



## KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ

*Tác giả: Trần Trọng Thuỷ*

### LỜI NÓI ĐẦU

Ngày nay khoa học tâm lý đã bước sang một giai đoạn phát triển mới, từ chỗ là một trong những bộ môn mang tính cho lý thuyết đặc biệt, nó đã trở thành một lĩnh vực của hoạt động thực tiễn. Tầm quan trọng của cái gọi là “nhân tố con người”. “nhân tố tâm lý” giờ đây đã được thừa nhận rộng rãi, nhất là trong điều kiện lực lượng sản xuất xã hội được gia tăng mạnh mẽ dưới ảnh hưởng của cuộc cách mạng khoa học – kĩ thuật rầm rộ ở thời đại chúng ta. Bởi vậy, việc giải quyết những nhiệm vụ thực tiễn của đời sống sẽ không thể thực hiện được nếu không có sự chuẩn bị về lý luận và thực hành các phương pháp nghiên cứu tâm lý con người.

Khoa chẩn đoán tâm lý – với tư cách là một khoa học, có vai trò to lớn về mặt này. Và cũng với tư cách là một hướng ứng dụng của tâm lý học, nó đã đi sâu vào nhiều lĩnh vực của cuộc sống như nghề nghiệp, lâm sàng, trường học và đã cung cấp nhiều tài liệu có giá trị thực tiễn thuộc các lĩnh vực đó. (Chẳng hạn, việc chẩn đoán sớm những kìm hãm và lệch lạc trong sự phát triển tâm lý của trẻ em đã cho phép hạ thấp những hậu quả không mong muốn ở gần 30 phần trăm trẻ em khó dạy – Iu. M. Dabrôđin, 1980).

Ở nước ngoài việc chẩn đoán tâm lý được thực hiện khá rộng rãi. Có hẳn cả một nghề nghiệp chuyên môn của các nhà tâm lý – tư vấn, làm việc trong các xí nghiệp, bệnh viện, trường học, trong các tổ chức thể thao, v.v... Ngày nay vai trò của nhà tâm lý học trong xã hội đã thay đổi một cách căn bản. Lúc đầu họ hoạt động với tư cách là nhà tâm lý học – người cố vấn. Giờ đây họ hoạt động một cách thành công với tư cách là nhà tâm lý học – người giám định (V. I. Vôitcô, 1980).

Ở Việt Nam, cho đến nay vẫn chưa có một cuốn sách nào nói về khoa học này một cách tổng quát, trọn vẹn, tuy việc ứng dụng nó đã lẻ tẻ có ở một vài lĩnh vực như y tế, quân đội, nhà trường. Vì vậy, việc giới thiệu những vấn đề lý luận, phương pháp luận và phương pháp cụ thể của khoa học này trên lập trường của tâm lý học khoa học, theo chúng tôi, là điều có ích và cần thiết. Chúng tôi hi vọng rằng, trên cơ sở vận dụng và thích nghi hóa các

phương pháp của thế giới vào điều kiện Việt Nam, chúng ta sẽ dần dần xây dựng được những phương pháp của Việt Nam, góp phần nâng cao tính chất ứng dụng của tâm lí học trong các lĩnh vực của đời sống và sản xuất. Đó là mục đích mong muốn của cuốn sách này.

Sách gồm 4 phần:

- Phần I: Những vấn đề lí luận chung.
- Phần II: Các phương pháp chẩn đoán trí tuệ.
- Phần III: Các phương pháp chẩn đoán nhân cách.
- Phần IV: Trắc nghiệm giáo dục.

Chắc chắn cuốn sách còn có những thiếu sót nhất định. Tác giả rất biết ơn những sự góp ý, nhận xét của đồng nghiệp và bạn đọc để mục đích nêu trên được thực hiện một cách tốt đẹp.

Hà Nội, 8-1996

Tác giả

[Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ LÍ LUẬN CHUNG](#)

[Phần 2: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN TRÍ TUỆ](#)

[Phần 3: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH](#)

[Phần 4: TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC](#)

[Phụ lục: MỘT SỐ KHÁI NIỆM VÀ CÔNG THỨC TOÁN THỐNG KÊ MÔ TẢ CẦN THIẾT](#)

---

Created by AM Word2CHM



## Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CHUNG



[KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#)

Vấn đề chẩn đoán trong tâm lý học ứng dụng gần đây đã có một ý nghĩa mới, ngày càng sâu sắc và vững chắc trong những điều kiện của xã hội hiện đại. Tính chất cấp thiết của nó được nâng cao bởi hai lẽ: thứ nhất, do những đòi hỏi ngày càng tăng một cách nhanh chóng của thực tiễn sản xuất và giáo dục, do nhu cầu phát triển của bản thân khoa học tâm lý; thứ hai, do sự trưởng thành mạnh mẽ về phương pháp luận và sự nâng cao trình độ trang bị chung về mặt phương pháp của tâm lý học khoa học. Điều này cho phép giải quyết một cách có hiệu quả và chặt chẽ về mặt khoa học mọi nhiệm vụ quan trọng và khó khăn trong việc thực hành chẩn đoán tâm lý.

Tuy nhiên cho đến nay vẫn chưa có một sự thống nhất quan điểm trong vấn đề về đối tượng và cấu trúc của bộ môn chẩn đoán tâm lý. Hiện nay chỉ có những nhiệm vụ của nó là được biểu đạt trong những nét chung nhất mà thôi. Còn những khái niệm cơ bản, những nguyên tắc, những phương pháp và thủ tục của nó vẫn chưa được phân tích một cách chặt chẽ về mặt khoa học (V.I.Vôitcô và Iu.Z. Ghinbukhov, 1976). Vì vậy trong phần lý luận chung, chúng ta hãy phân tích vấn đề này trước tiên.

[I. ĐỐI TƯỢNG, NHIỆM VỤ VÀ PHẠM VI CỦA KHOA CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#)

[II. LỊCH SỬ CỦA KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#)

[III. VẤN ĐỀ PHƯƠNG PHÁP CỦA KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#)

[IV. PHƯƠNG PHÁP XÂY DỰNG VÀ KIỂM TRA CÁC TRẮC NGHIỆM](#)

---

Created by AM Word2CHM



## I. ĐỐI TƯỢNG, NHIỆM VỤ VÀ PHẠM VI CỦA KHOA CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CHUNG

Đầu tiên, điều quan trọng là phải chính xác hóa khái niệm “Khoa chẩn đoán tâm lý” (Psychodiagnostic), bởi vì mặc dầu ngày càng được sử dụng rộng rãi và mạnh mẽ, song thuật ngữ này vẫn chưa có một ý nghĩa hoàn toàn xác định và được thừa nhận chung. Giải quyết vấn đề này trước hết có nghĩa là tách ra đối tượng riêng của Khoa chẩn đoán tâm lý với tư cách là một khoa học độc lập. Điều này rất quan trọng đối với sự phát triển tiếp sau của nó.

Ngay từ những năm 20, người ta đã nhận thấy xu hướng sử dụng thuật ngữ này quá rộng và quá tràn lan. Nó đã bắt đầu được sử dụng một cách thiếu căn cứ như là đồng nghĩa với từ “trắc nghiệm” (Testing), “đo lường tâm lý” (Psychometry). “đánh giá”, “nghiên cứu”, “tuyển chọn nghề nghiệp về mặt tâm lý”, v.v... (Ví dụ, xem định nghĩa về “Khoa chẩn đoán tâm lý” trong cuốn Kỹ thuật tâm lý học của X. G. Ghelecstêin, M. 1926). Ngày nay, thuật ngữ, đó thực tế đã được vận dụng đối với một phạm vi không giới hạn các tình huống nghiên cứu (V.I.Vôitcô và Iu. Z. Ghinbukhơ, 1976).

Với việc sử dụng thuật ngữ “Khoa chẩn đoán tâm lý” quá rộng như vậy, thì bất cứ một công trình nghiên cứu thực nghiệm nào về tâm lý học lứa tuổi hoặc tâm lý học sai biệt, mà trong đó có sử dụng một thủ tục đo lường tâm lý nào đó, cũng đều trở thành nghiên cứu “chẩn đoán tâm lý” cả.

Khi tách bạch những dấu hiệu đặc trưng của khái niệm “Khoa chẩn đoán tâm lý”, thì điều quan trọng là phải xem nội dung nào đã được những người đầu tiên đưa thuật ngữ này vào từ điển tâm lý học gán cho nó. Rõ ràng không phải ngẫu nhiên mà một trong hai tác giả đầu tiên sử dụng thuật ngữ này trong tài liệu tâm lý học lại chính là T. Simon, một thầy thuốc. Hơn nữa, ngay bản thân tên gọi bài báo của A. Binet và T. Simon: “Những phương pháp mới để chẩn đoán trình độ trí tuệ của những trẻ không bình thường (Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux”, “L'Anne'e psychologique”. V.11, 1905.) cũng nói lên rằng đây không phải là một sự vay mượn thuật ngữ một cách đơn giản, mà rõ ràng ở đây có ý nhấn mạnh sự tương tự về nội dung, về khái niệm.

Trắc nghiệm của A. Binet và T. Simon được xem là mang tính chất “chẩn đoán” trước hết là vì nhiệm vụ của nó không chỉ đơn giản là đo mức độ phát triển trí tuệ của

những học sinh học kém, mà còn để phân biệt những học sinh này theo các kiểu tâm lí – giáo dục nhất định: những trẻ học kém có sự phát triển trí tuệ bình thường được tách biệt với những trẻ học kém do sự không bình thường về tâm lí gây nên. Nhóm sau lại được chia thành những trẻ trí tuệ trì độn và những trẻ tâm lí không ổn định.

Một nhà sáng lập khác của khoa chẩn đoán tâm lí – nhà thần kinh bệnh kiêm tâm lí học người Nga nổi tiếng G. I. Rôtxôlimô (1860–1928) cũng dùng thuật ngữ đó. “Phương pháp các trắc nghiệm tâm lí” do ông đề xuất. Thuật ngữ này được phổ biến rộng rãi cả ở nước Nga cũng như ở nước ngoài. Theo ông, nó “có tác dụng làm cho việc nghiên cứu và chẩn đoán nhiều dạng bệnh và triệu chứng trong lĩnh vực tâm thần được dễ dàng hơn” (G. I. Rôtxôlimô 1910).

Khi xác định đối tượng của khoa chẩn đoán tâm lí thì cần xuất phát từ chỗ là: khoa chẩn đoán tâm lí đòi hỏi phải tổ chức việc chẩn đoán tâm lí, và việc chẩn đoán dù nó được đặt ra ở đâu – trong y tế, trong kĩ thuật, trong quản lí, trong tâm lí học ứng dụng – thì đó luôn luôn là sự tìm kiếm vạch ra những nguyên nhân ẩn kín của nỗi bất hạnh đã được phát hiện, luôn luôn nằm trong những điều kiện của một tập hợp các mối liên hệ nhân – quả. Nếu trong việc khảo sát một cá thể nào đó mà không tiến hành tìm kiếm và không đặt ra vấn đề khắc phục nguồn gốc của sự bất hạnh, thì tự bản thân việc sử dụng các thủ tục trắc nghiệm và các thủ tục đo lường tâm lí khác – dù nó đa dạng và mạnh mẽ đến đâu – vẫn không có nghĩa là tiến hành việc chẩn đoán tâm lí, và do đó không được xếp vào phạm vi của khoa chẩn đoán tâm lí.

Như vậy, khái niệm “Khoa chẩn đoán tâm lí”, nếu được giữ nguyên ý nghĩa khởi đầu, có căn cứ khoa học của thuật ngữ này, thì sẽ có một loạt các dấu hiệu đặc trưng.

Thứ nhất, việc nghiên cứu có tính chất chẩn đoán tâm lí bao giờ cũng có đối tượng là một nhân cách riêng lẻ, và đây là một nét cơ bản không chỉ so với việc nghiên cứu tâm lí đại cương, mà cả với việc nghiên cứu tâm lí sai biệt nữa.

Thứ hai, chẩn đoán tâm lí không diễn ra một cách đơn giản với một cá thể riêng lẻ, mà chỉ phục vụ những người mà về hành vi, hoạt động, trạng thái tâm lí của họ, người ta đã biết từ trước rằng chúng có những lệch lạc, những thiếu sót nhất định. Trong trường hợp này chúng ta muốn nói đến không chỉ những lệch lạc so với chỉ tiêu (tức là chỉ số trung bình thống kê) mà cả những lệch lạc so với chuẩn mực (tức là chỉ số được dùng với tư cách là cái mong muốn, và thực tế đạt được) của hành vi, của hoạt động học tập v.v...

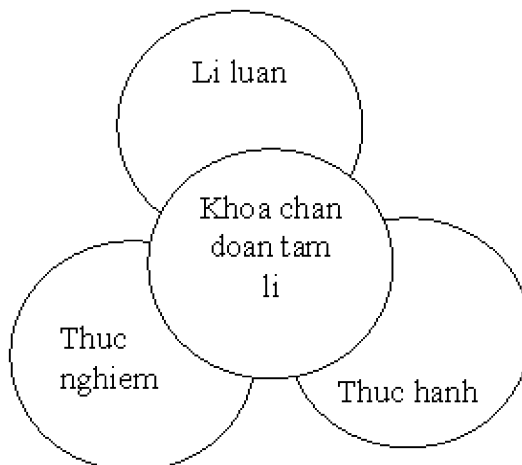
Những lệch lạc so với chuẩn mực, cũng như việc chẩn chỉnh những lệch lạc đó, là những quá trình bình thường trong việc dạy học, giáo dục và phát triển của đứa trẻ. Nhưng dù khái niệm “lệch lạc” được giải thích rộng như thế nào, thì việc tìm kiếm những nguyên

nhân của sự bất hạnh đã được phát hiện, nhằm mục đích khắc phục chúng, là điều bắt buộc đối với khoa chẩn đoán tâm lý.

Thứ ba khoa chẩn đoán tâm lý bao giờ cũng nhằm giúp đỡ thực tế, cụ thể cho người được nghiên cứu khắc phục một thiếu sót nhất định, giúp họ phát triển mạnh hơn và hài hòa hơn các năng lực và kỹ năng của họ, nâng cao thành tích của họ, v.v... Ở đây cá thể được nghiên cứu đóng vai trò như một bệnh nhân. Điều này làm cho chẩn đoán tâm lý khác với những nghiên cứu giám định, đo lường tâm lý có tính chất xác định, xác nhận (được sử dụng trong tâm lý học lứa tuổi, trong tuyển chọn nghề nghiệp, trong hướng nghiệp v.v...), những nghiên cứu này không nhằm mục đích thực hiện những tác động tâm lý giáo dục nào đó đối với những người được nghiên cứu.

Vì vậy V. I. Vôitcô và lu. Z. Ghinbukhơ đã định nghĩa: “Khoa chẩn đoán tâm lý là lý luận và thực hành về việc tiến hành chẩn đoán tâm lý (V. I. Vôitcô, lu. Z. Ghinbukhơ, 1976). Hai ông cho rằng phạm trù trung tâm của khoa chẩn đoán tâm lý là khái niệm “chẩn đoán tâm lý”. Đó chính là sự xác định những nguyên nhân nhiều mức độ của sự lệch lạc hoặc thiếu sót đã phát hiện được trong hành vi của cá thể với mục đích khắc phục chúng bằng những tác động “điều trị” tương ứng mang tính chất tâm lý – giáo dục. Việc chẩn đoán tâm lý cần phải khách quan, đáng tin cậy, phải đưa ra được những tiền đề khoa học cho việc dự đoán những biến đổi trong tương lai của các thông số tâm lý và tâm sinh lý của người được nghiên cứu.

Theo quan điểm trên, Vôitcô và Ghinbukhơ đã xem khoa học chẩn đoán tâm lý như là một hệ thống hoàn chỉnh bao gồm 3 tiểu hệ chức năng: lý luận, thực nghiệm, thực hành.



### *Cấu trúc chức năng của KCĐTL*

Mỗi tiểu hệ chức năng lại bao gồm những nhiệm vụ nhất định.

*Khoa chẩn đoán tâm lý lí luận có nhiệm vụ:*

- Nghiên cứu phân kiểu học hành vi đối với những lệch lạc, đặc biệt là phân kiểu học sư phạm, phân kiểu học tâm lí – giáo dục, phân kiểu học tâm lí hành vi.
- Mô tả và phân tích những mối liên hệ có quy luật giữa các lệch lạc trong chính các chức năng tâm lí và các thuộc tính tâm lí với các nhân tố sinh lí thần kinh và xã hội – giáo dục đã gây nên chúng.
- Mô tả các nguyên tắc, các phương pháp và thủ tục cơ bản của việc tiến hành chẩn đoán tâm lí đối với các kiểu lệch lạc hành vi khác nhau. Muốn vậy, cần phải xây dựng những phác đồ chẩn đoán tiêu chuẩn hóa.

Khoa chẩn đoán tâm lí thực nghiệm có nhiệm vụ thiết kế và chuẩn y trong thực nghiệm các phương tiện và thủ tục đo lường chẩn đoán với mục đích hữu hiệu hóa chúng, xác định độ tin cậy, cũng như xác lập các chỉ số và thang đánh giá chuẩn tương ứng.

Khoa chẩn đoán tâm lí thực hành bao gồm những hành động trực tiếp hướng vào việc tiến hành sự chẩn đoán tâm lí bằng việc khảo sát các cá nhân tương ứng.

Ba tiểu hệ chức năng trên đây của khoa chẩn đoán tâm lí không rạch rời nhau mà thường xuyên tác động qua lại với nhau. Tất nhiên, vai trò chủ đạo và sự phát triển đi trước phải thuộc về phần lí luận và thực nghiệm.

Cách giải thích và quan niệm trên đây về khoa chẩn đoán tâm lí và các nhiệm vụ của nó là chặt chẽ, có căn cứ khoa học và mang một nội dung hẹp.

Ngày nay với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học toàn tâm lí, quan niệm của nhiều nhà tâm lí học về khái niệm “khoa chẩn đoán tâm lý” có nội dung rộng hơn. Nhiều nhà tâm lí học (ví dụ như V. M. Blâykhê và L. Ph. Burolachuc...) cho rằng định nghĩa sau đây của B. G. Ananhep về khái niệm “khoa chẩn đoán tâm lí” là phù hợp với thực tiễn hiện

tại hơn cả, là đầy đủ hơn cả và bao gồm được những quan điểm của nhiều nhà tâm lí học khác (sẽ được nêu ở dưới):

Khoa chẩn đoán tâm lí là một hướng nghiên cứu tâm lí, có mục đích “xác định trình độ phát triển của các chức năng, các quá trình, các trạng thái và thuộc tính tâm – sinh lí của nhân cách... xác định những đặc điểm cấu trúc của mỗi thứ đó và của các chùm của chúng, tạo thành những hội chứng phức tạp của hành vi... xác định những trạng thái của con người dưới tác động của những tác nhân kích thích, những tác nhân gây căng thẳng, những tác nhân gây hụt hẫng và những tình huống khác nhau... xác định những tiềm năng phát triển của con người (sức làm việc, khả năng lao động, năng khiếu, những năng lực chuyên môn...) (B. G. Ananhep, 1968).

Như vậy đa số những nhà tâm lí học hiện đại đều chú ý đến chức năng nhận biết (xác định) rất đặc trưng của khoa chẩn đoán tâm lí. Các định nghĩa của Gurêvic, Platônôp, Ananhep... đều phản ánh điều đó. K. M. Gurêvic đã định nghĩa: Khoa chẩn đoán tâm lí là “học thuyết về các phương pháp phân loại và xếp hạng con người theo các dấu hiệu tâm lí và tâm – sinh lí” (K. M. Gurêvic, 1974). Còn K. K. Platônôp thì định nghĩa khoa chẩn đoán tâm lí là “khoa học về việc xác định các thuộc tính và đặc điểm của các hiện tượng tâm lí theo các dấu hiệu của chúng” (K. K. Platônôp, 1974). Cũng theo quan điểm của nhiều nhà tâm lí học hiện đại, thì khoa chẩn đoán tâm lí không phải chỉ bao hàm yếu tố “điều trị”, “chữa chạy” các thiếu sót của người được nghiên cứu, mà còn (và chủ yếu) đề ra những quyết định phục vụ sự phát triển toàn diện con người và khuyến khích một cách tốt nhất nhân cách xã hội chủ nghĩa của họ (Từ điển tâm lí học, Leipzig, 1978; K. K. Platônôp, 1974). Mặt khác, khoa chẩn đoán tâm lí không phải chỉ được tiến hành với từng cá nhân riêng lẻ, mà còn có thể với toàn bộ nhóm hay tập thể nữa (Từ điển tâm lí học, Leipzig, 1978).

Do cách giải thích khái niệm “khoa chẩn đoán tâm lí” khác nhau, nên quan niệm của các nhà tâm lí học về đối tượng của khoa học này cũng khác nhau. Chẳng hạn, qua định nghĩa trên đây của K. M. Gurêvic, thì đối tượng của khoa học này là việc nghiên cứu các phương pháp chẩn đoán tâm lí. E. A. Klimôp cũng đã định nghĩa chẩn đoán tâm lí là khoa học về các phương pháp và phương tiện hảo đảm cho thực tiễn công tác với con người bằng thông tin tâm lí (và tâm – sinh lí) tức thời (E. A. Klimôp, 1982). Thật ra các khách thể mà khoa chẩn đoán tâm lí nghiên cứu cũng trong hợp vi các khách thể mà tâm lí học đại cương cũng như các khoa học tâm lí khác nghiên cứu. Đối tượng cơ bản của chúng đều chung nhau: hiện tượng tâm lí được hiểu là sự phản ánh tích cực hiện thực khách quan. Nhưng khoa chẩn đoán tâm lí được xem là một khoa học độc lập chính là vì nó có đối tượng riêng. Đối tượng đặc trưng của khoa chẩn đoán tâm lí là sự tương ứng giữa các kết quả



ngiên cứu thu được bằng các phương pháp khác nhau (trong đó có cả các trắc nghiệm) và những hiện tượng tâm lí được nghiên cứu theo những mục đích nhất định.

Khái niệm trung tâm của khoa chẩn đoán tâm lí là “sự chẩn đoán tâm lí” cũng được giải thích một cách khác nhau. Ở trên chúng ta đã nói tới định nghĩa của Vôitcô và Ghinbukhor về khái niệm “chẩn đoán tâm lí”. Quan điểm của hai tác giả này gần với quan điểm của nhà tâm lí học Mĩ S. Rosenzweig. Theo S.Rosenzweig, khái niệm chẩn đoán trong tâm lí học phải được gắn với một sự rối loạn nào đó.

Ở đây ta cũng có thể gặp những quan niệm rộng hơn đối với khái niệm “chẩn đoán”, theo đó thì việc chẩn đoán bao gồm việc thu thập tất cả những tài liệu có thể có được trong thực tế, việc quan sát, giải thích các kết quả trắc nghiệm khác nhau v.v... sau đó kết luận, và cuối cùng là dự đoán.

Quan điểm của các nhà tâm lí học Ba Lan có một ý nghĩa nhất định đối với việc xây dựng lí luận chẩn đoán. Họ cho rằng sự chẩn đoán tâm lí là kết quả cuối cùng của một hoạt động xác định của nhà tâm lí học, nhằm đồng nhất hóa và vạch ra những biến đổi tâm lí ở cá nhân (B. M. Blâykhê và L. Ph. Burołachuc, 1978, 15).

