



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Ачина А.В., Синченко Т.Ю.

Исследование различных параметров успешности решения психодиагностических задач практикующими психологами и студентами-психологами

В статье проведен сравнительный анализ успешности решения психодиагностических задач психологами-практиками и студентами-психологами. Выделены параметры успешности и маркеры компонентов психодиагностической деятельности. Выделены и описаны сильные стороны психодиагностического процесса у практикующих психологов. Проведена оценка сформированности семиотического, логического, технического и деонтологического компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов. Намечены пути дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *психодиагностическая деятельность, параметры успешности, структура психодиагностической деятельности, компоненты психодиагностической деятельности, решение психодиагностических задач, процесс обучения студентов-психологов, опытно-экспериментальная программа.*

Анализ работ, посвященных профессиональному и личностному развитию студентов показал, что студенты-психологи в структуре интеллектуальных способностей характеризуются преобладанием образных компонентов над вербальными, средним уровнем сформированности основных мыслительных операций: обобщения, классификации, аналогизирования и антиципационных способностей, что может затруднять решение психодиагностических задач.

Все чаще звучат критические высказывания о недостаточности уровня образовательного процесса в высших учебных заведениях. В частности, ряд исследователей обращает внимание на недостаточный уровень подготовки студентов-психологов к психодиагностической деятельности: пропуск этапов диагностирования, трудности в сопоставлении результатов обследования и интерпретации данных, слабая психометрическая подготовка, нарушение этических норм психодиагностики. Заметим, что психодиагностическая деятельность является неотъемлемой частью любого процесса психологического консультирования, т. е. напрямую связана с практической деятельностью психолога, а, значит, овладение ею необходимо для достижения адекватного уровня подготовки студентов-психологов.

В условиях обучения адекватной моделью изучения психодиагностической деятельности является решение задач, взятых из реальной психологической практики. В нашем исследовании мы попытались сравнить характеристики успешности



решения психодиагностических задач практикующими психологами и студентами-психологами, выявить сильные стороны практиков, найти сильные и слабые стороны студентов-психологов в контексте психодиагностической деятельности, а также направления, требующие внимания и дополнительного изучения.

Как неоднократно замечалось, психодиагностическая деятельность протекает в основном в умственном плане и трудно поддается рефлексии. В качестве наиболее адекватного метода исследования психодиагностического процесса в последнее время все больше исследователей указывают *задачный метод*. Поэтому в нашем исследовании мы также использовали данный метод для оценки уровня развития компонентов психодиагностической деятельности и специфики решения психодиагностических задач у представителей разных стилей мышления.

Испытуемым было предложено решить шесть психодиагностических задач, относящихся к различным сферам психологического консультирования (возрастно-педагогическое, индивидуальное, профессиональное). Задачи были представлены в виде клиентских запросов. Решение задач анализировалось по ряду параметров, предлагаемых в исследованиях А.Ф. Ануфриева, И.В. Дубровиной, О.Р. Бусаровой и С.Н. Костроминой. В нашем исследовании были использованы следующие параметры:

- 1) успешность решения психодиагностической задачи;
- 2) количество этапов диагностического процесса;
- 3) последовательность этапов диагностического процесса;
- 4) количество предварительных гипотез;
- 5) адекватность гипотез симптоматике;
- 6) количество методик;
- 7) адекватность методик;
- 8) обратная связь.

Вышеперечисленные параметры позволяют оценить уровень развития различных компонентов психодиагностической деятельности: логический компонент представлен критериями количества и последовательности этапов диагностического поиска, а также количеством и адекватностью предложенных гипотез; семиотический компонент – критериями адекватности гипотез симптоматике и адекватности методик; технический компонент оценивался по количеству предложенных методик и их адекватности; деонтологический компонент представлен критерием обратной связи.

Процесс решения и сам психологический диагноз испытуемые фиксировали самостоятельно в свободной форме, что предоставило нам дополнительную возможность проведения **контент-анализа ответов**. В результате были выделены семь категорий, которые фиксировались в ответах испытуемых:

- 1) поиск проблемы/нарушений;
- 2) поиск ресурсов;
- 3) поиск решений;
- 4) вопросы к клиенту;



- 5) поддержка клиента;
- 6) нейтральные описания;
- 7) «непрофессиональные суждения».

