якостей, які в узагальненій формі відображають систему ставлень до суспільства та колективу, розумової та фізичної праці, до людей, до себе. Дослідниця наголошує на тому, що вихованість характеризується не окремими якостями, а їх сукупністю, моральним змістом, спрямованістю і рівнем розвитку. Основними критеріями вихованості М.Шилова вважає такі особистісні якості, як: ерудиція, старанність, працьовитість, ставлення до природи, моральні якості, свідома дисциплінованість, естетичні смаки, навички самовдосконалення. Ступінь сформованості вказаних якостей пропонується оцінювати за п'ятибальною шкалою: 1 – якість не виявляється; 2 – якість виявляється рідко; 3 – якість виявляється майже завжди, але під впливом вихователя; 4 – якість виявляється майже завжди, але ще не стала потребою особистості, потрібний зовнішній контроль; 5 – якість виявляється завжди. Педагогічна практика свідчить, що за допомогою подібного роду вимірювальних шкал можна одержати великий обсяг інформації щодо моральної вихованості особистості, однак при цьому не завжди вдається з'ясувати стрижневі особливості її моральної зрілості як складного інтегрального цілого.

Поряд з функціонально-аналітичним у психолого-педагогічній літературі розвивається також синтетичний, інтегративний підхід до діагностування вихованості особистості. Його сутність полягає у виділенні цілісного, максимально широкого критерію, що дає змогу виявляти і стисло фіксувати основний моральний зміст особистості (Л. Божович, В. Мерлін, М. Неймарк і ін.). Ідея синтетичного вивчення особистості у свій час висловлювалася А. Макаренком, який вважав за необхідне «прагнути до оволодіння синтезом, цілим, нерозкладеною людиною», домагаючись удосконалення «системи даної особистості в цілому».

У контексті інтегративного підходу виділяються такі загальні

критерії вихованості особистості, як моральна, життєва позиція, моральна спрямованість, моральна стійкість, моральна готовність тощо. Так, наприклад, І. Мар'єнко і Б. Лихачов пропонують використовувати як критерії моральної вихованості ставлення особистості до суспільства, праці, інших людей; Л. Божович, Т. Коннікова, О. Зосимовський – спрямованість особистості; Т. Мальковська – життєву позицію.

О.Зосимовський найбільш адекватною етичною категорією, придатною для виконання ролі глобального, синтетичного «вимірювача» моральності особистості, вважає «моральну спрямованість». Солідаризуючись з Л. Божович, З. Васильєвою, Т. Конніковою та іншими дослідниками, він зазначає, що саме спрямованість найглибше відображає моральний зміст людини, стрижневі особливості її мотиваційної сфери. Останню ж він розглядає як цілісне утворення, що складається з різноманітних за моральним змістом, силою і вольовою забезпеченістю почуттів, прагнень, потреб. Одні з них можуть стійко домінувати, інші відіграють підпорядковану, другорядну роль, що знаходить своє інтегральне вираження в тій або іншій спрямованості індивіда, яка виявляється у властивій йому тенденції здійснювати морально значущі або ж, навпаки, етично неприйнятні вчинки. Відповідно розрізняються два основні типи моральної спрямованості: позитивна (власне моральна, в якій домінують етично цінні, альтруїстичні прагнення) і негативна (домінують вузькоegoїстичні, аморальні мотиви). Узагальнивши сучасні уявлення про зміст зрілих форм позитивної моральної спрямованості, дослідник вважає, що її визначають: прихильність до принципів демократичного, гуманного суспільства і загальнолюдських морально-етичних цінностей, громадянськість, дієвий патріотизм, міжнаціональна доброзичливість, прагнення до сумлінної соціально спрямованої праці.

Педагогічні спостереження свідчать, що для оцінювання якості виховного процесу поділ моральної спрямованості лише на два альтернативні типи є недостатнім. Рівень моральної вихованості особистості виявляється не тільки в змісті (позитивний – негативний), але й у стійкості сформованої в неї структури мотивів поведінки. Врахування критерію стійкості дає змогу конкретизувати уявлення про типи спрямованості особистості, виділивши три різновиди позитивної спрямованості (малостійку, стійку, високостійку) і, відповідно, три різновиди негативної спрямованості. Малостійка позитивна спрямованість характеризується домінуванням у мотиваційній сфері особистості моральних спонукань, які, однак, є надто слабкими, у зв'язку з чим існує потреба в систематичному педагогічному підкріпленні

поведінки. Стійкий різновид позитивної спрямованості характеризується достатньо сформованими моральними потребами та мотивами, які виявляються в здатності особистості до самостійної моральної поведінки в звичних умовах, не ускладнених скільки-небудь відчутними внутрішніми або зовнішніми перешкодами. Високостійкий різновид позитивної спрямованості репрезентує найвищий рівень морального розвитку особистості, який виявляється в її здатності морально діяти як у повсякденних, звичних, так і в складних життєвих ситуаціях, які вимагають максимальної самовіддачі заради дотримання моральних цінностей.

Рівні вихованості особистості

Відмінності у визначенні критеріїв і показників зумовлюють різні підходи до виокремлення рівнів моральної вихованості особистості. Так, наприклад, М.І.Шилова залежно від зовнішньої регуляції та внутрішньої саморегуляції виділяє чотири рівні моральної вихованості особистості: невихованість, низький, середній і високий.

Невихованість характеризується нездатністю особистості до самоорганізації та саморегуляції, негативним досвідом поведінки, що важко піддається виправленню.

Для низького рівня вихованості характерний слабкий, нестійкий досвід позитивної поведінки, яка регулюється в основному зовнішніми вимогами і стимулами оточення, при цьому саморегуляція і самоорганізація є ситуативними.

Для середнього рівня властиві самостійність, прояви саморегуляції і самоорганізації, хоча активна суспільна позиція ще не сформована.

Ознакою високого рівня вихованості є здатність особистості до стійкої самостійної позитивної поведінки на основі активної суспільної, громадянської позиції.

У контексті визначення рівнів вихованості особистості становлять інтерес виокремлені Т. Титаренко етапи розвитку індивідуального моральнісного простору: егоцентричний, конформний, нормативний, релятивний і суб'єктний.

На етапі егоцентричного простору емпатія виникає у формі емоційного резонансу, переживання тотожності особистості зі значущою людиною.

На конформному етапі емоційний резонанс перетворюється на здатність ставити себе на місце більшості, бачити інтереси багатьох, забуваючи про власні.

Нормативний етап розширення моральнісного простору – це етап

зростання автономії від заохочень-покарань, від бажання дотримуватися норм, правил. Так, емпатія сприяє виникненню бажаної, нормативно зумовленої поведінки на підставі образу іншої людини.

Релятивний моральнісний простір передбачає розвиток емпатії як усвідомлення стану іншого, відокремленого, не схожого на себе. Норми перевіряються на необхідність їх виконання, стають суб'єктивно відносними, необов'язковими. Відсутність емоційної ідентифікації вже не заважає спробам активного співчуття, допомоги, взаємодії.

Нарешті, на етапі особистісної зрілості формується суб'єктивний тип моральнісного простору, в межах якого антиномії моралі або свободи взагалі не існує.

У пропонуваній Т. Титаренко моделі етапів розвитку моральнісного простору можна простежити динаміку індивідуального світосприйняття, тобто способів усвідомлення чи конструювання індивідом інтерсуб'єктивного простору. Від емоційного резонансу переживання тотожності зі «значущим іншим» через зростання автономії, незалежності від зовнішніх очікувань, норм середовища та усвідомлення стану іншого, відокремленого, не схожого на себе, до суб'єктивного типу моральнісного простору, що забезпечує справжню особистісну свободу, – такою є еволюція моральної зрілості індивіда. Ця еволюція позначається поступовим зростанням диференціації між «Я» та іншими, наявністю своєрідної психологічної границі, відокремленості й зв'язності, що забезпечує зростання свободи.

Стадії розвитку моральної свідомості особистості

Виокремлені Т. Титаренко етапи розвитку моральнісного простору особистості перегукуються з етапами розвитку моральної свідомості, визначеними Л.Кольбергом. Останній досліджував групу хлопчиків віком від 10 до 16 років за допомогою стандартизованого інтерв'ю, оснований на обговоренні гіпотетичних моральних дилем (проблем), складених на матеріалі філософії та художньої літератури. У дилемах описувалися ситуації, в яких правила моралі вступають у суперечність з потребами й благополуччям дійових осіб.

Найбільш відомою стала дилема Хайнца: «В одній європейській країні вмирає від особливої форми раку жінка. Однак є ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Їх нещодавно винайшов місцевий аптекар. На їх виготовлення він витрачає 200 доларів, проте лише за одну їхню дозу вимагає у 10 разів більше – 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, зробив усе можливе, щоб скласти необхідну суму, позичаючи гроші в знайомих, але зібрати йому вдалося тільки половину. Тоді він

попросив аптекаря знизити ціну або дозволити йому віддати решту грошей пізніше. Але той відповів: «Я винайшов ці ліки і хочу на цьому заробити». Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумує проникнути в аптеку і викрасти ліки. Правий він чи ні? Чому?». До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, оцінювати її з погляду з чоловіка, аптекаря, закону чи абсолютної цінності людського життя. Л. Кольберга цікавили не стільки відповіді, скільки їх обґрунтування дітьми, їхні аргументи.

З метою визначення стадії розвитку моральної свідомості особистості Л. Кольберг використовував метод стандартизованого інтерв'ю, який передбачає постановку завчасно спланованого переліку запитань:

1. Чи має право чоловік викрасти ліки? Чому «так» або чому «ні»?
2. Чи зобов'язаний чоловік викрасти ліки? Чому «так» або чому «ні»?
3. Якщо чоловік не кохає свою дружину, чи повинен він викрадати для неї ліки? Чому «так» або чому «ні»?
4. Уявіть, що захворіла не його дружина, а випадковий знайомий. Чи повинен був би чоловік викрасти ліки для нього? Чому «так» або чому «ні»?
5. Уявіть, що захворів улюблений пес цього чоловіка. Чи повинен він викрасти ліки, щоб урятувати його? Чому «так» або чому «ні»?
6. Чи повинні люди робити все, що можуть, щоб врятувати життя іншим? Чому «так» або чому «ні»?
7. Крадіжка – протизаконна. Чи морально викрасти ліки? Чому «так» або чому «ні»?
8. Чи повинні люди завжди, за будь-яких обставин дотримуватись законів? Чому «так» або чому «ні»?
9. Що б ви запропонували зробити чоловікові?

Внаслідок багаторічних досліджень Л. Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток особистості являє собою тривалий процес послідовної зміни трьох рівнів, на кожному з яких виділяються дві стадії.

Перший рівень моральної свідомості дослідник назвав *доконвенційним* (від англ. convention – угода), тому що діти не усвідомлюють суті моральних норм, законів і правил. Цей рівень властивий здебільшого дітям до 9 років.

Стадія 1. *Гетерономна мораль* (стадія покори і страху перед покаранням). Гетерономна мораль (від гр. hetero – інший і nomos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – стадія наївного морального реалізму, слухняності заради слухняності. На цій стадії,

розглядаючи питання добра і зла діти вважають, що людині треба дотримуватися правил, поважати владу, не завдавати людям і їхньому майну шкоди, щоб уникнути покарання. Моральні правила застосовуються буквально. Мораль, на їхню думку, – це вказівки дорослих про те, як слід поводитись. Все, що каже і робить більший або сильніший, є справедливим і чесним. При оцінюванні вчинків не враховуються мотиви, наміри людей, не беруться до уваги специфічні обставини, які можуть змінити моральне значення вчинку.

Стадія 2. *Орієнтація на винагороду*. На цій стадії діти визнають необхідність дотримання моральних норм, якщо це сприяє задоволенню їх потреб. Поведінка оцінюється ними як моральна, якщо її наслідки відповідають інтересам самої людини. Мораль розуміється як обмін послугами: «ти мені, я тобі». Діти, які перебувають на цьому рівні, вважають, що перш ніж допомагати або слухатися інших, треба з'ясувати: «Що я буду з цього мати?» Морально правильне для них є відносним, моральна оцінка вчинків залежить від їх результатів, а міра покарання розглядається залежно від наслідків. Наприклад, якщо людина вкрала машину, то покарання повинно залежати від її вартості. На цьому рівні моральної свідомості діти оцінюють поведінку залежно від її корисності, перш за все для себе: слухняність, виконання правил має приносити користь. Люди мають певну цінність лише тоді, коли становлять інтерес для того, хто здійснює вчинок, і цінуються настільки, наскільки можуть відплатити йому за цей вчинок.

На наступному – *конвенційному* – рівні моральності увага індивіда зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над особистими інтересами. З'являється усвідомлення важливості підтримання гарних стосунків з оточуючими, створення позитивного враження про себе, дотримання правил і норм суспільної поведінки. Моральність вчинків визначається в термінах гарної поведінки і підтримання соціального порядку. Цей рівень характерний для осіб віком від 9 до 20-ти років. Він називається конвенційним, оскільки більшість людей у цьому віці приймає правила і норми суспільства як самоцінність. Загальноприйняті (конвенційні) моральні цінності проявляються у прагненні справити гарне враження на оточуючих, врахувати норми та виправдовувати сподівання інших.

Стадія 3. *Орієнтація схвалення значущими людьми*. На цій стадії особистість надає важливого значення позитивній думці про себе оточуючих. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. Верховенство загальноприйнятих норм спрямовує людину на те, щоб виконувати

необхідну суспільству роль для отримання соціального схвалення. Врахування мотивів як показників моральності індивіда є істотною відмінністю цієї стадії від попередніх. У міркуваннях дітей цінність людини визначається тими почуттями, які вона до себе викликає. Ці почуття вимагають вчинків, які демонструють оточуючим, що особа, яка їх здійснює, – «гарний учень», «гарний син» і взагалі «позитивна особистість». Замість егоцентризму другої стадії з'являється здатність співчувати, співпереживати, розширюється перспектива соціальних ролей. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко виражає «золоте правило етики»: «Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе». Взаємодія індивідів третьої стадії розвитку моральних суджень ґрунтується на ідеї обов'язку, який не обмежується рівноцінним обміном, а породжує почуття вдячності, відданості і обов'язку відповідати взаємністю на добрі вчинки. Типовим для цієї стадії є судження: «Нічого поганого в тому, що Хайнц хотів врятувати свою дружину, немає. Він діяв як справжній чоловік. Любов безцінна, її нічим не заміниш. Якби він не кохав свою дружину настільки, щоб зважитися на все заради її порятунку, він би був поганим чоловіком».

Стадія 4. *Орієнтація на закон і суспільний порядок*. На цій стадії індивід у моральних міркуваннях посилається на соціальні, юридичні, моральні чи релігійні закони як найбільш стабільну та зрозумілу основу вирішення моральних дилем. Це стадія дотримання закону і порядку. На четвертій стадії індивідуум приймає точку зору члена суспільства. Ця перспектива базується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, яких повинні дотримуватися всі члени суспільства. Переслідування індивідуальних інтересів вважається законним лише тоді, коли узгоджується з підтриманням суспільної системи в цілому. Типова аргументація для цієї стадії: «Ти повинен виконувати закон, навіть, якщо не погоджуєшся з ним. Оскільки він прийнятий більшістю людей, ти маєш враховувати те, що є добрим для більшості». Людина оцінюється тут за умовами контракту або зобов'язання, які покладають на неї відповідальність перед вищим авторитетом – законом, Біблією, Богом тощо.