Theo quan niệm đó, thì điều kiện chung của mọi sự chẩn đoán tâm lí là:

1. Sự chẩn đoán tâm lí phải vạch ra được cái đặc trưng, đặc biệt theo quan điểm của vấn đề được đặt ra về các phẩm chất của một người nào đó trên cái nền của các thuộc tính khác, được sắp xếp theo một sơ đồ thống nhất.
2. Mọi sự chọn đoán không được giới hạn ở việc xác nhận cái hiện có, mà phải bao gồm cả sự dự đoán nữa.
3. Sự chẩn đoán tâm lí phải được trình bày bằng những khái niệm giải thích, được dựa trên tài liệu mô tả, nói lên được hành vi của con người.

Ngày nay có nhiều cách phân loại việc chẩn đoán. Cách phân loại được nhiều người biết nhất là cách phân loại của Levy, theo đó thì có 2 loại chẩn đoán: chẩn đoán hình thức và chẩn đoán giải thích. Chẩn đoán hình thức là sự thu nhận một thông tin nào đó về người được nghiên cứu trên bình diện mô tả. Thông thường, chẩn đoán hình thức là kết quả của việc sử dụng các phương pháp đo lường tâm lí đã tiêu chuẩn hóa. Còn trong chẩn đoán giải thích thì nhà tâm lí học muốn chỉ ra động thái của hành vi người được nghiên cứu.

Ngoài cách phân loại trên, còn có thể phân chia các kiểu chẩn đoán từng phần và chẩn đoán toàn bộ; chẩn đoán cắt đoạn và chẩn đoán kéo dài, v.v...

Bây giờ chúng ta hãy bàn đến những nguyên tắc cơ bản của khoa chẩn đoán tâm lí. Theo nhà tâm lí học Tiệp Khắc J. Senka (J. Senka 1979) khoa chẩn đoán tâm lí duy vật biện chứng phải được xây dựng trên những nguyên tắc sau đây:

1. Nguyên tắc về khả năng nhận thức được của các hiện tượng trong đời sống tâm lí và những mối quan hệ nhân quả của chúng. Khoa chẩn đoán tâm lí phải dựa trên cơ sở lí luận nhận thức các chủ nghĩa duy vật biện chứng cho rằng, các hiện tượng của hoạt động tinh thần, mặc dù mang tính độc đáo và tính chủ thể, cũng đều liên quan trực tiếp với thế giới vật chất, và do đó đều có thể nhận thức được. Muốn nhận thức được chúng đòi hỏi phải có phương pháp riêng.

2. Nguyên tắc về sự phân loại nhất quán các trạng thái và thuộc tính tâm lí. Muốn thực hiện được nguyên tắc này cần phải sử dụng việc đo lường tâm lí, một bộ phận cấu thành của khoa chẩn đoán tâm lí. Đo lường tâm lí là một bộ môn hỗ trợ của tâm lí học sai biệt và chẩn đoán tâm lí và nó dựa trên việc sử dụng các phương pháp toán thống kê.

3. Nguyên tắc về sự phát triển của tâm lí. Tất cả mọi thuộc tính của một nhân cách đang tồn tại đều phát triển không ngừng. Nhưng những thuộc tính đó có tính ổn định tương đối của chúng. Vì vậy mới có thể đo lường được chúng. Điều này cần phải được tính đến để phân biệt cái khái niệm “chẩn đoán” và “dự đoán”.

4. Khoa chẩn đoán tâm lí phải dựa chủ yếu trên các hiện tượng và dấu hiệu của hành vi. Nghiên cứu hành vi, đó là cái chủ yếu mà toàn bộ công việc chẩn đoán được tập trung xung quanh nó. Trong chẩn đoán, bắt buộc phải quyết định xem hình thức hành vi nào nên coi là khởi phát. Đối với tất cả các thực nghiệm trắc nghiệm đều có một đặc trưng là, các phản ứng ổn định khác nhau trong hành vi của con người có thể được gây nên bằng những kích thích bên ngoài giống nhau.

5. Nguyên tắc về quan điểm chẩn đoán đối với việc ghi nhận các sự kiện khi vận dụng các phương pháp chẩn đoán tâm lí. Nói cách khác, các phương pháp chẩn đoán chỉ là một trong những công cụ của nhà tâm lí học mà thôi. Phải đối chiếu với các nguồn tài liệu khác.

Ngoài ra, theo nhà tâm lí học K. K. Platônôp, có một nguyên tắc được coi là quan trọng nhất – nguyên tắc về sự phù hợp của các phương pháp với những lí thuyết tâm lí học đại cương (K. K. Platônôp, 1974). Nguyên tắc này sẽ được bàn tiếp ở đoạn nói về phương pháp chẩn đoán dưới đây.

Trên đây chúng ta đã xem xét các vấn đề về đối tượng, nhiệm vụ và những nguyên tắc của khoa chẩn đoán tâm lí. Bây giờ, chúng ta xem xét tiếp các phạm vi nghiên cứu của nó.

Tùy theo đặc trưng của khách thể, ta có thể chia thành 3 phạm vi hoạt động của khoa chẩn đoán tâm lí: nghề nghiệp, lâm sàng và nhà trường (V. I. Vôitcô và Lu. Z. Ghinbukhơ, 1976).

Khoa chẩn đoán tâm lí nghề nghiệp có nhiệm vụ cơ bản là vạch ra những nguyên nhân gây nên hiệu quả nghề nghiệp thấp của từng công nhân riêng lẻ với mục đích giúp họ khắc phục những khó khăn và thiếu sót của họ bằng cách dạy học và rèn luyện tương ứng, khắc phục những căng thẳng giữa các cá nhân, hợp lí hóa nơi làm việc, tối ưu hóa chế độ lao động và nghỉ ngơi v.v...

Tình trạng này sinh các hỏng hóc và tai nạn trong sản xuất, gây thiệt hại nhiều về người và của đang đề ra cho khoa chẩn đoán tâm lí nghề nghiệp những nhiệm vụ đặc biệt quan trọng.

Khoa chẩn đoán tâm lí lâm sàng có nhiệm vụ phát hiện những lệch lạc về trí tuệ và tính cách mang tính chất tâm lí bệnh học và đề ra những biện pháp chấn chỉnh chúng. Phạm vi này của khoa chẩn đoán tâm lí do các nhà thần kinh học và tâm thần học đảm nhiệm.

Khoa chẩn đoán tâm lí học đường có nhiệm vụ chính là: đánh giá học sinh thông qua những sự phân tích thành tích và tính cách của chúng để nghiên cứu sự tiếp nhận học sinh, để đánh giá những tập thể và những trẻ em đặc biệt và có khó khăn về mặt giáo dục nhằm hướng các em vào các trường nội trú đặc biệt; để phân tích các biện pháp của giáo viên. Sự phát triển nhanh chóng trong tương lai của khoa chẩn đoán tâm lí học đường sẽ cho phép giải quyết một cách có cơ sở và quy mô hơn toàn bộ vấn đề có liên quan đến sự hình thành nhân cách của học sinh.

Có tác giả còn phân định các phạm vi nghiên cứu của khoa học chẩn đoán tâm lí một cách chi tiết hơn. Ví dụ các tác giả CHDC Đức trước đây (Tủ điển tâm lí học, Leipzig, 1978) đã phân chia 5 phạm vi vận dụng sau đây của khoa chẩn đoán tâm lí:

- 1) Trong tâm lí học lao động và tâm lí học kĩ thuật;
- 2) Trong tâm lí học sư phạm;
- 3) Trong tâm lí học lâm sàng;
- 4) Trong tâm lí học tư pháp;

5) Trong tâm lí học xã hội.

Theo chúng tôi nghĩ, sự phân chia này cũng chưa đầy đủ, ví dụ khoa CĐTL còn có thể được vận dụng cả trong tâm lí học quân sự, tâm lý học thể thao... chẳng hạn.

Việc phân tích các phạm vi của khoa CĐTL càng cho ta thấy rõ vai trò ứng dụng to lớn của nó. Điều này cắt nghĩa phổ lịch sử lâu đời và tương lai rộng lớn của khoa học này.

---

Created by AM Word2CHM



## II. LỊCH SỬ CỦA KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CHUNG

### 1. Sự ra đời của khoa học chẩn đoán tâm lý

Khi nói về lịch sử của khoa học chẩn đoán tâm lý, phần lớn các chuyên gia trong lĩnh vực khoa học này đều cho rằng những ý đồ phân loại và sắp xếp, tập hợp các thể hiện của cá tính con người đã được thực hiện từ rất lâu rồi. Tác phẩm của Théophraste (372 – 287 TCN) Những tính cách đã được nhiều người biết đến. Có thể xem tác phẩm này là tiền bối của các mô hình phân kiểu học hiện đại. Tên tuổi của Aristote và Platon (thế kỉ thứ IV TCN) cũng như tên tuổi của nhà não tướng học Áo F. Gall (1758 – 1828) và nhà diện mạo học Đức J. R. Lavater (thế kỉ XVIII) đã được gắn liền với thời kì tiền khoa học của sự hình thành các tư tưởng đầu tiên về khoa chẩn đoán tâm lý.

Khoa chẩn đoán tâm lý với tư cách là một khoa học, được xây dựng trên cơ sở thực nghiệm, chỉ được xuất hiện vào thế kỉ XIX. Chính vào thời kì này do xuất hiện và bắt đầu ngày càng phát triển rộng tư tưởng đo lường trong tâm lí học. Do xuất hiện sự quan tâm đến những khác biệt cá nhân về tâm lí mà khoa chẩn đoán tâm lí từ chỗ không tách rời khỏi tâm lí học thực nghiệm và hoàn toàn phụ thuộc vào những thành tựu của nó, đã bắt đầu được tách thành một khoa học độc lập.

Nhà nhân chủng học và tâm lí học người Anh, anh em thúc bá của Charles Darwin, tác giả của cuốn sách gây nhiều tranh luận Sự di truyền tài năng, Francis Galton (1822–1911), đã đề xuất những tư tưởng trắc nghiệm (test) đầu tiên. Cống hiến to lớn của ông là đã xây dựng nên kĩ thuật nghiên cứu những khác biệt cá nhân trên cơ sở sử dụng phương pháp thống kê. F. Galton đã tìm kiếm một phương pháp mô tả toán học những quy luật chi phối, những khác biệt cá nhân. Ông đã sử dụng thống kê biến phân như là một phương pháp.

Lần đầu tiên F.Galton đã gọi những thử nghiệm được tiến hành tại Phòng thí nghiệm đo người của mình tại Triển lãm quốc tế về sức khỏe ở Luân Đôn năm 1884, là các trắc nghiệm tâm lí. Thuật ngữ này được sử dụng rộng rãi sau khi cuốn sách Các trắc nghiệm và đo lường trí tuệ của một học trò Galton, nhà tâm lí học Mỹ J.Mc. Cattell (1860–1944) ra đời năm 1890 tại New York. Trong lời bạt cho cuốn sách này, F. Galton đã viết: “Tâm lí học sẽ không thể trở thành vững chắc và chính xác như các khoa học vật lí nếu nó không dựa trên thực nghiệm và đo lường. Bước quyết định theo hướng này có thể

thực hiện được bằng sự vận dụng các loạt trắc nghiệm trí tuệ đối với một số lượng lớn cá thể. Các kết quả có thể có một giá trị khoa học rõ rệt trong việc vạch ra sự hằng định của cái quá trình tâm lí, sự phụ thuộc lẫn nhau và những biến đổi của chúng trong các hoàn cảnh khác nhau”. Trong cuốn sách này, G. Cattell đã đưa ra làm mẫu 50 trắc nghiệm mà kể từ ngày đó, chúng đã bắt đầu một cuộc “diễn hành chiến thắng” hơn nửa thế kỉ trên toàn thế giới. Ngay từ những năm 1895– 1896 ở Mỹ đã thành lập hai Hội đồng quốc gia có nhiệm vụ “thống nhất các nỗ lực của các trắc nghiệm gia và đem lại một phương hướng chung cho các công trình trắc nghiệm đang mọc lên như nấm sau trận mưa” (M. G. Larôsepki, 1966, 363).

Việc sử dụng trắc nghiệm được phát triển rộng rãi trên thế giới kể từ sau 1905, khi nhà tâm lí học Pháp Alfred Binet (1857 – 1911) cộng tác với bác sĩ T. Simon thực hiện một loạt các thực nghiệm nghiên cứu năng lực trí tuệ của trẻ em ở những lứa tuổi khác nhau (từ 3 đến là 15 tuổi). Sau khi đã được thực hiện trên nhiều đối tượng thực nghiệm (do đó phải tuân theo những tiêu chuẩn thống kê), những thực nghiệm đó đã trở thành những trắc nghiệm để xác định mức độ phát triển trí tuệ. Những khác biệt cá nhân không phải được thể nghiệm một cách tự nó, mà là trong mối quan hệ với các độ tuổi. Như thế là đã xuất hiện thang đo lường trí tuệ Binet– Simon. Đó là trắc nghiệm được tiêu chuẩn hóa đầu tiên không chỉ về sự thống nhất hóa các bài tập và thủ tục thực hiện chúng, mà cả về việc đánh giá các tài liệu thu được. Trong lần xuất bản đầu tiên (1905) trắc nghiệm gồm 50 bài tập, dùng cho trẻ từ 3 đến 11 tuổi. Nhiệm vụ chính của nó là thử nghiệm óc phán đoán và sự thông hiểu mà Billet cho là 2 thành phần quan trọng của trí thông minh. Đến lần xuất bản thứ hai (1908) thì phạm vi lứa tuổi được mở rộng đến tuổi 13, số lượng bài tập cũng được tăng lên. Để khắc phục sự đánh giá bằng trắc nghiệm không được thỏa đáng, người ta đưa thêm vào đó khái niệm “tuổi trí khôn”. Trắc nghiệm lần này được phổ biến rộng rãi nhất trên thế giới trong khi vẫn giữ nguyên một đặc điểm của nó là một phương pháp trước tiên để chẩn đoán những trẻ em trí tuệ chậm phát triển. Lần xuất bản thứ ba (1911) về căn bản không có gì đổi khác, chỉ tăng thêm số lượng bài tập, cho phép nâng giới hạn tuổi lên tới 15.

Loạt trắc nghiệm do G. Munsterberg xây dựng năm 1910 dùng cho công tác tuyển chọn nghề nghiệp cũng đã góp phần đáng kể vào việc phát triển rộng rãi việc sử dụng trắc nghiệm.

Năm 1912 nhà tâm lí học Đức V. Stern đã đưa ra khái luận “hệ số thông minh” (Intelligence Quotient), viết tắt là IQ, và xem nó như là chỉ số của nhịp độ phát triển trí tuệ, đặc trưng cho một đứa trẻ nào đó:

$$IQ = \frac{AM}{CA} \times 100$$

Hệ số này chỉ ra sự vượt lên trước hay chậm lại của tuổi trí khôn (MA) so với tuổi thời gian (CA).

L. Terman (1877–1956), giáo sư tâm lý trường Đại học Stanford ở Mỹ, đã cùng với cộng sự của mình (Merrill) hai lần cải tổ thang Binet– Simon (1916 và 1937) để dùng cho trẻ em Mỹ, thang cải tiến đó được gọi là thang Stanford– Binet. (Sau khi Terman chết, năm 1960 người ta lại sửa đổi một lần nữa).

Trắc nghiệm đã trở thành phương pháp cơ bản của khoa chẩn đoán tâm lý từ cuối thế kỷ trước.

Cùng với sự hoàn thiện các phương pháp nghiên cứu trí tuệ, bắt đầu từ thế kỷ XX đã xuất hiện những phương pháp tổng hợp đầu tiên để nghiên cứu nhân cách. Năm 1910, G. I. Rôtxôlimô đã đưa ra phương pháp “trắc diện tâm lý”, liền sau đó đã được dịch ra tiếng Đức và được chú ý nhiều ở Tây Âu và Mỹ.

Trong thời gian diễn ra cuộc chiến tranh thế giới lần thứ I, có nhiều nhiệm vụ khó khăn và mới mẻ của quân đội (được trang bị bằng kĩ thuật mới và phức tạp ở thời đó) được đặt ra cho khoa chẩn đoán tâm lý. Nhu cầu giải quyết ở một loạt vấn đề về việc tuyển chọn nghề nghiệp– quân sự trở nên cấp thiết. Chính trong thời kì này đã ra đời các trắc nghiệm để nghiên cứu các đám đông (các trắc nghiệm “Alpha lục quân” và “Beta lục quân” của Mỹ). Trong cuộc chiến tranh thế giới lần I, các nhà tâm lý học Mỹ đã dùng các trắc nghiệm để nghiên cứu 1.750.000 tân binh. Và trong chiến tranh thế giới lần II là 20.000.000 tân binh.

Theo R. Heiss (1966), tư tưởng thật sự về khoa học chẩn đoán tâm lý cũng như bản thân khái niệm “khoa chẩn đoán tâm lý”, được xuất hiện vào những năm 20 của thế kỷ (R. Heiss, 1966). Vào thời kì này, cuốn sách nổi tiếng của Rorschach Khoa chẩn đoán tâm lý được xuất bản. Khái niệm “Khoa chẩn đoán tâm lý” trở nên quen thuộc rất nhanh chóng và được phổ biến rộng rãi, trong đó người ta thường đưa vào khái niệm này toàn bộ những phương pháp nhằm nghiên cứu cá thể. Có thể cho rằng, từ khi xuất hiện cuốn sách của Rorschach thì một giai đoạn mới trong sự phát triển của khoa chẩn đoán tâm lý được bắt đầu; thời kì này được gắn liền với các phương pháp nghiên cứu nhân cách khác về chất đối với trắc diện tâm lý – các phương pháp phóng ngoại (projective methods). Các trắc nghiệm trắc diện tâm lý không thể đáp ứng được những kì vọng đề ra cho chúng. Tâm lý học phóng ngoại nảy sinh và phát triển như là một phản ứng đặc sắc chống chủ nghĩa hành vi

và quan điểm trắc đặc tâm lí hẹp, mà theo đó không thể nhận biết được nhân cách trọn vẹn.

Trong những năm gần đây, cùng với việc xây dựng những phương pháp mới, trong khoa chẩn đoán tâm lí ngày càng xuất hiện rõ rệt xu thế sử dụng các trắc nghiệm nhiều mặt, liên hợp hóa (các tổng nghiệm).

Chẳng hạn, trong số những phương pháp nghiên cứu trí tuệ thì thang các tiểu nghiệm của Wechsler được phát triển rộng rãi, những phương pháp phóng ngoại mới được xây dựng và sử dụng ngày càng rộng rãi (trắc nghiệm tri giác chủ đề của H. A. Murray – TAT, trắc nghiệm nghiên cứu phản ứng hắt hụi của Rosenzweig, v.v...)...

Cũng cần phải nói đến cả những phương pháp được gọi là “kiểm kê nhân cách” (personality inventory) mà số lượng của chúng rất lớn. Trong số đó thì “Kiểm kê nhân cách đa tướng Minnesota” (Minnesota Mutiphasic Personality Inventory – MMPI), “Kiểm kê nhân cách của Eysenek” (Eysenek Personality Inventory – EPI) và của Cattell (16PF) được phổ biến rộng rãi nhất.

Thời kỳ phát triển hiện đại của khoa chẩn đoán tâm lí ở phương Tây (bắt đầu vào khoảng từ những năm 50) được hướng chủ yếu vào việc hoàn thiện bộ máy toán – thống kê của các phương pháp được sử dụng, vào việc kiểm tra cẩn thận tính hiệu lực và độ tin cậy của chúng.

Tâm lí học ở phương Tây luôn luôn cảm nhận áp lực của thực tiễn trong việc xây dựng các phương pháp, luôn luôn chịu sự tác động trực tiếp của những nhu cầu của xã hội tư bản chủ nghĩa phát triển về những công cụ xác định nhanh chóng và tin cậy các tiềm năng của con người, sử dụng nó một cách tốt nhất cho nền kinh tế tư bản, cho hệ thống quản lí, và rút cục lại là cho sự bóc lột con người mạnh mẽ hơn nữa. Thế nhưng, dù có sự phát triển vũ bão của các phương pháp chẩn đoán, khoa chẩn đoán tâm lí ở thế giới tư bản vẫn không thể tránh khỏi bế tắc về phương pháp luận, đó là bế tắc chung đối với tất cả các chiều hướng tâm lí học phương Tây ở mức độ này hay mức độ khác. Điều này được thể hiện đặc biệt rõ ràng trong những cố gắng gắn nhiều phương pháp với lí luận và thực hành phân tâm học như là một con đường có thể giải thích thống nhất các kết quả chẩn đoán thu được. Bởi vậy, ngày nay vấn đề xem xét lại các tài liệu thực nghiệm đã tích lũy được trên lập trường của phương pháp luận duy vật biện chứng, vấn đề về tính đúng đắn khoa học và những giới hạn của việc vận dụng các phương pháp trắc nghiệm đã trở thành một trong những vấn đề cấp bách.

## **2. Hiện trạng sử dụng trắc nghiệm ở Mĩ**



Ở Mỹ, những nhà tâm lý học – tư vấn làm công tác chẩn đoán tâm lý đều thường là những người có học vị cả. Vào cuối thập kỷ 80, ở Mỹ có chừng trên 50.000 người làm nghề tâm lý học. Người ta xuất bản rộng rãi các tài liệu khái quát những kết luận về công tác tư vấn, những tài liệu này một phần mang tính chất nghiên cứu, một phần mang tính chất phổ biến khoa học. Người ta cũng đưa ra cả những lời khuyên nhủ có tính chất tư vấn chuyên môn về những vấn đề gia đình. Những tạp chí về tâm lý học tư vấn cũng được xuất bản (ví dụ như, các tạp chí *Journal of consulting psychology* ở Washington và ở Ohio).

Ngoài những công trình thuần túy có tính chất ứng dụng, ở Mỹ cũng đã phát hành rộng rãi những công trình nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực trắc nghiệm và đo lường tâm lý. Chỉ trong thời kỳ từ 1964 đến 1968 đã công bố 900 công trình nghiên cứu về MMPI, 533 công trình về trắc nghiệm Rorschach, 223 công trình về trắc nghiệm của Cattell, v.v... Trong số đó có nhiều công trình là những luận án tiến sĩ.

Việc vận dụng các trắc nghiệm trí tuệ ở Mỹ được bắt đầu bằng sự du nhập trắc nghiệm trí tuệ đầu tiên của Binet. Mặc dù bản thân Binet cho rằng trí tuệ không phải là không biến đổi, nhưng những người kế tục Binet ở Mỹ đã sử dụng trắc nghiệm của ông để đo trí tuệ bẩm sinh, để tách ra những người có mức độ di truyền thấp mà sự tồn tại của họ là một gánh nặng đối với tương lai đất nước. Việc xem trí tuệ là một năng lực bẩm sinh, do di truyền quyết định, đã là cái cớ để người ta đưa ra những luật lệ triệt sản khác nhau nhằm mục đích điều khiển số lượng sinh đẻ những đứa trẻ trí tuệ kém cỏi.

Ở Mỹ, việc sử dụng các trắc nghiệm để phân biệt về mặt xã hội và theo đuổi các mục tiêu chính trị là khá rõ ràng. Ví dụ, bằng những chính sách mà nhà nước vận dụng đối với người dân nhập cư chẳng hạn. Bằng các trắc nghiệm người ta đã cố gây trở ngại cho việc nhập cư của các đại biểu một vài dân tộc đã bị thừa nhận là các dân tộc có trình độ trí tuệ thấp. Không khó khăn gì để thấy rằng, các trắc nghiệm được xây dựng trên cơ sở giả tạo đều phục vụ cho chủ nghĩa phân biệt chủng tộc. Nhưng rồi các công trình nghiên cứu rộng lớn đã cung cấp những bằng chứng không thể phủ nhận được rằng, các nhân tố xã hội, đặc biệt là nền giáo dục; có ảnh hưởng đến kết quả của những trắc nghiệm trí tuệ. Ngày nay người ta cho rằng, cả di truyền lẫn các yếu tố bên ngoài (môi trường xung quanh) đều có ảnh hưởng đến việc thực hiện các trắc nghiệm. (Garett, 1941; Butcher, 1968; Tyler, 1976).

