

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.1\(21\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.1(21).9)Каріне МАЛИШЕВА¹, канд. психол. наук, доц.

ORCID ID: 0000-0003-3903-5799

e-mail: karinemalysheva@gmail.com

Сергій ЛИТВИН¹, д-р. філософії у галузі психології

ORCID ID: 0000-0002-2859-1530

e-mail: sergiylytvyn@gmail.com

Марія МАКСИМЧУК^{1,2}, канд. психол. наук

ORCID ID: 0000-0003-1834-6897

e-mail: mariia.dubovyk@gmail.com

Владислава КЕЛЛЕР¹, асп.

ORCID ID: 0000-0001-9510-5208

e-mail: keller.vlada1@gmail.com

¹Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна²ТОВ "Київський інститут сучасної психології та психотерапії", Київ, Україна

КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВАЛІДИЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИЗНАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ОСОБИСТІСНОГО ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРА

Вступ. Стаття присвячена опису процедури конструювання та оцінці психометричних показників опитувальника визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра. Опитувальник оцінює такі параметри: інтелектуальні цінності та потребу в пізнанні, менеджерські та побутові навички, а також навички комунікації та асертивність, – що обумовлюють самоефективність та самопочуття учня в освітньому середовищі. Розроблено дві еквівалентні форми опитувальника, кожна з яких охоплює 73 питання, що розподілені за п'ятьма шкалами.

Методи. Валідизація методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра здійснювалася на вибірці 127 учнів з п'ятого по 11 клас закладів загальної середньої освіти, а також у дослідженні взяли участь 35 батьків учнів. З метою валідизації розробленого опитувальника було використано тести "Потреба в пізнанні", "Шкала асертивності для підлітків" та "Опитувальник екзекутивних функцій".

Результати. Загальний показник Альфа-Кронбаха за опитувальником форми А сягає 0,873, а для форми В перебуває на рівні 0,879, що підтверджує високу надійність обох форм тесту за внутрішньою узгодженістю. Сильна, статистично значуща кореляція ($p \leq 0,001$) між шкалами форми А та форми В дозволяє застосовувати розроблені форми тестів як еквівалентні. Критеріальна валідність опитувальника підтверджується високими показниками кореляції між відповідями учнів та їхніх батьків за шкалами "Управління часом і виконавчі функції" ($r = 0,725$), "Побутові навички" ($r = 0,686$), "Навички соціалізації" ($r = 0,616$). Конкурентна валідність забезпечується тісною кореляцією шкали "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню" з відомим тестом "Потреба в пізнанні" ($r = 0,735$), а також розробленої шкали "Асертивність" з валідизованим тестом "Шкала асертивності для підлітків" ($r = 0,389$).

Висновки. Психометричні показники внутрішньої узгодженості, надійності та валідності є статистично значущими та такими, що дозволяють застосовувати розроблений опитувальник в освітньому середовищі.

Ключові слова: потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм, менеджерські навички, самоефективність, валідизація.

Вступ

Індивідуалізований підхід у навчанні розкриває ширші перспективи як для учня, так і для вчителя, що зрештою сприяє підвищенню продуктивності та успішності освітнього процесу. Однак кількісна оцінка індивідуальних властивостей учня може призводити до зворотніх наслідків, коли шлях до розвитку і прогресу виявляється ускладненим через неможливість впливу на ті параметри, що підлягають оцінці, як наприклад, параметри інтелектуального розвитку або ж особистісних рис, що є значною мірою детерміновані та конституювані. З іншого боку, успішність та продуктивність учня в освітньому процесі залежить і від інших чинників, наприклад, навичок організації процесу виконання завдань, комунікативних навичок, побутових навичок, що можуть фасилітувати процес навчання, – психологічне оцінювання саме таких параметрів стає фокусом цього дослідження.

Конструювання та валідизація методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра відбувалося в межах виконання програми міжнародної технічної допомоги "Електронне урядування задля підзвітності влади та участі громади (EGAP)", третя фаза, що підтримується Урядом Швейцарської Конфедерації через Швейцарську агенцію розвитку і співробітництва (SDC).

Сучасний метааналіз детермінантів низької академічної успішності (Al-Tameemi et al., 2023) показав чотири фактори: академічні, особистісні, соціальні, демографічні. Однак більшість із них важко піддаються корегуванню (залежать від системи освіти загалом, біологічних, соціально-економічних та загальнокультурних чинників), тому підкреслюється важливість розвитку саме менеджерських навичок задля підвищення самоефективності учня, що покращить його успішність (Al-Tameemi et al., 2023). Мотивація до навчання також розглядається як чинник продуктивності та успішності (Mauliyya, Relianisa, & Rokhyati, 2020). Особливе місце тут належить вивченню феномену антиінтелектуалізму як антагоніста потреби в пізнанні, що значною мірою обумовлює стиль навчання сучасних школярів (Eigenberger, & Sealander, 2001; Rigney, 1991; Cacioppo, & Petty, 1982). З іншого боку, ряд дослідників повідомляють, що труднощі ефективного застосування навички читання ("тривога читання") значною мірою обумовлюють низьку успішність та нестачу мотивації до навчання загалом (Piccolo et al., 2017; Zbornik, & Wallbrown, 1991).