На рівні *постконвенційної* або автономної моральності (п'ята і шоста стадії) люди ґрунтують моральні судження на принципах, які самі створили і прийняли, тому що вважають їх самоцінними, правильними за своєю суттю. Моральні принципи, якими люди керуються на цій стадії, є універсальними, не залежними від приналежності до тих чи інших політичних, релігійних чи етнічних груп. Цей рівень моральності передбачає високий розвиток формально-логічного мислення, розуміння

абстрактних моральних принципів і понять. Він досягається не раніше 20 років і властивий далеко не всім дорослим.

Стадія 5. *Орієнтація на суспільний договір і права людини.* На цій стадії вважається, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Закони гарантують благополуччя більшості. Водночас визнається, що деякі цінності, такі, як свобода, почуття власної гідності, повинні захищатися незалежно від думки більшості. Цінність особистості визначається правами людини, що утверджують рівність усіх людей незалежно від того, якими є особисті чи ділові стосунки між ними. За певних обставин людина може вирішити порушити закон задля порятунку інших. Соціальна система на цій стадії розглядається як договір, вільно прийнятий кожним індивідуумом з метою забезпечення прав і створення добробуту для всіх її членів. Законність чинних правил і соціальних норм оцінюється за їх здатністю зберігати і захищати фундаментальні людські права і цінності. Ця стадія відображає утилітарну філософію, згідно з якою соціальні інститути, права і закони оцінюються з точки зору їх довготривалих наслідків для добробуту кожної людини. Ось приклад характерного для цієї стадії морального судження: «Якщо Хайнц не зробить усе можливе, щоб врятувати життя дружини, він ризикує втратити повагу інших. Він здійснює свій вчинок заради благополуччя іншої людини. Хоча для всіх краще, щоб закони завжди дотримувалися, бувають випадки, коли їх потрібно порушити. Кожен сам повинен оцінювати кінцеві наслідки своїх вчинків».

Стадія 6: *Орієнтація на універсальні моральні принципи.* На цій стадії моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей і повага людської гідності. Приклад відповідного морального судження: «Життя кожної людини має самостійну цінність, яка ставить її вище будь-яких законів або юридичних принципів. Якщо людське життя в небезпеці, який би не був закон і наслідки, до яких може призвести його порушення, крадіжка морально виправдана». Життя людини має самоцінність. Немає такого закону, правила (нехай навіть прийнятого демократичним шляхом), людського або божественного авторитету, які могли б перешкодити дотриманню цього універсального принципу.

Запропонований Л. Кольбергом когнітивно-еволюційний підхід передбачає врахування не тільки обсягу засвоєних особистістю моральних понять і ставлення до них, але й якісних характеристик

соціоморального мислення. Орієнтуючись на нього, можна виокремити три загальні критерії вихованості особистості: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Перший характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять, другий – особливості соціоморального мислення (стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору), третій – провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії.

Врахування вказаних критеріїв дає підстави визначити чотири рівні вихованості особистості: прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний.

Прагматичний рівень характеризуються спрямованістю особистості на задоволення власних потреб. Поведінка оцінюється як моральна, якщо її результати відповідають інтересам і потребам індивіда. Виконання моральних правил має приносити користь. Мета вчинків полягає в отриманні якнайбільшої особистої вигоди і обміні послугами: «ти – мені, я – тобі». З погляду осіб з прагматичним рівнем вихованості інші люди мають певну цінність тільки тоді, коли можуть віддячити за добро. Для цього рівня характерна індивідуалістична перспектива: слід поводитися так, щоб задовольнити свої потреби, але при цьому визнається, що й інші мають право робити те ж саме. Важливо, щоб усе було «по-чесному». Існує усвідомлення, що кожна людина має власні інтереси, які можуть конфліктувати з інтересами інших. Внаслідок цього визнається право кожної людини на задоволення власних інтересів. Це призводить до акцентування уваги на інструментальному обміні як механізмові, через який індивіди координують свої вчинки заради взаємної вигоди.

Особи з *міжособистісно-орієнтованим рівнем* вихованості важливого значення надають думці референтного оточення, прагнуть до позитивної самооцінки та схвалення близькими й авторитетними людьми. Прагнення справляти позитивне враження на оточуючих є для них основним мотивом моральної поведінки. Типовою для цього рівня є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. На цьому рівні індивідуалістична позиція, характерна для попереднього рівня, трансформується у позицію особистості, яка забезпечує довірливі стосунки з близькими людьми. Під час оцінювання вчинків інших людей вже беруться до уваги їхні наміри і мотиви, а не лише наслідки дій. При цьому враховується точка зору іншої людини, виявляється здатність до співчуття, співпереживання. Основна функція

моральних норм вбачається у підтриманні відданості, довіри і турботи у взаємостосунках між людьми. Водночас моральна поведінка поки що ґрунтується на усталених стереотипах, недостатньо усвідомлюється відносність і складність моральних норм, їх незалежність від емоційного ставлення до іншої людини.

Особи з *суспільно-орієнтованим* рівнем вихованості вважають, що виконувати свої обов'язки і дотримуватись встановлених правил потрібно заради підтримання порядку в суспільстві. Вони орієнтуються на закони і правові норми як на найбільш стабільну і зрозумілу основу для вирішення моральних проблем. Для людей з цим рівнем характерна перспектива узагальненого члена суспільства, яка базується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, обов'язкових для всіх членів суспільства. Реалізація власних інтересів вважається законною лише тоді, коли узгоджується з підтримкою суспільної системи в цілому. Загальний добробут вважається вищою цінністю, ніж індивідуальні потреби й бажання. Моральних норм і законів потрібно дотримуватися навіть тоді, коли не погоджуєшся з ними, тому що вони прийняті більшістю людей і відповідають інтересам більшості.

Особи з *автономно-ціннісним* рівнем вихованості орієнтуються у своїй поведінці на внутрішньо прийняті універсальні моральні цінності. При цьому вони визнають, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Водночас з'являється розуміння того, що деякі цінності, такі, як свобода, почуття власної гідності повинні захищатися незалежно від позиції більшості. На цьому рівні моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: справедливість, рівність людей і повага до людської гідності. Цінність особистості визначається правами людини, які стверджують рівність усіх людей незалежно від того, в яких особистих або ділових стосунках вони перебувають один з одним. Для осіб з цим рівнем вихованості властива здатність мислити абстрактно (розглядати моральні проблеми в світлі не одного закону, а цілої системи), зважувати конкуруючі домагання людей, брати до уваги раціональні та емоціональні фактори, мати власну позицію і одночасно бути відкритим для сприйняття точки зору інших.

Методи вивчення вихованості особистості

Для діагностики моральної вихованості особистості можуть

використовуватися різні методи, які дають змогу встановити уявлення вихованців про моральні норми і правила поведінки, їхні думки, судження, переконання, ціннісні орієнтації тощо.

Джерела інформації про особистість мають бути різнобічними. Найбільш достовірним є безпосереднє *спостереження* за її поведінкою під час навчальних занять, трудової діяльності, перерв, у процесі позанавчальної діяльності, екскурсій, прогулянок, спортивних ігор, змагань і т.д.

Метод створення виховних ситуацій дозволяє в єдності вирішувати два завдання: 1) діагностувати рівень розвитку необхідних якостей і 2) виховувати ці якості. Виховна ситуація – це природні або навмисно створені обставини, в яких вихованець діє за власними переконаннями і якостями. Природні ситуації повсякчас виникають під час занять, поза навчальної діяльності і т.д. Навмисно створені ситуації – це, наприклад, розподіл обов'язків, доручень, нагород, вибір між особистим і суспільним і т.д. Такі ситуації можуть призводити до конфліктів, тому потребують дуже тонкого педагогічного керівництва, такту.

Іншим часто використовуваним методом діагностики вихованості особистості є *індивідуальна бесіда*. З погляду педагогічної діагностики вона є вивченням рівня вихованості людини на основі аналізу змісту висловлюваних нею оціночних суджень про себе, інших людей і явища об'єктивної дійсності. У ході бесіди педагог має змогу не лише глибше пізнати внутрішній світ вихованця, його погляди, переконання, ідеали, але й підтримати позитивні спрямування, націлити його на вирішення наявних проблем, надихнути на корисні справи, звернути увагу на недоліки і допомогти в їх усуненні.

Метод анкетування дає змогу з'ясувати не тільки думки вихованців з певних питань, а й виявити їхні нахили, ставлення, оцінні судження. Результативність анкетування залежить від ряду умов: результати опитування не повинні використовуватися на шкоду вихованцям; формулювання запитань мають бути чіткими, зрозумілими, доступними для даного віку; анкета не повинна бути громіздкою. Запитання можуть бути відкритого характеру (коли респонденти самі придумують відповіді), закритого (коли пропонуються можливі відповіді), напіввідкритого (коли до переліку можливих відповідей респонденти можуть дописати свої).

Виявленню моральної вихованості сприяє також знайомство з творчими роботами особистості, які допомагають краще зрозуміти її внутрішній світ, переконання, ціннісні орієнтації. Для діагностики

моральної свідомості широко застосовуються *твори на задану тему*: “Мій ідеал сучасника”, “Милосердя – як я це розумію” тощо.

Цікаву інформацію щодо моральної вихованості дає змогу отримати метод *ранжування*. Він використовується для того, щоб детально ознайомитися з думкою учнівського (студентського) колективу про кожного його члена. Кожному в класі (групі) пропонують скласти список учнів (студентів) за певною ознакою (наприклад, за працьовитістю, товариськістю, відповідальністю тощо): від того, кому ця риса найбільш притаманна, до того, кому вона зовсім не властива. Потім оцінки кожному учню (студенту) підсумовуються і виводиться середнє арифметичне.

Подібну функцію виконує і метод незалежних характеристик. Здебільшого він використовується з тією метою, щоб зібрати якомога більше інформації про ті чи інші якості вихованця з різних джерел: від ровесників, педагогів, батьків. Отриману інформацію педагог аналізує, і, співставляючи із власною оцінкою якостей вихованця, робить відповідні висновки щодо рівня його вихованості.

Література

Зосимовский А. В. Критерии нравственной воспитанности / А. В. Зосимовский // Педагогика. – 1992. – №11-12. – С.22-26.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К.Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991.– 240 с.

Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С.Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 102 с.

Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания / Н.И.Монахов. – М.; Педагогика, 1981. – 193 с.

Овсянникова С.К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: Учебно-методическое пособие / С.К.Овсянникова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 243 с.

Титаренко Т. Емпатійне підґрунтя побудови моральнісного простору // Соціально-психологіческая природа емпатии / Под ред. Л.П. Выговской, А.Я. Чебыкина. – Одеса, 1996. – С. 22-36.

Шилова М.И. Мониторинг процесса воспитания школьников / М.И.Шилова // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 40-45.

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

План

1. Підготовка до проведення педагогічного дослідження.
2. Програма педагогічного дослідження, вимоги до її розробки:
 - а) складові методологічної частини програми дослідження;
 - б) методична частина програми.

Підготовка до проведення педагогічного дослідження

Розгляд процедури організації і проведення педагогічних досліджень обумовлений тим, що молоді фахівці, випускники сучасних вищих навчальних закладів, у процесі майбутньої праці неодноразово зустрінуться з потребою практичного використання набутих знань з педагогіки, педагогічної діагностики. Підготовка до проведення дослідження є нагальною потребою в умовах необхідності розв'язання конкретних педагогічних проблем, щоденних та екстремальних ситуацій, що виникають за місцем праці. Сучасний випускник ВНЗ сьогодні – це не тільки і не лише фахівець у своїй сфері професійної діяльності. Він одночасно має бути знавцем людських душ, знати й розуміти потреби і запиту тих, з ким він працює, добре володіти ситуацією і бачити тенденції розвитку на майбутнє.

З чого треба починати? У загальному вигляді *етапи педагогічного дослідження* розгортаються у такій послідовності:

- 1) виявлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми дослідження;
- 3) розробка програми педагогічного дослідження;
- 4) проведення педагогічного дослідження;
- 5) аналіз одержаної інформації;
- 6) підготовка науково обґрунтованих рекомендацій за результатами дослідження;
- 7) прогноз ситуації на майбутнє.

Фіксація проблемної ситуації. Безпосереднім приводом для здійснення практично орієнтованого педагогічного дослідження є та чи інша педагогічна проблема чи проблемна ситуація, яка стосується окремої людини або певної групи людей, їхніх інтересів і потребує вирішення. Фіксація проблемної ситуації та з'ясування її суті випереджають конкретне дослідження у вузькому значенні цього виразу, утворюючи попередній етап педагогічного аналізу. Отже, предметом педагогічного дослідження є певна педагогічна проблема чи проблемна ситуація.

Суть проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це стан «знання про незнання» (В.Ядов), тобто необхідність вивчення якоїсь галузі педагогічного процесу, в якій виникає порушення нормального функціонування компонентів виховної системи. Для організаторів педагогічного дослідження дана проблема постає як стан знання про незнання якісних і кількісних змін, тенденцій розвитку певного процесу. Або, іншими словами, ми знаємо, що виник конфлікт, але поки що не знаємо, що є його причинами та як можна його розв'язати.

Ознаки педагогічної проблеми:

- прагнення до зміни педагогічної ситуації, що склалася (ступінь усвідомлення проблеми дослідником буває різним: від неясного вгадування до чіткого формулювання);

- при розв'язанні педагогічних проблем завжди є певна кількість варіантів їх вирішення, причому кожен з них має свої переваги і недоліки;

- педагогічна проблема обумовлена основними параметрами соціальної системи, тому дослідник повинен її розглядати у взаємозв'язку із загальним станом нашого суспільства, у конкретному соціальному просторовому і часовому вимірі.