Nhiều nhà tâm lý học Mỹ đã chống việc sử dụng các trắc nghiệm trí tuệ nhằm mục đích phục vụ chủ nghĩa phân biệt chủng tộc. Họ đã chỉ ra rằng những nhân tố như vị trí trong xã hội của học sinh và những nhân tố văn hóa khác nhau có ảnh hưởng đến việc thực hiện các trắc nghiệm (Shlien, 1964). Việc lập các trắc nghiệm và phân tích các kết quả

của chúng luôn luôn phục tùng các quan điểm về sự phân bố bình thường một cách máy móc (Noll, 1957; Seashore, 1973) Ngày nay ở Mỹ các tiền đề lí luận của trắc nghiệm cổ điển đang bị phê phán: sự hạn chế vào kết quả cuối cùng, việc sử dụng quan điểm định lượng đối với năng lực, và cuối cùng là việc phân tích các kết quả trắc nghiệm theo những đòi hỏi của đường cong trung bình (Caroll, 1963; Bloom, 1976). Trong các sách báo, người ta đã chỉ ra xu thế chú ý không phải vào quá trình, mà là vào kết quả là một sai lầm lớn (Tyler, 1976). Khi phê phán quan điểm định lượng đối với sự phát triển trí tuệ, các chuyên gia Mỹ viết rằng: các trắc nghiệm được xây dựng trên cơ sở lí thuyết được luận chứng rõ ràng, chính xác về sự phát triển trí tuệ sẽ có khả năng khắc phục thiếu sót này. Hiện nay các nhà trắc nghiệm học Mỹ đang quan tâm tới quan điểm của J. Piaget đối với việc đo lường trí tuệ (Hunt, 1976).

Như vậy, trên lĩnh vực lí luận người ta đang từ bỏ dần dần những cơ sở của trắc nghiệm học cổ điển. Còn về thực tiễn sử dụng các trắc nghiệm thì thực sự vẫn chưa thấy có xu thế mới. Thực tế sử dụng rộng rãi các trắc nghiệm, xây dựng trên các lập trường sai lầm, đều được hướng vào việc giải quyết các nhiệm vụ sau đây:

1. Chọn lọc và định hướng học sinh vào những mức độ giảng dạy khác nhau. Kết quả là những học sinh của giai cấp đặc quyền nhận được vị trí có lợi trong xã hội (Noll, 1957; Ebel, 1960; Nunally, 1962; Cronbach, 1970; Hill, 1971; Tyler, 1974, v.v...).
2. Chọn nghề nghiệp và hướng nghiệp, để cuối cùng dẫn đến sự phân biệt xã hội.
3. Chứng minh cho sự ưu đẳng của những dân tộc này đối với những dân tộc khác.

Trong phạm vi nền giáo dục Mỹ, các trắc nghiệm dưới dạng viết được sử dụng rộng rãi, chúng chia thành: trắc nghiệm với những câu trả lời phải xây dựng và trắc nghiệm với những câu trả lời lựa chọn. Ngày nay nhiều chuyên gia lên tiếng chống các trắc nghiệm thuộc loại thứ nhất, với lí do là những sự đánh giá nhận được khi sử dụng các trắc nghiệm đó không có độ tin cậy.

Nước Mỹ đứng đầu các nước thích các trắc nghiệm có hình thức trả lời: lựa chọn, được gọi là trắc nghiệm thuộc kiểu khách quan (Rust, 1973). Đồng thời có nhiều chuyên gia lại lên tiếng chống các trắc nghiệm khách quan, họ vạch ra rằng các trắc nghiệm kiểu khách quan có thể có hại. Thứ nhất, chúng không khách quan đối với người dự thi nào muốn phân tích bài toán sâu hơn (Hoffman, 1962). Thứ hai, chúng được đề ra để sử dụng trong xã hội có các dân tộc khác nhau và nhằm chống lại những người mà cơ sở văn hóa của họ khác với những người thuộc đa số (Coffman, 1963, 1964; Klineberg, 1961, 1973). Chúng cũng có thể đem lại những kết quả không phù hợp trong trường hợp học sinh không biết làm các trắc nghiệm đã được chuẩn hóa (Feder, 1979). Trong tất cả các trắc nghiệm

thuộc kiểu khách quan không phụ thuộc vào chỗ chúng có một vài câu trả lời lựa chọn đối với một câu hỏi hoặc chỉ có hai câu trả lời, người ta chỉ chú ý đến sự đúng hoặc sai của câu trả lời mà thôi. Tổng số các câu trả lời đúng, được biểu diễn về mặt định lượng, là chỉ số của trình độ tri thức của học sinh đó.

Ở Mỹ cũng như ở một số nước tư bản chủ nghĩa khác, người ta cũng thấy rõ mối liên hệ giữa sự thành công của việc thực hiện các trắc nghiệm và vị trí kinh tế – xã hội của người dự thi: trẻ em thuộc tầng lớp thấp của xã hội có ít khả năng đạt các kĩ năng được đo bằng các trắc nghiệm đã chuẩn hóa hơn (Jenks, 1972). Điều đó có nghĩa là trẻ em thuộc các tầng lớp này không thể vượt qua được các kì thi tuyển và mất khả năng có việc làm tốt, và như vậy chúng sẽ tụt lại ở mức độ kinh tế – xã hội thấp, nghĩa là lâm vào cái vòng lẩn quẩn. Nhằm biện hộ cho cái vị trí như vậy của các đối tượng, một số nhà tâm lí học khẳng định: giữa những trẻ em thuộc gia đình giàu có và những trẻ em thuộc gia đình nghèo khó có sự khác biệt di truyền: họ cho rằng các điểm số trắc nghiệm có tính quy định di truyền. Sự thừa nhận tính chất bẩm sinh của năng lực làm cơ sở khi xây dựng các trắc nghiệm chuẩn hóa dùng để chọn lọc, nhưng thực tế chúng lại vạch ra tính quy định xã hội của các năng lực. Chính sách giáo dục tư bản chủ nghĩa không bảo đảm khả năng (điều kiện) như nhau cho tất cả các thành viên của xã hội trong việc tiếp nhận nền giáo dục. Sự bất bình đẳng về khả năng tiếp nhận nền giáo dục là sự bất bình đẳng có tính chất lịch sử. Giai cấp vô sản và các dân tộc bị bóc lột cùng hóa ở trong tình thế không có lợi khi thực hiện các trắc nghiệm chọn lọc. Những trắc nghiệm này đòi hỏi trình độ thành đạt cao và những năng lực nhận thức cao (William, 1969). Như vậy, các lập trường lí luận khởi đầu của trắc nghiệm học tư sản trong thực tế là phục vụ sự lựa chọn và phân biệt, bênh vực cho sự bất bình đẳng xã hội. Đấu tranh cho những cơ sở khoa học chân chính của trắc nghiệm đồng thời cũng là đấu tranh chống những chức năng chọn và phân biệt của chúng.

### **3. Sự phát triển của các phương pháp chẩn đoán tâm lí ở Liên Xô và các nước Đông Âu trước đây**

Ở Liên Xô, sự phát triển và sử dụng các phương pháp chẩn đoán tâm lí cũng có một lịch sử riêng. Có thể chia nó làm 3 thời kì: Thời kì thứ nhất, từ 1917 đến 1936. Đặc trưng của thời kì này là sự phát triển rộng rãi nhất của các phương pháp trắc nghiệm khác nhau (trong Nhi đồng học, trong Kỹ thuật tâm lí học).

Nét đặc trưng đối với trình độ phát triển của khoa học chẩn đoán tâm lí ở Liên Xô lúc bấy giờ, là sự vay mượn rộng rãi, thường là không phê phán, các trắc nghiệm của nước ngoài. Tuy cũng đã có nhiều cố gắng để xây dựng những phương pháp riêng theo mẫu của nước ngoài, song thường là thiếu những căn cứ lí luận và thực nghiệm chặt chẽ.

Sự phát triển của khoa chẩn đoán tâm lí ở Liên Xô trong những năm 20 và 30 được gắn liền với tên tuổi của M. X. Bectêinn, P. P. Blônxi, X. G. Ghenlectêin, N. Đ. Lêvitôp, G. I. Rôtxôlimô, I. P. Spinrêin, A. M. Suberôtô. Một loạt những tư tưởng tiến bộ do những nhà bác học này đề xuất đã không được phát triển tiếp tục, vì rằng trên thực tế tất cả những công trình nghiên cứu trong lĩnh vực chẩn đoán tâm lí ở Liên Xô sau năm 1936 đều bị đình chỉ (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 10). Nguyên nhân của điều này là: việc sử dụng vô trách nhiệm các trắc nghiệm trong nhà trường phổ thông, việc tuyệt đối hóa các kết quả thu được để phân chia học sinh một cách vô căn cứ thành những em “có năng lực” và “không có năng lực”. Tất cả những điều đó đã dẫn đến nghị quyết đặc biệt của Ban chấp hành trung ương Đảng Cộng sản Liên Xô (B). Về những sự xuyên tạc của Nhi đồng học trong hệ thống hội đồng dân ủy giáo dục (1936); nghị quyết này đã lên án một cách đúng đắn việc thực hành sai lạc các trắc nghiệm ở khắp mọi nơi. Nhưng đáng tiếc là, sự phê phán đó đã không trở thành một kích thích cho những công trình nghiên cứu theo lập trường của tâm lí học duy vật về các vấn đề lí luận và thực hành của thực nghiệm trắc nghiệm (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 11).

Đặc điểm của thời kì thứ hai, từ 1936 đến 1960, là không còn thực hành trắc nghiệm, nhưng các công trình nghiên cứu của chuyên gia Xô Viết được hướng vào việc tìm kiếm một hệ thống kiểm tra tri thức, kĩ năng, kĩ xảo của học sinh, một hệ thống chẩn đoán năng lực riêng của mình. Đồng thời, việc ngừng tất cả các công trình nghiên cứu có liên quan đến sự soạn thảo và sử dụng các trắc nghiệm lại là một trở ngại nghiêm trọng trên con đường tiến bộ sau này trong lĩnh vực chẩn đoán tâm lí. Thực tiễn của rất nhiều công trình nghiên cứu tâm học, như thường lệ, đều cảm thấy nhu cầu chân chính về các phương pháp chẩn đoán khách quan đối với cả những năng lực chung lẫn năng lực chuyên môn, cũng như cả những đặc điểm nhân cách. (Có những tác giả không tính đến thời kì 1936 – 1960, vì thời kì này không có việc sử dụng các trắc nghiệm ở Liên Xô. Họ chỉ chia lịch sử phát triển và sử dụng trắc nghiệm ở Liên Xô làm hai thời kì mà thôi).

Thời kì thứ ba được bắt đầu từ những năm 60. Chính ở thời kì này các nhà nghiên cứu lại hướng vào vấn đề vận dụng và xây dựng các phương pháp chẩn đoán. Những nỗ lực được hướng vào việc phác thảo một hệ thống phương pháp phù hợp với những nguyên tắc của tâm lí học Xô Viết. Các công trình nghiên cứu đi theo những hướng sau:

1. Phác thảo những cơ sở lí luận của khoa chẩn đoán tâm lí.
2. Xây dựng những trắc nghiệm mới.
3. Thích ứng và sử dụng các trắc nghiệm nước ngoài.

Thái độ của các nhà tâm lí học Xô Viết đối với việc sử dụng trắc nghiệm không giống nhau. Ít nhất, trong những thập kỉ gần đây ở Liên Xô đã diễn ra một hoạt động rộng lớn trong lĩnh vực các trắc nghiệm. Khi phân tích các công trình nghiên cứu trắc nghiệm trong phạm vi đo lường giáo dục và tâm lí, ta dễ dàng thấy được những quan điểm mới, đặc biệt không một công trình nào coi năng lực phụ thuộc vào yếu tố di truyền, xem sự phát triển trí tuệ tách rời việc dạy học.

Những kết quả nghiên cứu, được tiến hành theo phương pháp luận duy vật biện chứng, đã phủ định các nguyên tắc vốn được dùng làm cơ sở cho trắc nghiệm học nước ngoài và đã xây dựng được những nguyên tắc mới, cực kì quan trọng đối với việc giải quyết các vấn đề mà chúng ta đang xem xét.

Việc thừa nhận bản chất xã hội của năng lực con người đã làm thay đổi về chất ý nghĩa của các phương pháp chẩn đoán: không phải để chọn “giống” và phân biệt đối với học sinh mà là để tạo ra những điều kiện tốt nhất cho sự phát triển sau này của các năng lực, cho sự phát triển toàn diện của nhân cách. Khi tạo ra những điều kiện cần thiết trong quá trình dạy học, có thể phát triển được năng lực của từng học sinh.

Các nhà tâm lí học Xô Viết chỉ ra những thiếu sót của kết quả cuối cùng với tư cách là tiêu chuẩn đánh giá sự thành công của việc thực hiện nhiệm vụ; cần phải xác định trạng thái hoạt động dẫn đến kết quả đó. Không có khâu này thì không thể có hoạt động sửa chữa thành công, nhằm phát triển trí tuệ học sinh được (Taludina, 1980). Quan điểm chất lượng đối với việc chẩn đoán sự phát triển trí tuệ của trẻ ở các lứa tuổi khác nhau xuất phát từ quan điểm biện chứng của các nhà nghiên cứu Xô Viết đối với vấn đề phát triển. Phát triển đó là sự xuất hiện cấu tạo mới, nghĩa là sự xuất hiện những biến đổi về chất, chứ không phải về lượng. Lí thuyết về sự phát triển trí tuệ của Piaget đã được các nhà tâm lí học Xô Viết rất quan tâm. Những thực nghiệm nhiều lần của học đã chỉ ra rằng, các tiêu chuẩn lứa tuổi của sự phát triển trí tuệ của Piaget là không thể chấp nhận được, bởi vì chúng được tiếp nhận trong những điều kiện của sự hình thành trí tuệ tự phát (Galperin, 1966; Ôbukhova, 1966, 1972; Pôtgôretsaia, 1980).

Tất cả những điều trên đây nói lên rằng, ở Liên Xô đã tiến hành xây dựng những cơ sở lí luận mới của khoa chẩn đoán tâm lí, lấy học thuyết Mác– Lênin về năng lực con người và về nhân cách nói chung làm cơ sở phương pháp luận.

Ngày nay vấn đề chẩn đoán các thuộc tính tâm lí và đặc điểm tâm lí của nhân cách là vấn đề thời sự không chỉ đối với việc giải quyết các nhiệm vụ có tính chất chuyên môn riêng của tâm lí học. Nhiều lĩnh vực kinh tế quốc dân cũng đã quan tâm tới khả năng cung

cấp những hiểu biết về con người, về những khuynh hướng, năng lực, những nét tính cách của họ trong quá trình phát triển của khoa chẩn đoán tâm lí.

Xuất phát từ tình hình trên, Trung ương Hội các nhà tâm lí học Liên Xô thuộc Viện Hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô đã chỉ ra sự cần thiết phải thực sự phát triển một loạt các ngành tâm lí học cấp thiết, nhưng còn yếu ở Liên Xô, trong đó có khoa chẩn đoán tâm lí (tháng 3 năm 1969). Cho đến nay ở Liên Xô vẫn chưa có dịch vụ chẩn đoán tâm lí dưới dạng như hiện có ở các nước khác. Cho đến năm 1979, ở Liên Xô có 8.000 nhà tâm lí học (với 1.000 phó tiến sĩ và 150 tiến sĩ), trong đó chỉ có 40% phần trăm hoạt động trong lĩnh vực thực hành. Có thể nói, đến nay vẫn chưa có một lí thuyết chẩn đoán tâm lí nào được hoàn thiện cả. Nhưng cũng đã có những bước đầu tiên theo hướng này. Các công trình nghiên cứu về chẩn đoán tâm lí đã được phản ánh trong các tác phẩm của Hội nghị toàn liên bang lần thứ IV của các nhà tâm lí học (1971), những phác thảo về các vấn đề lí luận và thực hành thuộc lĩnh vực này đã được trình bày tại các hội nghị chuyên đề ở Riga (1970) và ở Talin (1974). Ngày nay đã xây dựng được những phương pháp riêng lẻ để chẩn đoán sự phát triển trí tuệ của trẻ em trên cơ sở lí thuyết Mác– Lênin về năng lực, về nhân cách của con người. Việc phân tích các phương pháp đó đã chỉ ra rằng, chưa phải tất cả mọi yêu cầu xuất phát từ những cơ sở lí luận đó đều đã được thực hiện. Nhưng những phương pháp đó là một bước tiến quan trọng. Chẳng hạn như phương pháp của Z. I. Kalmucôva nhằm chẩn đoán sức học như là một thông số cơ bản của sự phát triển trí tuệ, nhằm vạch ra không chỉ có kết quả, mà còn bao hàm cả sự phân tích bản thân quá trình giải quyết các nhiệm vụ đề ra. Trong phương pháp này, học thuyết “vùng phát triển gần nhất” của Vưgôtxki đã được tính đến. Chính đây là sự khác nhau về chất của phương pháp này với các trắc nghiệm chuẩn hóa về trí tuệ được sử dụng rộng rãi ở nước khác. Các công trình nghiên cứu dưới sự chỉ đạo của N. Pa. Taludina (Đimitrôva. 1976; Đeriabin, 1979, v.v...) đã vạch ra những khả năng to lớn của thang hình thành theo giai đoạn các hành động trí tuệ trong việc đánh giá mức độ hình thành các loại hoạt động nhận thức riêng lẻ và những tri thức thu nhận được trong các loại hoạt động ấy. Dưới sự chỉ đạo của L. A. Venghe phương pháp chẩn đoán sự phát triển trí tuệ của trẻ mẫu giáo đã được xây dựng (L. A. Venghe, 1979).

Ngày nay các phương pháp chẩn đoán tâm lí đã bắt đầu chiếm vị trí xứng đáng trong tâm lí học y học, trong tâm lí học xã hội và một loạt các khoa học khác có liên quan đến việc nghiên cứu và tiên đoán hành vi của con người. Các bộ môn ứng dụng đã có cống hiến rõ rệt trong hệ thống nhân học, nhờ phương pháp chẩn đoán đặc trưng của mình. Điều này không có và không thể có được trong các khoa học thuần túy lí thuyết (B. G. Ananhep, 1969, 91).

Ở các nước Đông Âu khác (như Ba Lan, CHDC Đức cũ, Tiệp Khắc, Hunggari) tâm lý học ứng dụng được phát triển rất rõ rệt và mang lại lợi ích trông thấy trong việc giải quyết các vấn đề thực tiễn của sản xuất, giáo dục, dạy học, bảo vệ sức khỏe.

Ở Ba Lan, tâm lý học hướng nghiệp đã hình thành từ 1918. Vào những năm 1945 – 1946 đã tổ chức các trung tâm tư vấn nghề nghiệp. Năm 1959 lập Hội đồng tuyển chọn nghề nghiệp. Năm 1964 đã xây dựng một mô hình tư vấn cho trẻ em và thanh niên. Năm 1975 bắt đầu quy định chức danh “nhà sư phạm học đường”, mà một trong những nhiệm vụ của họ là làm tư vấn cho học sinh. Cho đến năm 1979, ở Ba Lan có 3.000 cán bộ tâm lý học, trong số đó có 70 phần trăm làm việc trong lĩnh vực thực hành. Năm 1962, có tới 700 nhà tâm lý học làm việc trong lĩnh vực dạy học và giáo dục. Ở Bộ giáo dục có một ban chuyên về tư vấn nghề nghiệp. Ban này chỉ đạo hơn 100 điểm tư vấn nghề nghiệp trong toàn quốc. Những điểm này đã đem lại nhiều lợi ích cho việc lựa chọn nghề nghiệp. Các nhà tâm lý học muốn trở thành nhà tư vấn đều được đào tạo về chuyên môn. Các vấn đề của chẩn đoán tâm lý được thảo luận và nghiên cứu một cách chính thức. Có cả những phòng thực nghiệm về chẩn đoán tâm lý trong sản xuất. Trong Viện Hàn lâm khoa học Ba Lan có một phòng thực nghiệm chuyên về đo lường tâm lý, ở đó người ta sử dụng rộng rãi các trắc nghiệm, trong đó có những trắc nghiệm về nhân cách.

Ở Tiệp Khắc trước đây, trong nhiều năm các nhà tâm lý học đã nghiên cứu các vấn đề ứng dụng tâm lý học vào thực tiễn, trong đó có vấn đề nghiên cứu nhân cách và chẩn đoán tâm lý. Năm 1957, hội nghị tâm lý học ở Xmôlennhit đã được tiến hành với khẩu hiệu “Vi sự ứng dụng tâm lý học vào thực tiễn xã hội và kinh tế”. Tháng 3 năm 1964 xêmina phối hợp đầu tiên giữa các nhà tâm lý học của hai nước Tiệp Khắc và Ba Lan đã được tổ chức. Đề tài của xêmina này là “Các phương pháp chẩn đoán tâm lý trong tâm lý học lâm sàng”. Cuộc họp đã xem xét các vấn đề của chẩn đoán tâm lý, trắc nghiệm học, trắc lượng tâm lý, tính chính xác của việc kiến giải và sử dụng vào thực tế các kết quả chẩn đoán năm 1966, trên cơ sở phân tích phức hợp sự phát triển của tâm lý học trong quá trình xây dựng CNXH, Ban công tác tư tưởng thuộc Ban chấp hành trung ương đảng Cộng sản Tiệp Khắc đã thông qua nghị quyết “Về những nhiệm vụ thiết yếu của nền tâm lý học Tiệp Khắc”, và trên cơ sở nghị quyết đó, cũng đã thông qua một loạt biện pháp tăng cường việc đào tạo các chuyên gia về tâm lý học, xây dựng các cơ quan tâm lý học khác nhau, trong đó có Viện tâm lý học thuộc Viện Hàn lâm khoa học Tiệp Khắc, và Công ty quốc gia về “Các trắc nghiệm chẩn đoán tâm lý và các trắc nghiệm học đường” gọi tắt là “Công ty chẩn đoán tâm lý”. Một trong những nhiệm vụ của Công ty này là soạn thảo và xuất bản các trắc nghiệm chẩn đoán tâm lý và các trắc nghiệm học đường. Tính trên đầu năm 1982, công ty này đã xuất bản trên 300 trắc nghiệm chẩn đoán tâm lý, chủ yếu là những trắc nghiệm của Tiệp Khắc.

Trên 1.000 cơ quan thuộc 17 tổng cục trong toàn quốc đã sử dụng các trắc nghiệm này trong các lĩnh vực y tế, công nghiệp, giáo dục, quân đội, v.v... Nói chung hàng năm ở Tiệp Khắc có khoảng 350.000 người được khảo sát về tâm lí. Đồng thời Công ty trên còn xuất bản 185 trắc nghiệm cho các trường phổ thông nước cộng hòa Xiôvac và 55 trắc nghiệm cho các trường của nước cộng hòa Séc. Riêng năm 1978, Tiệp Khắc đã thu được trên 1,25 triệu curon về tiền xuất khẩu các trắc nghiệm chẩn đoán tâm lí (V. Trecnu, 1982). Cho đến năm 1979, Tiệp Khắc có 2.200 nhà tâm lí học trong đó có 100 phó tiến sĩ và 7 tiến sĩ, 70% trong số họ công tác trong lĩnh vực thực hành.