Відповідно, при конструюванні опитувальника було акцентовано на ті параметри, що з одного боку, обумовлюють успішність та продуктивність шкільного навчання,

однак, з іншого – піддаються розвитку та корегуванню. Передбачається, що учень, пройшовши тестування, отримає рекомендації, які допоможуть йому загалом почуватися краще та впевненіше, підвищать його самоефективність в освітньому процесі. До таких параметрів ми відносимо: інтелектуальні цінності та потребу в пізнанні, менеджерські та побутові навички, а також навички комунікації та асертивність – що стають основою конструювання методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра.

Мета цієї статті: опис процесу конструювання та аналіз психометричних показників тесту визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра.

Огляд літератури. Потреба у пізнанні визначається як стала особистісна риса, яка описує схильність людини до залучення у складні когнітивні активності, а також пов'язана із отриманням задоволення від здійснення пізнавальних зусиль. Потреба у пізнанні асоційована із позитивним ставленням до ситуацій, які потребують роздумів та розв'язання проблем, а також із відкритістю досвіду та інтелектом (Lins de Holanda Coelho, Hanel, & Wolf, 2020). Люди, які мають високий рівень потреби у пізнанні, надають перевагу складним завданням на противагу простим. Окрім того, вони прагнуть знайти нове розв'язання проблеми. Також, люди, які мають високі показники за цією рисою, оцінюють процес мислення як такий, що приносить задоволення пізнавальних потреб. Прагнення здійснювати пізнавальні зусилля у цьому контексті пов'язане більшою мірою із внутрішньою мотивацією, а не із зовнішньою необхідністю. Потреба у пізнанні асоційована із прагненням структурувати та зрозуміти матеріал, а також із пошуком сильних та слабких сторін у власних роздумах і висновках (Lins de Holanda Coelho, Hanel, & Wolf, 2020; Cacioppo, & Petty, 1982).

Антиінтелектуалізм визначається як конструкт, протилежний до потреби у пізнанні і пов'язаний із несхваленням інтелектуальної діяльності, а також із негативною оцінкою уявлень і теорій, які асоційовані з такою діяльністю (академічних, художніх, соціальних, релігійних). Відповідно до позиції антиінтелектуалізму, дії та емоції є більш важливими для розуміння реальності та вирішення практичних завдань, ніж розум та інтелектуальна діяльність. Виокремлюють три основних джерела антиінтелектуалізму: релігійний антираціоналізм, популістський антиелітизм, нерелексивний інструменталізм. Релігійний антираціоналізм полягає у переконанні, що духовний досвід набувається у нерациональний спосіб, а його дослідження за допомогою розуму може загрожувати привабливості та валідності релігійних ідей. Популістський антиелітизм базується на твердженні про те, що інтелектуальна діяльність пов'язана із забудькуватістю та неухважністю стосовно поточних подій та актуальної ситуації. Нерелексивний інструменталізм – це позиція, згідно з якою практичність, доцільність та вигідність певних знань є важливішою за самоаналіз та критичне мислення (Eigenberger, & Sealander, 2001; Rigney, 1991).

Тривога читання – це несприятлива емоційна реакція, яка виникає в учнів у процесі читання. Її визначають як різновид фобії ситуативного типу, що знижує успішність у ході навчання. Тривога читання негативно впливає на розвиток читальських навичок та вмінь. Цей конструкт відрізняється від інших психологічних конструктів, пов'язаних із реакціями страху та тривоги, наприклад, генералізованого тривожного розладу чи інших фобій. При тривозі читання джерело реакцій страху та тривоги є внутрішнім для людини. Тобто

фобічна реакція виникає через те, що зміст прочитаного, певні слова та речення набувають асоціації із внутрішнім емоційним станом, який пов'язаний із негативними обставинами життя. Як наслідок, виникає реакція уникнення читання. Виокремлюють три складових тривоги читання, які конкретизують несприятливі емоційні асоціації стосовно процесу читання: 1) страх, пов'язаний із допитливістю; 2) страх, пов'язаний із агресією; 3) страх, пов'язаний із незалежністю (Piccolo et al., 2017; Zbornik, & Wallbrown, 1991).

Виконавчі (екзекутивні, менеджерські) функції – це психологічний конструкт, який описує вольові характеристики людини. Вони проявляються у тих аспектах роботи психіки, які пов'язані з довільною регуляцією психічних функцій, ухваленням рішень та виконанням завдань, які потребують здійснення складних послідовностей дій. Виконавчі функції пов'язані із плануванням, забезпечують контроль імпульсів та регуляцію емоцій, опосередковують оперативну пам'ять, управління часом та формування стратегії адаптації у складних і непередбачуваних умовах. Також виконавчі функції забезпечують когнітивну рефлексію – здатність оцінювати власні пізнавальні процеси та виокремлювати у них ті аспекти, які потребують уточнення. Виділяють чотири складових виконавчих функцій: 1) волевиявлення; 2) планування та ухвалення рішень; 3) цілеспрямована діяльність; 4) ефективне виконання та досягнення результату (Lezak, 2004). Виконавчі функції пов'язані з процесами визначення пріоритетів та запобігання відволіканню. Також виконавчі функції асоційовані зі здатністю стримувати певну поведінку, яка дає змогу швидко задовольнити потреби (імпульсивні вчинки) для того, аби діяти задля досягнення довгострокових цілей (цілеспрямована діяльність). Порушення у роботі екзекутивних функцій призводять до зменшення довільності психічних процесів, ослаблення регуляції емоцій та імпульсивної поведінки. Це, зокрема, проявляється через труднощі при ухваленні рішень, відкладання важливих справ на потім (прокрастинація) чи нездатність дотримуватися плану дій.