Формулювання проблеми дослідження. Другим етапом педагогічного дослідження є переведення проблемної ситуації у формулювання наукової проблеми. Для цього треба:

- встановити реальне існування цієї проблеми (тобто з'ясувати, чи є показники, які характеризують цю проблему, чи є облік і статистика за цими показниками і чи є вони достовірними);

- з'ясувати організаційне і фізичне знаходження проблеми (фізичний об'єкт: група, людина; наскільки широкого розповсюдження набула);

- часові межі (відколи існує ця проблема? Чи вона появилася лише раз, декілька раз, виникає періодично? Якою є тенденція: стабілізується, посилюється або послаблюється?);

- володіння проблемою («відкрита», тобто знайома всім, чи «закрита» (тільки в окремій групі); які люди зацікавлені у вирішенні даної проблеми);

- абсолютна і відносна величина (наскільки важлива, обсяг часу, що призначений на її розв'язання);

- вичленувати найсуттєвіші елементи або фактори проблеми (які соціальні групи чи особи будуть вивчатися, характер їх взаємодії, психолого-педагогічні особливості);

- вирізнити вже відомі елементи проблемної ситуації, які не

потребують спеціального аналізу і виступають інформаційною базою для розгляду невідомих елементів;

- виокремити у проблемній ситуації основні і другорядні компоненти для визначення основного напрямку дослідницького пошуку;

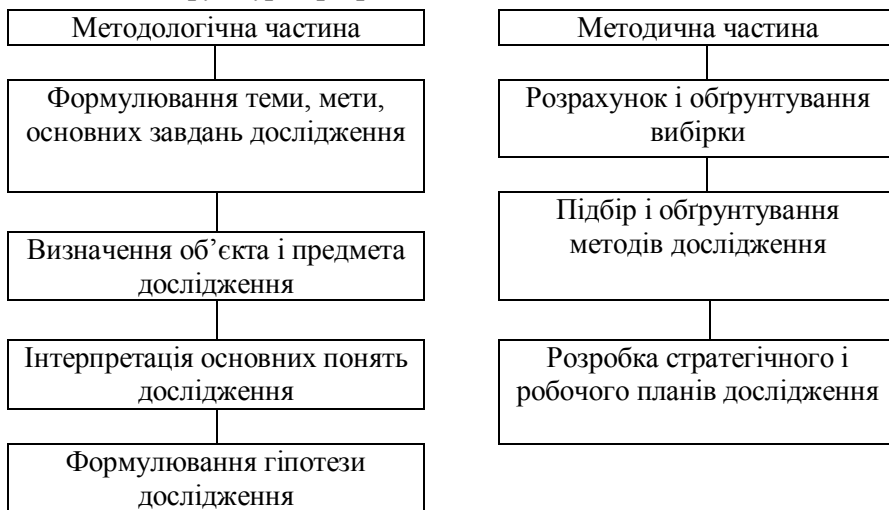
- проаналізувати способи розв'язання аналогічних проблем, які вже існують у педагогічному досвіді (науково-методична література, бесіди-консультації з компетентними фахівцями-експертами).

Внаслідок такого попереднього аналізу, здійсненого на підготовчому етапі, проблемна ситуація набирає чіткого виразу у вигляді формулювання проблеми. На цій основі, власне, і стає можливим початок педагогічного дослідження, третім етапом якого є розробка його програми.

Програма педагогічного дослідження: вимоги до розробки

Розробка програми педагогічного дослідження дає змогу чітко з'ясувати стратегію і тактику аналізу виявленої проблеми, забезпечує всебічність охоплення проблемної ситуації і достовірність одержаної інформації.

Структура програми педагогічного дослідження



Програма педагогічного дослідження має відповідати певним вимогам:

- ясність і точність програми (всі положення чіткі, ясно сформульовані, складові програми продумані відповідно до логіки дослідження);

- логічна послідовність усіх ланок програми (не можна братися за

розробку робочого плану без попереднього формулювання мети і завдань дослідження);

- гнучкість програми (можливість внесення коректив).

Функції програми педагогічного дослідження:

- *методологічна* (дає змогу визначити проблему (наукову і практичну), задля якої здійснюється дослідження, сформулювати його цілі і завдання);

- *методична* (дає можливість розробити загальний логічний план дослідження, визначити методи збирання і аналізу інформації, виробити процедуру дослідження);

- *організаційна* (забезпечує розробку чіткої системи розподілу праці між членами дослідницьких груп, контроль за ходом дослідження).

Складові методологічної частини програми педагогічного дослідження

Методологічний розділ програми педагогічного дослідження складається з таких складових елементів:

1. *Формулювання теми, мети дослідження та його основних завдань. Переведення проблеми в назву дослідження.*

З'ясувавши попередньо сутність проблемної ситуації, варто чітко зафіксувати проблему в назві дослідження.

Формулювання мети дослідження. Мета педагогічного дослідження визначає переважаючу орієнтацію, від якої залежить уся логіка його здійснення. Програма педагогічного дослідження повинна дати відповідь на питання про те, на розв'язання якої проблеми і досягнення якого результату орієнтоване це дослідження.

Цілі дослідження. Цілі мають бути сформульовані так:

- встановлення причин, які викликали появу напруження, а згодом і конфлікт між класним керівником і класом;

- визначення кола основних заходів, які дадуть змогу розв'язати конфлікт і попередити його в майбутньому, допоможуть створенню сприятливого соціально – психологічного клімату в учнівському та педагогічному колективах.

Завдання дослідження. Завдання педагогічного дослідження – це сукупність установок, спрямованих на аналіз і розв'язання проблеми. Вони безпосередньо впливають із поставлених перед дослідниками цілей і є їхньою конкретизацією. Так, для досягнення першої мети доцільно запланувати, наприклад, такі завдання:

- з'ясування реального стану психологічного клімату в учнівсько-

му колективі;

- виявлення ступеня конфліктного напруження у колективі та стадії або фази його розгортання (початкова, найвища, завершальна);
- встановлення характеру причин, які викликали виникнення конфлікту.

Досягнення другої мети буде можливе, якщо виконати такі завдання:

- визначити основні і допоміжні заходи, які сприятимуть розв'язанню існуючого конфлікту;
- виробити конкретні рекомендації, скеровані на уникнення конфлікту в майбутньому;
- з'ясувати, як узгоджуються запропоновані шляхи розв'язання та уникнення конфлікту з реальними можливостями.

Ці та інші можливі завдання, послідовність їх вирішення встановлюють члени дослідницької групи, коли розробляють зміст першого пункту методологічного розділу програми. Вони можуть коригувати їх або зовсім змінювати, коли виникають нові обставини протікання конфлікту.

2. Визначення об'єкта і предмета дослідження

Об'єктами педагогічного дослідження на емпіричному рівні виступають колективи, соціальні групи, спільноти, окремі особи. Тому в широкому сенсі слова об'єктом дослідження є люди, а також їхня діяльність.

Характеристики об'єктів дослідження. У програмі належить зафіксувати такі характеристики об'єктів дослідження: просторові (місто, район); часові (період початку і закінчення дослідження); основний вид діяльності об'єкту; соціально-демографічні (стать, вік, освіта, сімейний стан). Якщо обраний об'єкт педагогічного дослідження занадто великий у кількісному плані, виникає необхідність у виборці (визначення кола респондентів).

Предметом педагогічного дослідження є найбільш суттєві властивості і відносини об'єкта, пізнання яких є важливим для вирішення завдань, закладених у програму. Предмет дослідження формується на основі об'єкту дослідження, але не збігається з ним. Один і той же соціальний об'єкт (наприклад, учнівський колектив) можна вивчати для вирішення різних завдань, а отже, він передбачає безліч предметів. Тому визначення предмету дослідження одночасно визначає межі, в яких конкретний об'єкт досліджують. Побудова предмету дослідження передбачає також процес вироблення відповідного понятійного апарату та його логічний аналіз.

3. Інтерпретація понять

Інтерпретація основних понять дає змогу уточнити співвідношення тих елементів і властивостей досліджуваного явища, аналіз яких може дати цілісне уявлення про його фактичний стан, правильно пояснити причини його виникнення та результати. Процедура інтерпретації понять – це певна послідовність пізнавальних і організаційних дій, необхідних для уточнення їх змісту, розробки операцій їх вимірювання. Інтерпретація понять забезпечує вимір і реєстрацію досліджуваних явищ за допомогою кількісних показників та індикаторів. Інтерпретація понять здійснюється через низку послідовних *етапів*. На першому проводиться переведення проблемної ситуації у формулювання наукових термінів. На подальших етапах кожне поняття цього формулювання розкладають на такі операційні складові, які потім можна досліджувати за допомогою кількісних методів. Кінцевою метою цієї роботи є вироблення таких понять, які є доступними для обліку і реєстрації (це складання «дерева» рівнів інтерпретації). Ця частина програми дає можливість підпорядкувати діагностичний інструментарій, за допомогою якого відбувається збір первинної педагогічної інформації, єдиній концепції дослідницького пошуку, реалізувати його мету і завдання, перевірити правильність чи хибність висунутої гіпотези. Саме інтерпретацію понять закладають в основу побудови анкет, тестів, інтерв'ю з метою визначення структури відповідного дослідницького інструментарію та логіки його розробки.

4. Формулювання гіпотези дослідження

Гіпотеза в педагогічному дослідженні – це наукове припущення, яке висувають для можливого пояснення певних психолого-педагогічних фактів, явищ і процесів; його треба підтвердити або спростувати. Гіпотезою є не будь-яке припущення, здогад, а лише передбачення, здатне пояснити невідомі допоки явища в тій чи іншій сфері і привести їх у відповідність з даними науки. В методологічному плані гіпотеза слугує з'єднуючою ланкою між теоретичною концепцією та емпіричною базою дослідження. Її висувають для перевірки тих залежностей, які внесені до теоретичної схеми і на вивчення яких скеровані завдання дослідження. У цьому сенсі гіпотеза є своєрідним прогнозом їх очікуваного розв'язання, який може і не виправдатися, що не применшує її цінності. Важливим є те, що її висунення дає змогу зробити обґрунтований перехід від теоретичних понять до емпіричних даних.

Гіпотезу можна назвати серцевиною педагогічного дослідження. У ній отримує конкретику проблема, що вивчається. Саме виходячи з неї, обираються методи дослідження: вона встановлює напрями збору та характер необхідного фактичного матеріалу, а також визначає підходи до

його трактування та аналізу.

Усі гіпотези поділяються на гіпотези-підстави і гіпотези-наслідки, які виводяться з перших. Наведемо приклад гіпотези-підстави: основною причиною важковихованості підлітків варто вважати соціально-економічні чинники, які співвідносяться з низьким соціальним статусом родин цих дітей та їх особистісними характеристиками, що має своїм наслідком розвиток шкідливих звичок і схильність до правопорушень. Формулювання основної гіпотези супроводжується висуненням гіпотез-наслідків:

– можна припустити, що основними засобами роботи вчителя з важковиховуваними підлітками будуть метод стимулювання та метод включення в колективну діяльність;

– можна припустити, що такі підлітки потребують особливої консультативної допомоги з метою запобігання виникненню шкідливих звичок.

Розробкою і формулюванням гіпотез завершується методологічна частина програми педагогічного дослідження.

Методична частина програми педагогічного дослідження

Другою складовою програми педагогічного дослідження є її методична частина. Вона містить опис методики і організації характеристик дослідження. Велике значення у цьому розділі має розрахунок і обґрунтування вибірки. Ця процедура означає необхідність відбору тих людей, серед яких буде проводитись дослідження. Звичайно, ідеальним варіантом було б дослідження всіх людей, які виступають носіями певної педагогічної проблеми. Вся чисельність таких об'єктів дослідження утворює *генеральну сукупність*. Оскільки організація і проведення суцільного обстеження всіх без винятку соціальних об'єктів надзвичайно важкі і потребують великих витрат і зусиль, то вони здійснюються в поодиноких випадках.

Емпіричні педагогічні дослідження є, звичайно, вибірковими, їх проводять лише на певній частині об'єктів генеральної сукупності, яка має назву *вибіркової сукупності*. Отже, вибірка сукупності – це певна кількість елементів генеральної сукупності, відібраних за певними правилами, свого роду мікромодель генеральної сукупності. Потрібно, щоб структура вибіркової сукупності максимально збігалася з структурою генеральної сукупності за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками.

Якість вибірки оцінюють за двома показниками: репрезентативністю і надійністю.

Репрезентативністю називається здатність вибіркової сукупності максимально точно відтворювати характеристики генеральної сукупності. Отже, йдеться про точність вибіркового оцінювання і гарантію цієї точності. Адже завданням дослідницької групи є відбір певної кількості обстежуваних людей, проведення педагогічного дослідження і одержання достовірної інформації, яка точно характеризуватиме всі соціальні об'єкти-носії проблеми.

Надійність свідчить про точність психологічних вимірів, вірогідність одержаних результатів.

Стратегічний та робочий плани дослідження

Успіх дослідження залежить не лише від ретельності розробки методологічного розділу, а й від вироблення і запровадження у процес дослідження методико-процедурної частини методичного розділу програми дослідження.

Стратегічний план та його варіанти

Перш ніж приступити до дослідження, педагог звертає увагу на наявність інформації про досліджуваний об'єкт. Саме на основі знань про об'єкт перед збиранням емпіричних даних розробляється гіпотеза педагогічного дослідження. Відповідно до неї, а також цілей і завдань, вибудовують стратегічний план педагогічного дослідження. Існує три варіанти стратегічного плану дослідження: пошуковий, аналітичний і експериментальний.

Пошуковий варіант застосовують у тому разі, коли про об'єкт і предмет дослідження немає чіткого уявлення. Тоді такий різновид стратегічного плану має на меті уточнення проблеми і формулювання гіпотези.

Етапи: вивчення документів (літератури); проведення консультацій з експертами (науковці, практики); проведення спостереження за носіями проблемної ситуації, чітке формулювання проблеми дослідження.

Аналітичний варіант використовують тоді, коли знання про проблему дають змогу визначити об'єкт дослідження і сформулювати описову гіпотезу. Мета плану – перевірити цю гіпотезу і отримати точні якісно-кількісні характеристики об'єкта, що вивчається. Розробка аналітичного плану завершується класифікацією даних, які характеризують об'єкт дослідження.

Експериментальний варіант застосовують тоді, коли знання про об'єкт дають можливість сформулювати пояснювальну гіпотезу. Звідси мета плану – встановити причинно-наслідкові зв'язки в об'єкті. Найбільш надійний метод – експеримент.

Найчастіше в одному дослідженні поєднуються всі три варіанти стратегічних планів.

Робочий план дослідження складається на базі стратегічного і відображає основні процедурні заходи. Практика свідчить, що детально розроблений робочий план – вагомий чинник досягнення успіху дослідження. Він дає змогу заздалегідь передбачити і точно визначити обсяг наукових, організаційних витрат, надає дослідженню ритмічності на всіх етапах його проведення. Структурними компонентами робочого плану є його етапи і різні форми роботи (розробка інструкцій, складання проекту, внесення коректив у програму, формування груп, складання програм тощо).

Перший розділ передбачає порядок підготовки обговорення, затвердження програми та діагностичного інструментарію педагогічного дослідження. «Пілотажне» дослідження засвідчує, як «працює» інструментарій. При виявленні помилок вносяться корективи.

Другий розділ: організаційно – методичні види роботи. Вирішення питань: що треба зробити, де і коли, в які терміни. Групі респондентів повідомляються мета і завдання дослідження.

Третій розділ: обробка інформації.

Четвертий розділ: аналіз результатів обробки (таблиці, діаграми) → інформація → звіт → узагальнюючі висновки → практичні рекомендації.