Ở nước CHDC Đức trước đây, người ta quan tâm nhiều đến hoạt động của các nhà tâm lí học trong công nghiệp. Có hẳn một viện riêng về tâm lí sản xuất ở Dresden, và ở trường Đại học tổng hợp kĩ thuật Dresden có cả khoa tâm lí học (tâm lí học ứng dụng vào ngành nghề cụ thể). Công tác tư vấn giữ một vị trí nhất định trong phạm vi hoạt động của các nhà tâm lí học. Trong các viện tâm lí học đều có các “Phòng thực nghiệm tâm lí— lâm sàng” nghiên cứu nhân cách trẻ em. Các phòng thực nghiệm này đã hỗ trợ đắc lực cho những cơ quan quan tâm đến các vấn đề tâm lí học trẻ em. Chúng cũng giúp ích cho cả các bậc cha mẹ nữa. Trong chương trình đào tạo các chuyên gia tâm lí học có đưa vào cả các bộ môn như tâm lí học nhân cách, tâm lí học phát triển, tính cách học, khoa học chẩn đoán tâm lí, tâm lí học biểu hiện. Cho đến năm 1979, CHDC Đức có 1.700 nhà tâm lí học (trong đó có 200 phó tiến sĩ, 60 tiến sĩ), 60 phần trăm trong số họ hoạt động ở lĩnh vực thực hành.

Ở Hungari tầm quan trọng của việc ứng dụng tâm lí học vào các vấn đề thực tiễn được thừa nhận một cách rộng rãi và người ta cố gắng khắc phục sự đứt đoạn giữa tâm lí học đại cương và tâm lí học ứng dụng. Hoạt động của các nhà tâm lí học được tiến hành trong lĩnh vực văn hóa, sản xuất và y tế. Việc tư vấn đối với những khó khăn trong quá trình giáo dục đã có một ý nghĩa to lớn. Cho đến năm 1979, ở Hungari có 2.500 nhà tâm lí học, 8 phần trăm trong số họ hoạt động ở lĩnh vực thực hành.

#### **4. Việc sử dụng trắc nghiệm tâm lí ở Việt Nam**

Ở Việt Nam, việc sử dụng các trắc nghiệm tâm lí vào những mục đích thực tiễn còn rất mới mẻ, nhưng cũng đã có đầu tiên là trong ngành y tế, nhằm mục đích chẩn đoán bệnh, đặc biệt là ở khoa tâm thần. Ở một vài bệnh viện lớn, trong khoa tâm thần hay khoa thần kinh người ta sử dụng các trắc nghiệm một cách khá phổ biến để chẩn đoán bệnh. Có nơi (như Khoa Tâm thần bệnh viện Bạch Mai, Hà Nội) có hẳn một phòng riêng làm các “nghiệm pháp tâm lí” (tức là các trắc nghiệm tâm lí) và các liệu pháp tâm lí (Psychotherapy). Các trắc nghiệm về trí tuệ cũng được nghiên cứu và sử dụng tại Viện nhi



Hà Nội. Các bác sĩ quân đội cũng đã dùng các trắc nghiệm tâm lí trong công tác chữa bệnh và khám tuyển.

Theo tài liệu được công bố ở miền Nam trước năm 1975, thì “Ban chuyên khoa tâm lí ứng dụng” tại Viện đại học Minh Đức đã được thành lập vào những năm 70 (Nguyễn Văn Thành, 1973, 4), các sách chuyên về trắc nghiệm tâm lí cũng được xuất bản để dùng cho các nhà chuyên môn (như cuốn Trắc nghiệm tâm lí Rorschach của Nguyễn Văn Thành), hoặc cho độc giả rộng rãi (như các cuốn Trắc nghiệm tài năng, Tìm hiểu tính tình, v.v...).

Trong lĩnh vực giáo dục, những thập niên gần đây, một vài bộ môn của trường Đại học sư phạm Hà Nội I đã dùng trắc nghiệm để nghiên cứu trình độ nắm khái niệm của học sinh và sinh viên (Trần Bá Hoành, 1971), hoặc để kiểm tra đánh giá kết quả học tập (Nguyễn Hữu Long, 1978). Ở Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, đã thành lập Phòng Chẩn đoán tâm lí thuộc Viện Tâm lí học – Sinh lí học lứa tuổi.

Ở miền Nam trước ngày giải phóng, trắc nghiệm được sử dụng khá rộng rãi trong học đường để ôn tập và thi cử. Người ta đã xuất bản những cuốn sách riêng cho giáo chức để hướng dẫn cụ thể việc dùng trắc nghiệm trong nhà trường (ví dụ như cuốn Trắc nghiệm giáo dục của Huỳnh Huỳnh, Nguyễn Ngọc Đính, Lê Như Dực, 1973), hoặc cho các bậc cha mẹ để chuẩn bị cho con cái thi vào các trường (như các tập Trắc nghiệm trí thông minh của Lê Quang Liêm), hay để tìm hiểu tâm lí con cái (như cuốn Tìm hiểu con chúng ta của Nguyễn Hiến Lê) hoặc cho học sinh, sinh viên để ôn tập, luyện thi (như các loại Trắc nghiệm tâm lí học, Trắc nghiệm Anh văn, Trắc nghiệm hóa học, v.v...). Giáo trình Trắc nghiệm và đo lường thành tích học tập cũng đã được đưa vào giảng dạy ở hệ Cao học (Dương Thiệu Tống, 1973).

Từ năm 1984, chuyên đề Khoa học chẩn đoán tâm lí đã bắt đầu được giảng cho hệ sau đại học của Chuyên khoa tâm lí học Trường Đại học sư phạm Hà Nội I.

Hiện nay có một số trung tâm tư vấn hoặc nghiên cứu tâm lí trẻ em đã sử dụng các trắc nghiệm tâm lí để chẩn đoán và đã tổ chức huấn luyện kĩ thuật viên về trắc nghiệm (ví dụ, Trung tâm Nghiên cứu trẻ em của bác sĩ Nguyễn Khắc Viện).

Nhìn chung, chúng ta mới đang ở giai đoạn sử dụng và thích nghi hóa các trắc nghiệm nước ngoài. Việc nghiên cứu lí luận và xây dựng các trắc nghiệm riêng, thuần túy của nước ta mới đang ở dạng manh nha.

---

Created by AM Word2CHM



### III. VẤN ĐỀ PHƯƠNG PHÁP CỦA KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CHUNG

Như chúng ta đã thấy rõ ở phần nói về lịch sử trên đây, trong suốt quá trình phát triển của mình, khoa chẩn đoán tâm lý liên hệ chặt chẽ với việc nghiên cứu và sử dụng những công cụ nghiên cứu đặc biệt – các trắc nghiệm (test). Khoa chẩn đoán tâm lý hiện đại không phải chỉ sử dụng một phương pháp trắc nghiệm không thôi, nhưng có thể nói một cách không cường điệu rằng: trắc nghiệm vẫn được giữ lại gần như là công cụ chủ yếu trong việc giải quyết các nhiệm vụ chẩn đoán tâm lý (V. M. Blâykhê, L. Pa. Buroslachuc, 1978, 19).

Vậy trắc nghiệm (test) là gì? Có thể nêu ra một loạt các định nghĩa. Có những định nghĩa rất rộng, cho rằng trắc nghiệm là “bất cứ một loạt các câu hỏi hay bài tập hoặc một phương tiện nào để đo kĩ xảo, tri thức, trí tuệ, năng lực hay tài năng của một cá nhân hay nhóm” (Từ điển Websters Collegiate). Rõ ràng một định nghĩa như thế không thể nói lên được đặc trưng của trắc nghiệm như là một công cụ chẩn đoán tâm lý. Một số tác giả đã chú ý đến tính chất thực nghiệm của trắc nghiệm và đưa ra định nghĩa “Trắc nghiệm là một hình thức thực nghiệm đặc biệt. Đó là những bài tập ngắn gọn, đã được tiêu chuẩn hóa, để xác định mức độ phát triển của những quá trình tâm lý khác nhau ở trẻ em...” (A. A. Liublinxcaia, 1971, 29). Nhà tâm lý học Xô Viết có tên tuổi V. A. Kruchetxki cũng nêu ra một định nghĩa tương tự (V. A. Kruchetxki, 1972; 1980, 24). Những định nghĩa thuộc loại này đã nêu được một số tính chất cơ bản của trắc nghiệm (tuy chưa đủ) nhưng vẫn chưa nêu bật được chức năng cơ bản của trắc nghiệm với tư cách là một công cụ chẩn đoán. Định nghĩa của X. L. Rubinstêin đã chú ý đến chức năng của trắc nghiệm: “Trắc nghiệm là sự thử nghiệm, nó nhằm mục đích phân bậc, xác định vị trí xếp hạng của nhân cách trong nhóm hay tập thể, xác lập trình độ của vị trí ấy. Trắc nghiệm hướng vào nhân cách, nó phải là một phương tiện chẩn đoán và dự đoán” (X. L. Rubinstêin, 1940, 34). Nhưng định nghĩa này lại chỉ nói đến chức năng của trắc nghiệm, chứ không nói đến các tính chất đặc thù của nó. Định nghĩa của K. M. Gurêvich đã khắc phục được điều đó: trắc nghiệm là “sự thử nghiệm tâm – sinh lí, đã được chuẩn hóa và thường là ngắn hạn và được hạn chế về thời gian, dùng để xác lập theo những mục đích thực tiễn các khác biệt giữa các cá nhân về trí tuệ và những năng lực chuyên môn...” (K. M. Gurêvich, 1970, 45). Có lẽ định nghĩa của X. G. Ghenlecstêin là đầy đủ hơn cả: “Trắc nghiệm đó là một thực nghiệm thử nghiệm, mang tính chất của một bài tập nhất định, bài tập này kích thích một hình thức nhất định của tính

tích cực và việc thực hiện nó là một triệu chứng của sự hoàn thiện các chức năng nhất định, được đánh giá về mặt định lượng và định tính” (X. G. Ghenlecstêin, 1969, 3). Khi phân biệt trắc nghiệm với các phương pháp khác của tâm lý học, M. X. Rôgôvin đã nêu rằng: với tư cách là một phương pháp nghiên cứu tâm lý học, trắc nghiệm được phân biệt bởi: “1) tính chất tương đối đơn giản của thủ tục và trang bị; 2) thời gian ngắn; 3) ghi lại trực tiếp các kết quả; 4) tiện lợi trong việc xử lý toán học; 5) có những tiêu chuẩn đã được xác lập; 6) khả năng sử dụng đối với cá nhân, cũng như đối với toàn bộ nhóm” (M. X. Rôgôvin, 1969, 174). B. M. Cheplôp đã nhấn mạnh đến 3 khái niệm làm cơ sở cho việc sử dụng các trắc nghiệm tâm lý: “1) Khái niệm quy chuẩn, nghĩa là kết quả thực hiện trắc nghiệm của một nhóm đồng người, đại diện cho quần thể. Đó là chuẩn mực. Bất cứ một sự đánh giá cá nhân nào cũng được đánh giá theo những đơn vị chuẩn mực; 2) Độ tin cậy của trắc nghiệm, nghĩa là sự ổn định của các kết quả thu được bằng trắc nghiệm; 3) Tính hiệu lực của trắc nghiệm, đó là vấn đề trắc nghiệm đo cái mà nó phải nghiên cứu và đo lường một cách có hiệu lực đến mức nào” (B. M. Cheplôp, 1969, 306). Theo một định nghĩa thuộc nhiều người chấp nhận: “Trắc nghiệm tâm lý là một công cụ đã được tiêu chuẩn hóa, dùng để đo lường khách quan một hay nhiều khía cạnh của nhân cách hoàn chỉnh qua những mẫu trả lời bằng ngôn ngữ hay phi ngôn ngữ hoặc những loại hành vi khác” (S. F. Freeman, 1971, 46) thì 3 dấu hiệu cơ bản của trắc nghiệm là: 1) Tính tiêu chuẩn hóa của việc trình bày và xử lý các kết quả; 2) Tính không phụ thuộc của kết quả vào ảnh hưởng của tình huống thực nghiệm và nhân cách nhà tâm lý học; 3) Tính đối chiếu của các tài liệu cá thể với các tài liệu chuẩn mực, nghĩa là những tài liệu đã thu được cũng trong những điều kiện như thế ở một nhóm khá tiêu biểu.

Như vậy phương pháp trắc nghiệm là một trong những biến dạng của thực nghiệm. Thực nghiệm trong trường hợp này mang tính chất thử nghiệm và tính chất đo lường (do đó mới có tên gọi là trắc nghiệm), nghĩa là được hướng vào việc vạch ra không chỉ sự có mặt, mà cả mức độ của một năng lực tâm lý này hay một năng lực tâm lý khác.

Ngày nay trên thế giới có hàng vạn trắc nghiệm các loại (ví dụ, tính đến năm 1961 riêng ở Mỹ đã có tới 2.126 trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa cho các môn học trong nhà trường). Vì vậy cần phải phân loại chúng. Có nhiều cách phân loại khác nhau, theo những tiêu chuẩn khác nhau.

Dưới dạng chung nhất, có thể chia các loại trắc nghiệm làm các cặp sau:

1. Trắc nghiệm đo lường tâm lý và các trắc nghiệm phóng ngoại;
2. Trắc nghiệm cá nhân và trắc nghiệm nhóm;
3. Trắc nghiệm tốc định (speed tests) và trắc nghiệm khả lực (power tests);

4. Trắc nghiệm chủ quan và trắc nghiệm khách quan.

Căn cứ theo tiêu chuẩn kiến tạo và phương thức giải quyết, các nhà tâm lí học Ba Lan đã phân chia làm 6 loại trắc nghiệm:

1. Trắc nghiệm ngôn ngữ;
2. Trắc nghiệm phi ngôn ngữ;
3. Trắc nghiệm toán học;
4. Trắc nghiệm thao tác;
5. Trắc nghiệm tức cảnh;
6. Trắc nghiệm phóng ngoại.

Các nhà tâm lí học Liên Xô căn cứ vào dấu hiệu “trắc nghiệm nghiên cứu cái gì?” đã phân loại như sau:

1. Trắc nghiệm trí tuệ;
2. Trắc nghiệm hứng thú;
3. Trắc nghiệm tri thức và kĩ năng;
4. Trắc nghiệm năng lực chuyên môn;
5. Trắc nghiệm tính cách (nhân cách);

6. Trắc nghiệm nghiên cứu các chức năng tâm lí riêng biệt (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burovlachuc, 1978, 20)

M. X. Becstêin, (1968) còn chia các trắc nghiệm thành các kiểu và các hình thức mà chúng ta sẽ nói đến ở phần sau.

Như trên đã nêu, B. M. Cheplôp vạch ra 3 khái niệm trung tâm làm cơ sở cho việc vận dụng tất cả các loại trắc nghiệm, cho tất cả những nhiệm vụ phức tạp nhất nhằm chọn lọc và kiểm tra các bài tập trắc nghiệm, nhằm nghiên cứu ý nghĩa tâm lí học và phạm vi vận dụng chúng— tính quy chuẩn, tính hiệu lực và độ tin cậy. Nói cách khác, đó cũng là những điều kiện cần thiết của bất kì một trắc nghiệm nào. Cụ thể là:

1. Khi ta dùng các hình thức khác nhau của cùng một trắc nghiệm hoặc tiến hành cùng một trắc nghiệm nhiều lần 1 trên cùng một đối tượng (cá nhân hoặc nhóm) thì kết quả thu được phải giống nhau (độ tin cậy).

2. Trắc nghiệm phải đo được chính cái mà ta định đo định đo (tính hiệu lực).

3. Trắc nghiệm phải được thực hiện theo một thủ tục tiêu chuẩn và phải có những quy chuẩn căn cứ theo một nhóm chuẩn và nhóm chuẩn này phải đồng đảo và mang tính chất giống với những người sau này đem ra trắc nghiệm, nghĩa là nó phải đại diện cho quần thể. Các quy chuẩn của nhóm chuẩn là một hệ thống chuẩn cứ (chỉ số) để kiến giải các kết quả trắc nghiệm về bất cứ một cá nhân hay nhóm nào (tính qui chuẩn).

Ngoài ra trong nhiều trường hợp còn phải kể đến một điều kiện nữa là, phải biết trắc nghiệm muốn đo những yếu tố nào. Biết được như vậy thì mới kiến giải tinh tế được bất cứ kết quả trắc nghiệm nào, và cũng giúp cho người soạn thảo trắc nghiệm có thể cải tiến trắc nghiệm để nó có hiệu lực với nhiều mục tiêu khác nhau.

Kể từ lúc xuất hiện trắc nghiệm đầu tiên cho đến nay, đã trải qua một thời gian khá dài, nhưng sự tranh cãi sôi nổi về khả năng vận dụng các phương pháp đó để giải quyết những nhiệm vụ chẩn đoán đa dạng trong tâm lí học lâm sàng và tâm lí học xã hội, trong việc tuyển chọn nghề nghiệp và nhiều lĩnh vực khác của tâm lí học hiện đại vẫn chưa chấm dứt.

Trong các cuộc tranh cãi về trắc nghiệm thường thấy có hai quan điểm cực đoan: tuyệt đối hóa vai trò của trắc nghiệm và phủ nhận nó hoàn toàn. Khi phê phán phương pháp trắc nghiệm, cần có một thái độ đúng đắn: phê phán không có nghĩa là khước từ việc sử dụng và soạn thảo trắc nghiệm; cần thấy những mặt mạnh và những mặt yếu của trắc nghiệm cần nghiên cứu các trắc nghiệm đã được sử dụng rộng rãi trên thế giới với một tinh thần phê phán nghiêm túc để vận dụng chúng và soạn thảo các trắc nghiệm mới. Nhiều nhà tâm lí học Xô Viết đã chỉ ra rằng: việc phê phán các trắc nghiệm đôi khi xuất phát từ biểu tượng về các trắc nghiệm dưới dạng như các trắc nghiệm ở những năm 20, còn các trắc nghiệm hiện đại thì không được đánh giá do chúng không được người ta biết đến (V. M. Blaykhe; L. Ph. Burołachuc 1978, 21).

Cũng cần phân biệt trắc nghiệm, với tư cách là phương pháp, với việc trắc nghiệm hóa, nghĩa là với quan điểm phương pháp luận sai lầm mà ở đó sự phân tích tâm lí được thay thế bằng sự phân tích toán học (K. K. Platônôp, 1972; I. I. Ivanôp, 1969; V. G. Axêep, 1969).

Trước hết chúng ta cần thấy rằng, bất kì một hệ thống trắc nghiệm nào cũng đều dựa trên một quan niệm nhất định về bản chất và nội dung của các năng lực con người, về các con đường nghiên cứu và phát triển chúng.

Các nhà phê bình thường cho rằng: các trắc nghiệm cổ điển đều được xây dựng trên 4 tiền đề sau:

1. Năng lực của con người được tiền định bởi các nhân tố bẩm sinh.
2. Trình độ năng lực cao thì hiếm gặp. Nói chung, đa số người có trình độ năng lực bình thường.
3. Sản phẩm cuối cùng của năng lực được kiểm tra, còn nội dung, đặc điểm của nó lại không được phân tích.
4. Quan điểm định lượng đối với năng lực.

Và toàn bộ thủ tục thiết lập và lựa chọn các trắc nghiệm đều được rút ra một cách logic từ những tiền đề này (Taludina, 1980). Cụ thể là:

Theo tiền đề 1, thì nhịp độ và trình độ phát triển của các năng lực trí tuệ đều do di truyền tiền định cả. Tiền đề này đã dẫn đến việc đưa ra khái niệm IQ, nó được xem như là một chỉ số không thay đổi của sự phát triển trí tuệ con người trong suốt cả cuộc đời của họ. Do đó nó được dùng để dự đoán những khả năng của con người, để xác định giá trị cuộc đời của họ. Chỉ tiêu này cũng là cơ sở của sự phân biệt chủng tộc...

Việc thừa nhận năng lực được tiền định bởi các yếu tố di truyền dẫn đến việc đánh giá không đầy đủ sự dạy học và giáo dục, tới sự đối lập nửa phát triển và dạy học. Điều này lại dẫn đến sự đối lập năng lực với tri thức, kĩ năng và kĩ xảo, đến sự phân chia thành các trắc nghiệm thành đạt và các trắc nghiệm năng lực, trắc nghiệm năng lực lại được chia thành các trắc nghiệm về năng khiếu trí tuệ chung và trắc nghiệm về những năng lực chuyên môn. Các nhà giáo dục học và tâm lí học tiến bộ đã vạch ra tính chất sai lầm của sự phân chia này, họ đã đưa ra những kết quả nói lên mối quan hệ chặt chẽ giữa các tri thức và kĩ năng, cũng như giữa các năng lực với nhau. Phương pháp trẻ sinh đôi đã chứng minh di truyền không quy định năng lực.

Tuy nhiên, cần phải nhớ rằng quan niệm và cách tính IQ sau này đã được thay đổi (xem phần hai).

Theo tiền đề 2, chỉ có một số ít người có trình độ năng lực cao, còn nói chung sự phân phối con người theo trình độ phát triển năng lực phản ánh đường cong phân phối bình thường. Tiền đề này được tính đến khi soạn thảo các trắc nghiệm thành đạt. Rõ ràng là sự phân phối bình thường chỉ xảy ra trong sự diễn biến không được điều khiển của các quá trình mà dạy học không tham dự vào đó. Do vậy mà sự phân phối thành đạt phải được phân biệt một cách rõ ràng với đường cong bình thường. Điều này đã nhiều lần được vạch ra trong sách náo Mĩ (Caroll, 1969; Bloom: 1974).

(Tuy nhiên, không được lẫn lộn việc chuyển đổi các chỉ số trắc nghiệm thành các đơn vị chuẩn với các chuẩn mực hay các chỉ tiêu. Việc sử dụng đường cong bình thường chỉ là do những lí do thuần túy mang tính chất thống kê mà thôi).

Tiền đề 3 được thể hiện ở chỗ, trong trắc nghiệm chỉ ghi nhận kết quả cuối cùng (đúng hay không đúng), nó là chỉ số của tri thức, kĩ năng và năng lực. Nội dung của hoạt động nhận thức tạo nên quá trình giải quyết nhiệm vụ thì không được biết đến. Tiền đề này là hậu quả trực tiếp của quan điểm hành vi chủ nghĩa đối với việc dạy học và đối với việc nghiên cứu hoạt động tâm lí của con người.

Thiếu sót của việc kiểm tra như vậy bộc lộ rõ ràng khi thực hiện các trắc nghiệm theo cách lựa chọn câu trả lời: kết quả đúng có thể được đoán một cách ngẫu nhiên.

Gần đây người ta đã cố gắng để hoàn thiện cách kiểm tra này. Đặc biệt khi tính toán các kết quả, người ta có tính đến không chỉ số lượng những câu trả lời đúng, mà còn tính đến cả số chênh lệch giữa số câu đúng và số câu sai, cũng như cả số những câu trả lời được đưa ra để lựa chọn. Mặt khác, cũng còn thấy rằng: trong một loạt vấn đề thực tiễn, chính việc nghiên cứu chẩn đoán kết quả của một hoạt động này hay một hoạt động kia lại là cần thiết và đầy đủ. Theo một số nhà tâm lí học (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 22) không có một căn cứ nào để đối lập việc chẩn đoán “quá trình hoạt động” với sự chẩn đoán kết quả cả. Cần phải thừa nhận rằng, trong một loạt trường hợp chẩn đoán, việc nghiên cứu sâu hơn các phương thức giải quyết những bài tập này nọ (mặt chất lượng của việc giải quyết) có thể là cần thiết, nhưng đồng thời trong trường hợp cụ thể chúng ta cũng có thể kết luận như vậy đối với việc phân tích các kết quả. Nhận xét sau đây có liên quan tới điều đó: nhiều nhà nghiên cứu làm việc một thời gian dài trong lĩnh vực chẩn đoán “chất lượng” đã đi đến ý kiến cho rằng: “... việc đánh giá “phương thức” là không thích hợp đối với mục đích chẩn đoán thực hành về sự phát triển trí tuệ, sự chẩn đoán này đòi hỏi tính khách quan tuyệt đối, tính đơn giản và tính duy nhất của các tiêu chuẩn... Việc đánh giá theo “kết quả” được thừa nhận chung trong trắc nghiệm học, ở mức độ đầy đủ, lại chính là các ưu điểm nêu trên” (L. A. Venghe, 1974, 120).