Імпульсивність – це конструкт, протилежний до виконавчих функцій. Прояви імпульсивності взаємопов'язані зі схильністю до необдуманих вчинків, ризикованої поведінки, нестачею наполегливості, а також із поспішними діями під впливом емоцій. Зниження контролю імпульсів може виявлятися у формі агресивної поведінки чи зловживання, а також як нездатність вчитися на власному досвіді. Виокремлюють п'ять форм імпульсивності: 1) негативна терміновість (схильність до імпульсивних чи поспішних дій під впливом емоцій негативної валентності); 2) позитивна терміновість (схильність до імпульсивних чи поспішних дій під впливом позитивних емоцій); 3) нестача наполегливості; 4) нестача попереднього обдумування; 5) пошук стимуляції (Cyders et al., 2014).

Асертивність – це навичка спілкування, яка пов'язана із здатністю висловлювати власні потреби, бажання, думки та почуття наполегливо, але також у такий спосіб, аби не порушувати права інших людей. Асертивне спілкування асоційоване із комунікативними навичками, які дають можливість взаємодіяти з людьми так, аби зберегти повагу до оточуючих та самоповагу. Асертивна поведінка – це така міра наполегливості, яка, з одного боку, запобігає агресивності, а з іншого – пасивності під час спілкування. Асертивне поводження включає: обговорення способів вирішення проблем, відверту комунікацію стосовно почуттів, організацію позитивних активностей, отримання винагород, висловлення скарг, здатність відмовлятися у відповідь на ірраціональне прохання. Навчання асертивності є одним зі

способів протидії булінгу, а також сприяє подоланню соціального тривоги (Yoser et al., 2024).

Адаптивна поведінка – це психологічний конструкт, який дає змогу операціоналізувати прояви інтелектуального та особистісного розвитку в різних сферах життя людини. Адаптивна поведінка стосується певних практичних та побутових навичок, а також соціалізації. Адаптація людини до тих сфер, із яких складається її життя на різних етапах розвитку, залежить від опанування навичок і вмінь зі зростаючою складністю та комплексністю. Вони дають людині можливість виконувати відповідні функції, притаманні різним сферам життя. На думку розробників Вайнлендської шкали адаптивної поведінки, цей конструкт охоплює такі домени: комунікація, навички забезпечення повсякденного життя, соціалізація, моторні навички. Домен комунікації містить такі компоненти: здатність сприймати комунікативні повідомлення, здатність продумувати комунікативні повідомлення, а також письмова комунікація. Домен навичок забезпечення повсякденного життя охоплює особистий, домашній, а також пов'язаний зі спільнотою компоненти. Домен соціалізації складається із міжособистісних стосунків, гри та дозвілля, а також навичок копію. Домен моторних навичок поділяється на грубу та дрібну моторику (Farmer et al., 2020).

Методи

Дослідження проводилося на базі шкіл Вінниці, Києва, Одеси. Збір даних відбувався шляхом онлайн-опитування з дотриманням необхідних етичних стандартів та за інформованої згоди усіх учасників дослідження: висновки Комітету з етики наукових досліджень факультету психології КНУ імені Тараса Шевченка стосовно пілотажного дослідження психометричних якостей методик, які входять до складу психологічного блоку мобільного застосунку для школярів 5–10 класів від 26.06.24,

реєстраційний номер 06-24/32. Статистична обробка даних відбувалася із застосуванням програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 27, RStudio.

Розроблена нами методика оцінки труднощів та ресурсів шкільного навчання складається з трьох змістовних блоків:

1) *Інтелектуальні цінності* (питання стосуються оцінки міри вираженості потреби у пізнанні, тенденцій антиінтелектуалізму, ресурсів та перешкод у процесі читання, а також обумовленості цими параметрами мотивації до навчання).

2) *Адаптивна поведінка* (питання стосуються широко спектру менеджерських навичок з управління часом та фокусуванням уваги, організації робочого процесу, планування і оперативної пам'яті, гнучкості та навчання на помилках; також цей блок спрямований на оцінку міри розуміння та відстоювання власних потреб і цінностей; крім того, сюди відносяться питання оцінки побутових навичок – загалом, цей блок питань дозволяє зрозуміти ресурси та прогалини самоефективності учня, що обумовлюють його адаптивну поведінку в умовах шкільного навчання).

3) *Спілкування і настрої* (питання стосуються оцінки навичок комунікації та соціалізації, що значною мірою обумовлюють настрої та сапомочуття учня в умовах шкільного навчання).