Література

- Дзуки Е. Введение в методологию социально-психологического исследования / Е.Дзуки. – Новосибирск, 1997. – 156 с.
- Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
- Коберник О. Психолого-педагогічна діагностика духовного розвитку вихованців / О. Коберник // Школа: Інформаційно-методичний журнал.- Київ: БФ «1 вересня», 2006.- №12.- С.64-71.
- Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – 178 с.
- Підласий І.П. Діагностика і експертиза педагогічних проектів / І.П. Підласий. – К., 1998. – 150 с.
- Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований / Я. Скалкова. – М.: Наука, 1983. – 180 с.
- Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для вузів / Г.С.Цехмістрова, Н.А.Фоменко. – Київ: Слово, 2005. – 277 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А. АНКЕТА «ІНДЕКС ВИХОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ» (для 7-11 класів)

1. Якщо ти обіцяєш батькам або другу виконати певну справу, але у тебе виникають утруднення, то ти:
 - а) виконуєш обіцянку, навіть якщо тобі це завдає клопоту;
 - б) просиш відстрочення або звертаєшся по допомогу до когось-небудь іншого;
 - в) особливо не турбуєшся, вирішуєш що нічого не поробиш.
2. Чи є у тебе улюблений письменник, поет, художник, композитор?
 - а) так;
 - б) є твори, які тобі подобаються, але їх авторів ти не знаєш;
 - в) ні, ти цим не цікавишся.
3. Твоє ставлення до куріння і алкоголю.
 - а) палиш, іноді можеш випити;
 - б) сам не вживаєш, але не бачиш в них особливої шкоди;
 - в) негативне.
4. Чи є у тебе постійні домашні обов'язки?
 - а) так;
 - б) допомагаєш іноді на прохання батьків;
 - в) твій головний обов'язок – вчитися.
5. Як визначити придатність якого-небудь продукту в упаковці?
 - а) за його зовнішнім виглядом;
 - б) запитати у продавця;
 - в) прочитати напис на упаковці.
6. Якщо батьки обіцяють купити тобі нову річ, але у них виникають матеріальні утруднення, то ти:
 - а) вимагаєш виконання обіцянки;
 - б) трохи чекаєш, а потім нагадуєш;
 - в) відмовляєшся від обіцяного.
7. Як ти поводишся при сторонніх людях, у громадських місцях?
 - а) прагнеш продемонструвати гарні манери;
 - б) по-різному, але не особливо зухвало;
 - в) завжди і скрізь поводишся однаково.
8. Як, по-твоєму, пов'язані людина і природа?
 - а) людина – господар природи;
 - б) людина – друг природи;
 - в) людина – частина природи.
9. Якщо в школі який-небудь предмет дається тобі важко, то ти:

- а) особливо не переживаєш, залишаєш все як є;
 - б) прагнеш додатково займатися з цього предмета;
 - в) посилено готуєшся тільки перед контрольними роботами.
10. Чи вказується термін придатності продукту на упаковках з марконами і сухарями?
- а) ні, ці продукти не псуються;
 - б) не знаєш;
 - в) так.
11. Якщо твій однокласник здійснює помилку, то ти:
- а) не звертаєш на це уваги;
 - б) підсміюєшся над ним;
 - в) надаєш підтримку.
12. Уяви, що тобі подарували абонемент на відвідини в дні канікул театральних спектаклів. Як ти поступиш?
- а) максимально використаєш його;
 - б) не скористаєшся ним – хіба можна витратити час на таку нісенітницю;
 - в) сходиш, тільки якщо нічим буде більше зайнятися.
13. Як ти думаєш, які підприємства найбільш шкідливо впливають на екологію довкілля і здоров'я людини?
- а) нафтохімічні;
 - б) атомні електростанції;
 - в) металургійні.
14. Чи вважаєш ти, що будь-яку справу треба доводити до кінця?
- а) так;
 - б) залежить від важливості справи;
 - в) ні, не обов'язково.
15. Що означає слово «менеджер»?
- а) директор;
 - б) керівник;
 - в) продавець.
16. Хотілося б тобі змінити що-небудь у своєму характері?
- а) так, тобі є над чим працювати;
 - б) не замислювався конкретно про себе, але кожній людині треба удосконалюватися;
 - в) ти собі подобаєшся таким, яким є.
17. Якби ваш клас на канікулах поїхав до Києва і планувалися відвідини етнографічного музею, ти б:
- а) подумав: «Навіщо мені це потрібно?»;
 - б) з нетерпінням чекав цієї екскурсії;
 - в) вважав за краще прогулятися по місту.

18. Уяви: ваш клас пішов у похід. На привалі вирішили розвести вогнище і тобі доручили зібрати для нього паливо. Що б ти зробив?

- а) щоб справитися швидше, зрубав декілька молодих дерев, адже їх і так багато;
- б) зібрав сухе гілляччя;
- в) зібрав суху траву.

19. Чи самостійно ти стежиш за своїм одягом?

- а) так, постійно;
- б) іноді, коли дуже треба (перед дискотекою, побаченням тощо);
- в) за чистотою твого одягу стежать батьки.

20. На що в середньозабезпеченій українській сім'ї витрачається основна частина грошей?

- а) на одяг;
- б) на продукти харчування;
- в) на побутову техніку.

21. Якби поряд з тобою жила самотня старенька, якій ніхто не допомагає, як би ти поступив?

- а) повідомив про неї у службу соціальної допомоги;
- б) сам або з друзями надавав їй допомогу;
- в) не має часу довго про неї думати, багато термінових справ.

22. Чи вважаєш ти, що культура поведінки, гарні манери необхідні сучасній людині?

- а) ні, зараз це не цінується;
- б) взагалі-то необхідні, але не завжди виходить їх демонструвати;
- в) так, потрібні.

23. Скільки дерев ти посадив?

- а) три або більше;
- б) одне або два;
- в) жодного.

24. Якби в школі проводився конкурс на найкрасивішу класну кімнату і вчителька попросила допомогти їй у прибиранні і оформленні, як би ти поступив?

- а) постарався відмовитися: не подобається займатися такого роду справами;
- б) виконав прохання, але без особливого бажання;
- в) постарався максимально допомогти.

25. Якби батьки дали тобі грошей на покупку одягу, чому б ти віддав перевагу?

- а) яскрава, модна річ;
- б) річ практична, щоб довго не виходила з моди;

в) витратив гроші на розваги (дискотека, кафе, клуб і т. п.).

26. Якби тобі сказали, що твій друг нечесно поводить себе по відношенню до тебе, то ти:

а) почав би нечесно ставитися до друга або побився з ним;

б) почав би уважно стежити за його поведінкою, чекати, коли він себе видасть;

в) відкрито сказав йому про свої підозри.

27. Чи намагаєшся ти прикрасити свою кімнату, квартиру, зробити її затишнішою?

а) так, тобі подобається цим займатися;

б) тобі подобаються затишок і краса, але хай їх створюють інші;

в) ти не звертаєш на це уваги.

28. Уяви: ви з друзями влаштували пікнік на природі і зібралось багато сміття. Як ти вчиниш?

а) залишиш все, як є, – у природі місця багато;

б) збереш все в пакет і понесеш з собою, щоб викинути в сміттєвий бак;

в) спалиш або закопаєш на місці пікніка.

29. Якщо твоя сім'я чекає на прихід гостей (йде прибирання кімнат, готуються страви), то ти:

а) активно допомагаєш;

б) допомагаєш, тільки якщо гості приходять до тебе;

в) займаєшся своїми справами або йдеш з дому, щоб не заважати.

30. Уяви: ти виріс, одружився (вийшла заміж). На весілля подарували гроші. Як ви ними розпорядитесь?

а) поїдете в подорож;

б) придбаєте необхідні для побуту речі або витратите на навчання у ВНЗ;

в) купите модний одяг і розважитесь в клубах.

31. Якими, по-твоєму, мають бути стосунки між людьми?

а) чесними, шанобливими, доброзичливими;

б) світом повинна правити сила;

в) не замислювався над цим.

32. Чи подобається тобі читати в книгах художні описи пейзажів, явищ природи, внутрішніх почуттів і переживань героїв?

а) ні, ти прагнеш пропускати ці місця в книзі або взагалі не любиш читати;

б) читаєш іноді, якщо є настрій;

в) так, ти завжди особливо уважно читаєш такі описи.

33. Чи хвилюють тебе проблеми екології?

а) так;

б) ці проблеми існують, але їх повинні вирішувати компетентні люди;

- в) зараз у країні є важливіші проблеми.
34. Чи можеш ти самотійно приготувати обід (борщ, суп, м'ясо, пиріг)?
- а) так;
- б) готуєш тільки під керівництвом кого-небудь з дорослих;
- в) ні.
35. Що означає словосполучення «ноу-хау»?
- а) «немає хаосу»;
- б) новинка;
- в) технічне нововведення.
36. Як, по-твоєму, чому люди одружуються?
- а) щоб було кому залишити спадок;
- б) щоб про когось піклуватися;
- в) тому що так прийнято.
37. Твоє ставлення до ненормативної лексики (нецензурних висловлювань)?
- а) негативне;
- б) сам не використовуєш, але інших не зупиняєш;
- в) використовуєш такі слова в своєму мовленні.
38. Твоя думка про здоров'я?
- а) воно або є, або його немає;
- б) ти прагнеш його підтримувати (спорт, харчування);
- в) про нього треба піклуватися, але конкретно ти поки що цим не займаєшся.
39. Як, по-твоєму, людина повинна ставитися до роботи (професійної діяльності), за яку вона отримує заробітну платню?
- а) прагнути максимально добре її виконати;
- б) працювати сумлінно, але не перенапружуватися;
- в) думати насамперед про себе, а не про роботу.
40. Що означає слово «маркетинг»?
- а) покупка;
- б) торгівля;
- в) робота.
41. Якими, по-твоєму, мають бути стосунки між батьками і дорослими, самотійними дітьми?
- а) батьки повинні матеріально підтримувати дітей;
- б) діти повинні піклуватися про батьків і підтримувати їх;
- в) надавати один одному допомогу тільки у разі потреби.
42. Як ти ставишся до слів А. П. Чехова: «У людині все повинно бути прекрасне: і обличчя, і одяг, і душа, і думки»?
- а) це чистісінька утопія;

- б) загалом нормально, але це не завжди здійснимо;
в) людина повинна прагнути бути такою.
43. Чи доводилося тобі зупиняти людей, які губили природу (ламали дерева, стріляли в птахів, знущалися з тварин і т. п.)?
а) так, неодноразово;
б) один раз або двічі;
в) ні, ти сам іноді псуєш природу.
44. Чи стараєшся ти будь-яку справу виконати максимально добре і щонайшвидше?
а) ні;
б) стараєшся тільки в тому випадку, коли робота подобається;
в) так, ти завжди будь-яку справу прагнеш зробити швидко і якісно.
45. Яке з наведених нижче слів більш за все підходить за змістом до слова «підприємництво»?
а) справа;
б) гроші;
в) ініціатива.
46. Якби до вас в клас прийшли новачки-біженці різних національностей, як би ти до них поставився?
а) постарався підтримати їх, допоміг адаптуватися до школи;
б) віднісся до них спокійно, але дружити не став би;
в) віднісся до них негативно – хай живуть на своїй землі.
47. Чи займаєшся ти якою-небудь творчою, естетичною діяльністю (пишеш вірші або замітки в шкільну газету, відвідуєш художню, театральну, танцювальну, музичну студію і т. п.)?
а) так;
б) раніше займався, тепер ні;
в) ніколи не займався.
48. Хотілося б тобі бути членом «Клубу екологів», займатися творчою природоохоронною діяльністю?
а) так (або ти вже займаєшся такою роботою);
б) не замислювався над цим;
в) ні.
49. Якби ти зараз потрапив на безлюдний острів, зміг би сам вижити?
а) так, ти багато умієш;
б) тільки декілька днів;
в) навіть страшно про це подумати.
50. Якби батьки довірили тобі протягом місяця вести домашнє господарство, розпоряджатися сімейним бюджетом, ти б:
а) витрачав щодня помалу;

б) спочатку б витратив велику частину грошей, а потім «затягнув ремінець»;

в) витратив гроші на розваги і покупку речей, про які давно мріяв.

Опрацювання результатів.

Аспекти вихованості									
Моральний		Естетичний		Екологічний		Трудовий		Економічний	
1	а, б	2	а, б	3	в, б	4	а, б	5	в, б
6	в, б	7	а, б	8	в, б	9	б, в	10	в, б
11	в, а	12	а, в	13	б, а	14	а, б	15	б, а
16	а, б	17	б, в	18	б, в	19	а, б	20	б, а
21	б, а	22	в, б	23	а, б	24	в, б	25	б, а
26	в, б	27	а, б	28	б, в	29	а, б	30	б, а
31	а, в	32	в, б	33	а, б	34	а, б	35	в, б
36	б, в	37	а, б	38	б, в	39	а, б	40	б, а
41	б, в	42	в, б	43	а, б	44	в, б	45	в, а
46	а, б	47	а, б	48	а, б	49	а, б	50	а, б

Примітка: Перша позиція варіанту відповіді – 10 балів; друга – 5 балів; максимальний бал з кожного аспекту вихованості – 100 (100%).

ДОДАТОК Б. ДІАГНОСТИКА ІНТЕРАКТИВНОЇ ПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ (Н.Є. Щуркова)

Інструкція. Вам буде запропонований опитувальник з готовими відповідями, позначеними буквами «А», «В» і «С». Вам слід вибрати не ту відповідь, яка вважається бажаною чи правильною, а ту, яка найбільшою мірою відповідає вашій думці і найбільш цінна для вас. Відповідайте по можливості швидко, оскільки важлива перша реакція, а не результат довгого обдумування. У бланку відповідей спочатку запишіть номер питання, а поряд з ним – свою відповідь (літеру).

1. На шляху стоїть людина. Вам треба пройти. Що зробите?

А) Обійду, не потревоживши.

В) Відсуну і пройду.

С) Дивлячись який буде настрої.

2. Ви помічаєте серед гостей непоказну дівчинку, що самотньо сидить осторонь. Що зробите?

А) Нічого, яке мені діло?

В) Не знаю, як складуться обставини.

С) Підійду, неодмінно заговорю.

3. Ви спізнюєтеся в школу. Бачите, що комусь стало погано. Що робите?
- A) Поспішаю в школу.
 - B) Якщо попросять про допомогу, не відмовлю.
 - C) Телефоную 03, зупиняю перехожих.
4. Ваші знайомі переїздить у нову квартиру. Вони вже у віці. Що зробите?
- A) Запропоную свою допомогу.
 - B) Не втручаюся в чуже життя.
 - C) Якщо попросять, я, звичайно, допоможу.
5. Недалеко від дому продають полуницю. Ви купуєте останній кілограм. Чуєте як позаду вас хтось жалкує, що не вистачило полуниці для внучки. Як реагуєте на голос?
- A) Звичайно ж, висловлюю співчуття.
 - B) Обертаюся, пропоную поступитися.
 - C) Не знаю, подивлюся, як виглядає ця бабуся.
6. Дізнаєтеся, що несправедливо покараний один з ваших знайомих. Що робите?
- A) Дуже серджуся, лаю кривдника міцними словами.
 - B) Нічого, життя взагалі несправедливе.
 - C) Стаю на захист скривдженого.
7. Ви черговий. Підмітаючи підлогу, знаходите гроші. Що робите?
- A) Вони мої, раз я їх знайшов.
 - B) Завтра запитаю, хто загубив.
 - C) Можливо, візьму собі.
8. Складаєте іспит. На що розраховуєте?
- A) На шпаргалки, звичайно, або на везіння.
 - B) На втому екзаменатора – може пропустить.
 - C) На себе самого, свої знання.
9. Вам належить обирати професію. Як будете це робити?
- A) Знайду що-небудь недалеко від дому.
 - B) Пошукаю високооплачувану роботу.
 - C) Оберу творчу роботу.
10. Вам пропонують три види подорожі. Що обираєте?
- A) Невідома краса нашої країни.
 - B) Екзотичні країни.
 - C) Багаті країни.
11. Група вирішила провести прибирання приміщення. Ви бачите, що всі знаряддя праці розібрані. Що робите?
- A) Покручусь трохи, потім видно буде.
 - B) Йду додому.