Tiền đề 4 có nghĩa là, chỉ tính đến những chỉ số định lượng, những đặc điểm định tính không được biết đến. Các chỉ số định lượng được dùng để so sánh cả mức độ tri thức, lẫn trí tuệ của con người. Với quan điểm đó, tất cả những người nhận được cùng một điểm số như nhau đều được coi là có cùng một mức độ tri thức, cùng một mức độ năng lực như nhau. Một loạt nhà nghiên cứu phương Tây đã chỉ ra thiếu sót này (Comrey, 1964; Eysenck, 1973).



Quan kiểm định lượng đối với năng lực được phản ánh trong khái niệm trung tâm của trắc nghiệm học IQ. Nó được coi là ổn định đối với mỗi người trong suốt cả cuộc đời. Giá trị của hệ số này là cơ sở để chọn lọc học sinh. Những khác biệt về chất của năng lực không được tính đến cả trong giới hạn của một lứa tuổi, lẫn trên bình diện những khác biệt lứa tuổi nữa. Trắc nghiệm học cổ điển xem quá trình phát triển trí tuệ là quá trình chỉ tăng về lượng. Sự khác biệt trong năng lực trí tuệ được ghi nhận trong sự khác biệt về điểm số thu được khi thực hiện trắc nghiệm.

Trong những năm gần đây, quan điểm định lượng đối với những năng lực của trí tuệ theo lứa tuổi được xem xét lại một cách cẩn thận dưới ảnh hưởng của thuyết phát triển trí tuệ của Piaget: khi lập các trắc nghiệm người ta muốn tính đến đặc trưng về chất của các giai đoạn mà họ tách ra trong sự phát triển trí tuệ (Hunt, 1976). Mặt khác, cũng không nên đối lập chất lượng với số lượng. Cần nhắc lại luận điểm macxit về sự không tách rời và về sự thống nhất của mặt số lượng và mặt chất lượng của tất cả mọi hiện tượng, trong đó có cả hiện tượng tâm lí. V. I. Lubôpxki đã nói đúng rằng: quan điểm thuần túy chất lượng, cũng như ngược lại, thuần túy số lượng, đều không thực tế (V. I. Lubôpxki, 1974).

Khi phê phán các trắc nghiệm của nước ngoài, một số nhà tâm lí học Xô Viết trước đây đã phủ nhận phương pháp này trên cơ sở vạch ra mối liên hệ của một trắc nghiệm này hay một trắc nghiệm khác với một lí thuyết nào đó xa lạ với chúng ta. Họ vạch ra rằng nội dung cụ thể của các trắc nghiệm trí tuệ được xác định bởi chỗ, tác giả theo lí thuyết nào về trí tuệ. Chẳng hạn trong các nhà trắc nghiệm học nước ngoài luôn luôn tồn tại những bất đồng trong cách hiểu về cấu trúc của trí tuệ. Ví dụ:

- A. Binet cho rằng nằm trong cấu trúc của trí tuệ có những năng lực như: chú ý, tưởng tượng, phán đoán và suy lí.

- Ch. Spearman đã đưa ra lí thuyết hai nhân tố: việc thực hiện bất kì một nhiệm vụ nhận thức nào cũng đều phụ thuộc vào một nhân tố chung (G) và một nhân tố đặc trưng cho nhiệm vụ đó (S).

- S. Bert đã định nghĩa trí tuệ như là năng lực trí tuệ chung bẩm sinh.

- L. L. Thurstone cho rằng trí thông minh gồm 7 nhân tố: sự lĩnh hội ngôn từ (Verbal comprehension – V), hoạt bát ngôn ngữ (Word fluency – W), khả năng vận dụng tài liệu chữ số (Number – N), năng lực không gian (Space – S), trí nhớ (Memory – M), tri giác (Perceptual – P) và khả năng suy luận (Reasoning – R).

- R. B. Cattell ủng hộ thuyết nhân tố (G) và những năng lực trí tuệ cơ bản của Thurstone.

– J. P. Guilford cho rằng trí tuệ gồm 120 năng lực mà ông chia làm 3 mặt: tiến trình, chất liệu và kết quả. Ông đưa ra khái niệm tư duy hội tụ – không sáng tạo và tư duy phân tán – sáng tạo.

Những khác biệt trong quan niệm về trí tuệ có nghĩa là khi đo lường trí tuệ bằng trắc nghiệm có thể sẽ chẩn đoán những hiện tượng tâm lí khác nhau về chất. Điều này lại dẫn đến những kết quả khác nhau về chất khi làm trắc nghiệm bằng cùng một sự lựa chọn của các đối tượng thực nghiệm theo các trắc nghiệm được xây dựng trên cơ sở những lí thuyết khác nhau về trí tuệ (Pêrêra Lal Xêna, 1982).

Nhưng cũng không nên tuyệt đối hoá điều đó. Một số tác giả (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burolachuc, 1978, 24; E. T. Xôcôlôva, 1980, 6–7) cho rằng không tồn tại một mối liên hệ chặt chẽ không thể tách rời nào giữa lí thuyết và trắc nghiệm. Sự kích thích khách quan, được dùng trong bất kì trắc nghiệm nào, đều cho phép thu nhận và ghi lại được một vài thông số mà sau này chúng sẽ được giải thích theo những lập trường lí luận nhất định. Thực tế cho thấy rằng cùng những trắc nghiệm như nhau có thể được các đại diện của các trường phái tâm lí học khác nhau, thậm chí đối lập nhau sử dụng. Sau khi phân tích mối quan hệ giữa lí thuyết và phương pháp, B. V. Dâygacnhic cũng đã nhận xét rằng: “Tuy nhiên về nguyên tắc, trong tay một nhà thực nghiệm có nghiệp vụ thì hầu như bất kì một phương pháp nào (thậm chí cả việc xếp các hình khối của Link) cũng có thể cho một biểu tượng về các đặc điểm nhân cách của người được nghiên cứu” (B. V. Dâygacnhic, 1981, 9). Tất nhiên, như thế không có nghĩa là phương pháp được sử dụng bên ngoài bất cứ một lí thuyết nào nhất là khi giải thích các kết quả. Ph. Ăngghen đã viết: “Trong bất kì khoa học nào, những quan niệm không đúng (nếu không nói đến những sai lầm của việc quan sát) cuối cùng đều là những quan niệm không đúng về các sự kiện đúng đắn. Các sự kiện chung quy vẫn là sự kiện, dù chúng ta đã chứng minh rằng những quan niệm trên là những quan niệm sai” (Ph. Ăngghen, Phép biện chứng của tự nhiên. ST, Hà Nội, 1963, tr.251).

Từ những sự phân tích trên đây, chúng ta có thể thấy được những mặt yếu của trắc nghiệm cổ điển là:

1. Tính chất không rõ ràng về bản chất tâm lí của cái được xác định bằng trắc nghiệm.
2. Chỉ quan tâm đến kết quả thống kê, mà không chú ý đến quá trình dẫn đến kết quả.
3. Dễ bị đánh tráo đối tượng nghiên cứu.
4. Không tính đến sự phát triển của các năng lực nói riêng, tâm lí nói chung.

5. Không tính đến mọi nhân tố đa dạng có thể ảnh hưởng đến kết quả (V. A. Kruchetxki. 1972, 17–18).

Mặt khác cũng không thể không thấy những mặt mạnh của trắc nghiệm được. Đó là:

1. Tính chất ngắn gọn của trắc nghiệm.
2. Tính tiêu chuẩn hóa của nó.
3. Tính đơn giản về kĩ thuật và thiết bị.
4. Sự biểu đạt kết quả dưới hình thức định lượng.
5. Tính tiện lợi đối với việc xử lí toán học (V. A. Kruchetxki, 1972, 18).

“Như vậy, bản thân phương pháp trắc nghiệm là một phương pháp khoa học có thể chấp nhận được. Đối với chúng ta, nó không phải là cái gì ghê tởm (V. A. Kruchetxki, như trên).

“Bất kì một thủ thuật nào gây nên được phản ứng tâm lí này nọ về nguyên tắc đều có thể được sử dụng cho mục đích nghiên cứu với điều kiện là, nó không phải là cái không thể chấp nhận được đối với nhân cách người được nghiên cứu, không mâu thuẫn với nền tảng đạo đức của họ”. “Việc chẩn đoán luôn luôn đặt ra cho nhà nghiên cứu, chứ không phải cho trắc nghiệm, dù rằng nó là tin cậy và hiệu lực đến đâu chăng nữa. Theo nghĩa đó thì trắc nghiệm là một phương pháp bổ trợ, cho phép thu được những tài liệu định hướng có giá trị” (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 2, 23).

Tóm lại, đúng như B. I. Cheplôp đã nói về các phương pháp của tâm lí học: “Không có các phương pháp ngu dốt và các phương pháp thông minh, mà chỉ có sự sử dụng chúng một cách thông minh và ngu dốt mà thôi” (Dẫn theo K. K. Platônôp, 1980, 5).



#### IV. PHƯƠNG PHÁP XÂY DỰNG VÀ KIỂM TRA CÁC TRẮC NGHIỆM



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CHUNG](#)

Để bảo đảm cho một trắc nghiệm có được những điều kiện như đã nêu ở phần trên, quá trình xây dựng một trắc nghiệm, theo nhà tâm lý học M. X. Becstêin, cần phải trải qua một số bước nhất định sau đây:

##### 1. Phân tích tâm lý các bài tập trắc nghiệm

Việc xây dựng một trắc nghiệm được bắt đầu từ việc xác định và giới hạn được càng nhiều càng tốt phạm vi các thể hiện tâm lý sẽ được thử nghiệm bằng trắc nghiệm. Phải hình thành một giả thuyết làm việc về bản chất của những thể hiện đó và phải thấy được những hoạt động khác nhau thuận lợi nhất cho việc làm bộc lộ được những thể hiện đó. Thiếu sự phân tích định tính này đối với các bài tập trắc nghiệm thì không thể nói đến việc xác định tính hiệu lực của trắc nghiệm. Nhưng sự phân tích tâm lý sơ bộ đó mang tính chất giả thuyết tự nhiên, mà tính chính xác của nó cần phải được chứng minh. Trong những thập kỷ gần đây phương pháp phân tích nhân tố ngày càng được sử dụng nhiều với tư cách là một phương tiện để vạch ra nội dung tâm lý của trắc nghiệm. Phương pháp này cho phép xác định mức độ bão hòa của trắc nghiệm về các nhân tố tâm lý khác nhau, trước hết là các nhân tố mà nhà nghiên cứu hướng vào chúng khi thiết kế trắc nghiệm, cũng như cho phép xác định trọng lượng của từng nhân tố một.

Sự phân tích nhân tố có một ý nghĩa đặc biệt to lớn trong việc soạn thảo các trắc nghiệm trí tuệ. Trong lĩnh vực này, nhờ sự phân tích nhân tố mà người ta bắt đầu thấy rõ ràng: cấu trúc của trí tuệ (trí thông minh) phức tạp và đa dạng hơn nhiều so với điều mà nhà đo lường tâm lý Anh Spearman – người đầu tiên đề ra phương pháp phân tích trí tuệ này – nêu ra lúc đương thời. Lý thuyết một nhân tố của ông (viết tắt là G) đã phải nhường chỗ cho thuyết nhiều nhân tố. Nhờ những công trình của J. P. Guilford và những người khác, con số những nhân tố được vạch ra của trí thông minh đã tăng lên đến 120, nhưng chưa phải là giới hạn.

Việc phân tích nhân tố đối với các trắc nghiệm còn cho phép trả lời được câu hỏi về một trong những vấn đề cơ bản của phương pháp trắc nghiệm vấn đề tính hiệu lực.

Nhưng muốn cho chỉ số của trắc nghiệm (kết quả của sự thử nghiệm bằng trắc nghiệm, tức là điểm số thu được) trở thành độ đo năng lực được nghiên cứu, thì chỉ đạt

được tính hiệu lực cao thôi là chưa đủ. Còn cần phải làm sao cho độ đo đó là tin cậy, nghĩa là chỉ số trắc nghiệm có độ ổn định cao, không dao động từ lần đo này sang lần đo khác

Cả hai tiêu chuẩn này đều được xác định bằng con đường thống kê. Độ đo tính hiệu lực của trắc nghiệm được tính bằng hệ số tương quan giữa các chỉ số trắc nghiệm và một sự đánh giá khách quan khác nào đó đối với cũng năng lực hay đặc điểm đó, được kiểm tra ở nghiệm thể (người được trắc nghiệm). Còn độ đo tính tin cậy của trắc nghiệm được tính bằng hệ số tương quan giữa các chỉ số trắc nghiệm của cùng những nghiệm thể ấy, thu được do những thử nghiệm lặp lại bằng chính trắc nghiệm ấy hoặc bằng hai loại song song, có giá trị ngang nhau của nó.

Thống kê toán học không chỉ cho phép xác định hệ số của tính hiệu lực và tính tin cậy, mà còn chỉ ra một loạt các con đường và các phương pháp nâng cao các hệ số đó, đưa chúng đến mức độ mong muốn.

Mặc dù tính hiệu lực và tính tin cậy là những đặc tính khác nhau về nguyên tắc của một trắc nghiệm, nhưng chúng không hoàn toàn độc lập với nhau. Đặc biệt hệ số tin cậy của trắc nghiệm là giới hạn đối với hệ số hiệu lực. Hệ số hiệu lực không thể cao hơn căn bậc hai của hệ số tin cậy.

Cũng cần nhớ rằng, không tồn tại tính hiệu lực và tính tin cậy của trắc nghiệm nói chung. Vì tính hiệu lực và tính tin cậy của trắc nghiệm được thiết lập một cách có tính chất kinh nghiệm, nên trong từng trường hợp riêng biệt cần phải chỉ ra những đặc tính đó của trắc nghiệm đã được xác lập như thế nào, và trắc nghiệm là có hiệu lực và tin cậy trong những quan hệ nào.

Người ta phân biệt ít nhất 4 loại tính hiệu lực của trắc nghiệm.

Đối với các trắc nghiệm về học lực, mà nhờ chúng, người ta biết được học sinh đã lĩnh hội đến đâu một tài liệu học tập này hay tài liệu học tập khác, thì điều quan trọng hơn cả là xác lập xem trắc nghiệm đã phản ánh nội dung của giáo trình học tập tương ứng một cách đầy đủ và toàn diện đến mức độ nào. Ở đây nội dung được hiểu không phải chỉ là những tri thức cụ thể, mà là cả sự hiểu biết của học sinh về những quy luật của khoa học đó, là những kì vọng vận dụng các tri thức nhằm giải quyết các nhiệm vụ lí luận và thực hành nữa. Mức độ phù hợp của trắc nghiệm với nội dung đó được tính bằng cách đối chiếu nó với giáo trình tương ứng trong chương trình, với nội dung của sách giáo khoa, với những nhiệm vụ giảng dạy và giáo dục của giáo trình đó. Trong tất cả các trường hợp đó, người ta đều nói đến tính hiệu lực về nội dung của trắc nghiệm.

Tính hiệu lực về nội dung còn có một khía cạnh nữa: nội dung của trắc nghiệm phải có hiệu lực đối với một loại nghiệm thể nào đó. Ví dụ, trắc nghiệm về số học để thử nghiệm cùng những tri thức và kĩ xảo số học như nhau thì phải khác nhau về nội dung đối với học sinh phổ thông và đối với người lớn, đối với các nhà cơ học và đối với những phi công. Nội dung của trắc nghiệm trong từng trường hợp phải phản ánh kinh nghiệm sống và kinh nghiệm nghề nghiệp của từng nhóm nghiệm thể đó. Tất nhiên, tính hiệu lực thống kê—nghĩa là điểm số của trắc nghiệm phải tương quan với điểm số của trắc nghiệm chuẩn hóa cùng khảo sát một nội dung như thế—vẫn chưa được bảo đảm chỉ bởi một sự biến đổi của nội dung các bài tập không thôi, nhưng không thể phủ nhận một điều là: sự gần gũi của nội dung với kinh nghiệm của các nghiệm thể có ảnh hưởng nhất định đến tính hiệu lực cuối cùng của trắc nghiệm.

Vấn đề sẽ khác đi đối với các trắc nghiệm tâm lí, nghĩa và trắc nghiệm nhằm thử nghiệm một chức năng tâm lí hay một đặc điểm tâm lí nào đó của nhân cách. Trong tất cả những trường hợp này, người lập trắc nghiệm xuất phát từ những tiền đề lí luận nào đó về bản tính của cái mà họ muốn thử nghiệm, và phù hợp với điều đó, họ thiết lập các bài tập trắc nghiệm mà theo giả thiết của họ thì việc thực hiện những bài tập này đòi hỏi chính cái năng lực hay đặc điểm tâm lí ấy. Tất cả những điều đó đều mang tính chất giả thuyết, và tính chính xác của giả thuyết phải được chứng minh bằng thực nghiệm. Bởi vậy trong trường hợp này người ta nói đến tính hiệu lực về quan niệm tâm lí học của tác giả.

Sự phân tích nhân tố đối với một tổng nghiệm lớn hoặc nhỏ (được sử dụng cho cùng những nghiệm thể như nhau) nhằm mục đích giảm thiểu, đến mức có thể được, số lượng các nhân tố và xác định những thể hiện tâm lí của từng nhân tố, có quan hệ trực tiếp với vấn đề xác lập tính hiệu lực của trắc nghiệm tâm lí.

Tính hiệu lực về nội dung và tính hiệu lực về quan niệm tâm lí học của các trắc nghiệm có ý nghĩa rất quan trọng đối với khoa học chẩn đoán. Nhưng các trắc nghiệm thường hay được sử dụng cho cả những mục đích dự đoán. Và như thế, tính hiệu lực dự đoán của trắc nghiệm đòi hỏi phải đối chiếu các chỉ số trắc nghiệm với những tiêu chuẩn nào đó của hành vi tiếp sau của các nghiệm thể.

Trong trường hợp nếu sự dự đoán được từ thực hiện đối với kết quả học tập sau này của nghiệm thể ở những cấp học tiếp theo, thì tính hiệu lực dự đoán của trắc nghiệm được xác định bằng cách đối chiếu chỉ số trắc nghiệm với kết quả học tập của học sinh ở những cấp học tiếp sau. Nhưng nếu sự dự đoán được thực hiện đối với một hoạt động tương lai của nghiệm thể (hoạt động nghề nghiệp) thì tính hiệu lực dự đoán có thể được

xác định chỉ bằng cách đối chiếu các chỉ số của nghiệm thể với hoạt động nghề nghiệp đích thực của họ.

Trong tất cả mọi trường hợp, tính hiệu lực của trắc nghiệm đều được xác định bằng cách đối chiếu với những tiêu chuẩn bên ngoài nào đó. Điều quan trọng là, bản thân tiêu chuẩn bên ngoài đó phải là khách quan và được kiểm tra. Nhưng đáng tiếc là, không phải lúc nào điều ấy cũng được tuân thủ và không phải lúc nào cũng có thể làm được.

Khác với hệ số hiệu lực, hệ số tin cậy của trắc nghiệm được tính toán không cần sự hỗ trợ của tiêu chuẩn bên ngoài. Ý nghĩa của hệ số này là ở chỗ nó chỉ ra rằng: các chỉ số của từng nghiệm thể được ổn định đến mức nào trong những lần thử nghiệm lặp lại bằng cùng một trắc nghiệm như nhau hay bằng các loạt có giá trị như nhau (song song) của nó.

Người ta phân biệt một vài chỉ số tin cậy tùy thuộc vào các phương pháp tính toán chúng, cũng như vào nguồn gốc của những sai sót có ảnh hưởng đến tính ổn định của các chỉ số. Phương pháp cơ bản để xác định hệ số tin cậy của trắc nghiệm trước hết là tính hệ số tương quan giữa các chỉ số thử nghiệm lặp lại trên cùng một quần thể (dân số) bằng cùng một trắc nghiệm như nhau. Thiểu sót của phương pháp này là ở chỗ: trong sự thử nghiệm lặp lại được tiến hành sau một khoảng thời gian ngắn, thường có sự tác động của yếu tố “quen thuộc”, của trí nhớ và trình độ tập luyện. Còn trong trường hợp khoảng cách giữa hai lần thử nghiệm dài hơn thì tính biến đổi của bản thân các nghiệm thể có thể có ảnh hưởng.

Để tránh những ảnh hưởng phụ làm vẩn đục ý nghĩa chân thực của hệ số tin cậy, người ta bổ cứu cho sự thử nghiệm lặp lại bằng 2 loại song song của cùng một trắc nghiệm. Đồng thời khi thiết lập các loại song song đó, người ta không chỉ chú ý đến độ khó tương đối như nhau của các bài tập, mà còn chú ý đến cả hệ số tương quan tương đối như nhau của từng bài tập với trắc nghiệm nói chung. Trong tất cả các loại song song, các giá trị trung bình, độ lệch chuẩn và tương quan nội giữa các loại cần phải giống nhau càng nhiều càng tốt.

Cách thứ hai để xác định độ tin cậy của trắc nghiệm là: xác định hệ số tương quan giữa hai nửa của cùng một trắc nghiệm. Nhằm mục đích này, trắc nghiệm được chia ra thành một nửa là các bài tập số chẵn, một nửa là các bài tập số lẻ. Trong trường hợp các bài tập được phân bố trong trắc nghiệm theo độ khó ngày càng tăng, thì việc phân chia các bài tập số chẵn và số lẻ hiển nhiên sẽ làm cho nửa gồm các bài tập số chẵn khó hơn. Trong trường hợp này chúng ta sử dụng một phương pháp khác để luân phiên các bài tập trong mỗi nửa trắc nghiệm, ví dụ: 1,4 – 2,3; 6,7 – 5,8...

Hệ số tương quan được tính bằng cách đó là chỉ số tin cậy của một nửa trắc nghiệm. Để tính hệ số tin cậy của trắc nghiệm nói chung, người ta dùng công thức:

$$R = \frac{2r}{1 + r}$$

Ở đây  $r$  là hệ số tin cậy của 2 nửa trắc nghiệm (tức là tương quan giữa các điểm số những câu chẵn với điểm số những câu lẻ), còn  $R$  là hệ số tin cậy của trắc nghiệm nói chung.

Vì hệ số tin cậy của trắc nghiệm phụ thuộc trực tiếp vào số lượng các bài tập đưa vào trắc nghiệm, nên có thể đưa hệ số này đến mức độ mong muốn bằng cách tăng số lượng các bài tập đưa vào trắc nghiệm. Muốn vậy, người ta dùng công thức chung sau đây:

$$R = \frac{nr}{1 + (n - 1)r}$$

Từ đó ta sẽ có:

$$n = \frac{R(1 - r)}{r(1 - R)}$$

Giả thiết rằng chúng ta tìm thấy  $r = 0,6$  và ta muốn đưa hệ số tin cậy lên 0,9. Theo công thức trên ta tìm ra:

$$n = \frac{0,9(1 - 0,6)}{0,6(1 - 0,9)} = \frac{0,9 \cdot 0,4}{0,6 \cdot 0,1} = \frac{0,36}{0,06} = 6$$

Do đó, muốn nâng hệ số tin cậy từ 0,6 lên 0,9 thì cần phải tăng số lượng bài tập lên 6 lần.