Передбачається, що тест використовуватиметься не тільки задля одноразового визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра, а й для моніторингу змін. З метою повторного застосування тесту та зменшення ймовірності запам'ятовування запитань було розроблено дві еквівалентні форми опитувальника; кожна містить по 73 запитання, що розподілені за п'ятьма шкалами. Структура опитувальника та приклади запитань кожної шкали наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Зміст та приклади питань методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра

Шкали опитувальника	Приклади пунктів
Блок 1: Інтелектуальні цінності	
Шкала "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню" (8 пунктів)	1. "Здебільше я читаю задля задоволення" або "Я читаю тільки те, що вимагають від мене в школі чи батьки" 2. "Наука – це витратний спосіб підтвердити те, що ми й так вже знаємо" або "Завдяки науці ми маємо змогу дізнатися, що є істинним, а що хибним"
Блок 2: Адаптивна поведінка	
Шкала "Управління часом і виконавчі функції" (20 пунктів)	1. "Я починаю складну справу з маленького кроку, який можна зробити одразу" 2. "Я планую багато справ, але зрідка втілюю свої задуми" 3. "З багатьох справ я в першу чергу обираю найбільш важливу" 4. "Я часто не пам'ятаю, куди поклав(ла) свої речі і навіть гублю їх"
Шкала "Асертивність (особисті кордони)" (14 пунктів)	1. "Мої потреби є важливими і я прагну їх задовольнити" 2. "Якщо відбувається щось неприємне для мене, я вимагаю це припинити" 3. "Є приватні теми, які я обговорюю тільки з близькими мені людьми" 4. "Я маю право, аби до мене ставилися добре"
Шкала "Побутові навички" (15 пунктів)	1. Повернути в магазин річ, яка не підійшла 2. Самостійно пришити гудзик 3. Зробити зачіску 4. Зав'язати шнурки на чоботах
Блок 3: Спілкування і настрої	
Шкала "Навички соціалізації" (16 пунктів)	1. Зустрітися компанією із двох–трьох пар знайомих 2. Зрозуміти натяк, який виражений поглядом або жестом, а не словами. Зберігати таємницю стільки, скільки потрібно 3. Привітно зустріти знайомого, запитати як справи 4. Обмінятися з новим знайомим номерами телефону (e-mail, Instagram тощо)

Шкала "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню" розроблена у формі альтернативних тверджень з обов'язковим вибором. Таку форму завдань було обрано з метою мінімізації прояву установки на соціально

бажані відповіді (Kline, 2000), оскільки обидві альтернативи постають як однаково привабливі для респондента.

Усі інші шкали опитувальника сконструйовано за формою рейтингових шкал, де респонденту пропонується

позначити ступінь згоди / незгоди із запропонованим твердженням. З метою мінімізації дії установок на крайні відповіді твердження є збалансованими за ключем (Kline, 2000), тобто наявні як прямі, так і обернені пункти. Оцінювання відповіді здійснюється з використанням п'ятибальної шкали Лейкерта.

Шкала "Управління часом і виконавчі функції" та "Асертивність" мають такі рейтинги оцінок: "Зовсім не згоден / зовсім не згодна" (0 балів), "Не згоден / не згодна" (1 бал), "Важко визначитися" (2 бали), "Згоден / згодна" (3 бали), "Повністю згоден / повністю згодна" (4 бали).

Шкала "Побутові навички" має такі рейтинги оцінок: "Я ніколи цього не робив / Я ніколи цього не робила" (0 балів), "Я знаю, хто мені допоможе" (1 бал), "Важко визначитися" (2 бали), "Зроблю, якщо потрібно" (3 бали), "Я часто роблю це самостійно" (4 бали).

Шкала "Навички соціалізації" має такі рейтинги оцінок: "Ніколи не робив / ніколи не робила" (0 балів), "Почуваюся невпевнено, хвилююся" (1 бал), "Важко визначитися" (2 бали), "Зроблю, якщо потрібно" (3 бали), "Охоче зроблю" (4 бали).

Результати

Аналіз психометричних характеристик розробленого опитувальника визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра відбувався шляхом проведення таких процедур:

1. Вимірювання надійності тесту через показники внутрішньої узгодженості окремо для форми А та форми В.

2. Вимірювання надійності паралельних форм шляхом аналізу кореляції між двома еквівалентними формами тесту А та В.

3. Вимірювання конкурентної валідності шляхом аналізу кореляцій окремих шкал розробленого тесту з уже існуючими методиками оцінки вимірюваного параметра.

4. Вимірювання критеріальної валідності через оцінку показників кореляції між відповідями учнів та їхніх батьків на запитання розробленого тесту.

5. Стандартизація шляхом аналізу розподілу показників, середнього арифметичного значення та стандартного відхилення за кожною шкалою розробленого тесту окремо для форми А та В.

Внутрішня узгодженість сконструйованого опитувальника підтверджується показниками коефіцієнта Альфа–Кронбаха (Тітов, 2018). Проаналізувавши отримані результати, було видалено такі пункти опитувальника, що погіршували показники внутрішньої узгодженості:

- "Я у захваті від тих уроків, де треба самотужки щось обдумувати" або

- "Я у захваті від тих уроків, де треба запам'ятати корисні та практичні речі" (зі шкали "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню").

- "Мені важко своєчасно припинити виконання завдання" (зі шкали "Управління часом і виконавчі функції").