- С) Приєднаюся до кого-небудь.
12. Чарівник пропонує влаштувати вам заможне життя без необхідності трудитися. Що відповідаєте?
- А) Погоджуюся з вдячністю.
- В) Спочатку дізнаюся, скільки було таких випадків.
- С) Рішуче відмовляюся.
13. Вас просять виконати одну справу. Вам не хочеться. Що відбувається далі?
- А) Забуваю про неї, пригадаю, якщо скажуть.
- В) Зрозуміло, виконую.
- С) Шукаю причини, щоб відмовитись.
14. Ви побували на дивовижному вернісажі. Кому-небудь розповісте?
- А) Так, неодмінно – всім друзям і знайомим.
- В) Не знаю, скажу, якщо випадок підвернеться.
- С) Ні, хай кожен живе, як хоче.
15. Група вирішує, кому доручити роботу. Вам ця робота подобається. Як дієте?
- А) Прошу доручити мені.
- В) Чекаю, коли хтось назве мою кандидатуру.
- С) Нічого не роблю, хай буде, як буде.
16. Ви зібралися їхати на дачу до друга. Вам дзвонять, просять відкласти плани заради справи. Що говорите?
- А) Їду на дачу, як домовлено.
- В) Не їду, звичайно ж.
- С) Запитаю друга, що скаже.
17. Ви вирішили завести собаку. Що вас влаштує?
- А) Бездомне щеня.
- В) Дорослий пес з відомим характером.
- С) Щеня рідкісної породи з родоводом.
18. Стрілки годинника вказують на кінець заняття. Вчитель просить п'ять хвилин. Ваша реакція?
- А) Нагадую про право на відпочинок.
- В) Погоджуюся.
- С) Як усі, так і я.
19. З вами розмовляють образливим тоном. Як реагуєте?
- А) Відповідаю тим же.
- В) Не помічаю, це не має значення.
- С) Припиняю стосунки.
20. Ви погано граєте на скрипці, але батьки хвалять вас і просять зіграти для гостей. Що робите?

- А) Граю.
В) Зрозуміло, не граю.
С) Приємно, що хвалять, але ухиляюся.
21. Задумали запросити гостей. Чим стурбовані?
А) Пригощаннями, звичайно ж.
В) Програмою спілкування.
С) Нічим – вони ж мої друзі.
22. Школу закрили на карантин. Як реагуєте?
А) Як усі, гуляю, насолоджуюся свободою.
В) Складаю програму самостійних занять.
С) Живу в очікуванні нових повідомлень.
23. Вам подарували красиву авторучку. Два хлопці вимагають віддати їм її. Що робите?
А) Віддаю – життя дорожче.
В) Постараюся втекти від них.
С) Подарунків не віддаю.
24. При вас хвалять вашого знайомого. Що ви відчуваєте?
А) Мені незручно, злегка заздрю.
В) Радий, мої достоїнства від цього не зменшуються.
С) Мене це не стосується, нічого не відчуваю.
25. Наступає Новий рік. Про що думаєте?
А) Про подарунки, звичайно ж, і про ялинку.
В) Про новорічні канікули.
С) Про новий етап свого життя.
26. Яка роль музики у вашому житті?
А) Потрібна для танців.
В) Є фоном життя.
С) Дає насолоду для душі.
27. Виїжджаєте надовго з дому. Як себе відчуваєте далеко від дому?
А) Сняться рідні місця.
В) Краще, ніж удома.
С) Не знаю, надовго не виїжджав.
28. Чи змінюється ваш настрій під час інформаційних телепередач?
А) Ні, якщо мої справи йдуть добре.
В) Так, і постійно.
С) Не помічав.
29. Проводиться благодійний збір книг. Ви берете участь?
А) Відбираю цікаві книги, приношу.
В) У мене немає книг, непотрібних мені.
С) Якщо побачу, що всі здають, то теж принесу.

30. Чи можете назвати 5 дорогих вам місць на землі, 5 цікавих суспільно-історичних подій, 5 дорогих вам імен видатних людей?

А) Безумовно, можу.

В) Ні, на світі так багато інтересного.

С) Не знаю, не рахував.

31. Чуєте повідомлення про подвиг людини. Про що думаєте?

А) У цієї людини була своя вигода.

В) Повезло прославитися.

С) Глибоко задоволений, не перестаю дивуватися.

Обробка і інтерпретація результатів.

Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси: 1.А; 2.А; 3.А; 4.В; 5.А; 6.В; 7.А; 8.В; 9.В; 10.С; 11.В; 12.А; 13.С; 14.С; 15.А; 16.А; 17.С; 18.А; 19.С; 20.В; 21.А; 22.А; 23.А; 24.А; 25.А; 26.А; 27.В; 28.А; 29.В; 30.А; 31.А

Орієнтація на взаємодію і співпрацю: 1.В; 2.С; 3.С; 4.А; 5.В ; 6.С; 7.В; 8.С; 9.С; 10.А; 11.С; 12.С; 13.В; 14.А; 15.В; 16.В; 17.А; 18.В; 19.В; 20.А; 21.В; 22.В; 23.С; 24.В; 25.С; 26.С; 27.А; 28.В; 29.А; 30.В; 31.С.

Маргінальна орієнтація: 1.С; 2.В; 3.В; 4.С; 5.С; 6.А; 7.С; 8.А; 9.А; 10.В ; 11.А; 12.В; 13.А; 14.В; 15.С; 16.С; 17.В; 18.С; 19.А; 20.С; 21.С; 22.С; 23.В; 24.С; 25.В; 26.В; 27.С; 28.С; 29.С; 30.С; 31.В.

Відповіді, які збігаються з ключем, оцінюються в 1 бал, які не збігаються – 0 балів. Відповідно до цього підраховується загальна кількість балів по кожній із трьох шкал. Домінування тієї чи іншої особистісної спрямованості можна визначити за найбільшою кількістю балів в одній з трьох шкал. Рівень сформованості кожного виду спрямованості можна визначити за такими показниками: 24 бали і вище – високий рівень; 14-23 бали – середній; 13 балів і менше – низький.

Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси пов'язується з переважанням мотивів власного благополуччя. Взаємодія з іншими людьми підпорядковується задоволенню особистих потреб і домагань. Інтереси і цінності інших людей найчастіше ігноруються або розглядаються виключно в практичному контексті, що зумовлює конфліктність і труднощі в міжособистісній адаптації.

Орієнтація на взаємодію, співпрацю з іншими людьми обумовлена потребами в підтримці конструктивних стосунків з членами малої групи, емпатії й інтересі до спільної діяльності. Як правило, високий рівень цієї шкали відповідає оптимальній соціалізації й адаптації.

Маргінальна орієнтація виражається в схильності підкорятися обставинам, імпульсивній поведінці. Таким людям властиві прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, некритичного наслідування.

ДОДАТОК В. ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ (Ю.З. Гільбух)

Особистісна зрілість студентів визначається сформованістю п'яти базових психологічних якостей: мотивація досягнень, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншою людиною.

1. *Мотивація досягнень*: загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів у діяльності.

2. *Ставлення до свого «Я»* («Я-концепція»): впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками; адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей. Усі ці якості несумісні з комплексом неповноцінності, що нерідко виявляється в неусвідомлюваному прагненні підбадьорити себе хвастощами, бравадою, саморекламою і т. ін.

3. *Почуття громадянського обов'язку*: патріотизм, інтерес до подій суспільно-політичного життя, почуття відповідальності, потреба у спілкуванні, колективізм.

4. *Життєва установка*: розуміння відносності речей, перевага інтелекту над почуттями, емоційна врівноваженість, розважливність (на противагу імпульсивності).

5. *Здатність до психологічної близькості з іншою людиною*: доброзичливе ставлення до людей, емпатія (здатність до співчуття і співпереживання), уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

1. Більшість моїх викладачів...

- а) намагаються постійними причіпками зробити моє життя нещасним;
- б) критикують мене скрізь, де тільки можуть;
- в) байдужі до мене доти, поки я дотримуюсь встановлених ними правил і виконую роботу задовільно;
- г) недостатньо вимогливі до моєї роботи;
- д) мало винагороджують мене за мої старання;
- е) сварять мене за помилки і заохочують, коли я цього заслуговую;
- ж) не могу відповісти на це питання.

2. Коли я програю в шахи, шашки чи інші ігри, то, як правило:

- а) намагаюся з'ясувати причину невдачі, щоб удосконалити свої уміння;
- б) захоплююся майстерністю суперника, причому це почуття «забиває» всі інші переживання;
- в) переживаю почуття своєї неповноцінності перед суперником;
- г) усвідомлюю, що зате я перевершую багатьох в інших речах і, отже, при бажанні зможу домогтися успіху в цій грі;
- д) усвідомлюю несуттєвість поразки чи перемоги в таких іграх і швидко забуваю про те, що сталося;
- е) намагаюся будь-що домогтися реваншу;
- ж) не можу відповісти на це питання.

3. Коли я змушений відмовитися від якого-небудь плану чи власних бажань (наприклад, перемогти на олімпіаді, стати кращим студентом у групі), то вважаю, що:

- а) буду нещасним до кінця життя;
- б) маю стільки інших інтересів, що незабаром знайду яку-небудь заміну;
- в) сповнений рішучості домогтися здійснення свого плану за будь-яку ціну, навіть якщо на це піде все життя, що залишилося;
- г) намагаюся витягти з невдачі якнайбільше життєвих уроків;
- д) ні на що краще не міг сподіватися;
- е) буду нещасним протягом якогось часу, але переборю цей стан;
- ж) не можу відповісти на це питання.

4. В якій мірі мені подобаються люди?

- а) людина мені або дуже подобається, або ж не подобається зовсім;
- б) під час першого знайомства людина може мені сподобатися, але не настільки, щоб я відразу ж захотів стати її кращим другом;
- в) кожна людина начебто подобається мені під час першої зустрічі, але потім я часто розчаровуюся;
- г) люди подобаються мені тільки в тому випадку, якщо я знаю їх дуже добре;
- д) мені не подобається ніхто;
- е) багато людей до деякої міри мені подобаються;
- ж) не можу відповісти на це питання.

5. Я схильний розповідати малознайомим людям про свої невдачі, провали чи негативні якості у такий спосіб:

- а) розповідаю про них, якщо це викликає в когось щирий інтерес;
- б) мимохіть розповідаю про свої невдачі і тільки тоді, коли це доречно по ходу розмови;
- в) іноді згадую про свої невдачі з метою вилити душу і викликати співчуття співрозмовника;
- г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не створювати проблем

для співрозмовника;

д) часто не можу втриматися від бажання поскаржитися на свої невдачі;

е) свої невдачі намагаюся зобразити як успіхи;

ж) не можу відповісти на це питання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї...

а) іноді виявляються правими;

б) як правило, є досить підготовленими і тому впевненими в собі;

в) просто недостатньо освічені;

г) знаходять для себе задоволення в тому, що мають власну думку;

д) висловлюють інший погляд на дане питання з почуття суперечливості;

е) нерідко перевершують мене в компетентності чи в інтелектуальному розвитку;

ж) не можу відповісти на це питання.

7. Я волюю мати у грі чи у змаганні такого суперника, що:

а) є майстром і перевершує мене, тому що в цьому випадку в мене буде більше шансів удосконалити свої уміння;

б) трохи перевершує мене; у цьому випадку випробування більше стимулює мене;

в) є рівним мені по силі; у цьому випадку обидва суперники показують свій максимум і мають рівні шанси здобути перемогу;

г) слабкіший за мене, і я знаю, що зможу в нього виграти;

д) буде сам прагнути, щоб я виграв і зберіг віру у свої сили;

е) трохи слабкішого, і в мене буде шанс виграти;

ж) не можу відповісти на це питання.

8. Для мене життя варте чого-небудь лише в тій мірі, в якій я можу:

а) домагатися успіхів у всіх своїх починаннях;

б) цілком реалізувати свій творчий потенціал;

в) одержувати у своє розпорядження всі необхідні матеріальні блага в готовому вигляді і займатися лише тим, що подобається;

г) мати можливість здобувати засоби для власного розвитку;

д) мати можливість порівняно спокійного життя;

е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;

ж) не можу відповісти на це питання.

9. Моє прагнення дискутувати з іншими студентами полягає в тому, що:

а) мені важко втриматися від суперечки з будь-якого приводу;

б) звичайно я беру участь у дискусіях, якщо тема мене цікавить;

в) я рідко сперечаюся, тому що зазвичай диспутанти прагнуть не до істини, а до визнання своєї точки зору;

г) не люблю втягуватися в дискусії через їх сумбурність;

- д) не люблю дискусії, тому що рідко виходжу з них переможцем;
- е) уникаю брати участь у дискусіях через свою боязкість;
- ж) не можу відповісти на це питання.

10. Коли хто-небудь не з членів моєї родини критикує мене, то моя звичайна реакція полягає в тому, щоб:

- а) проаналізувати причини і мотиви критики;
- б) поцікавитися в автора критики її підставами і врахувати їх у своїх подальших діях;
- в) нічого не сказати, забути про неї;
- г) при нагоді самому піддати опонента критиці;
- д) при впевненості у своїй правоті захистити себе;
- е) нічого не сказавши, затаїти на критика образу;
- ж) не можу відповісти на це питання.

11. У своїх спробах домогтися успіхів у житті я покладаюся в першу чергу на:

- а) допомогу сім'ї, батьків;
- б) власні зусилля і наполегливість;
- в) відсутність могутніх ворогів;
- г) везіння;
- д) наявність впливових знайомих;
- е) наявність вірних друзів;
- ж) не можу відповісти на це питання.

12. Стосовно довіри до людей я дотримуюсь такого принципу:

- а) потрібно людям довіряти, але при цьому усіх без винятку перевіряти;
- б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;
- в) у якійсь мірі довіряти потрібно кожній людині;
- г) усе залежить від конкретної людини: одним можна довіряти цілком, іншим – ні на йоту;
- д) люди, звичайно, не виправдовують вашої довіри;
- е) надмірна довірливість – мій найбільший гріх;
- ж) не можу відповісти на це питання.

13. Моя реакція на думку про власну смерть полягає:

- а) у сильному відштовхуванні цієї думки;
- б) у тому, що я часто думаю про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою;
- в) у тому, що я сприймаю це як даність – як кінцеву неминучість і часто про це не думаю;
- г) у тому, що я часто про це думаю, мріючи мати сильну волю для гідної зустрічі зі смертю;
- д) у тому, що я боюся смерті, але не часто говорю про це іншим;
- е) думаю про смерть і страшуся її лише під безпосереднім враженням від

звістки про чиюсь смерть;

ж) не можу відповісти на це питання.