Представим вашему вниманию сравнительный анализ успешности решения психодиагностических задач студентами-психологами и практикующими психологами.

Так как испытуемые решали 6 диагностических задач, каждая из которых оценивалась по 8 параметрам и 7 категориям контент-анализа, при статистической обработке данных мы пользовались средними арифметическими значениями для каждого испытуемого. Сравним средние показатели по всем параметрам решения психодиагностических задач в подгруппах студентов-психологов и работающих психологов (таб. 1).

Таблица 1

Средние показатели по параметрам решения диагностических задач

Критерий оценки	Средний балл	
	психологи	студенты
Успешность	1,58	0,92
Количество этапов	1,98	2,67
Последовательность этапов	0,42	0,27
Количество гипотез	2,31	1,39
Адекватность гипотез	0,90	0,58
Количество методик	0,35	1,07
Адекватность методик	0,42	0,79
Обратная связь	0,35	0,55

Как видно из таблицы, средний показатель успешности решения задач у психологов значительно выше, чем у студентов ($\alpha \leq 0,001$).

Соответственно, индивидуальная успешность в подгруппах студентов и психологов тоже отличается. В общей сложности испытуемые решили 1044 задачи: работающие психологи вынесли 576 решений (96 человек по 6 задач), студенты-психологи – 1512 (252 человека по 6 задач). Среди работающих психологов полностью верно были решены 384 задачи (66,7 %), частично верно – 144 задачи (25 %), полностью неверно – 48 диагностических задач, что составляет 8,3 % от всех решенных в данной подгруппе.

В подгруппе студентов полностью верно решены 372 задачи (24,6 %), частично верное решение вынесено по 648 задачам (42,9 %), отсутствует верное решение в 492 задачах (32,5 %). Как можно увидеть, процент правильно решенных задач у работающих психологов почти втрое превышает тот же показатель у студентов-психологов.



Количество этапов диагностического процесса в описании решения задачи в среднем больше у студентов, чем у психологов. У работающих психологов лишь в 108 решенных задачах (18,7 %) зафиксировано больше двух этапов, в остальных 468 случаях (81,3 % решенных задач) – описание решения включает 1–2 этапа, т. е. применяется свернутая схема диагностической деятельности. У студентов 41,3 % диагностических задач решены за 3–6 этапов, а остальные 58,7 % решений вынесены за 1–2 этапа.

В целом при анализе результатов мы опирались на общую схему психодиагностического процесса, состоящую из 6 этапов: сбор анамнеза (СА) – выдвижение предварительных гипотез (Г) – подбор методик (М) – анализ полученной информации (АИ) – психологический диагноз (Д) – обратная связь с клиентом (ОС). Качественный анализ описаний решения диагностических задач показал, что в процессе решения диагностических задач испытуемыми были использованы следующие схемы этапов. Одиночные: СА; Г; Д; ОС. Свернутые (2 этапа): СА–Д; Г–М; Г–Д; М–Д. Сокращенные (3 этапа): СА–Г–Д; Г–Д–ОС; СА–М–ОС; М–Д–ОС; Г–АИ–ОС. Схемы с 1 пропущенным этапом: СА–Г–М–Д–ОС; Г–М–Д–АИ–ОС; СА–М–Д–АИ–ОС; СА–Г–АИ–Д–ОС; СА–Г–М–АИ–Д–ОС.

Встречаемость каждого из этапов диагностики неодинакова (таб. 2.).

Таблица 2

Частота встречаемости этапов диагностики в решенных задачах

Этап диагностики	психологи		студенты	
	частота	%	частота	%
Сбор анамнеза (СА)	114	19,8	552	36,5
Гипотезы (Г)	310	53,8	984	65
Методики (М)	120	20,8	816	54
Анализ информации (АИ)	68	11,8	232	15,3
Диагноз (Д)	488	84,7	1158	76,6
Обратная связь (ОС)	180	31,3	756	50

Из таблицы видно, что в подгруппе студентов-психологов все этапы диагностического процесса встречаются чаще, кроме этапа «диагноз», который встречается чаще в решениях психологов. Отметим также, что встречаемость таких этапов, как «сбор анамнеза», «методики» и «обратная связь» в решениях студентов почти вдвое превышает тот же показатель у психологов. Очевидно, что в процессе решения психодиагностических задач студенты-психологи в большей мере ставят акцент на сборе информации и подаче обратной связи, а психологи концентрируются на постановке точного психологического диагноза.