- "Сказати своє ім'я випадковому знайомому, запитати його (її) ім'я", "Помітити щось неприємне у зовнішності чи поведінці іншої людини, але не говорити їй цього" (зі шкали "Навички соціалізації").

Скореговані показники внутрішньої узгодженості для кожної окремої шкали та загалом для всього тесту форми А та форми В подано в табл. 2.

Таблиця 2

Показники внутрішньої узгодженості опитувальника визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра

Шкали тесту	Коефіцієнт Альфа–Кронбаха	
	Форма А	Форма В
Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню	0,567	0,523
Управління часом і виконавчі функції	0,740	0,749
Асертивність	0,802	0,811
Побутові навички	0,778	0,813
Навички соціалізації	0,876	0,881
Загальний показник за тестом	0,873	0,879

Найнижчим є показник внутрішньої узгодженості шкали "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню", що сягає 0,523 для форми В і 0,567 – для форми А. Решта шкал опитувальника демонструють високу внутрішню узгодженість на рівні 0,7–0,8. Загальний показник Альфа–Кронбаха за опитувальником форми А сягає 0,873, а для форми В перебуває на рівні 0,879, що підтверджує високу надійність обох форм тесту за внутрішньою узгодженістю.

Аналіз надійності паралельних форм є обов'язковим етапом психометричної перевірки тесту, що має еквівалентні форми (Middleton, 2023). Отримані показники кореляції г-Пірсона за кожною шкалою між еквівалентними формами опитувальника (форма А та форма В) наведені в табл. 3. Зокрема, найвищий показник кореляції $r = 0,917$ зафіксовано між шкалами "Навички соціалізації" форми А та В, а найнижчий $r = 0,516$ отримано між шкалами "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню" форми А та В. Варто зазначити, що усі показники кореляції між шкалами опитувальників форм А та В підтверджують сильний, додатний статистично значущий

зв'язок (на рівні значущості $p \leq 0,001$), що дозволяє застосовувати розроблені форми тестів як еквівалентні.

Валідизація розробленого тесту визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра відбувалася шляхом оцінки конкурентної та критеріальної валідності.

Під конкурентною валідністю розуміють встановлення кореляції між результатами сконструйованих методик і уже валідизованих тестів, які вимірюють той самий параметр (Морозов, 1994). Відповідно, конкурентна валідність шкали "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню" вимірювалася за допомогою короткої форми опитувальника "Потреба в пізнанні" (Lins de Holanda Coelho, Hanel, & Wolf, 2020). Показники шкали "Управління часом і виконавчі функції" порівнювали з показниками тесту "Опитувальник екзекутивних функцій (ESQ – Teen Version)" (Dawson, & Guare, 2010). Конкурентна валідність шкали "Асертивність" вимірювалася шляхом аналізу кореляцій з тестом "Шкала асертивності для підлітків" (Lee et al., 1985).

Таблиця 3

Показники кореляції за кожною шкалою між еквівалентними формами опитувальника (форма А та форма В) визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра

Шкали тесту	Коефіцієнт кореляції r-Пірсона	Рівень значущості p
Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню	0,516**	0,000
Управління часом і виконавчі функції	0,802**	0,000
Асертивність	0,828**	0,000
Побутові навички	0,851**	0,000
Навички соціалізації	0,917**	0,000

Критеріальна валідність є мірою узгодженості результатів досліджуваного тесту з незалежними зовнішніми критеріями, що відбивають стан вимірюваної психологічної властивості (Морозов, 1994). У цьому дослідженні таким зовнішнім критерієм було обрано оцінку батьків учнів, що проходили тестування. Відповідно, вимірювання критеріальної валідності відбувалося шляхом

аналізу кореляцій між відповідями учнів та їхніх батьків за такими шкалами розробленого опитувальника: "Управління часом і виконавчі функції", "Асертивність", "Побутові навички", а також "Навички соціалізації".

Показники валідації тесту визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра наведено в табл. 4.

Таблиця 4

Показники конкурентної та критеріальної валідності методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра

Показники валідації	Коефіцієнт кореляції r-Пірсона	Шкали методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра				
		Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню	Управління часом і виконавчі функції	Асертивність	Побутові навички	Навички соціалізації
Коротка форма тесту "Потреба в пізнанні"	r-Пірсона	0,735				
	p – Рівень значущості	≤ 0,001				
Опитувальник ексекютивних функцій	r-Пірсона		0,773			
	p – Рівень значущості		≤ 0,001			
Шкала асертивності для підлітків	r-Пірсона			0,389		
	p – Рівень значущості			0,002		
Показники батьків за тією ж шкалою	r-Пірсона		0,725	0,899	0,686	0,616
	p – Рівень значущості		≤ 0,001	0,022	≤ 0,001	≤ 0,001

Валідність шкали "Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню" підтверджується наявністю сильної ($r = 0,735$), позитивної, значимої ($p \leq 0,001$) кореляції з показниками короткої форми опитувальника "Потреба в пізнанні", що вимірює той самий параметр, а саме – схильність людей бути залученими та отримувати задоволення від процесів мислення, міркування, обдумування.