Việc sử dụng công thức Spearman– Brown trên đây để tính hệ số tin cậy được xuất phát từ giả thiết cho rằng biến lượng ( $\sigma^2$ ) trong mỗi nửa trắc nghiệm là như nhau. Trong thực tế lại không hoàn toàn như vậy.

Công thức để tính hệ số tin cậy sau đây không phụ thuộc vào giả thiết đó:

$$r_n = 2 \left( 1 - \frac{\sigma_a^2 + \sigma_b^2}{\sigma_t^2} \right)$$



Ở đây  $\sigma_a$  và  $\sigma_b$  là độ lệch chuẩn của mỗi nửa trắc nghiệm, còn  $\sigma_t$  là độ lệch chuẩn của trắc nghiệm nói chung. Trong công thức này người ta chú ý đến biến lượng trong giới hạn của các nửa trắc nghiệm và của trắc nghiệm nói chung. Công thức này tiện lợi bởi chỗ nó không đòi hỏi sự tính toán tốn nhiều công sức về hệ số tương quan.

Cũng với phương pháp phân đôi bài trắc nghiệm như trên, P. J. Roulon đã đề nghị một cách tính đơn giản bằng công thức sau đây:

$$r = 1 - \frac{\sigma_d^2}{\sigma_s^2}$$

Ở đây  $\sigma_d^2$  là biến lượng của hiệu số các điểm số thuộc hai phần nửa của trắc nghiệm;  $\sigma_s^2$  là biến lượng của tổng số các điểm số thuộc hai nửa của trắc nghiệm.

Cuối cùng, phương pháp tính hệ số tin cậy của Kuder và Richardson được chú ý nhiều. Nó cũng không đòi hỏi phải tính hệ số tương quan, mà thay cho việc chia trắc nghiệm thành 2 nửa, người ta chỉ tính độ lệch chuẩn của trắc nghiệm nói chung và độ khó tương đối của mỗi bài tập. Công thức đó như sau:

$$r_n = \left( \frac{n}{n-1} \right) \cdot \frac{\sigma_t^2 - \sum pq}{\sigma_t^2}$$

Công thức này chỉ áp dụng với những trắc nghiệm mà trong đó mỗi bài tập trả lời đúng được tính là 1 điểm và bài trả lời sai không được tính điểm. Ở đây n là số lượng bài tập,  $\sigma$  là độ lệch chuẩn của các chỉ số trắc nghiệm, p là phần trăm số người giải được bài tập, q là phần trăm số người không giải được bài tập. Các tác giả này còn đưa ra một công thức đơn giản hơn nữa, cho kết quả rất gần với kết quả tính theo công thức trên:

$$r_n = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{M_t \left( 1 - \frac{M_t}{n} \right)}{\sigma_t^2} \right)$$

Ở đây M là chỉ số trung bình của nhóm. Công thức này chỉ nên sử dụng khi độ khó của các bài tập không cách biệt nhau quá. (Độ khó của mỗi bài tập là tỉ số học sinh làm đúng bài đó).

Vì mỗi phương pháp tính toán nêu trên cho ta kết quả khác nhau đôi chút, nên khi thông báo hệ số tin cậy của trắc nghiệm cần phải chỉ rõ nó được xác lập bằng cách nào.

Vậy có những nhân tố nào có ảnh hưởng đến hệ số tin cậy? Nếu chú ý đến các công thức nêu trên sẽ tìm được câu trả lời hệ số tin cậy phụ thuộc trước hết vào số lượng

các bài tập. Bằng cách tăng số lượng các bài tập, như ta đã thấy, có thể tăng độ tin cậy của trắc nghiệm. Sau đó, độ tin cậy còn phụ thuộc vào chất lượng của các bài tập: vào sự đa dạng của các bài tập và cường độ sai biệt của từng bài tập. Hiện tượng tâm lí được thử nghiệm bằng trắc nghiệm càng phức tạp thì các bài tập càng cần phải đa dạng. Rõ ràng là, trắc nghiệm về số học sẽ ít tin cậy nếu mọi bài tập đều chỉ dựa trên một phép tính số học. Cũng như vậy, các nghiệm nhằm thử nghiệm trí thông minh sẽ ít tin cậy nếu các bài tập chỉ thử nghiệm một số lượng hạn chế các thao tác tư duy.

Độ tin cậy còn phụ thuộc vào thành phần các nghiệm thể. Cũng như bất cứ một hệ số tương quan nào, hệ số tin cậy phụ thuộc vào sự đa dạng của thành phần nghiệm thể. Hệ số tin cậy, được xác định trên các nghiệm thể bao gồm những học sinh các lớp 5, 6, 7, 8, sẽ trở nên không thực tế trong trường hợp khi cũng trắc nghiệm đó được sử dụng đối với các học sinh chỉ thuộc một trong các khối lớp đó thôi.

Bởi vậy, trong trường hợp khi trắc nghiệm được sử dụng đối với một nhóm nghiệm thể tương đối thuần nhất hơn so với nhóm nghiệm thể mà độ tin cậy của trắc nghiệm đã được xác lập trên nó, thì cần phải xác định lại độ tin cậy của trắc nghiệm đối với nhóm nghiệm thể thuần nhất này.

Cuối cùng, độ tin cậy của trắc nghiệm phụ thuộc vào độ chính xác của việc đánh giá các câu trả lời của nghiệm thể. Một phương pháp tốt để kiểm tra những sự đánh giá này là việc tính toán song song các kết quả do hai người độc lập nhau tiến hành và việc tìm hệ số tin cậy trong việc tính toán bằng tương quan. Trong trường hợp có những bất đồng đáng kể giữa các kết quả thì cần phải phân tích nguyên nhân của từng sự bất đồng, cố gắng đạt được những sự đánh giá thống nhất và do đó đạt được một hệ số tin cậy cao hơn của việc tính toán.

Sự phân tích tâm lí các bài tập trắc nghiệm còn có một mặt khác nữa. Đó là việc tính đến những đặc điểm định tính và mức độ phát triển của các nghiệm thể. Vấn đề là ở chỗ, sự thành công của các trắc nghiệm phụ thuộc trong một mức độ đáng kể vào sự tiếp xúc với các nghiệm thể, vào chỗ trắc nghiệm được đưa ra đối với họ một cách tự nhiên và lí thú đến mức độ nào, trắc nghiệm gây ra nguyện vọng thực hiện chính xác và trung thực các “quy tắc của trò chơi” đến mức nào? Các bài tập có nội dung và hình thức xa lạ với nghiệm thể, hoặc mang tính chất hai nghĩa, và hơn nữa lại chứa đựng những “cạm bẫy”, những chỉ dẫn và yêu cầu khó hiểu đối với họ – đều là chống chỉ định, bởi vì chúng nhất định sẽ xuyên tạc bức tranh khách quan của các hiện tượng được nghiên cứu. Thực tiễn trắc nghiệm đã biết nhiều trường hợp khi các bài tập được diễn tả một cách không thành công

dẫn đến sự chống đối bên trong của các nghiệm thể, và thường dẫn đến sự xung đột công khai giữa nghiệm thể và nghiệm viên (trắc nghiệm viên).

## **2. Lựa chọn kiểu và hình thức của trắc nghiệm**

Người ta chia trắc nghiệm thành các kiểu: cá nhân hoặc nhóm, ngôn ngữ hoặc thực thi (hành động), viết hoặc nói, được tiến hành trong những điều kiện nhân tạo (phòng thí nghiệm) hoặc tự nhiên (trong lớp học, trong điều kiện sản xuất, trắc nghiệm tức cảnh), dựa trên các công cụ đặc biệt hoặc chỉ bằng giấy và bút chì. Trong thời gian gần đây đã xuất hiện cả những trắc nghiệm chiếu bóng và trắc nghiệm truyền hình.

Về lịch sử thì trắc nghiệm cá nhân ra đời sớm hơn trắc nghiệm nhóm. Lần đầu tiên chúng được sử dụng vào nửa sau thế kỷ XIX, trong các phòng thực nghiệm về tâm – sinh lý học với các mục đích nghiên cứu. Bước sang thế kỷ XX thì chúng được sử dụng để lọc ra những trẻ em trí tuệ phát triển thấp nhằm mục đích hướng chúng vào các loại trường đặc biệt.

Khi cuộc sống đặt ra nhiệm vụ thử nghiệm quảng đại sự phát triển trí tuệ của những trẻ em bình thường (nhằm mục đích tổ chức tốt nhất công việc của nhà trường), cũng như của cả người lớn (trong việc tuyển mộ quân đội Mỹ ở những năm Thế chiến thứ I), thì người ta chuyển sang việc thử nghiệm đồng thời cùng một lúc những nhóm nghiệm thể khá đông đảo bằng một lần trắc nghiệm. Ngày nay nhờ điện ảnh và vô tuyến truyền hình, có thể thử nghiệm không phải hàng chục mà là hàng trăm, thậm chí hàng nghìn nghiệm thể cùng một lúc. Mỗi kiểu trắc nghiệm trên đây đều có những ưu điểm và nhược điểm. Trắc nghiệm cá nhân cho phép không chỉ quan sát trực tiếp quá trình thực hiện các bài tập đề ra, mà còn hướng dẫn hoạt động của nghiệm thể. Hơn nữa, trong khi nói chuyện và giải thích cho nghiệm thể tại sao phải làm như thế này mà không làm như thế kia, thì trong một mức độ đáng kể, nghiệm viên có thể theo dõi được quá trình hoạt động, trạng thái tâm lý chung của nghiệm thể, tính hưng cảm và những nỗ lực ý chí của họ, những phán đoán và nhầm lẫn của họ. Nghiệm viên có thể hướng dẫn và điều chỉnh sự suy nghĩ của nghiệm thể, bảo đảm cho sự thể hiện tốt nhất của năng lực mà trắc nghiệm muốn nghiên cứu. Tất cả những điều đó có tác dụng nâng cao tính hiệu lực của trắc nghiệm. Nhưng mặt khác, chính sự tham gia trực tiếp và tích cực đó của nghiệm viên trong kiểu trắc nghiệm cá nhân, sự ghi nhận không phải lúc nào cũng đầy đủ và chính xác về các phản ứng của nghiệm thể, sự đánh giá chủ quan của nghiệm viên về kết quả của từng bài tập trắc nghiệm hoặc một nhóm các bài tập trắc nghiệm... dĩ nhiên sẽ hạ thấp độ tin cậy của các chỉ số trắc nghiệm khi sử dụng kiểu trắc nghiệm cá nhân. Việc sử dụng các phương tiện kỹ thuật hiện đại (máy ghi âm, phim ảnh...) cũng như sự đánh giá độc lập về các hành vi của nghiệm thể và về các kết quả thử

nghiệm của hai hay nhiều quan sát viên và người tính toán đều được hướng vào việc nâng cao độ tin cậy của các trắc nghiệm cá nhân.

Tất cả những vấn đề đó sẽ khác đi và được giải quyết theo một cách khác trong các trắc nghiệm nhóm. Ở đây nhiều nhân tố chủ quan của nghiệm viên được giảm đến mức tối thiểu. Các phản ứng của nghiệm thể được ghi lại một cách chính xác, việc tính toán các kết quả được khách quan hóa một cách tối đa, thường được tiến hành theo một mô khuôn mẫu có sẵn hoặc bằng máy. Không nghi ngờ gì nữa, tất cả các điều đó cho phép nâng cao độ tin cậy của các trắc nghiệm. Tuy nhiên mặt rất yếu của các trắc nghiệm nhóm là ở chỗ, chỉ ghi nhận được các là quả thực hiện bài tập, chứ không phải là quá trình dẫn đến các kết quả đó. Tất nhiên, nhằm mục đích thực hành, chúng ta thường quan tâm đến những kết quả cuối cùng của trắc nghiệm, nhưng con đường đạt đến kết quả đó cũng có ý nghĩa rất quan trọng. Một câu trả lời đúng, thu được bằng trí nhớ giản đơn hay bằng con đường thủ cựu, hoặc bằng sự đoán mò ngẫu nhiên... thì ít giá trị hơn nhiều so với câu trả lời không đúng, thu được bằng con đường tư duy phức tạp, khi mà nghiệm thể nhìn thấy một cách sâu sắc hơn trong chính bản thân bài tập có cái gì đó khó hiểu hơn, phức tạp hơn so với chính nghiệm viên dự tính.

Tuyệt đại đa số các trắc nghiệm tâm lí mang tính chất ngôn từ. Nhưng từ năm 1917, khi dùng trắc nghiệm quảng đại, tiến hành trong việc tổ chức quân đội Mỹ, các nhà tâm lí học Mỹ đã gặp khó khăn trong việc sử dụng các trắc nghiệm ngôn từ, dù là nói hoặc viết, đối với một phần lớn dân số được động viên vào quân đội. Nhiều người không biết tiếng Anh hoặc mù chữ. Bởi vậy, song song với loại trắc nghiệm ALPHA lực quân người ta đã soạn thảo loại BETA lực quân để thử nghiệm sự phát triển trí tuệ bằng kĩ năng thao tác các đối tượng phi ngôn ngữ khác nhau của nghiệm thể. Kết quả là người ta đã có được những cái gọi là trắc nghiệm thực thi hay hành động để thử nghiệm trẻ em ở tuổi mẫu giáo, cũng như cả những người lớn không biết tiếng Anh, hoặc khó đọc và viết bằng tiếng Anh. Thoạt đầu các trắc nghiệm này được coi là một biến dạng của trắc nghiệm trí tuệ, nhưng cuối cùng nó đã được sử dụng rộng rãi trong việc tuyển chọn nghề nghiệp đối với các công việc khác nhau, đòi hỏi cái gọi là "đầu óc thực hành", kĩ năng thao tác với các đồ vật, các máy móc và con người, cũng như để thử nghiệm các năng lực chuyên môn khác. Ngày nay, các trắc nghiệm về năng lực chuyên môn đã vượt trội so với các trắc nghiệm về trí tuệ, cả về số lượng lẫn sự đa dạng. Ở Mỹ, chúng được sử dụng rộng rãi để tuyển chọn học viên vào các trường chuyên môn, vào các binh chủng quân đội khác nhau, để tuyển chọn nhân viên và cán bộ trong các bộ máy quản lí, cho đến việc tuyển chọn cán bộ khoa học, kĩ thuật thuộc các chuyên môn và ngành nghề khác nhau. Những trắc nghiệm chuyên biệt như vậy

thường được sử dụng song song với các trắc nghiệm phát triển trí tuệ và cái gọi là trắc nghiệm về tính cách.

Trong việc lựa chọn các hình thức trắc nghiệm đã nảy sinh nhiều vấn đề quan trọng. Những trắc nghiệm cá nhân đầu tiên thường được xây dựng trên cơ sở những câu trả lời độc lập, tự do của thí nghiệm thể. Những câu trả lời càng đầy đủ thì càng cung cấp cho thí nghiệm viên nhiều tài liệu để phán đoán và đánh giá năng lực được đo. Tuy nhiên, việc đánh giá những câu trả lời tự do đòi hỏi thí nghiệm viên phải có trình độ chuyên môn, khoa học cao và dĩ nhiên, họ đều mang trong mình dấu ấn của tính chủ quan. Với sự chuyển sang các trắc nghiệm nhóm, thì vấn đề tiêu chuẩn hóa các điều kiện cho các thí nghiệm thể đã được đặt ra. Đã nảy sinh nhiều hình thức đa dạng đặt tất cả mọi thí nghiệm thể trong những khuôn khổ thời gian và không gian như nhau. Các câu trả lời tự do đã được quy lại thành một số từ hạn chế, mà thí nghiệm thể phải đặt vào một vị trí nhất định: vào cuối câu hay bằng cách điền vào chỗ trống trong bài tập. Tuy nhiên, sự giới hạn như thế không khắc phục hoàn toàn được tính chủ quan của việc đánh giá, vì những câu trả lời tự do có đặc điểm là rất đa dạng và thường vượt ra khỏi giới hạn mà người lập tức thí nghiệm dự tính và chờ đợi.

Để khắc phục nhân tố chủ quan đó khi đánh giá các câu trả lời, người ta bắt đầu đưa ra các hình thức trắc nghiệm khác nhau, đòi hỏi các thí nghiệm thể phải lựa chọn một câu nào đó trong số một vài câu trả lời có sẵn. Ở đây bao gồm tất cả các hình thức chọn một trong hai: đúng – sai, có – không, “+” – “-”. Ở đây cũng gồm tất cả các trắc nghiệm mà trong đó người ta yêu cầu thí nghiệm thể chọn lấy một trong số ba, bốn hai năm câu trả lời cho sẵn mà mình cho là đúng hoặc đúng nhất. Cuối cùng, ở đây còn bao gồm cả hình thức trắc nghiệm mà trong đó người ta đưa ra cho thí nghiệm thể hai loạt đối tượng hay những câu khẳng định, được phân bố theo cách khác nhau (ví dụ, bản liệt kê tên các quốc gia ở một cột và tên các thủ đô của chúng ở cột kia), và thí nghiệm thể phải nối bằng một đường kẻ mà đối tượng ở loạt này với đối tượng phù hợp với nó ở loạt kia (mỗi quốc gia với thủ đô của nó) – hình thức đối chiếu cặp đôi.

Trong thời gian gần đây phương pháp lựa chọn trở thành hình thức trắc nghiệm thống trị. Nó cũng đã được sử dụng rộng rãi như là một phương pháp kiểm tra trong dạy học chương trình hóa và trong các máy dạy học. Vì vậy cũng nên dừng lại đôi chút ở những ưu điểm và nhược điểm của nó.

Vì sự đánh dấu đơn giản vào một trong số những câu trả lời cho sẵn mất ít thời gian hơn so với sự suy nghĩ và ghi câu trả lời độc lập, thường gồm nhiều từ, nên phương pháp lựa chọn cho phép đưa vào trong trắc nghiệm nhiều bài tập hơn nhiều so với phương pháp trả lời tự do. Điều này cho phép nghiên cứu một phạm vi rộng lớn và toàn diện hơn (ví dụ,

tài liệu theo chương trình của mỗi môn học, hoặc các mặt khác nhau của hoạt động tư duy). Và như trên đã nói, số lượng các bài tập trong trắc nghiệm càng lớn thì độ tin cậy của nó càng cao.

Phương pháp lựa chọn cho phép xử lý mỗi bài tập tốt hơn: kiểm tra cẩn thận và nhiều lần các cách diễn tả khác nhau của cả câu hỏi lẫn các câu trả lời trong mỗi bài tập, làm dễ dàng cho việc xây dựng một vài loại song song cần cho sự xác định độ tin cậy của trắc nghiệm. Nó cho phép xác định, bằng kinh nghiệm, độ khó của mỗi bài tập, cường độ phân biệt của nó, tính thuận tiện đối với việc làm bộc lộ những mặt khác nhau của tri thức và năng lực. Việc kiểm tra sơ bộ cho phép vạch ra được những chỗ còn chưa rõ, những chỗ có hai nghĩa và những “cạm bẫy” mà chúng thường làm cho trắc nghiệm bị vắn đục. Tất nhiên, trắc nghiệm được xây dựng trên cơ sở những câu trả lời độc lập, tự do của nghiệm thể sẽ không thể tiến hành xử lý sơ bộ như vậy được, bởi vì không một nghiệm viên nào lại có thể dự kiến trước được tất cả các câu trả lời có thể có (mà trong thực tế là không có giới hạn), vì chúng là những câu trả lời tự do.

Phương pháp lựa chọn còn làm cho việc tính toán các kết quả trở nên đơn giản, khắc phục được nhân tố chủ quan trong việc đánh giá, cho phép sử dụng các khuôn mẫu khác nhau khi tính toán, hoặc có thể tính toán bằng máy được.

Bên cạnh những ưu thế trên đây, phương pháp lựa chọn cũng có nhiều thiếu sót đáng kể.

Thứ nhất, thiếu sót chính của nó là ở chỗ: trong nhiều trường hợp nó được dựa trên một chức năng tâm lý sơ đẳng là sự nhận lại, mà sự nhận lại thì dễ hơn nhiều so với sự nhớ lại. Chỉ cần làm quen lốt phốt bên ngoài với đối tượng được đề cập trong câu hỏi, cũng đủ để nhận lại thành công rồi.

Thứ hai, phương pháp lựa chọn cho phép đoán được một cách đơn giản. Trong các hình thức chọn một trong hai có thể đoán được đến 50 phần trăm trường hợp. Với số lượng câu trả lời cho sẵn nhiều hơn, thì tất nhiên, tỉ lệ phần trăm đó sẽ giảm đi, nhưng không ở đâu có thể loại trừ hoàn toàn được sự phỏng đoán.

Ngoài ra, không phải tất cả mọi câu trả lời “có” hoặc “không” đều có cùng một nghĩa cả đâu.

Thứ nhất, “có” có thể được quyết định không phải bởi một ý kiến riêng nào đó của người được hỏi, mà bởi khuynh hướng tán thành chung của họ, khuynh hướng tuân theo sự ám thị (J. M. Hadley, 1958, 255).

Thứ hai, “có” hoặc “không” có thể phụ thuộc vào ý muốn của người trả lời: muốn nêu ra câu trả lời tốt đẹp theo quan điểm của xã hội, mặc dù sự thực thì điều đó không phù hợp một cách khách quan với một hành vi hay ý nghĩ nào của họ cả (E. E. Jones, 1962).

Thứ ba, những câu trả lời đó có thể phụ thuộc vào những nhân tố tâm thế, động cơ khác nhau (đặc biệt vào quan hệ của nghiệm thể với nghiệm viên).

Thứ tư, cần phải tính đến sự phụ thuộc vào trình độ phát triển trí tuệ của người được hỏi và vào khuynh hướng nói dối có ý thức hay vô ý thức của họ.

Cuối cùng, có cả những trường hợp mà câu trả lời “có” về thực chất cần phải xếp vào loại “không”, và một số câu trả lời “không” phải xếp vào loại “có”.

Chính vì vậy phương pháp lựa chọn, mặc dù được sử dụng rất rộng rãi, đã bị phê phán kịch liệt về nhiều mặt trong những năm gần đây. Một số người có khuynh hướng muốn từ hình thức trắc nghiệm này mà phủ nhận trắc nghiệm nói chung. Ngày càng trở nên rõ ràng là việc thử nghiệm các năng lực sáng tạo đòi hỏi, và đã ra đời, những hình thức trắc nghiệm mới mà ở đó những câu trả lời độc lập, tự do của nghiệm thể lại bắt đầu chiếm vai trò thống trị.

### **3. Diễn tả (trình bày) và kiểm tra các bài tập trắc nghiệm**

Sau giai đoạn lựa chọn kiểu và hình thức trắc nghiệm, thì bắt đầu một công việc công phu, vất vả hơn nhằm diễn tả (trình bày) và kiểm tra các bài tập trắc nghiệm. Thực tế đã chỉ ra rằng, số lượng các bài tập khởi thảo phải nhiều gấp 2,5 – 3 lần số lượng các bài tập của trắc nghiệm hoàn tất. Điều này rất cần thiết, vì rằng, thứ nhất, để sau này có thể thiết lập được hai loại có giá trị ngang nhau (song song). Thứ hai, còn là vì việc kiểm tra có tính chất thí nghiệm sẽ phát hiện ra những bài tập riêng lẻ có ít nhiều thiếu sót, những bài tập đó cần phải loại bỏ.

R. L. Thorndike và E. Hagen đã nhấn mạnh một cách đúng đắn rằng: không tồn tại một khoa học chính xác trong việc xây dựng trắc nghiệm, “việc đó đòi hỏi cả một nghệ thuật, giống như viết một bản xônát tuyệt diệu hay làm một chiếc bánh tuyệt hảo vậy” (R. L. Thorndike và E. Hagen, 1955, 50).