Помимо этого, можно выстроить иерархию встречаемости различных этапов диагностики в описаниях решений задач для каждой подгруппы. Для работающих психологов на первом месте по частоте располагается этап постановки



психологического диагноза, за ним следует этап выдвижения предварительных гипотез, этап рекомендаций и обратной связи, этап диагностических методик, и на последних местах по встречаемости располагаются этап сбора анамнеза и анализ диагностической информации.

У студентов-психологов в описании решения задач также чаще всего присутствует этап постановки психологического диагноза, на втором месте, как и у психологов, этап выдвижения предварительных гипотез, этап диагностических методик, этап рекомендаций и обратной связи, на последних местах, опять же, как у психологов, располагаются этап сбора анамнеза и анализ диагностической информации. Таким образом, можно сказать, что по частоте встречаемости различных этапов психодиагностического процесса, подгруппы студентов и психологов практически не отличаются. Единственное заметное отличие – студенты-психологи уделяют больше внимания этапу диагностических методик, что уже было отмечено выше.

Последовательность этапов диагностического процесса. Средние баллы показывают, что у работающих психологов последовательность этапов была соблюдена чаще, чем у студентов. В подгруппе студентов в 27 % всех решенных задач этапы диагностического процесса пройдены последовательно, 73 % диагностических задач решены с нарушением последовательности этапов. Корреляционный анализ показал, что последовательность этапов диагностического процесса у студентов-психологов не связана с общей успешностью решения задачи.

В подгруппе работающих психологов последовательность этапов была соблюдена в 41,7 % случаев, в остальных задачах последовательность этапов диагностического процесса нарушена, что составляет 58,3 % от всех решенных психологами задач. Любопытно, что у психологов параметр последовательности этапов значимо положительно взаимосвязан с интегральным показателем успешности решения диагностических задач, то есть, в отличие от выборки студентов, у работающих психологов соблюдение последовательности этапов диагностического процесса прямо пропорционально успешности этого процесса – чем чаще соблюдается последовательность, тем выше успешность решения задач.

Количество предварительных гипотез, выдвинутых в процессе диагностического решения, у работающих психологов варьируется от 1 до 6, а у студентов – от 2 до 5.

Корреляционный анализ данных показал, что в обеих выборках показатель количества выдвинутых гипотез положительно взаимосвязан с показателем успешности решения диагностических задач. Безусловно, чем больше количество предварительных гипотез, тем больше шансов найти верное решение диагностической задачи.

Адекватность гипотез симптоматике. Полноту психологического диагноза мы в данном исследовании не учитывали (при нескольких возможных вариантах решения задачи любое правильное решение считалось успешным, так же как и несколько правильных решений), так как нас в большей степени интересовали взаимосвязи критерия адекватности гипотез со стилями мышления, которые будут рассмотрены нами в следующих статьях.



Средний балл адекватности у работающих психологов выше, чем у студентов-психологов. Между параметром адекватности гипотез и общей успешностью решения существует сильная положительная взаимосвязь и в выборке студентов и в выборке психологов, что вполне закономерно и ожидаемо – неадекватные гипотезы не могут привести к адекватному диагнозу.