Валідність шкали "Управління часом і виконавчі функції" підтверджується наявністю сильної ($r = 0,773$), позитивної, значимої ($p \leq 0,001$) кореляції з показниками "Опитувальник ексекютивних функцій", а також сильної ($0,725$), позитивної, значимої ($p \leq 0,001$) кореляції з показниками батьків тих учнів, що брали участь у дослідженні.

Шкала "Асертивність" демонструє середнього ступеня ($r = 0,389$), позитивну, значимі ($p \leq 0,001$) кореляцію з тестом "Шкала асертивності для підлітків", що підтверджує конкурентну валідність розробленого нами тесту. Однак, значимих зв'язків між показниками учнів та їхніми батьками за шкалою "Асертивність" виявлено не було. Це може пояснюватися змістом запитань, оскільки ця шкала стосується оцінки того, наскільки респондент відчуває, захищає та відстоює особисті кордони. Відповідно, батьки можуть мати уявлення про відчуття і відстоювання особистих кордонів у їхніх дітей, яке може відрізнятися від уявлення дітей про себе.

Валідність шкали "Побутові навички" підтверджується наявністю сильної ($0,686$), позитивної, значимої ($p \leq 0,001$) кореляції з показниками батьків тих учнів, що брали участь у дослідженні. Такі дані вказують на те, що розроблена шкала дійсно спрямована на оцінку ступеня розуміння та адекватного виконання щоденних дій, пов'язаних із самообслуговуванням, гігієною, фінансовою грамотністю.

Показники учнів за шкалою "Навички соціалізації" демонструють наявність сильної ($r = 0,616$), позитивної, значимої ($p \leq 0,001$) кореляції з показниками їхніх батьків, що підтверджують валідність розробленої нами шкали.

Стандартизація методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра відбувалася у декілька етапів. На першому етапі було здійснено перевірку розподілу показників на нормальність. Оскільки розроблений тест не передбачає інтегрального показника, а є профілем навичок та здібностей, то встановлення норм відбувалося для кожної шкали окремо. З іншого боку, при порівнянні середніх арифметичних значень за шкалами еквівалентних форми А та форми В було встановлено відмінність середніх. Відповідно, норми розраховувалися окремо для кожної шкали форми А та форми В.

При перевірці розподілів показників на нормальність за допомогою критерія Шапіро–Вілка було виявлено, що тільки шкала "Управління часом і виконавчі функції" має розподіл, що не відрізняється від нормального в обох формах опитувальника. Шкала "Асертивність" також має форму розподілу показників, що наближена до нормального. Однак решта шкал розробленої нами методики мають розподіл показників, що значимо відрізняється від нормальної форми розподілу.

Відповідно, на другому етапі було обрано метод отримання стандартизованого бала, який заснований на процентильній нормалізації первинних значень. Тобто сирий бал замінюється таким стандартизованим балом, який в нормальному розподілі має ідентичний процентильний ранг (Климчук, 2009). Шляхом такої нормалізації бали було розподілено на три рівні: середній (діапазон

показників між 16-тим та 84-тим процентилем, що відповідають показникам середнього арифметичного та одного стандартного відхилення в обидва боки від середнього), високий (показники вище 84-го процентилю, що відповідає показникам середнього арифметичного та більше одного стандартного відхилення

праворуч від середнього) та низький (показники нижче 16-го процентилю, що відповідає показникам середнього арифметичного та більше одного стандартного відхилення ліворуч від середнього). Нормалізовані бали для кожної шкали окремо для форми А та В розробленого опитувальника містяться в табл. 5.

Таблиця 5

Нормалізовані бали для кожної шкали методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра

Шкали тесту	Нормалізовані показники					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Форма А	Форма В	Форма А	Форма В	Форма А	Форма В
Потреба у пізнанні, антиінтелектуалізм і перешкоди читанню	0–2 балів	0–2 балів	3–5 балів	3–5 балів	Більше 6 балів	Більше 6 балів
Управління часом і виконавчі функції	0–32 балів	0–33 балів	33–51 балів	34–51 балів	Більше 52 балів	Більше 52 балів
Асертивність	0–32 балів	0–31 балів	33–44 балів	32–46 балів	Більше 45 балів	Більше 47 балів
Побутові навички	0–33 балів	0–31 балів	34–52 балів	32–50 балів	Більше 53 балів	Більше 51 балів
Навички соціалізації	0–39 балів	0–39 балів	40–58 балів	40–58 балів	Більше 59 балів	Більше 59 балів

Дискусія і висновки

Аналіз психометричних характеристик розробленої методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра підтвердив достатню внутрішню узгодженість як окремих шкал, так і опитувальника загалом. Високі показники надійності паралельних форм дозволяють застосування сконструйованої нами форми А та форми В як еквівалентних.

Показники конкурентної та критеріальної валідності методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра є статистично значущими та такими, що дозволяють застосовувати розроблений опитувальник в освітньому середовищі.

Щодо обмежень цього дослідження, то розмір вибірки не дозволив встановити більш детальні вікові норми за кожною шкалою. Також перспективою подальших наукових розвідок постає аналіз ретестової надійності розробленої методики.

Передбачається, що на основі показників методики визначення індивідуальної траєкторії особистісного та інтелектуального розвитку школяра надалі будуть розроблені індивідуалізовані рекомендації, спрямовані на психологічний супровід, інтервенції та психоедукацію задля підвищення самоефективності та покращення самопочуття учня в освітньому процесі.