Trên cơ sở thực tiễn nhiều năm, hai tác giả trên đã đưa ra những lời khuyên sau đây:

a) Các bài tập phải dễ đọc.

b) Nếu là trắc nghiệm về học lực, thì các bài tập không được nhắc lại các câu y như trong sách giáo khoa.

c) Các tri thức của những bài tập này không được phụ thuộc vào các tri thức của những bài tập kia.

d) Các câu trả lời cho những bài tập này không được là những câu gợi ý cho bài tập kia.

đ) Trong những trắc nghiệm có các câu trả lời lựa chọn, thì các câu trả lời đúng trong mỗi bài tập phải được phân bố theo thứ tự ngẫu nhiên.

e) Các bài tập không được chứa những câu có hai nghĩa, hơn nữa, không được có những “cạm bẫy”.

g) Trong các trắc nghiệm có hình thức chọn một trong hai, thì cần tránh các “từ gợi ý”. Các bài tập được bắt đầu bằng các từ: “tất cả”, “luôn luôn”, “không bao giờ” thường là những bài sai; còn bắt đầu bằng những từ “thường hay”, “đôi khi”... thường là những bài đúng.

h) Trong các trắc nghiệm thuộc loại điền thế, cần tránh để nhiều chỗ trống trong mỗi bài tập riêng biệt. Những từ bỏ trống phải là chìa khóa để hiểu đúng đắn bài tập.

i) Đối với trắc nghiệm lựa chọn, thì cái bản chất nhất phải được chứa đựng trong câu hỏi chính. Không nên đưa quá nhiều chi tiết thứ yếu vào câu hỏi đó. Trong những câu trả lời đưa ra không được có những câu vô nghĩa hoặc những “cạm bẫy”.

Bộ các bài tập được xây dựng xong phải được kiểm tra thử, và ở đây trước hết nảy sinh câu hỏi: tiến hành việc kiểm tra này trên những ai? Câu trả lời chung là: trên quần thể (dân số) đại diện, nghĩa là trên các nghiệm thể tương ứng về giới tính, lứa tuổi, trình độ học vấn, môi trường văn hóa và xã hội, kinh nghiệm sống... so với số người mà trắc nghiệm có nhiệm vụ phải thử nghiệm. Khi xuất bản trắc nghiệm để sử dụng chung, người sáng lập ra trắc nghiệm bắt buộc phải mô tả chính xác và đầy đủ các quần thể mà trắc nghiệm đã được kiểm tra trên chúng, và phải chỉ ra là, trắc nghiệm đó có thể sử dụng được đối với loại người nào. R. L. Thorndike và E. Hagen đã viết: “Nhiều công trình nghiên cứu đã chỉ ra ảnh hưởng của kinh nghiệm sống và dạy học đến các chỉ số của trắc nghiệm. Điều đó nói lên rằng, sự so sánh các nhóm có kinh nghiệm sống khác nhau theo cùng những trắc nghiệm như nhau là nguy hiểm đến chừng nào” (R. L. Thorndike và E. Hagen, 1955, 255).

Mỗi bài tập đều phải được kiểm tra thử. Trước hết, độ khó của bài tập được xác định căn cứ theo số phần trăm nghiệm thể đã trả lời đúng bài tập đó. Những bài tập được tất cả nghiệm thể giải đúng (quá dễ) cũng như những bài tập quá khó (không ai làm được) rõ ràng không có một cường độ phân biệt nào cả, và do đó cần phải bị loại bỏ khỏi bài trắc nghiệm hoàn tất. Thông thường, trong trắc nghiệm bao gồm các bài tập đã được không



quá 80 đến 85 phần trăm và không dưới 10 đến 15 phần trăm nghiệm thể giải đúng (M. X. Becstêin, 1968). Các bài có độ khó như nhau được phân bố theo các loại song song của trắc nghiệm.

Bằng phương pháp tính tương quan giữa các chỉ số của những nghiệm thể theo từng bài tập với các chỉ số cũng của những nghiệm thể đó theo toàn bộ trắc nghiệm nói chung, cũng như bằng cách tính tương quan giữa các chỉ số của từng bài tập với các chỉ số của mỗi bài tập còn lại, ta có thể xác định thêm được một thông số quan trọng nữa của các bài tập: cái gọi là tính thuần nhất (hay không thuần nhất) của chúng. Nói cách khác, có thể xác định cái chung và cái riêng trong từng bài tập so với cả trắc nghiệm nói chung. Những bài tập có tương quan cao với nhau và có độ khó tương đối giống nhau thì phải được phân bố theo các loại song song của trắc nghiệm. Như kinh nghiệm đã chỉ rõ, trắc nghiệm không thuần nhất, nghĩa là bao gồm những bài tập ít tương quan với nhau và với trắc nghiệm nói chung, thì có cường độ chẩn đoán và dự đoán lớn so với trắc nghiệm thuần nhất.

Khi giải quyết vấn đề về số lượng các bài tập và trật tự phân bố của chúng trong trắc nghiệm, người ta quan tâm tới độ khó tương đối của các bài tập và những tương quan nội, tới vấn đề đường cong phân bố của các chỉ số vươn tới cái gọi là đường cong bình thường (hay đường cong Gauss). Điều đó được thực hiện theo những lí do thuần túy có tính chất thống kê.

Việc tính toán các kết quả theo số lượng các bài tập được giải đúng, như người ta thường nói, chỉ cho một điểm số nguyên liệu. Nó chỉ có được ý nghĩa tâm lí – sai biệt của mình khi so sánh nó với các chỉ số của các nghiệm thể khác một cách hợp lệ. Nhưng điều này chỉ có thể có với điều kiện khi các chỉ số nguyên liệu được chuyển thành một đơn vị đo lường chuẩn nào đó. Môn thống kê toán học đã soạn thảo một loạt các phương pháp biểu thị các kết quả trắc nghiệm, bằng những đơn vị chuẩn. Một trong những phương pháp phổ biến nhất dựa vào xác suất phân bố các chỉ số tương ứng với đường cong Gauss. (Xin xem phần phụ lục).

Sau khi đã tính số trung bình ( $M$ ) và độ lệch chuẩn ( $\sigma$ ) của đường cong đó, có thể đối chiếu điểm số nguyên liệu với độ lệch chuẩn theo công thức sau:

$$Z = \frac{x - \bar{x}}{\sigma}$$

Ở đây  $Z$  là điểm chuẩn, và  $x$  là điểm nguyên liệu.

Điều này cho phép xác định ngay được vị trí của nghiệm thể trong nhóm, cũng như so sánh các chỉ số của nó theo các trắc nghiệm khác nhau. Ví dụ, một học sinh được điểm nguyên liệu là 20 về môn tập đọc, nhưng về môn toán lại được 25. Điều đó không có nghĩa là nó học toán tốt hơn học đọc. Giả thiết rằng điểm trung bình của cả nhóm về đọc là 27, với độ lệch chuẩn là 14, và điểm trung bình của cả nhóm về toán là 33, với độ lệch chuẩn là 12, thì khi vận dụng công thức trên ta sẽ được điểm chuẩn về đọc của học sinh đó là:  $20 - 27 : 14 = -0,5$ ; còn điểm chuẩn của nó về toán là:  $25 - 33 : 12 = -0,66$ . Nói cách khác, học sinh này về đọc thì ở dưới điểm trung bình của cả nhóm là  $0,5\sigma$ , còn về toán là  $0,66\sigma$ . Như vậy, học lực của nó về đọc tương đối cao hơn so với toán. Không được lẫn lộn việc chuyển đổi các chỉ số thành các đơn vị chuẩn với các “tiêu chuẩn” hay “chỉ tiêu”. Sẽ là sai lầm nếu cho rằng, khi đạt được sự phân bố các chỉ số trắc nghiệm theo đường cong phân phối bình thường, thì người ta tự động coi như là đạt tiêu chuẩn trong đường cong phân phối trung bình, nghĩa là người ta thừa nhận sự tầm thường là tiêu chuẩn. Tùy theo những đòi hỏi thực tế, mà có thể lấy bất cứ phần không gian nào nằm dưới đường cong phân phối làm “tiêu chuẩn”. Ví dụ, trong các kì thi tuyển có thể coi những điểm số bằng  $M + \sigma$  và cao hơn nữa là điểm đạt yêu cầu.

Khi xác định số lượng các bài tập cần đưa vào trắc nghiệm bên cạnh những lí giải về độ tin cậy của nó, như đã nói ở trên, thì cần chú ý đến cả giới hạn thời gian thực hiện nó. Điều này đặc biệt quan trọng đối với cái gọi là các trắc nghiệm “tốc định”. Đối với các trắc nghiệm có độ khó tăng dần, thì thời gian trước nói rộng sao cho đủ đồng mọi nghiệm thể đều kịp thử trả lời được tất cả các bài tập.

Trong những trường hợp đó, người ta thường hay căn dặn các nghiệm thể không dừng lại quá lâu ở những bài tập khó nhất đối với họ, mà cứ bỏ qua những bài đó để làm các bài khác trước khi chấm dứt trắc nghiệm, nếu còn thời giờ thì sẽ quay lại giải tiếp và cố gắng giải được chúng. Cần đánh giá tốt những tín hiệu đều đặn về thời gian còn thừa trước khi kết thúc thực nghiệm.

#### **4. Xây dựng bản hướng dẫn tiến hành trắc nghiệm**

Đã là công việc kết thúc giai đoạn chuẩn bị sơ bộ cho một trắc nghiệm. Phần quan trọng nhất của bản hướng dẫn là bài viết cho nghiệm thể, bao gồm sự trình bày mẫu cho việc thực hiện các bài tập. Cũng cần phải đưa vào bản hướng dẫn cả những lời chỉ dẫn về việc tổ chức hoàn cảnh bên ngoài: sự chiếu sáng, sự thông khí, việc loại trừ các nhân tố cản trở và làm mất tập trung tư tưởng, sự xếp đặt các nghiệm thể sao cho loại trừ được khả năng nhìn lẫn của nhau, ghi chép của nhau, quay cóp.

Mọi sự lệch lạc, hơn nữa là mọi sự vi phạm có ý thức đối với bản hướng dẫn, kể cả của nghiệm viên, lẫn của nghiệm thể đều ít nhiều làm giảm kết quả thử nghiệm.

Đối với sự tính toán các kết quả của những thử nghiệm theo nhóm thì tính khách quan và độ nhanh có ý nghĩa cơ bản. Ngày nay người ta đã soạn thảo những phương tiện phụ khác nhau làm đơn giản và tăng nhanh kĩ thuật tính toán. Những câu trả lời các bài tập được đặt vào mép bên phải của tờ phiếu. Thay cho việc đánh dấu các câu trả lời đúng, người ta đã dùng bản đục lỗ đặt lên cột các câu trả lời, câu trả lời nào nằm trong lỗ đục là câu trả lời đúng.

Chỉ cần tính số lượng các dấu thập chéo, xuất hiện trong các lỗ đục, là đủ để xác định được các kết quả. Một số trắc nghiệm theo nhóm được chấm bằng cách “can” qua giấy than: vẽ khung hình vuông vào những câu trả lời đúng. Những dấu thập chéo nằm ngoài khung vuông là những câu trả lời sai, những chỗ bỏ trống (không có dấu thập chéo) là bài tập bị nghiệm thể bỏ qua.

Trong nhiều trường hợp, trong lần tính toán đầu tiên người ta chỉ chú ý đến những câu trả lời đúng. Một số tác giả đưa ra những công thức khác nhau có tính đến cả những bài tập được trả lời sai và bị bỏ qua.

Giai đoạn thứ hai của sự tính toán là xây dựng đường cong phân bố các điểm nguyên liệu. Trong trường hợp có sự sai lệch đáng kể của đường cong này so với đường cong Gauss, thì phải xem xét lại số lượng các bài tập và thay thế một số các bài tập bằng những bài tập mới (dễ hơn hoặc khó hơn), tùy theo hình dạng của đường cong thu được.

Sau khi đã ít nhiều đạt gần đến đường cong phân phối bình thường của các chỉ số, có thể chuyển sang tính trung bình và độ lệch chuẩn và những sai lầm xác suất của chúng. Điều đó cho phép chuyển các điểm nguyên liệu thành điểm chuẩn. Khi tính về tính hiệu lực và độ tin cậy của trắc nghiệm, thường thường người ta hay dùng các điểm chuẩn.

Bằng các phương pháp đã nêu ở trên, tính hiệu lực và độ tin cậy của trắc nghiệm được đưa lên mức độ mong muốn (0,8 – 0,9). Trong trường hợp trắc nghiệm bao gồm một số tiểu nghiệm riêng lẻ, cũng như khi nó được tính toán để sử dụng đối với một quần thể đa dạng, thì cần tính đến tính hiệu lực và độ tin cậy của từng tiểu nghiệm, cũng như tính hiệu lực và độ tin cậy của trắc nghiệm theo từng tiểu nhóm (lứa tuổi, học vấn, nghề nghiệp...).

Khi công bố trắc nghiệm để sử dụng chung, người lập trắc nghiệm phải thông báo các giai đoạn cơ bản của việc xây dựng và kiểm tra sơ bộ đối với trắc nghiệm; tất cả các tài liệu cơ bản về các nghiệm thể, điểm trung bình, độ lệch chuẩn và những sai sót xác suất đã

thu được; các công thức chuyển đổi các điểm nguyên liệu thành các điểm chuẩn; những tiêu chuẩn bên ngoài mà các kết quả thử nghiệm cần kiểm tra đã được đối chiếu với chúng để xác định hệ số hiệu lực; các con đường xác định hệ số tin cậy, giá trị của các hệ số đó đối với trắc nghiệm nói chung và đối với các tiểu nghiệm riêng lẻ.

Cần phải nhấn mạnh một cách dứt khoát rằng, những công trình nghiên cứu được công bố, xây dựng dựa trên phương pháp trắc nghiệm, mà lại thiếu các tài liệu cơ bản đó, thì đều không có một chút giá trị khoa học và thực tiễn nào cả. Cần phải nhận thức rằng, trắc nghiệm là một công cụ tinh vi và sắc bén, đòi hỏi phải có một trình độ chuyên môn khoa học rất cao, một sự lao động vất vả để xây dựng và gọt dũa, cũng như để xử lý, và chủ yếu là, giải thích đúng đắn các chỉ số của trắc nghiệm. Muốn tạo ra được những trắc nghiệm tâm lý có căn cứ khoa học và được kiểm tra cẩn thận, thì cần phải có những tri thức sâu sắc thuộc các lĩnh vực khoa học tương ứng, mà những cơ sở của nó được đưa vào nội dung của trắc nghiệm, những tri thức tâm lý học, giáo dục học và phương pháp giảng dạy, cũng như phải nắm vững bộ máy thống kê toán học. Vì tất cả những phẩm chất đó ít khi hòa trộn trong một cá nhân, nên việc xây dựng các trắc nghiệm luôn luôn là công việc của một tập thể, bao gồm những đại diện của các nhà chuyên môn tương ứng. Trong điều kiện của chúng ta, việc soạn thảo các trắc nghiệm cần trở thành thẩm quyền của các viện nghiên cứu khoa học và các phòng thực nghiệm chủ đạo.

Chỉ với những điều kiện như vậy thì phương pháp trắc nghiệm mới có thể chiếm được vị trí của mình trong đại gia đình các phương pháp nghiên cứu và chẩn đoán của tâm lý học và giáo dục học, mới có thể phục vụ tốt cho việc giải quyết những nhiệm vụ lý luận và thực tiễn do giai đoạn phát triển hiện đại của xã hội chúng ta đề ra.

---

Created by AM Word2CHM



## Phần 2: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN TRÍ TUỆ



[KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#)

[I. NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CỦA VIỆC NGHIÊN CỨU TRÍ TUỆ BẰNG TRẮC NGHIỆM](#)

[II. CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN TRÍ TUỆ](#)

---

Created by AM Word<sub>2</sub>CHM



## I. NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CỦA VIỆC NGHIÊN CỨU TRÍ TUỆ BẰNG TRẮC NGHIỆM



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 2: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN TRÍ TUỆ

Vấn đề nghiên cứu trí tuệ (hay trí thông minh) hiện nay là một trong những vấn đề được tranh luận sôi nổi trong tâm lý học. Có rất nhiều tài liệu nói về vấn đề này. Có nhiều khuynh hướng và trường phái khác nhau trong việc giải quyết vấn đề này. Nhiều nhà nghiên cứu trong lĩnh vực này đã phát biểu những quan điểm hoàn toàn trái ngược nhau về bản chất và các con đường nghiên cứu trí thông minh bằng thực nghiệm. Không phải ngẫu nhiên mà người ta ngày càng quan tâm đến vấn đề này. Việc giải quyết thành công vấn đề bản chất và các con đường đo lường trí tuệ một cách phù hợp sẽ kéo theo sự tiến bộ và phát triển của một loạt các khoa học về con người, và có một giá trị thực tiễn to lớn

Ngày nay, hoàn toàn có căn cứ để nói rằng, vấn đề trí tuệ (trí thông minh) là một vấn đề liên ngành, phức hợp. Ở đây đòi hỏi phải có sự nỗ lực của các nhà tâm lý học và tâm thần học, các nhà sinh lý học và điều khiển học, các nhà sinh học và toán học. Việc giải quyết thành công vấn đề năng lực của con người phụ thuộc vào những thành công trong sự phát triển của các khoa học đó và nhiều khoa học khác nữa. Tuy nhiên, những công trình nghiên cứu tâm lý học vẫn giữ vai trò đặc biệt, vì ở đó biểu tượng về bản chất của trí thông minh được nghiên cứu và trên cơ sở đó các phương pháp đo lường nó được đề ra. Muốn nghiên cứu và đo lường trí thông minh thì cần đưa ra một định nghĩa, dù là định nghĩa để làm làm việc về trí thông minh. Điều đó không phải là dễ dàng.

Có rất nhiều định nghĩa khác nhau và trí thông minh. Một cách chung nhất: có thể nói có hai xu hướng: giải thích trí thông minh quá rộng và thu hẹp khái niệm trí thông minh vào các quá trình tư duy. Trong vô số các định nghĩa về trí thông minh có thể thấy rõ có 3 loại: a) coi thông minh là năng lực học tập; b) coi thông minh là năng lực tư duy trừu tượng; c) coi thông minh là năng lực thích ứng (F. S. Freeman, 1963, 149). Chẳng hạn "... Hệ thống những thuộc tính trí tuệ của nhân cách bảo đảm cho sự tương đối dễ dàng và có hiệu quả trong việc nắm các tri thức, được hiểu là những năng lực chung" (V. V. Bôgôlôpxki và những người khác, 1973, 333). Các nhà tâm lý học phương Tây như J. P. Duncanson (Duncanson, 1964) và một số người khác nữa cũng theo lập trường này.

Tuy nhiên, nhiều công trình nghiên cứu thực nghiệm đã chỉ ra rằng: có một mối liên hệ giữa trí thông minh và sự học tập, nhưng chúng không đồng nhất với nhau. Chẳng hạn, những công trình nghiên cứu trên sinh viên Ban tâm lý học của trường Đại học tổng hợp

Kiep cho thấy rằng: trong số những sinh viên học yếu có cả những người có chỉ số cao về mức độ trí tuệ. Điều đó có từ giải thích bằng sự thiếu động cơ học tập (V. M. Blâyke, L. Ph. Buro-lachuc, 1978, 26). Hay các công trình nghiên cứu của các nhà tâm lí học Leningrat (nay là Xanh Pêtec-bua) đã chỉ rõ: đối với nữ giới thì thấy có sự phụ thuộc trực tiếp của thành tích học tập ở trường đại học vào mức độ trí tuệ, còn ở nam giới thì các nguyên nhân khác lại thường ảnh hưởng đến thành tích học tập hơn (G. I. Akinsicôva, A. A. Bôđaliôp, 1976, 186–187).

Kiểu định nghĩa thứ hai bắt nguồn từ việc hiểu trí thông minh là năng lực phát triển tư duy trừu tượng (L.Terman, 1937). Theo cách hiểu như vậy thì chức năng của trí thông minh là sử dụng có hiệu quả các khái niệm và tượng trưng. Quan điểm đó đã thu hẹp cả khái niệm lẫn phạm vi thể hiện của trí thông minh.

Định nghĩa trí thông minh thông qua hoạt động thích nghi là định nghĩa được phổ biến nhất và được nhiều nhà nghiên cứu theo nhất. Ngay cả V. Stern cũng đã coi trí thông minh là năng lực thích ứng tâm lí chung của con người với những điều kiện và nhiệm vụ mới trong đời sống. Nhà tâm lí học Mỹ nổi tiếng, tác giả của một trong những phương pháp nghiên cứu trí thông minh lừng danh (sẽ nói đến phần tới) – David Wechsler – đã giải thích trí thông minh là năng lực chung của nhân cách, được thể hiện trong hoạt động có mục đích, trong sự phán đoán và thông hiểu một cách đúng đắn, trong sự làm cho môi trường thích nghi với những khả năng của mình. Có nhiều tác giả khác cũng đưa ra định nghĩa loại này, trong đó có nhà tâm lí học Thụy Sĩ nổi tiếng J. Piaget (1896 – 1980). Theo ông, bản chất của trí thông minh bộc lộ trong việc cấu tạo những mối quan hệ giữa môi trường và cơ thể (J. Piaget, 1969). Tính chất phổ cập của quan điểm này đối với việc định nghĩa trí thông minh là hoàn toàn dễ hiểu, vì không thể định nghĩa khái niệm đó bên ngoài sự tác động qua lại của cá thể với môi trường xung quanh được.

Trên lập trường của tâm lí học macxit, sự tác động qua lại đó được xem xét như là một sự thích ứng tích cực, có hiệu lực, chứ không phải là sự thích ứng đơn giản. X. L. Rubinstêin đã từng nói rằng: "... Những khái niệm thuộc loại như trí thông minh chỉ được vạch ra trên bình diện của những mối quan hệ qua lại có hiệu lực cụ thể của cá thể với hiện thực xung quanh (X. L. Rubinstêin, 1940, 537). P. K. Anôkhin (1973) đã tách ra một loạt các quy luật sinh lí thần kinh khách quan bảo đảm cho các chức năng cao cấp của trí tuệ (tổng hợp hướng tâm, đề ra mục đích, đi đến quyết định và đánh giá kết quả thu được, dự kiến và hướng tâm ngược). Theo Anôkhin, hệ thống chức năng là mô hình logic để xây dựng trí tuệ nhân tạo.

Các quan điểm cơ bản trên đây đối với việc định nghĩa trí thông minh không loại trừ lẫn nhau. Mỗi quan điểm trên đều xuất phát từ một dấu hiệu nào đó được cho là quan trọng nhất. Rõ ràng là không một định nghĩa nào trong các định nghĩa trên chứa đựng được hết bản chất của cái hiện tượng phức tạp như trí thông minh.

Ai cũng biết là năng lực học tập không tồn tại được bên ngoài sự thích ứng, sự thích nghi tích cực. Vì việc học tập đòi hỏi một sự thích ứng sơ bộ, và bản thân năng lực học tập đồng thời cũng là cơ sở cho sự thích ứng, thích nghi. Và dĩ nhiên, dấu hiệu của trí thông minh, như năng lực sử dụng các tượng trưng (tính trừu tượng) cũng là kết quả của sự phát triển và học tập của cá thể.