14. В якій мірі я намагаюся справити позитивне враження на інших людей?

а) будую на цей рахунок певні плани і присвячую цьому багато часу;

б) рідко заздалегідь планую робити це, але якщо трапляється можливість, намагаюся справити гарне враження;

в) присвячую цьому мало часу;

г) не люблю це прагнення в інших і ніколи не роблю цього сам,

д) дуже глибоко і довго страждаю, якщо виявляється, що про мене склалося несприятливе враження у середовищі шанованих мною людей;

е) відчуваю приємні почуття, якщо виявляється, що про мене склалося сприятливе враження;

ж) не можу відповісти на це питання.

15. Стикаючись з незвичайною проблемою в особистих справах, я:

а) ніколи не вагаюся – відразу ж звертаюся по допомогу до кого-небудь, хто знає про це більше, ніж я;

б) якщо є можливість, відразу ж прошу кого-небудь із друзів допомогти мені;

в) дуже рідко турбую кого-небудь із друзів проханням допомогти мені;

г) ніколи не звертаюся по допомогу до стороннього;

д) докладаю всіх зусиль для її розв'язання, перш ніж звернуся до кого-небудь по допомогу;

е) після деяких коливань звертаюся до друзів за допомогою;

ж) не можу відповісти на це питання.

16. Моє ставлення до родичів і друзів таке, що я:

а) ціную тих з них, хто є для мене близькими за своїми духовними інтересами;

б) ціную тих з них, що сприяють моєму інтелектуальному розвитку;

в) мені потрібно більше друзів і родичів, ніж я маю в даний час;

г) тієї кількості друзів і родичів, що я зараз маю, мені досить;

д) вони не є необхідними для мого щастя;

е) ціную тих з них, що, як і я, цікавляться в основному матеріальними речами;

ж) не можу відповісти на це питання.

17. Коли який-небудь член моєї сім'ї несправедливо, як мені здається, критикує мене чи просто чіпляється до мене, моєю звичайною реакцією є:

а):

а) обурюватися, але нічого не говорити;

б) підтримувати мир у сім'ї, погоджуючись із критиком, догоджаючи

йому;

- в) нічого не говорити, але спробувати пізніше звести рахунки;
- г) намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, виявляючи витримку, гідно захистити себе;
- д) не приймати почуте близько до серця, тому що згодом усе минеться;
- е) розсердившись, вступити в суперечку;
- ж) не можу відповісти на це питання.

18. Моє ставлення до релігії полягає в тому, що:

- а) не потребую ніякої релігії, але думаю, що для більшості людей вона необхідна;
- б) читаю і спостерігаю за різними релігіями і в результаті згодом вирішу для себе це питання;
- в) створюю власну релігію, що, як я сподіваюся, згодом буде мене задовольняти;
- г) маю релігію, що мене задовольняє;
- д) вважаю релігію моїх батьків найбільш придатною для мене;
- е) приймаю релігію моїх батьків, хоча вона мене і не задовольняє,
- ж) не можу відповісти на це питання.

19. В якій мірі я читаю і вивчаю інформацію про соціально-політичні й економічні зміни в інших країнах:

- а) я зовсім не цікавлюся такою інформацією;
- б) я занадто зайнятий розв'язанням власних проблем, щоб багато думати про проблеми, які існують в інших частинах світу;
- в) я роблю це дуже рідко і з випадкових приводів;
- г) виявляю до неї мінімальний інтерес;
- д) роблю це із задоволенням, але без яких-небудь конкретних висновків для своєї країни;
- е) прагну вивчати умови в інших частинах світу, щоб зіставляти з ними становище у власній країні і мріяти про його поліпшення;
- ж) не можу відповісти на це питання.

20. Коли я змушений виступати публічно, то:

- а) це надзвичайно важко і викликає в мене зніяковілість і заїкання;
- б) це важко, але я можу володіти собою без помітних ознак зніяковілості;
- в) це надзвичайно важко, але оскільки під сумнівом моя самоповага, не намагаюся ухилитися;
- г) звичайно я можу говорити без особливих зусиль;
- д) я часто відчуваю задоволення, виступаючи привселюдно;
- е) це важко, оскільки я не відчуваю впевненості в доброзичливості аудиторії;
- ж) не можу відповісти на це питання.

21. В якій мірі я читаю і вивчаю інформацію про соціальні, політичні та економічні зміни в рідній країні:

- а) читаю багато стосовно цієї теми, тому що мене глибоко хвилюють події, які відбуваються в нашому суспільстві;
- б) читаю таку інформацію тільки тоді, коли більше нічого читати чи коли я повинен це робити;
- в) читаю таку інформацію регулярно;
- г) вважаю це заняття безглуздом, тому що проста людина все одно ні на що вплинути не може;
- д) читаю таку інформацію тільки для того, щоб при нагоді могли взяти участь в її обговоренні;
- е) глибоко байдужий до усього, що виходить за межі моїх особистих справ;
- ж) не можу відповісти на це питання.

22. Моя реакція на позитивну публікацію в пресі мого імені чи імені кого-небудь з моїх рідних і близьких полягає в тому, що я:

- а) відчуваю велике задоволення і часто з гордістю показую відповідне місце своїм друзям і знайомим;
- б) внутрішньо відчуваю приємні почуття, але утримуюся від їх зовнішнього вираження;
- в) побачивши своє ім'я в пресі, не відчуваю ніякого радісного хвилювання, тому що розумію незначність цієї події;
- г) у перший момент відчуваю приємні почуття, але відразу забуваю про цю подію;
- д) відчуваю приємні почуття, хоча і вважаю, що це прояв славолюбства;
- е) протягом деякого часу відчуваю приємні почуття, про які можу стримано розповісти близьким і друзям;
- ж) не можу відповісти на це питання.

23. Моє ставлення до символів, прикмет, передчуттів полягає в тому, що:

- а) у своєму життєвому досвіді я переконався: вони майже завжди вказують на успіх чи невдачу в якій-небудь діяльності;
- б) вони, як правило, передвіщають успіх чи невдачу в якій-небудь діяльності;
- в) я не можу вирішити, чи є це чи випадковістю, чи вони дійсно передвіщають певну подію;
- г) я не вірю, що вони передвіщають що-небудь для кого-небудь і тому не запам'ятовую їх;
- д) я розумію, що вони помилкові, але ловлю себе на увазі до них;
- е) борючись з їхнім впливом на мене, дію всупереч їм;

ж) не можу відповісти на це питання.

24. В якій мірі я активний у групі?

а) завжди прагну відігравати ведучу роль у дискусіях;

б) іноді втягаюся в дискусію, не будучи досить компетентним в обговорюваному питанні;

в) не беру участі в дискусіях, якщо не упевнений в істинності і цінності того, про що збираюся сказати;

г) ніколи не беру участі в дискусії, тому що не вірю в їхню корисність;

д) беру участь, якщо потрібно підтримати дискусію, але не керую нею;

е) завжди беру участь у дискусіях, хоча і не прагну до лідерства;

ж) не можу відповісти на це питання.

25. Моє ставлення до вісунів полягає в тому, що:

а) вони можуть бути корисні, тільки коли стикаєшся із серйозною проблемою і не знаєш, яке прийняти рішення;

б) іноді можна звернутися до них – коли знаєш, що друзі теж збираються це зробити (для розваги);

в) вони заслуговують на те, щоб консультуватися з ними при кожній нагоді;

г) ніколи не слід до них звертатися, тому що вони шахраї;

д) вони мають дивну інтуїцію, що дозволяє їм іноді правильно пророкувати долю людини;

е) вони непогані психологи;

ж) не можу відповісти на це питання.

26. В якій мірі я готовий ризикувати?

а) часто йду на значний ризик, тому що, якщо виграю, то виграю багато;

б) йду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс явно на мою користь;

в) не допускаю серйозного ризику й у випадку програшу не піддаюся ніякому азарту;

г) використовую невеликі шанси, тому що при цих умовах у випадку програшу можу продовжувати свої спроби;

д) не покладаюся ні на які випадки; хочу мати стовідсоткову гарантію;

е) не можу жити без постійного ризику;

ж) не можу відповісти на це питання.

27. Моє ставлення до світу в цілому полягає в тому, що:

а) він сповнений зла, і я не чекаю від нього нічого радісного;

б) він має багато спокус, так що важко кому-небудь залишитися безгрішним, але все одно прагнути до цього треба;

в) світ являє собою цікаву панораму; я прагну використовувати свої сили для його удосконалення;

г) світ може бути гарним, якщо життя людей буде сповнене гідності і

- справжньої доброти; потрібно присвячувати цьому всі сили;
- д) я живу тільки раз, тому хочу насолоджуватися життям, а не мріяти про благо всього людства;
- е) я є частиною світу, гарний він чи поганий, тому приймаю його таким, яким він є;
- ж) не можу відповісти на це питання.

28. З огляду на те, що кожен хоче мати багато грошей для задоволення своїх потреб, я також хочу більше грошей для того, щоб:

- а) жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати кращий будинок, кращий автомобіль, багато красивого і модного одягу і т. д. ;
- б) здійснити свої життєві плани, такі як удосконалення свого бізнесу чи професійних здібностей, одержання якісної освіти тощо;
- в) мати можливість купувати лотерейні квитки, жетони для ігрових автоматів і т. д. ;
- г) мати можливість допомагати родичам і близьким людям, що бідують;
- д) застрахувати своє життя;
- е) щоб у мене була можливість робити те, що побажаю;
- ж) не можу відповісти на це питання.

29. Під час читання щоденних газет моє ставлення до матеріалів, які стосуються моєї професії, полягає в тому, що:

- а) завжди уважно прочитую такі матеріали;
- б) читаю тільки ті матеріали, які особливо мені цікаві;
- в) дуже рідко читаю будь-що про свою професію; мені вистачає того, що маю на роботі;
- г) рідко читаю матеріали про свою професію;
- д) не читаю такі матеріали, бо вони мені нудні;
- е) ненавиджу такі матеріали, бо не люблю свою професію;
- ж) не можу відповісти на це питання.

30. Як би ви вчинили, якби начальство запропонувало вам посаду, для заняття якої у вас, як ви самі розумієте, немає достатніх даних, але яку вам дуже хочеться зайняти:

- а) рішуче відмовилися б, посилаючись на невідповідність вашої кандидатури;
- б) погодилися б через побоювання викликати своєю відмовою невдоволення;
- в) погодилися б, але тільки за умови, що буде наданий тривалий іспитовий термін, за час якого ви прикладете максимальні зусилля для розвитку у себе відповідних умінь;
- г) відразу погодилися б, діючи за принципом «не святі горшки ліплять»;
- д) погодилися б після деяких вагань, виходячи з того, що люди, які

займають подібні посади, анітрошки не кращі вас;

е) погодилися б, але тільки тимчасово виконуючим обов'язки, – щоб яось допомогти справі;

ж) не можу відповісти на це питання.

31. *В будинку відпочинку ви жили в одному номері з людиною, з якою у вас виявилось багато спільного, розлучуючись обмінюєтесь номерами телефонів. Яка імовірність того, що в подальшому ви першим спробуєте відновити контакти:*

а) 100%; б) 80%; в) 60%; г) 40%; д) 20%; е) 0%; ж) не можу відповісти на це питання.

32. *Якби були для цього необмежені можливості, то як часто ви зустрічалися б для спілкування зі своїми близькими, друзями, цікавилися їхніми проблемами, намірами:*

а) щодня;

б) приблизно 3 рази на тиждень;

в) приблизно 2 рази на тиждень;

г) 1 раз на тиждень;

д) 1 раз на 2 тижні;

е) 1 раз на місяць;

ж) не можу відповісти на це питання.

33. *(Варіант для юнаків). Як би ви діяли в ситуації нерозділеної любові за наявності щасливого суперника, в порядності якого ви, однак, дуже сумніваєтесь.*

а) залишили б цю пару і намагались якомога скоріше загасити своє почуття, шукаючи заміну серед інших дівчат;

б) доклали б усіх зусиль для дискредитації конкурента в очах вашої обраниці;

в) зберігали б і не приховували свого почуття, але, тримаючись гідно, ніяк його не нав'язували б;

г) погодилися б з роллю відданого друга, якому ваша обраниця скаржилася б на те, що їй не відповідають взаємністю (робили б це з надією на її прозріння);

д) намагались б стати для цієї пари відданим другом, щоб мати можливість частіше зустрічатися з предметом своєї любові;

е) мовчки і безсильно страждали б від горя;

ж) не можу відповісти на це питання.

33д. *(Варіант для дівчат). Як би ви діяли в ситуації нерозділеної любові за наявності щасливої суперниці, в порядності якої ви, однак, дуже сумніваєтесь.*

а) залишили б цю пару і намагались якомога скоріше загасити своє

- почуття, переключившись на спілкування з іншими людьми;
- б) доклали б усіх зусиль для дискредитації конкурентки в очах вашого обранця;
- в) зберігали б своє почуття, але, тримаючись гідно, ніяк його не нав'язували;
- г) мовчки і безсило страждали б,
- д) доклали б усіх зусиль до того, щоб виключити можливість навіть випадкових зустрічей з предметом своєї нерозділеної любові;
- е) зберігали б своє почуття, але, тримаючись гідно, в той же час намагалися б звернути увагу свого обранця на наявні у вас внутрішні і зовнішні позитивні риси;
- ж) не можу відповісти на це питання.
- Бали з окремих питань виставляються відповідно до наведеного нижче ключа.

Ключ для виставлення балів

№	а	б	в	г	д	е	ж	№	а	б	в	г	д	е	ж
1.	-3	-2	-1	+3	+1	+2	0	18.	-1	+1	+2	+3	-2	-3	0
2.	+3	-1	-3	+1	-2	+2	0	19.	-3	-2	-1	+1	+2	+3	0
3.	-3	+2	-2	+3	+1	-1	0	20.	-3	+1	-2	+2	+3	-1	0
4.	-2	+2	-1	+3	-3	+1	0	21.	+3	+1	+2	-2	-1	-3	0
5.	+2	+1	-2	+3	-3	-1	0	22.	-3	+2	-2	-1	+1	+3	0
6.	+1	+2	-3	-1	-2	+3	0	23.	-3	-2	-1	+3	+1	+2	0
7.	+3	+2	+1	-2	-3	-1	0	24.	-3	-2	+3	-1	+2	+1	0
8.	+3	+2	-1	+1	-2	-3	0	25.	-2	-1	-3	+3	+2	+1	0
9.	-1	+3	+1	+2	-2	-3	0	26.	-2	-1	+3	+2	+1	-3	0
10.	+2	+3	-2	-1	+2	-3	0	27.	-2	+1	+2	+3	-3	-1	0
11.	+1	+3	-2	-3	-1	+2	0	28.	-3	+2	-1	+3	+1	-2	0
12.	+1	-2	-1	+3	+2	-3	0	29.	+3	+2	-1	+1	-2	-3	0
13.	-3	-1	+2	+3	-2	+1	0	30.	+1	-1	+3	-3	-2	+2	0
14.	-2	+1	+2	+3	-3	-1	0	31.	+3	+2	+1	-1	-2	-3	0
15.	-3	-2	+1	+2	+3	-1	0	32.	+3	+2	+1	-1	-2	-3	0
16.	+3	+2	+1	-1	-3	-2	0	33ю	+1	-3	+3	+2	-1	-2	0
17.	-1	-2	-3	+3	+2	+1	0	33д	-2	-3	+2	-1	+1	+3	0

Правила виставлення і тлумачення оцінок

Оцінкою особистісної зрілості досліджуваного служить алгебраїчна сума балів, набраних зі всіх 33 питань тесту. (Отже, ця оцінка може знаходитися в межах від +99 до -99 балів). На основі теоретичних міркувань і деяких даних емпіричного характеру встановлені наступні рівневі оцінки особистісної зрілості :

(+99) – (+75) – надто високий рівень;

(+74) – (+50) – високий;

(+49) – (+25) – задовільний;

Менш (+25) – незадовільний.