Внесок авторів: Каріне Малишева – концептуалізація, методологія, валідація даних, написання; Сергій Литвин – операціоналізація конструктів, методологія, написання; Марія Максимчук – збір даних, написання; Келлер Владислава – формальний аналіз, програмне забезпечення, валідація даних.

Подяки, джерела фінансування: дослідження профінансовано міжнародною благодійною організацією "Фонд Східна Європа" в межах виконання програми міжнародної технічної допомоги "Електронне урядування задля підзвітності влади та участі громади (EGAP)", третя фаза, що фінансується Урядом Швейцарської Конфедерації через Швейцарську агенцію розвитку і співробітництва (SDC).

Список використаних джерел

- Климчук, В. О. (2009). *Математичні методи в психології*. Освіта України. https://www.researchgate.net/publication/281088252_Matematichni_metodi_u_psihologii_Navcalnij_posibnik
- Морозов, С. М. (1994). Засоби контролю діагностичних якостей психологічних тестів. ІСДО.
- Тітов, І. (2018). *Елементи практичної психометрики*. Кондор.
- Al-Tameemi, R. A. N., Johnson, C., Gitay, R., Abdel-Salam, A. S. G., Al Hazaa, K., BenSaid, A., & Romanowski, M. H. (2023). Determinants of poor academic performance among undergraduate students – A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100232. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100232>

- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 116. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Cyders, M. A., Littlefield, A. K., Coffey, S., & Karyadi, K. A. (2014). Examination of a short English version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Addictive behaviors*, 39(9), 1372–1376. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.02.013>
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive Skills Questionnaire*. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/modules/ef1/pdfs/ef1_01_link_Executive_Skills_Questionnaire_Teen.pdf
- Eigenberger, M. E., & Sealander, K. A. (2001). A scale for measuring students' anti-intellectualism. *Psychological Reports*, 89(2), 387–402. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.89.6.387-402>
- Farmer, C., Adedipe, D., Bal, V. H., Chlebowsky, C., & Thurm, A. (2020). Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of intellectual disability research*, 64(1), 18–26. <https://doi.org/10.1111/jir.12691>
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd ed.). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315812274>
- Lee, D. Y., Hallberg, E. T., Slemmon, A. G., & Haase, R. F. (1985). An assertiveness scale for adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 41(1), 51–57. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198501\)41:1%3C51::aid-jclp2270410110%3E3:0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198501)41:1%3C51::aid-jclp2270410110%3E3:0.co;2-s)
- Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press. https://books.google.com.ua/books/about/Neuropsychological_Assessment.html?id=kj-RO9NyCgkC&redir_esc=y
- Lins de Holanda Coelho, G., HP Hanel, P., & J. Wolf, L. (2020). The very efficient assessment of need for cognition: Developing a six-item version. *Assessment*, 27(8), 1870–1885. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191118793208>
- Mauliya, I., Relianisa, R. Z., & Rokhyati, U. (2020). Lack of motivation factors creating poor academic performance in the context of graduate English department students. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, 6(2), 73–85. <http://dx.doi.org/10.29300/ling.v6i2.3956>
- Middleton, F. (2023, 22 June). *The 4 types of reliability in research: Definitions & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/types-of-reliability/>
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537–543. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-016-0822-x>
- Rigney, D. (1991). Three kinds of anti-intellectualism: Rethinking Hofstadter. *Sociological Inquiry*, 61(4), 434–451. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1991.tb00172.x>
- Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H. S., Mardhiyah, A., Maulana, I., Hemawaty, T., & Hazmi, H. (2024). A scoping review of assertiveness therapy for reducing bullying behavior and its impacts among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 1777–1790. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S460343>
- Zbornik, J. J., & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading improvement*, 28(1), 2. https://www.researchgate.net/profile/John-Zbornik/publication/234744949_The_Development_and_Validation_of_a_Scale_to_Measure_Reading_Anxiety/links/566a111208aea0892c49ded2/The-Development-and-Validation-of-a-Scale-to-Measure-Reading-Anxiety.pdf

References

- Al-Tameemi, R. A. N., Johnson, C., Gitay, R., Abdel-Salam, A. S. G., Al Hazaa, K., BenSaid, A., & Romanowski, M. H. (2023). Determinants of poor academic performance among undergraduate students – A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100232. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100232>

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 116. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>

Cyders, M. A., Littlefield, A. K., Coffey, S., & Karyadi, K. A. (2014). Examination of a short English version of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Addictive behaviors*, 39(9), 1372–1376. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.02.013>

Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive Skills Questionnaire*. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/modules/ef1/pdfs/ef1_01_link_Executive_Skills_Questionnaire_Teen.pdf

Eigenberger, M. E., & Sealander, K. A. (2001). A scale for measuring students' anti-intellectualism. *Psychological Reports*, 89(2), 387–402. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.89.6.387-402>

Farmer, C., Adedipe, D., Bal, V. H., Chlebowski, C., & Thurm, A. (2020). Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of intellectual disability research*, 64(1), 18–26. <https://doi.org/10.1111/jir.12691>