Все неадекватные гипотезы, выдвинутые испытуемыми в процессе решения задач, можно условно разделить на три тематические группы:

- *подмена гипотез непрофессиональными житейскими рассуждениями*: в качестве гипотез приводятся такие высказывания, как «плохое воспитание», «дурной характер», «злая воля», либо выдвигаются гипотезы-обвинения «мама сама виновата», «она (клиентка) плохо относится к мужчинам», «клиент сам испортил отношения (грубил сотрудникам, делал доносы начальству)». Отметим, в решениях диагностических задач у работающих психологов эта категория неадекватных гипотез полностью отсутствует, а у студентов-психологов, напротив, очень распространена (в ответах студентов зафиксирована 562 подобная псевдогипотеза). Данная категория наиболее многочисленна и составляет 67 % от всех неадекватных гипотез;
- *ригидные гипотезы*: сюда мы отнесли те случаи, когда практически все гипотезы одного испытуемого в решении шести задач сводятся к предположению о глубинной психологической травме или возрастному кризису. В отдельных диагностических задачах эти гипотезы являются адекватными, однако испытуемым они приводятся в решении и всех остальных задач. Эта категория встречается в решении 60 задач у психологов и в 90 задачах у студентов и составляет 18 % от общего количества гипотез, неадекватных симптоматике;
- *подмена гипотезы проблемой*: в качестве гипотезы испытуемые приводят переформулированную проблему. Например: «у мальчика трудности с успеваемостью/познавательной сферой/эмоционально-волевой сферой», «сложности в межличностных отношениях», «отсутствие интереса к работе» и т. д. Эта категория является самой немногочисленной, зафиксирована только в ответах студентов-психологов и составляет 15 % от всех неадекватных гипотез.

Количество методик, предложенных для проверки гипотезы, у психологов не превышала 2, а у студентов варьировалась от 0 до 3, в среднем, у студентов количество предложенных методов психодиагностики больше, чем у психологов. В тех случаях, когда методики не были предложены, решение диагностической задачи проходило с пропуском нескольких диагностических этапов, что уже рассматривалось нами выше. Корреляционный анализ показал, что у психологов критерий количества предложенных методик значимо положительно связан со всеми остальными параметрами решения диагностических задач, а у студентов – с показателем общей успешности решений, количеством и последовательностью этапов. В целом, можно сказать, что методический инструментарий является важным фактором успешного решения профессиональной задачи, но лишь в том случае, если он адекватен поставленной задаче.



Адекватность методик Анализ данных показал, что у работающих психологов в описаниях решения диагностических задач либо не приведены вообще, либо приведены адекватные методики в достаточном количестве, что свидетельствует о высоком уровне развития технического компонента психодиагностики у специалистов, принявших участие в исследовании.

Корреляционный анализ (на выборке работающих психологов) выявил выраженные положительные взаимосвязи между параметром адекватности методик и всеми остальными критериями оценки решения психодиагностических задач. То есть чем выше адекватность гипотез, тем выше процент успешно решенных задач, количество гипотез, последовательно выстроенных этапов решения и т. д. У студентов адекватность гипотез положительно связана с их, количеством этапов и последовательностью этапов диагностического решения и с общей успешностью. С показателем количества гипотез выявлена значимая отрицательная взаимосвязь, т. е. чем больше гипотез, тем ниже адекватность предложенного методического инструментария, что указывает на низкий уровень развития технического компонента психодиагностической деятельности у студентов-психологов.

Обратная связь – здесь учитывалось наличие этапа рекомендаций. Средний балл по этому критерию у студентов и у работающих психологов близок. Можно утверждать, что по количеству рекомендаций клиенту показатели студентов и психологов значимо не отличаются.

Также выяснилось, что у психологов качество и количество рекомендаций прямо пропорционально количеству и адекватности методических инструментов, а у студентов – количеству и адекватности предварительных гипотез. Можно предположить, что работающие психологи склонны давать обратную связь с ориентацией на данные психодиагностического обследования, а студенты – исходя из своих представлений о причинах проблем и нарушений. При этом адекватность обратной связи напрямую связана с успешностью решения задачи, чем выше успешность, тем качественнее обратная связь, что вполне логично и не требует пояснений.