Аналогічним способом визначаються оцінки з окремих шкал:

1. Мотивація досягнень (питання 1, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 26, 28, 29, 30)

(+33) – (+24) – надто високий рівень;

(+23) – (+15) – високий;

(+14) – (+7) – задовільний;

Менш (+7) – незадовільний.

2. Ставлення до свого «Я» («Я – концепція») (1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 30)

(+54) – (+42) – надто високий рівень;

(+41) – (+30) – високий;

(+29) – (+20) задовільний;

Менш (+20) – незадовільний.

3. Почуття громадянського обов'язку (9, 16, 19, 21, 24, 27)

(+18) – (+12) – надто високий рівень;

(+11) – (+7) – високий;

(+6) – (+4) – задовільний;

Менш (+4) – незадовільний.

4. Життєва настанова (3, 4, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 26, 27, 28).

(+36) – (+27) – надто високий рівень,

(+26) – (+19) – високий;

(+18) – (+11) – задовільний.

Менш (+11) – незадовільний.

5. Спроможність до психологічної близькості з іншою людиною (4, 12, 15, 16, 31, 32, 33ю або 33д).

(+21) – (+15) – надто високий рівень;

(+14) – (+10) – високий;

(+9) – (+7) – задовільний;

Менш (+7) – незадовільний.

ДОДАТОК Г. ОПИТУВАЛЬНИК АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ (Х.Шмішек)

Інструкція. Вам будуть запропоновані питання. Якщо ви відповідаєте на запитання «так», то поряд з його номером у реєстраційному бланку ставите знак «+», а якщо відповідаєте «ні», то ставите знак «-». Над питаннями довго не роздумуйте. Правильних і неправильних відповідей немає.

1. У вас часто буває веселий та безтурботний настрій?
2. Ви чутливі до образ?
3. Чи буває так, що вам на очі набігають сльози в кіно, театрі, під час бесіди і т.п.?
4. Багато раз ти перевіряєш, чи немає помилок у твоїй роботі?
5. У дитинстві ви вважали себе таким же сміливим, як і ровесники?
6. У вас часто різко змінюється настрій від безмежного піднесення до відрази до життя, до себе?
7. Ви, як правило буваєте центром уваги у товаристві, компанії?
8. Чи бувають дні, коли ви без причини на всіх сердиті, і з вами краще не розмовляти?
9. Ви серйозна людина?
10. Ви здатні захоплюватись чим-небудь?
11. Ви підприємлива та енергійна людина?
12. Ви швидко забуваєте, коли вас хтось образить?
13. Ви м'якосерда людина?
14. Опускаючи лист до поштової скриньки, ви перевіряєте, провівши рукою по щілині, чи лист впав?
15. Чи намагаєтеся ви завжди бути в числі кращих у школі, секції, гуртку?
16. Ви переживали страх у дитинстві під час грози або при зустрічі з незнайомою собакою (можливо, таке відчуття буває у вас і зараз, у дорослому віці)?
17. Ви прагнете завжди і всюди дотримуватися порядку?
18. Ваш настрій залежить від зовнішніх обставин?
19. Чи люблять вас ваші знайомі?
20. Чи часто у вас буває відчуття внутрішнього неспокою, можливого лиха, неприємностей?
21. У вас часто буває трохи пригнічений настрій?
22. Чи був у вас хоча б раз істеричний або нервовий зрив?
23. Вам важко всидіти на одному місці?
24. Якщо по відношенню до вас вчинили несправедливість, чи енергійно ви відстоюєте свої інтереси?

25. Ви можете зарізати курку чи вівцю?
26. Вас дратує, коли вдома фіранка або скатертина висять нерівно, і ви зразу ж намагаєтесь поправити їх?
27. Вам страшно було у дитинстві залишатися самому вдома?
28. У вас часто бувають зміни настрою без причин?
29. Чи прагнете ви бути одним із кращих учнів у класі?
30. Чи швидко починаєте сердитися або гніватися?
31. Чи можете ви бути безтурботно веселим?
32. Чи буває так, що почуття повного щастя охоплює вас?
33. Як ви думаєте, чи змогли б ви бути ведучим гумористичної програми?
34. Ви, як правило, висловлюєте свою думку достатньо відверто, прямо і однозначно?
35. Вам важко переносити вид крові? Чи не викликає це у вас неприємних відчуттів?
36. Ви любите роботу з великою особистою відповідальністю?
37. Ви схильні виступати на захист людей, щодо яких вчинили несправедливо?
38. Вам важко, страшно зайти в темний підвал?
39. Чи віддасте ви перевагу такій роботі, де діяти треба швидко, але вимоги до якості виконання невеликі?
40. Чи любите ви спілкуватися?
41. У школі ви з охотою виступаєте зі сцени?
42. У дитинстві ви втікали з дому?
43. Чи видається вам життя важким?
44. Чи буває так, що після конфлікту, образи ви були такі пригнічені, що виходити з дому здавалось неможливим?
45. При невдачах ви не втрачаєте почуття гумору?
46. Чи зробили б ви перший крок до примирення, якщо вас образили?
47. Ви дуже любите тварин?
48. Чи повертаєтесь ви для того, щоб переконатися, що вдома або на роботі все гаразд?
49. Чи переслідує вас інколи неясна думка про те, що з вами і з вашими близькими людьми може трапитися щось страшне?
50. Ви вважаєте свій настрій мінливим?
51. Вам важко доповідати, виступати на сцені перед великою кількістю людей?
52. Ви можете вдарити людину, якщо вона вас образила?
53. У вас дуже велика потреба у спілкуванні з іншими людьми?
54. Ви належите до людей, які при будь-яких розчаруваннях впадають у

відчай?

55. Вам подобається робота, яка вимагає енергійної організаторської діяльності?
56. Чи наполегливо ви добиваєтесь поставленої мети, якщо на шляху до неї доводиться долати масу перешкод?
57. Чи може трагічний фільм схвилювати вас так, що на очах виступають сльози?
58. Чи часто вам буває важко заснути через те, що проблеми весь час крутяться у ваших думках?
59. У школі ви інколи підказуєте або даєте списувати?
60. Чи потрібне вам велике напруження волі, щоб пройти самому через цвинтар?
61. Чи ретельно ви стежите за тим, щоб кожна річ у вашій квартирі була тільки на одному і тому самому місці?
62. Чи буває з вами таке, що лягаючи спати у доброму настрої, ви прокидаєтесь таким пригніченим, що залишаєтесь у такому стані деякий час?
63. Ви легко звикаєте до нових ситуацій?
64. Чи бувають у вас головні болі?
65. Ви часто смієтесь?
66. Чи можете ви бути ввічливим навіть з тим, кого явно не цінуєте, не любите, не поважаєте?
67. Ви жвава людина?
68. Ви дуже переживаєте через несправедливість?
69. Ви настільки любите природу, що можете назвати її другом?
70. Виходячи з дому або лягаючи спати, ви перевіряєте, чи зачинені двері, чи вимкнене світло, чи виключений газ?
71. Ви дуже боязливі?
72. Чи змінюється ваш настрій за святковим столом?
73. Ви із задоволенням берете участь у гуртках художньої самодіяльності?
74. Ви оцінюєте життя дещо песимістично, без очікування радощів?
75. Часто вас тягне помандрувати?
76. Чи може ваш настрій різко змінитися від радості до відчайдушного суму?
77. Чи легко вам вдається підняти настрій друзів у компанії?
78. Чи довго ви переживаєте образу?
79. Чи переживали ви довгий час горе інших людей?
80. Часто ви переписуєте сторінку, якщо випадково поставили кляксу?
81. Ви ставитеся до людей швидше з недовірою і обережністю, ніж

навпаки?

82. Чи часто ви бачите страшні сни?
83. Чи остерегаєтесь ви попасти під колеса автомашини, випасти з вікна багатоповерхового будинку?
84. У веселому оточенні ви зазвичай веселі?
85. Чи в змозі ви відволіктися від обтяжливих проблем, які потребують вирішення?
86. Ви стаєте менш стриманим і почуваете себе вільніше після вживання алкоголю?
87. У розмові ви швидше мовчазні і небагатослівні, ніж балакучі?
88. Якби вам необхідно було грати на сцені, чи змогли б ви увійти в роль так, щоб забути, що це лише гра?

Обробка результатів

За кожну відповідь, що збігається з ключем, дається вказана кількість балів. Отримані бали додаються по кожній шкалі. Якщо набрано 20-24 бали, то це свідчить про наявність того чи іншого типу акцентуації характеру. Сума балів у діапазоні від 15 до 19 вказує на тенденцію до того чи іншого типу акцентуації.

Тип акцентуації	Знак «+»	Знак «-»	Бали
Демонстративний	7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88	51	по 2
Педантичний	4, 14, 17, 26, 36, 48, 58, 61, 70, 80, 83	39	по 2
Збудливий	8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86	–	по 3
Застраюючий	2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81	12, 46, 59	по 2
Гіпертимічний	1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77	–	по 3
Дистимічний	9, 21, 43, 75, 87	31, 53, 65	по 3
Афективно-лабільний	6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84	–	по 3
Афективно-екзальтований	10, 32, 54, 76	–	по 6
Тривожний	16, 27, 38, 49, 60, 71, 82	5	по 3
Емотивний	3, 13, 35, 47, 57, 69, 79	25	по 3

ДОДАТОК Д. МЕТОДИКА «ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ» (САМОАЛ)

Методика розроблена на засадах теорії самоактуалізації Абрахама Маслоу, що описує якнайповнішу реалізацію талантів, здібностей і можливостей людини в суспільстві. Уявлення про самоактуалізацію і самоактуалізовану особистість склалися на основі психологічного дослідження особливостей життя, діяльності і спілкування душевно здорових, творчих і щасливих людей.

Першу спробу виміряти рівень самоактуалізації здійснила учениця А. Маслоу Еверетт Шострем, яка опублікувала в 1963 році опитувач РОІ (Personal Orientation Inventory). В нього увійшли дві основні шкали особистісної орієнтації: перша (тимчасова), яка показує на скільки людина схильна жити в теперішньому часі, не відкладаючи це на майбутнє і не намагаючись повернутись в минуле, і друга (опори чи підтримки), яка вимірює здатність особистості спиратися на себе, а не на очікування або оцінки інших людей. Крім того, ще було 10 додаткових шкал, які вимірювали такі якості, як самоповага, спонтанність, здатність до творчості, буттєві цінності, позитивність поглядів на природу людини та ін.

Нижче пропонується ще одна адаптація теста РОІ – опитувальник САМОАЛ. Ця методика була розроблена з врахуванням специфічних особливостей самоактуалізації в нашому постіндустріальному суспільстві. Крім того, суттєві зміни відбулися в структурі опитувальника (типи шкал) і формуванні діагностичних суджень. Перший варіант САМОАЛ створювався в 1983-1994 р.р. і в його стандартизації та валідації взяв участь психолог О. В. Лазукін.

ІНСТРУКЦІЯ:

З двох варіантів тверджень оберіть те, яке Вам більше подобається чи більш збігається з Вашими уявленнями, більш точно відображає Вашу оцінку. Необхідно зазначити, що тут немає добрих чи поганих, правильних чи неправильних відповідей. Найкраща відповідь та, що дається зразу, імпульсивно.

Порівняти отриманий результат із загальним ключем № 1 та показниками ключа № 2 (за кожною з 11 шкал) і підрахувати свій результат.

1. А) Настане час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.

Б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.

2. А) Я дуже захоплений власною професією.

Б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я

займаюсь.

3. А) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, я почуваю себе зобов'язаним їй.

Б) Приймаючи послугу незнайомої людини, я не почуваю себе зобов'язаним їй.

4. А) Мені буває важко зрозуміти свої почуття.

Б) Я завжди можу зрозуміти свої почуття.

5. А) Я часто замислююсь над тим, чи правильно я поведив себе в тій або іншій ситуації.

Б) Я рідко замислююсь над тим, наскільки правильна моя поведінка.

6. А) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.

Б) Я рідко ніяковію, коли мені кажуть компліменти.

7. А) Здатність до творчості – природна властивість людини.

Б) Далеко не всі люди наділені здатністю до творчості.

8. А) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинками літератури і мистецтва.

Б) Я докладаю зусиль, намагаючись стежити за новинками літератури і мистецтва.

9. А) Я часто приймаю ризиковані рішення.

Б) Мені важко приймати ризиковані рішення.

10. А) Інколи я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.

Б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається дурною і нецікавою.

11. А) Я люблю залишати приємне «на потім».

Б) Я не залишаю приємне «на потім».

12. А) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо вона цікава тільки моєму співрозмовнику.

Б) Я можу швидко і невимушено переривати розмову, яка цікава тільки одній стороні.

13. А) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.

Б) Стан внутрішньої гармонії майже недосяжний.

14. А) Не можу сказати, що я собі подобаюсь.

Б) Я собі подобаюсь.

15. А) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

Б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

16. А) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.

Б) Цікава, творча робота – сама по собі вже винагорода.

17. А) Досить часто мені нудно.

Б) Мені ніколи не буває нудно.

18. А) Я не буду відступати від власних принципів навіть заради корисних справ, за які міг би розраховувати на людську вдячність.
Б) Я б відступив від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
19. А) Інколи мені важко бути щирим.
Б) Мені завжди вдається бути щирим.
20. А) Коли я подобаюсь собі, мені здається, що я подобаюсь і оточуючим.
Б) Навіть коли я собі подобаюсь, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
21. А) Я довіряю своїм зненацька виниклим бажанням.
Б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся осмислити.
22. А) Я повинен бути досконалим у всьому, що я роблю.
Б) Я не занадто засмучуюсь, якщо мені не вдається бути досконалим.
23. А) Егоїзм – природна властивість будь-якої людини.
Б) Більшості людей егоїзм не властивий.
24. А) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на деякий час.
Б) Я буду шукати відповідь на питання, що цікавить мене, незважаючи на витрати часу.
25. А) Я люблю перечитувати книги, які мені сподобались.
Б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до прочитаної.
26. А) Я намагаюся поводитись так, як очікують оточуючі.
Б) Я не схильний задумуватись над тим, чого чекають від мене оточуючі.
27. А) Минуле, нинішнє і майбутнє здаються мені єдиним цілим.
Б) Думаю, моє нинішнє не дуже пов'язане з минулим або майбутнім.
28. А) Більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
Б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене тішать.
29. А) Прагнучи розібратись в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовні.
Б) Прагнення розібратись в характері і почуттях оточуючих людей цілком природне і виправдовує деяку нетактовність.
30. А) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які – ні.
Б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен відчувати.
31. А) Я відчуваю докори сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.
Б) Я не відчуваю докорів сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.
32. А) Людина повинна спокійно ставитись до того, що вона може почути про себе від інших.
Б) Цілком природно образитись, почувши неприємну думку про себе.
33. А) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять

користь.