Klymchuk, V. O. (2009). *Mathematical methods in psychology: a textbook. For students of psychological specialties*. Osvita Ukrainy [in Ukrainian]. https://www.researchgate.net/publication/281088252_Matematichni_metodi_u_psihologii_Navcalnij_posibnik

Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd ed.). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315812274>

Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press. https://books.google.com.ua/books/about/Neuropsychological_Assessment.html?id=kj-RO9NyCgkC&redir_esc=y

Lee, D. Y., Hallberg, E. T., Slemon, A. G., & Haase, R. F. (1985). An assertiveness scale for adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 41(1), 51–57. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198501\)41:1%3C51::aid-jclp2270410110%3E3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198501)41:1%3C51::aid-jclp2270410110%3E3.0.co;2-s)

Lins de Holanda Coelho, G., HP Hanel, P., & J. Wolf, L. (2020). The very efficient assessment of need for cognition: Developing a six-item version. *Assessment*, 27(8), 1870–1885. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191118793208>

Mauliya, I., Relianisa, R. Z., & Rokhyati, U. (2020). Lack of motivation factors creating poor academic performance in the context of graduate English department students. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, 6(2), 73–85. <http://dx.doi.org/10.29300/ling.v6i2.3956>

Middleton, F. (2023, 22 June). *The 4 types of reliability in research: Definitions & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/types-of-reliability/>

Morozov, S. M. (1994). *Means of controlling the diagnostic qualities of psychological tests*. ISDO [in Ukrainian].

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537–543. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-016-0822-x>

Rigney, D. (1991). Three kinds of anti-intellectualism: Rethinking Hofstadter. *Sociological Inquiry*, 61(4), 434–451. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1991.tb00172.x>

Titov, I. (2018). *Elements of practical psychometrics*. Condor [in Ukrainian].

Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H. S., Mardiyah, A., Maulana, I., Hemawaty, T., & Hazmi, H. (2024). A scoping review of assertiveness therapy for reducing bullying behavior and its impacts among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 1777–1790. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S460343>

Zbornik, J. J., & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading improvement*, 28(1), 2. https://www.researchgate.net/profile/John-Zbornik/publication/234744949_The_Development_and_Validation_of_a_Scale_to_Measure_Reading_Anxiety/links/566a111208aea0892c49ded2/The-Development-and-Validation-of-a-Scale-to-Measure-Reading-Anxiety.pdf

Отримано редакцією журналу / Received: 16.02.25

Прорецензовано / Revised: 02.05.25

Схвалено до друку / Accepted: 15.06.25

Karine MALYSHEVA¹, PhD (Psychol.), Assoc. Prof.

ORCID ID: 0000-0003-3903-5799

e-mail: karinemalysheva@gmail.com

Sergiy LYTVYN¹, PhD in Psychology

ORCID ID: 0000-0002-2859-1530

e-mail: sergiylytvyn@gmail.com

Mariia MAKSYMCHUK^{1,2}, PhD (Psychol.)

ORCID ID: 0000-0003-1834-6897

e-mail: mariia.dubovyk@gmail.com

Vladyslava KELLER¹, PhD Student

ORCID ID: 0000-0001-9510-5208

e-mail: keller.vlada1@gmail.com

¹Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

²LLC "Kyiv Institute of Modern Psychology and Psychotherapy", Kyiv, Ukraine

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE FOR DETERMINING THE INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PERSONAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF A SCHOOLCHILD

Background. This article describes the procedure for constructing and evaluating the psychometric properties of a questionnaire designed to determine the individual trajectory of a schoolchild's personal and intellectual development. The questionnaire assesses the following parameters: intellectual values and need for cognition, managerial and everyday life skills, as well as communication skills and assertiveness—factors that influence students' self-efficacy and well-being in the educational environment. Two equivalent versions of the questionnaire were developed, each comprising 73 items distributed across five scales.

Methods. The validation of the questionnaire for determining the individual trajectory of personal and intellectual development was conducted on a sample of 127 students from grades 5 to 11 of general secondary education institutions. Additionally, 35 parents participated in the study. For validation purposes, the following tests were employed: the "Need for Cognition Scale", the "Adolescent Assertiveness Scale", and the "Executive Functions Questionnaire".

Results. The overall Cronbach's Alpha for version A of the questionnaire is 0.873, and for version B it is 0.879, indicating high internal consistency and reliability of both versions. A strong, statistically significant correlation ($p \leq 0.001$) between the scales of versions A and B allows them to be used as equivalent forms. Criterion validity is confirmed by high correlations between student and parent responses on the scales "Time Management and Executive Functions" ($r = 0.725$), "Everyday Life Skills" ($r = 0.686$), and "Socialization Skills" ($r = 0.616$). Concurrent validity is supported by the close correlation between the scale "Need for Cognition, Anti-Intellectualism, and Reading Barriers" and the standardized "Need for Cognition" test ($r = 0.735$), as well as between the developed "Assertiveness" scale and the validated "Adolescent Assertiveness Scale" ($r = 0.389$).

Conclusions. The psychometric indicators of internal consistency, reliability, and validity are statistically significant, supporting the use of the developed questionnaire in educational settings.

Keywords: need for cognition, anti-intellectualism, managerial skills, self-efficacy, validation.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.