Процесс решения и сам психологический диагноз испытуемые фиксировали самостоятельно в свободной форме, что предоставило нам дополнительную возможность проведения **контент-анализа ответов**. В результате были выделены семь категорий, которые фиксировались в ответах испытуемых:

- 1) поиск проблемы/нарушений – маркерами этой категории являются вопросы, рассуждения, методики, высказывания, направленные на выявление у клиента сопутствующих нарушений и проблем во всех сферах его жизнедеятельности;
- 2) поиск ресурсов – вопросы, рассуждения, методики, высказывания, направленные на выявление у клиента позитивных сторон жизни, интересов, склонностей, целей, ресурсного окружения, которые могут стать опорой в процессе решения проблем;
- 3) поиск решений – количество предположений о возможных выходах и решениях проблемной ситуации;



- 4) вопросы к клиенту – количество вопросов, адресованных непосредственно субъекту, фигурирующему в психодиагностической задаче;
- 5) поддержка клиента – высказывания и рассуждения, направленные на оказание психологической поддержки клиенту;
- 6) нейтральные описания – перечисление фактов, названий методик и прочие описания, не относящиеся ни к одной из категорий;
- 7) «непрофессиональные суждения» – обвинения, житейские советы, осуждающие высказывания и прочие высказывания, идущие вразрез с этическими нормами и правилами психодиагностики и практической психологии.

В каждой решенной психодиагностической задаче подсчитывалось количество маркеров этих категорий, затем по каждой категории вычислялось среднее значение для каждого испытуемого. Средние значения участвовали в корреляционном анализе и других статистических расчетах. Средние значения встречаемости категорий в решениях работающих психологов и студентов-психологов представлены в таб. 3.

Таблица 3

Средняя частота встречаемости категорий

категории	психологи	студенты
Поиск проблем	1,96	3,32
Поиск ресурсов	1,38	0,47
Поиск решений	1,08	0,89
Нейтральные описания	1,17	1,83
Поддержка клиента	0,38	0,25
Вопросы клиенту	0,98	2,87
Непрофессиональные суждения	0,00	0,68

Как показывает таблица, у работающих психологов в процессе решения психодиагностических задач чаще, чем у студентов-психологов, фиксируются категории «поиск ресурсов», «поиск решений» и «поддержка клиента». У студентов – «поиск проблем/нарушений», «нейтральные описания», «вопросы клиенту» и категория «непрофессиональные суждения», которая в ответах психологов вообще не зафиксирована.

Таким образом, в процессе решения психодиагностических задач, работающие психологи в большей степени концентрируются на поиске ресурсов в жизни клиента и возможных вариантах выхода из ситуации (а не на описании проблем) и не нарушают этических принципов, что свидетельствует о высоком уровне развития деонтологического компонента психодиагностики. То есть опыт непосредственной работы с клиентом позволяет им более эффективно и лаконично решать диагностические задачи. Студенты-психологи в решениях задач в большей мере ориентируются на детальное выяснение проблемы



и сопутствующих нарушений, концентрируются на диагнозе, а не на клиенте и нередко пренебрегают этическими нормами профессионального психолога, что указывает на недостаточный уровень развития деонтологического компонента психодиагностической деятельности.

Параметры, описанные нами выше, позволяют оценить уровень развития различных компонентов психодиагностической деятельности. *Логический (гносеологический) компонент* представлен критериями количества и последовательности этапов диагностического поиска, а так же количеством и адекватностью предложенных гипотез; *семиотический компонент* – критериями адекватности гипотез симптоматике и адекватности методик; *технический компонент* оценивался по количеству предложенных методик и их адекватности; *деонтологический компонент* представлен критерием обратной связи и поддержкой клиента, а так же показателем непрофессиональные суждение.

Каждый из параметров оценки эффективности решения психодиагностических задач был отнесен к одному из компонентов психодиагностической деятельности. Гносеологический компонент представлен: количеством этапов, последовательностью этапов, количеством гипотез, категорией поиска проблем и категорией поиска решений. Семиотический компонент психодиагностической деятельности отражается в адекватности предварительных гипотез и предлагаемых диагностических методик. Технический компонент отражен в параметрах количества и адекватности диагностических методик, а так же в категории вопросов к клиенту. Деонтологический компонент психодиагностической деятельности проявляется в наличии и качестве обратной связи, а также в виде поддержки, оказываемой клиенту в процессе психодиагностики.

Из результатов нашего исследования вытекает, что у работающих психологов интегральная успешность решения психодиагностических задач положительно связана со всеми компонентами психодиагностической деятельности (через параметры решения задач).