Б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.

34. А) В складних ситуаціях треба діяти випробуваними засобами – це гарантує успіх.

Б) В складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.

35. А) Люди рідко дратують мене.

Б) Люди часто мене дратують.

36. А) Якщо б була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.

Б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.

37. А) Головне в житті – приносити користь і подібатись людям.

Б) Головне в житті – робити добро і служити істині.

38. А) Інколи я боюся виглядати занадто ніжним.

Б) Я ніколи не боюся проявляти свою ніжність.

39. А) Я вважаю, що висловити свої почуття важливо за будь-яких обставин.

Б) Не варто необдуманно висловлювати свої почуття, не зваживши ситуацію.

40. А) Я вірю в себе лише тоді, коли відчуваю, що можу вирішити свої проблеми.

Б) Я вірю в себе навіть тоді, коли не здатен вирішити свої проблеми.

41. А) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами.

Б) По своїй природі люди схильні піклуватись лише про власні інтереси.

42. А) Мене цікавлять всі нововведення в моїй професійній сфері.

Б) Я скептично ставлюсь до більшості нововведень в своїй професійній області.

43. А) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.

Б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людям задоволення.

44. А) У мене завжди є своя власна точка зору з важливих питань.

Б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислуховуватися до думок поважних і авторитетних людей.

45. А) Секс без любові не є цінністю.

Б) Навіть без любові секс – дуже значуща цінність.

46. А) Я почуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.

Б) Я не почуваю себе відповідальним за це.

47. А) Я легко мирюся зі своїми слабостями.

Б) Змиритися зі своїми слабостями мені нелегко.

48. А) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.

- Б) Успіх в спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги і приховати недоліки.
49. А) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досягнув.
Б) Моє почуття самоповаги не залежить від моїх досягнень.
50. А) Більшість людей призвичаїлися діяти «за лінією найменшого опору».
Б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51. А) Вузька спеціалізація необхідна для вченого.
Б) Заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
52. А) Дуже важливо, чи є у людини в житті радощі пізнання і творчості.
Б) В житті дуже важливо приносити користь людям.
53. А) Мені подобається брати участь в палких суперечках.
Б) Я не люблю суперечок.
54. А) Я цікавлюся віщуваннями, гороскопами, астрологічними прогнозами.
Б) Подібні речі мене не цікавлять.
55. А) Людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб і блага своєї сім'ї.
Б) Людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності і бажання.
56. А) У вирішенні особистих проблем я керуюсь загально визнаними уявленнями.
Б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.
57. А) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття.
Б) Головне призначення волі – підштовхувати зусилля і збільшувати енергію людини.
58. А) Я не соромлюсь своїх слабостей перед друзями.
Б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
59. А) Людині властиве прагнення до нового.
Б) Люди прагнуть до нового лише за необхідністю.
60. А) Я думаю, що вираз «вік живи – вік навчайся» є хибним.
Б) Вираз «вік живи – вік навчайся» я вважаю істинним.
61. А) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості.
Б) Навряд чи в творчості можна знайти сенс життя.
62. А) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.
Б) Я не маю труднощів, знайомлячись з будь-ким.
63. А) Мене засмучує, що значна частина життя минає даремно.
Б) Не можу сказати, що деяка частина мого життя минає даремно.
64. А) Для обдарованої людини є неприпустимим нехтування своїм

обов'язком.

Б) Талант і здібність важать більше, ніж обов'язок.

65. А) Мені добре вдається маніпулювати людьми.

Б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.

66. А) Я намагаюся уникати засмучення.

Б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на можливі засмучення.

67. А) В більшості ситуацій я не можу дозволити собі блазнювати.

Б) Є безліч ситуацій, в яких я можу дозволити собі блазнювати.

68. А) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.

Б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.

69. А) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.

Б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.

70. А) Вибираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значимість.

Б) Людина повинна займатися передусім тим, що їй цікаво.

71. А) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній області.

Б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.

72. А) Я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

Б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

73. А) Я думаю, що люди мають аналізувати себе і своє життя.

Б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.

74. А) Я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, котрі роблю просто тому, що мені це хочеться.

Б) Я не шукаю пояснення для своїх дій і вчинків.

75. А) Я впевнений, що кожний може прожити своє життя так, як йому хочеться.

Б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.

76. А) Про людину ніколи не можна сказати із впевненістю, добра вона чи зла.

Б) Добра людина чи зла – це видно одразу.

77. А) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.

Б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.

78. А) Зазвичай я бажаю переконати співрозмовника, що я маю рацію.

Б) В суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.

79. А) Якщо я роблю щось винятково для себе, мені буває ніяково.

Б) Я не відчуваю ніяковості в такій ситуації.

80. А) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.

- Б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.
81. А) Вираз «добро має бути з кулаками» я вважаю правильним.
Б) Навряд чи правильний вираз «добро має бути з кулаками».
82. А) Я думаю, недоліки людей значно помітніші, ніж їхні чесноти.
Б) Чесноти людини побачити значно легше, ніж її недоліки.
83. А) Інколи я боюся бути самим собою.
Б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
84. А) Я намагаюся не згадувати про свої минулі неприємності.
Б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.
85. А) Я вважаю, що метою життя повинно бути щось значне.
Б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.
86. А) Люди прагнуть того, щоб розуміти і довіряти одна одній.
Б) Замикаючись в колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.
87. А) Я намагаюся не бути «білою вороною».
Б) Я дозволяю собі бути «білою вороною».
88. А) В довірливій бесіді люди, зазвичай, щирі.
Б) Навіть в довірливій бесіді людині важко бути щирою.
89. А) Буває, що я соромлюсь виявляти свої почуття.
Б) Я ніколи цього не соромлюсь.
90. А) Я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
Б) Я маю право очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.
91. А) Я виявляю свою приязнь до людини незалежно від того, чи взаємна вона.
Б) Я рідко виявляю свою приязнь до людини, не будучи впевненим, що вона взаємна.
92. А) Я думаю, що в спілкуванні потрібно відкрито виявляти своє невдоволення іншими.
Б) Мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.
93. А) Я приймаю наявність протиріч в самому собі.
Б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.
94. А) Я прагну відкрито висловлювати свої почуття.
Б) Думаю, що у відкритому прояві почуттів завжди є елемент нестриманості.
95. А) Я впевнений в собі.
Б) Не можу сказати, що я впевнений в собі.
96. А) Досягнення щастя не може бути головною метою людських

стосунків.

Б) Досягнення щастя – головна мета людських стосунків.

97. А) Мене люблять, тому що я цього заслуговую.

Б) Мене люблять, тому що я сам здатен любити.

98. А) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним.

Б) Життя без кохання гірше, ніж нерозділене кохання в житті.

99. А) Якщо розмова не вдалася, я спробую побудувати її інакше.

Б) Зазвичай розмова не складається через неухважність співрозмовника.

100. А) Я намагаюся справити на людей гарне враження.

Б) Люди бачать мене таким, який я насправді.

Ключ:

Прагнення до самоактуалізації виявляється такими пунктами тесту:

1. Б; 2. А; 3. Б; 4. Б; 5. Б; 6. Б; 7. А; 8. Б; 9. А; 10. А; 11. А; 12. Б; 13. А; 14. Б; 15. А; 16. Б; 17. Б; 18. А; 19. Б; 20. Б; 21. А; 22. Б; 23. Б; 24. Б; 25. А; 26. Б; 27. А; 28. А; 29. Б; 30. А; 31. Б; 32. А; 33. Б; 34. Б; 35. А; 36. Б; 37. Б; 38. Б; 39. А; 40. Б; 41. А; 42. А; 43. Б; 44. А; 45. А; 46. Б; 47. А; 48. А; 49. Б; 50. Б; 51. Б; 52. А; 53. А; 54. Б; 55. Б; 56. Б; 57. Б; 58. А; 59. А; 60. Б; 61. А; 62. Б; 63. Б; 64. Б; 65. Б; 66. Б; 67. Б; 68. Б; 69. А; 70. Б; 71. Б; 72. А; 73. А; 74. Б; 75. А; 76. А; 77. Б; 78. Б; 79. Б; 80. А; 81. Б; 82. Б; 83. Б; 84. А; 85. А; 86. А; 87. Б; 88. А; 89. Б; 90. А; 91. А; 92. А; 93. А; 94. А; 95. А; 96. Б; 97. Б; 98. Б; 99. А; 100. Б

Окремі шкали опитувальника САМОАЛ подані в таких пунктах:

1. Орієнтація в часі: 1. Б, 11. А, 17. Б, 24. Б, 27. А, 36. Б, 54. Б, 63. Б, 73. А, 80. А.

2. Цінності: 2. А, 16. Б, 18. А, 25. А, 28. А, 37. Б, 45. А, 55. Б, 61. А, 64. Б, 72. А, 81. Б, 85. А, 96. Б, 98. Б.

3. Погляд на природу людини: 7. А, 15. А, 23. Б, 41. А, 50. Б, 59. А, 69. А, 76. А, 82. Б, 86. А.

4. Потреба в пізнанні: 8. Б, 24. Б, 29. Б, 33. Б, 42. А, 51. Б, 53. А, 54. Б, 60. Б, 70. Б.

5. Креативність (прагнення до творчості): 9. А, 13. А, 16. Б, 25. А, 28. А, 33. Б, 34. Б, 43. Б, 52. А, 55. Б, 61. А, 64. Б, 70. Б, 71. Б, 77. Б.

6. Автономність: 5. Б, 9. А, 10. А, 26. Б, 31. Б, 32. А, 37. Б, 44. А, 56. Б, 66. Б, 68. Б, 74. Б, 75. А, 87. Б, 92. А.

7. Спонтанність: 5. Б, 21. А, 31. Б, 38. Б, 39. А, 48. А, 57. Б, 67. Б, 74. Б, 83. Б, 89. Б, 91. А, 92. А, 94. А.

8. Саморозуміння: 4. Б, 13. А, 20. Б, 30. А, 31. Б, 38. Б, 47. А, 66. Б, 79. Б, 93. А.

9. Аутосимпатія: 6. Б, 14. Б, 21. А, 22. Б, 32. А, 40. Б, 49. Б, 58. А, 67. Б, 68. Б, 79. Б, 84. А, 89. Б, 95. А, 97. Б.

10. Контактність: 10. А, 29. Б, 35. А, 46. Б, 48. А, 53. А, 62. Б, 78. Б, 90. А, 92. А.

11. Гнучкість в спілкуванні: 3. Б, 10. А, 12. Б, 19. Б, 29. Б, 32. А, 46. Б, 48. А, 65. Б, 99. А.

Оцінна шкала:

Результат 0-5 балів свідчить про низький рівень досягнень за даною шкалою, показник 5-10 балів – середній рівень розвитку, 10-15 балів – високий рівень самоактуалізації.

Примітка. Шкали 1, 3, 4, 8, 10 і 11 мають по 10 пунктів, а інші – по 15. Для того, щоб можна було порівняти отримані результати, кількість балів за цими шкалами слід помножити на 1,5. Можна одержати результат у відсотках: 15 балів (максимум за кожною шкалою) – 100%, а число набраних балів – X%.

Опис шкал опитувальника САМОАЛ

1. Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти порятунок у минулому. Високий результат характерний для осіб, що добре розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», здатних насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими втіхами і не знецінюючи очікуванням майбутніх успіхів. Низький результат показують люди, невротично заглиблені в минулі переживання, з завищеним прагненням до досягнень, підозрілі і невпевнені у собі.

2. Шкала цінностей. Високий бал за цією шкалою свідчить, що людина поділяє цінності особи, яка самоактуалізується, до їх числа Абрахам Маслоу відносив такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, досягнення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

3. Погляд на природу людини може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей, в могутність людських можливостей. Високий показник може інтерпретуватися як стала основа для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

4. Висока потреба в пізнанні характерна для особи, що самоактуалізується, завжди відкритій новим враженням. Ця шкала

описує спроможність до миттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо з задоволенням різних потреб. Таке пізнання, вважає Маслоу, точніше і ефективніше, оскільки його процес не деформується бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є, і цінує це.

5. Прагнення до творчості або креативність – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку можна назвати творчим ставленням до життя.

6. Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особи, її цілісності і повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість (aliveness) і самопідтримка (self – support) у Ф. Перлза, спрямованість зсередини (inner – directed) у Д. Рисмена, зрілість (ripeness) у К. Роджерса. Особа, яка самоактуалізується автономна, незалежна і вільна, однак це не означає відчуження і самотність. В термінах Е. Фромма автономність – це позитивна «свобода для», що відрізняється від негативної «свободи від».

7. Спонтанність – це якість, що впливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих для людей, які є самоактуалізованими. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією чи прагненням. Здатність до спонтанної поведінки обмежується культурними нормами, в природному вигляді її можна спостерігати хіба що у маленьких дітей. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

8. Саморозуміння. Високий показник за цією шкалою свідчить про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб. У таких людей не формуються психологічні захисти, що заважають людині адекватно сприймати і оцінювати себе, вони не схильні підмінити власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Показники за шкалою саморозуміння, спонтанності і аутосимпатії, як правило, пов'язані між собою. Низький бал за шкалою саморозуміння властивий людям невпевненим, які орієнтуються на думку оточуючих. Д. Рисмен називав таких «орієнтованими ззовні» на відміну від «орієнтованих зсередини».

9. Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я і цілісності особи. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія зовсім не означає тупої самовтіхи або некритичного самосприйняття, це просто добре усвідомлена «Я-концепція», що служить джерелом сталої адекватної самооцінки.

10. Шкала контактності вимірює товариськість особи, її

спроможність до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточуючими. В опитувальнику САМОАЛ контактність розуміється не як рівень комунікативних здібностей особи або як навички ефективного спілкування, а як загальна схильність до взаємнокорисних і приємних контактів з іншими людьми.

11. Шкала гнучкості в спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, спроможністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з оточуючими, спроможність до саморозкриття. Люди з високою оцінкою за цією шкалою орієнтовані на особистісне спілкування, не схильні до фальші або маніпуляцій, не змішують саморозкриття особи з самодемонстрацією – стратегією і тактикою управління створюваним враженням. Низькі показники характерні для людей ригідних, негнучких, не впевнених у власній привабливості, в тому, що вони цікаві співрозмовнику.