У студентов-психологов интегральный показатель успешности решения задач также положительно связан с большинством параметров, представляющих компоненты психодиагностической деятельности, за исключением категорий «вопросы клиенту» и «поддержка клиента» (отрицательная корреляционная связь). Такое положение вещей можно объяснить тем, что зафиксированные в ответах студентов вопросы к клиенту и попытки оказать поддержку в большинстве случаев не являются профессиональными и препятствуют успешному решению психодиагностической задачи. У работающих психологов подобные ошибки не отмечены.

Итак, анализ эффективности решения психодиагностических задач позволил сделать следующие выводы:

- средний показатель успешности решения задач у психологов значительно выше, чем у студентов. В общей сложности процент правильно решенных задач у работающих психологов почти втрое превышает тот же показатель у студентов-психологов;



- количество этапов диагностического процесса в описании решения задачи в среднем больше у студентов, чем у психологов. Встречаемость каждого из этапов диагностики неодинакова: в подгруппе студентов-психологов все этапы диагностического процесса встречаются чаще, кроме этапа «диагноз», который встречается чаще в решениях психологов. Отметим также, что встречаемость таких этапов, как «сбор анамнеза», «методики» и «обратная связь» в решениях студентов почти вдвое превышает тот же показатель у психологов. Таким образом, в процессе решения психодиагностических задач студенты-психологи в большей мере ставят акцент на сборе информации и подаче обратной связи, а психологи концентрируются на постановке точного психологического диагноза;
- количество предварительных гипотез, выдвинутых в процессе диагностического решения, у работающих психологов значительно выше, чем у студентов, а чем больше количество предварительных гипотез, тем больше шансов найти верное решение диагностической задачи;
- в процессе решения психодиагностических задач работающие психологи в большей степени концентрируются на поиске ресурсов в жизни клиента и возможных вариантах выхода из ситуации (а не на описании проблем) и не нарушают этических принципов, что свидетельствует о высоком уровне развития деонтологического компонента психодиагностики. Скорее всего, именно опыт непосредственной работы с клиентом позволяет им более эффективно и лаконично решать диагностические задачи. Студенты-психологи в решениях задач в большей мере ориентируются на детальное выяснение проблемы и сопутствующих нарушений, концентрируются на диагнозе, а не на клиенте и нередко пренебрегают этическими нормами профессионального психолога, что указывает на необходимость эффективного развития деонтологического компонента психодиагностической деятельности;
- средний балл адекватности гипотез симптоматике у работающих психологов выше, чем у студентов-психологов. Все неадекватные гипотезы, выдвинутые испытуемыми в процессе решения задач, можно условно разделить на три тематические группы: 1) подмена гипотез непрофессиональными житейскими рассуждениями; 2) ригидные гипотезы; 3) подмена гипотезы проблемой.
- у работающих психологов в процессе решения психодиагностических задач чаще, чем у студентов-психологов, фиксируются категории «поиск ресурсов», «поиск решений» и «поддержка клиента». У студентов – «поиск проблем/нарушений», «нейтральные описания», «вопросы клиенту» и категория «непрофессиональные суждения», которая в ответах психологов вообще не зафиксирована.

Все полученные данные нами были проанализированы, выявлены проблемные зоны в процессе формирования компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов, в частности учтены недостаточные условия для формирования деонтологического компонента в условиях обучения в вузе. С учетом



результатов исследования нами была разработана опытно-экспериментальная программа, направленная на формирование компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов на этапе обучения в вузе. Апробация программы успешно прошла с 2009 по 2011 гг. на факультете психологии Южно-Российского Гуманитарного Института, а также факультетах психологии его филиалов в гг. Шахты, Астрахань, Ставрополь.

Литература

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М.: «Ось-89», 2006. – 192 с.
2. Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков). – М., 2000.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Владос, 2007. – 235 с.
4. Костромина С.Н. Современная психодиагностика: система основных понятий: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГУ, 2006. – 160 с.
5. Костромина С.Н. Функциональная организация прикладной психодиагностики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 7 (28): Общественные и гуманитарные науки...: научный журнал. – СПб., 2007. – С. 123–132.