Cũng cần nói đến cái gọi là quan điểm thao tác, phổ biến khá rộng rãi ở phương Tây. Quan điểm này định nghĩa trí thông minh thông qua phương tiện đo lường. Chẳng hạn như E. R. Hilgard (Ba Lan) đã định nghĩa trí thông minh là cái mà các trắc nghiệm trí tuệ đo được. Rõ ràng định nghĩa đó mang tính chất thực dụng và chẳng giúp ta hiểu được bản chất của trí thông minh.

Trong việc giải quyết vấn đề bản chất của trí thông minh, các quan điểm cấu trúc cũng giữ một vai trò quan trọng. Vấn đề này cũng được tranh luận sôi nổi không kém vấn đề trên. Thoạt đầu cũng có hai xu hướng đối lập nhau: thuyết đơn nhân tố, thừa nhận sự tồn tại của những năng lực chung, và thuyết đa nhân tố – xem trí thông minh dưới dạng một tổng hòa các năng lực riêng biệt, không phục thuộc vào nhau.

Người sáng lập ra thuyết đơn nhân tố là nhà bác học Anh C. Spearman (1863 – 1945). Bằng thực nghiệm, ông đã phát hiện thấy rằng: các trắc nghiệm nhằm vạch ra những năng lực riêng biệt có tương quan dương tính, rõ rệt với nhau, và ông đi đến kết luận về sự tồn tại của một nhân tố chung nào đó, có ảnh hưởng đến tất cả các trắc nghiệm được nghiên cứu. Ông gọi đó là nhân tố G (General). Sự phân tích sau này đã cho phép vạch ra cái gọi là những nhân tố riêng S (Special), chỉ tồn tại đối với mỗi trắc nghiệm nhất định và không có liên quan gì đến những trắc nghiệm khác, từ đó quan niệm của Spearman đã được đưa vào tâm lý học như là thuyết 2 nhân tố của trí thông minh.

Ở đây cần thấy rằng nhóm nghiên cứu về cấu trúc của trí thông minh trong các tác phẩm của Spearman đã đặt nền móng cho sự phát triển của phương pháp phân tích nhân tố, mà ngày nay thực tế đã được sử dụng trong tất cả các ngành của tâm lý học hiện đại và đã đem lại những kết quả có giá trị (V. M. Blâykhor, L. Ph. Burołachuc, 1978, 30).

Mặt khác, Spearman đã giải thích nhân tố chung do ông tìm ra là chức năng mềm dẻo của hệ thần kinh trung ương. Như vậy, trí thông minh chung được xem như là một thuộc tính có nguyên nhân sinh học. Và, như X. L. Rubinstêin đã nhận xét, trong khi thừa



nhận sự tồn tại của một năng khiếu chung và của nhiều năng lực riêng, Spearman đã “đổi lập chúng với nhau như là hai nhân tố bên ngoài và được đặt cạnh nhau”. (X. L. Rubinstêin, 1940, 538), nhưng trong thực tế các năng lực luôn luôn là sự thống nhất giữa những năng lực chung và năng lực riêng. Những công trình nghiên cứu sau này đã chỉ ra tính chất hạn chế nhất định của lí thuyết nhân tố chung và tính chất sai lầm của sự tuyệt đối hóa nó (la. Ôcunhi, 1974).

Xu hướng phủ nhận sự tồn tại một cơ sở chung của trí thông minh đã được E. Thorndike đưa ra trước tiên. Những tác phẩm của E. Thorndike cũng xuất hiện vào thời kì có những công trình nghiên cứu đầu tiên của Spearman. (Thorndike, 1903) Thuyết đa nhân tố của E. Thorndike cho rằng: trí thông minh gồm nhiều nhân tố hay thành phần. Bất kì một hành động trí tuệ nào cũng chứa đựng một loạt các thành phần tác động qua lại với nhau.

Những tư tưởng này đã được nhà tâm lí học Mỹ L. L. Thurstone (1887 – 1955) nghiên cứu chi tiết về mặt toán học. Ông là người đã đóng góp rất to lớn vào lí thuyết và kĩ thuật phân tích nhân tố, và thực chất ông đã là người sáng lập ra phương pháp phân tích nhân tố (L. L. Thurston, 1947).

Trong khi tiếp tục xu hướng của Thorndike, Thurstone đã chỉ ra rằng: những thao tác trí tuệ đều có một nhân tố “nguyên thủy” chung. Những thao tác trí tuệ này lập thành 1 “nhóm”. Sự khác biệt cơ bản trong quan niệm của Thurstone với quan niệm nguyên tử cực đoan của Thorndike là ở đó. Thurstone đã tách ra 7 nhân tố cơ sở (nguyên thủy): V, W, N, S, M, P và R (xin xem lại phần một). Và để thu được những số liệu về các nhân tố này, ông đã soạn thảo “Trắc nghiệm các khả năng trí tuệ nguyên thủy” (PMA – Primary Mental Abilities).

Sau này, Thurstone cũng đã thừa nhận sự tồn tại của những nhân tố chung nhưng xem chúng là những nhân tố thuộc hàng thứ hai. Ông cho rằng: “mỗi nhân tố có thể coi như là một tổng hợp giữa một nhân tố độc lập với một nhân tố tổng quát chung cho các nhân tố khác”. Đồng thời, trong những tác phẩm cuối đời của mình, Spearman cũng đã thừa nhận sự tồn tại của các nhân tố nhóm.

Ngày nay đã hoàn toàn rõ ràng là, quan niệm về nhân tố chung là một trường hợp đặc biệt của sự phân tích đa nhân tố.

Trên bình diện phê phán, cần thấy rằng: trong các quan niệm đa nhân tố về trí thông minh thì tính chất toàn vẹn của hoạt động nhận thức của cá nhân thường hay bị thủ tiêu. Về điểm này X. L. Rubinstêin đã chỉ ra rằng: “... Sự thống trị của các xu thế phân tích chức năng đã dẫn đến chỗ là, một loạt các nhà bác học đã phủ nhận sự thống nhất của các quá

trình nhận thức và bắt đầu quy trí thông minh vào một toàn bộ các cơ chế và chức năng riêng lẻ” (X. L. Rubinstêin, 1940, 537).

Trong những năm gần đây, đa số các nhà nghiên cứu đã nêu một cách hoàn toàn đúng đắn vấn đề không phải về sự tồn tại của các nhân tố chung của trí thông minh, mà là về các phương pháp nghiên cứu chúng, về nội dung tâm lí của chúng và vai trò của chúng trong hoạt động của nhân cách.

Vấn đề về sự tham gia hoạt động nhận thức của các nhân tố phi trí tuệ có một ý nghĩa rất quan trọng đối với việc hiểu bản chất của trí thông minh. Ngay Spearman cũng đã chỉ ra một loạt các đặc điểm về tính cách quy định cái độc đáo của trí tuệ. Những công trình nghiên cứu sau này theo hướng đó đã được tiếp tục và đã đưa ra những nhân tố mới như: hứng thú, động cơ và những đặc điểm nhân cách khác.

Việc tính đến những nhân tố phi trí tuệ có vị trí nhất định trong việc thiết kế các trắc nghiệm để đo trí thông minh (Wechsler).

Ảnh hưởng của các nhân tố phi trí tuệ đến mức độ thành đạt của trí tuệ đã được vạch ra trong nhiều tác phẩm của Liên Xô trước đây) và các nước khác (ở Liên Xô chủ yếu dựa trên các tài liệu nghiên cứu về những năng lực riêng – năng lực âm nhạc và toán học).

Đồng thời chúng ta cũng phải thừa nhận cả tính độc lập tương đối của trí thông minh như là cấu trúc của các thuộc tính nhận thức. Ngày nay, vì tất cả đã có kết quả nếu đưa vào phạm vi của trí thông minh tất cả các nhân tố phi trí tuệ có thể có. Điều đó có thể dẫn đến sự phủ nhận khả năng nghiên cứu trí thông minh (do không thể xem xét nó một cách tách rời được), và theo đó là cả các thể hiện riêng lẻ của nhân cách nữa. Quan điểm “chỉnh thể duy tâm” (Holism) đó không đáp ứng được những nguyên tắc của việc nghiên cứu khoa học.

Vấn đề về mối tương quan giữa trí thông minh và tri thức, kĩ năng, kĩ xảo cũng là vấn đề rất quan trọng và đến nay vẫn còn đang tranh luận.

Trong khi phê phán các trắc nghiệm, người ta thường hay nêu ra rằng, trong thực nghiệm “... không phải những năng lực trí tuệ của con người được vạch ra, mà là sự hiện hữu của những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo ở họ được vạch ra” (A. V. Pêtrôpxki, 1970, 409).

Việc loại trừ kinh nghiệm cũ (nghĩa là những tri thức và kĩ năng cũ) khỏi trí thông minh là không hiện thực. Các khả năng trí tuệ không thể được vạch ra trong những bài tập, mà để giải quyết chúng lại không có những tri thức tương ứng, những kĩ năng và kĩ xảo đã tập nhiễm được. “... Không thể “cách chức” ảnh hưởng của những tri thức cũ được, bởi vì

sự giải quyết ngay cả một nhiệm vụ mới, về nguyên tắc, cũng được thực hiện dựa trên kinh nghiệm quá khứ” (Z. I. Kalmucôva, 1974, 27).

Vấn đề về vị trí của cái tự nhiên và cái tự tạo trong cấu trúc của trí thông minh là vấn đề tranh cãi gay gắt nhất.

Theo quan điểm của chúng ta, thì năng lực (trí thông minh) không phải được bày ra dưới dạng có sẵn, mà nó được hình thành trong quá trình hoạt động trên cơ sở những tổ chất hay những đặc điểm giải phẫu – sinh lí bẩm sinh.

Những tác giả của các trắc nghiệm về trí tuệ được phổ biến rộng rãi nhất ngày nay, cũng như đa số các nhà tâm lí học sử dụng các trắc nghiệm đó, đều hoàn toàn ý thức được rằng: các nhân tố xã hội có ảnh hưởng rất quan trọng đến những tài liệu thu được không phải chỉ trong các nền văn hóa khác nhau, mà cả trong những điều kiện khác nhau của cùng một nền văn hóa.

Khi nêu lên các mặt lí luận và phương pháp luận của việc nghiên cứu trí thông minh, chúng ta muốn nhấn mạnh: 1) tính độc lập tương đối của trí thông minh đối với các thuộc tính khác của nhân cách; 2) sự hình thành và thể hiện của trí thông minh trong hoạt động; 3) tính quy định (chế ước) các thể hiện của trí thông minh bởi những điều kiện văn hóa – lịch sử; 4) chức năng thích ứng tích cực của trí thông minh.

Như trên đã trình bày, mặc dù cho đến nay vẫn chưa có một định nghĩa nào về trí thông minh được đa số các nhà nghiên cứu thỏa mãn và thừa nhận, nhưng điều đó không làm cho tâm lí học lãng tránh nhiệm vụ đo lường trí thông minh. Đúng như B. Bitinax đã nhận xét, phủ nhận khả năng đo lường năng lực (trí thông minh) có nghĩa là thừa nhận sự bất khả tri đối với một loại hiện tượng nào đó. “Vị tất đã nên phủ nhận việc đo lường trên cơ sở là, các phương pháp thu thập thông tin chưa được hoàn thiện cũng như trước đây khoảng cách được đo bằng bước chân, thời gian – theo mặt trời” (B. Bitinax, 1971, 96).

Vì vậy, trên cơ sở phân tích trên đây, Blâykhê và Burołachuc đã đưa ra một định nghĩa để làm việc về trí thông minh như sau: “thông minh – đó là một cấu trúc động, tương đối độc lập của các thuộc tính nhận thức của nhân cách, được hình thành và thể hiện trong hoạt động, do những điều kiện văn hóa – lịch sử quy định và chủ yếu bảo đảm cho sự tác động qua lại phù hợp với hiện thực xung quanh, cho sự cải tạo có mục đích hiện thực ấy” (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 46).

Hiện nay chưa phải mọi người đều thừa nhận sự cần thiết phải sử dụng các trắc nghiệm để nghiên cứu trí thông minh. Nhưng không có một cơ sở nghiêm chỉnh nào để khước từ các trắc nghiệm tâm lí về trí tuệ. Chỉ nên nhớ rằng, phương pháp đó không phải

là tự lập, mà phải được vận dụng trong một phức hợp chung của việc nghiên cứu hoạt động tâm lí con người. Vấn đề về khả năng vận dụng các trắc nghiệm trí thông minh không thể được giải quyết theo lối chọn một trong hai – hoặc đề cao tuyệt đối ý nghĩa thống trị của trắc nghiệm, như một số nhà tâm lí học đã làm, hoặc tuyệt đối không chấp nhận nó. Luôn luôn cần phải “chính xác hóa các chỉ dẫn” đối với việc vận dụng các trắc nghiệm tâm lí (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 77).

---

Created by AM Word2CHM



## II. CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN TRÍ TUỆ



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 2: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN TRÍ TUỆ

### 1. Trắc nghiệm trí thông minh của Stanford – Binet

Lúc đầu trắc nghiệm trí thông minh được lập ra để dùng cho trường học, nó chú trọng đến các năng khiếu liên quan đến việc giáo dục ở tiểu học. Trắc nghiệm này được Binet và Simon công bố năm 1905. Nó đã giúp ông hoàn thành được nhiệm vụ phân biệt các trẻ em học kém bình thường và các trẻ em học kém do trí tuệ chậm phát triển. Liên đó, trắc nghiệm này đã được các nhà tâm lý học Mỹ chú ý. Năm 1916, Terman (1877 – 1956), giáo sư tâm lý học Trường đại học Stanford của Mỹ đã cải tiến trắc nghiệm Binet – Simon để dùng cho trẻ em Mỹ, người ta gọi hình thức cải tiến này là trắc nghiệm Stanford – Binet. Nó được dùng làm kiểu mẫu để phát triển nhiều trắc nghiệm trí thông minh khác. Trắc nghiệm xuất bản đầu tiên (1916) là trắc nghiệm được tiêu chuẩn hóa trên những tài liệu chọn từ 1.000 trẻ em và 400 người lớn. Trong lần xuất bản thứ hai (1937), trắc nghiệm bao gồm 2 dạng biến thể (L và M), trắc nghiệm được mở rộng và tiêu chuẩn hóa trên cơ sở sự lựa chọn mới, cẩn thận hơn (3.184 người), được soạn thảo để chẩn đoán trẻ em từ 1,5 tuổi trở lên và cho cả người lớn. Trong lần xuất bản thứ ba (1960), các trắc nghiệm tốt nhất của năm 1937 được hợp nhất lại thành một dạng duy nhất. Các trắc nghiệm có nội dung lạc hậu so với sự phát triển xã hội đã được loại bỏ. Các trắc nghiệm cũng được thay đổi, độ khó cũng được tăng lên. Thang Stanford – Binet 1960 được tạo thành trên cơ sở phân tích các kết quả của 4.498 người từ 2,5 đến 18 tuổi. Thang trắc nghiệm vẫn giữ nguyên, không chuẩn hóa lại.

Trắc nghiệm Stanford – Binet là trắc nghiệm cá nhân chuyên dùng cho trẻ em. Nó gồm một loạt nhiều tiểu nghiệm sắp đặt theo từng hạng tuổi, từ trẻ lên 2 tới 14 tuổi. Ngoài ra cũng có 4 tiểu nghiệm dành cho người lớn. Các khoản trong tiểu nghiệm thuộc một hạng tuổi là những khoản lựa chọn để trẻ ở hạng tuổi đó hay lớn hơn mới làm được, ít tuổi hơn sẽ không làm nổi. Thí dụ, theo lý thuyết, khoản trong tiểu nghiệm hạng 3 tuổi là một khoản mà không trẻ nào dưới 3 tuổi có thể làm được, sau khi lên 3 tuổi thì trẻ nào cũng phải làm được khoản ấy. Dĩ nhiên, đó là lý thuyết, còn trong thực tế thì khoản không phù hợp được với điều kiện lý tưởng ấy. Chẳng hạn, hình 1 cho thấy tỉ lệ phần trăm trẻ em giải được khoản “làm cầu bằng các khối” trong trắc nghiệm cho hạng tuổi lên 3 (xem bảng 1), số trẻ này có ở những lứa tuổi khác nhau (Terman và Merrill, 1960).

Khi trắc nghiệm một đứa trẻ, trước hết ta tìm xem nó làm đúng được tất cả mọi khoản trong một tiểu nghiệm nào, tiểu nghiệm đó thuộc hạng tuổi nào thì tuổi ấy gọi tuổi căn bản (Base age) của đứa bé. Sau đó ta sẽ cho nó làm những tiểu nghiệm thuộc các hạng tuổi cao hơn, cho đến khi tới một tiểu nghiệm mà đứa trẻ không làm được một khoản nào cả; tuổi của tiểu nghiệm này gọi là tuổi ngọn (Coiling age) của nó. Khi cộng kết quả lại, điểm số của đứa trẻ sẽ là tuổi trí khôn (Mental age) của nó... Thí dụ, nếu nó làm được tất cả các khoản của trắc nghiệm hạng 4 tuổi, một nửa số các khoản của trắc nghiệm hạng 5 tuổi, không một khoản nào thuộc hạng 6 tuổi cả thì tuổi trí khôn của nó sẽ là 4,5 (54 tháng). Vậy tuổi trí khôn là một thứ quy chuẩn. Thường việc tính toán phức tạp hơn ví dụ này.

Sau đây là một số khoản trong thang trắc nghiệm Stanford – Binet

<b>Tuổi</b>	<b>Khoản</b>	<b>Thí dụ hoặc mô tả</b>
2	Bảng hình 3 lỗ Xếp khối: tháp	Đặt hình (như hình tròn) vào đúng lỗ Xếp một tháp bằng 4 khối theo mẫu, sau khi nhìn trình diễn
3	Xếp khối: cầu	Xếp một cái cầu, gồm các khối cạnh và một khối ở trên cùng, theo mẫu sau khi đã nhìn trình diễn
4	Nhận biết các phần thân thể Nhớ lại tên các vật  Nhận biết hình ảnh	Chỉ miệng, tóc... của một búp bê lớn bằng giấy  Che 1 trong 3 vật (như hộp diêm, con dao, chiếc dép. Sau khi đã cho trẻ nhìn thấy thì bảo nó nhớ lại để gọi tên vật bị che  Khi được hỏi “Ta nấu nước bằng cái gì?” hay “Khi trời đang mưa ta cầm cái gì?”, trẻ phải chỉ đúng vào vật trong hình
7	Tính tương đồng  Vẽ hình quả trám	Trả lời các câu hỏi như: “Than và củi có gì giống nhau? Tàu hỏa và xe hơi có gì giống nhau?”  Nhìn theo mẫu, vẽ một hình quả trám trên giấy
8	Ngữ vựng Nhớ chuyện	Định nghĩa 8 từ ngữ trong bảng liệt kê Nghe kể chuyện rồi nhắc lại cốt truyện
9	Vô lí ngôn từ	Phải nói có gì vô lí trong câu chuyện như sau: “Tôi

	Đảo ngược con số	trông thấy một thanh niên y phục chỉnh tề, đút hai tay trong túi quần, thả bộ trên đường, chống một chiếc ba-toong mới” Nhắc lại một số có 4 chữ số từ bên phải ngược lại bên trái
Người lớn trung bình	Ngữ vựng  Định hướng	Định nghĩa 20 từ trong một bảng liệt kê Dùng lời lẽ của mình để giải nghĩa 2 hay nhiều câu ngắn ngữ, châm ngôn thông thường Trả lời những câu hỏi như: “Bạn phải quay mặt về hướng nào nếu muốn tay trái của bạn ở về phía nam?”

Trong bảng trên chúng ta chú ý một vài điểm:

- Ở các hạng tuổi thấp, trắc nghiệm chú trọng đến việc nhận thức về các vật, các hình ảnh và sự tri giác về hình thể.
- Ở hạng tuổi cao hơn, trắc nghiệm chú trọng đến việc sử dụng từ ngữ, con số và mối tương quan trong việc so sánh.
- Ở hạng tuổi nào cũng có trắc nghiệm về ngữ vựng, về việc sử dụng đúng các từ ngữ, về trí nhớ, vì đây là những mặt tổng quát của năng lực nhận thức.

Trắc nghiệm Stanford – Binet năm 1937 dựa trên quan niệm  $IQ = (MA / CA) \cdot 100$

Như vậy khi trắc nghiệm một đứa trẻ ở tuổi nào, ta chỉ biết trình độ phát triển trí tuệ của nó ở tuổi đó mà thôi.

Cần phải hết sức thận trọng trong việc chọn lựa các khoản cho trắc nghiệm và trong việc ấn định các quy chuẩn tuổi. Người ta đã soạn thảo trắc nghiệm để cho phân bố của các thương số IQ gần nhau ở mọi hạng tuổi. Vì thế ta có thể nói một đứa trẻ 13 tuổi và một trẻ 5 tuổi có trí thông minh bằng nhau nếu cả hai đều có  $IQ = 125$ .

Tuy là một trắc nghiệm thông dụng ở Mỹ và có nhiều công dụng, song trắc nghiệm Stanford– Binet có một số nhược điểm sau đây:

- Quá chú trọng đến ngôn từ. Các chỉ dẫn để làm trắc nghiệm phần lớn dùng ngôn ngữ, và nhiều tiểu nghiệm đòi hỏi phải trả lời bằng từ ngữ. Do đó khó thực hiện với trẻ có khó khăn về ngôn ngữ, và không đánh giá đúng được khả năng trí tuệ “bằng tay” của trẻ.

– Đòi hỏi nhiều thiết bị đặc biệt và phải có chuyên viên thực hiện, và mỗi lần trắc nghiệm được một đứa trẻ mà thôi.

– Chỉ cho biết năng lực trí tuệ chung, chứ không cho biết các năng lực chuyên biệt được.

– Cách lí giải kết quả bằng hệ số IQ còn có nhiều hạn chế (xem phê phán của D. Wechsler sẽ nói dưới đây). Do vậy, trong trắc nghiệm Stanford– Binet cải tiến năm 1960, người ta đã dùng điểm IQ tiêu chuẩn (Standard score IQ) hay IQ – khuynh số (Deviation – IQ). Ngoài ra, nó không thích hợp cho người lớn. Sau 16– 17 tuổi, thì tuổi MA sẽ đến mức độ đỉnh trệ, biểu thị bằng một đường thẳng nằm ngang trên đồ thị.

## 2. Trắc nghiệm trí thông minh người lớn của Wechsler (WAIS)

Trong số nhiều phương pháp nghiên cứu trí tuệ được đề xuất vào năm 1939, thì phương pháp của David Wechsler – nhà tâm lí trưởng của Bệnh viện tâm thần Bellevue, giáo sư tâm lí học tâm sàng của Trường đại học y khoa New York là phổ biến nhất. Đó là “Thang Wechsler Bellevue” (Wechsler Bellevue, Scale). Năm 1949, ông đưa ra WIC (The Wechsler Intelligence Scale for Children) dành cho trẻ em từ 5 đến 15 tuổi. Đến 1955, ông lại đưa ra WAIS (The Wechsler Adult Intelligence Scale) là loại Wechsler Bellevue Scale biến đổi dành cho những người từ 16 tuổi trở lên. Và đến năm 1967 lại có thêm loại WPPSI (The Wechsler Pre-school and Primary Scale of Intelligence), dành cho trẻ em từ 4 tuổi đến 6 tuổi rưỡi.

Trắc nghiệm WAIS là mẫu đầu tiên của một quan điểm nghiên cứu mới đối với vấn đề đo lường trí thông minh đã cũ (D. Wechsler, 1955). D. Wechsler không chấp nhận sự giải thích truyền thống về trình độ trí tuệ (IQ) qua mối tương quan giữa các chỉ số của tuổi trí khôn (MA) và tuổi thời gian (CA) như V. Stern, A. Binet và những người kế tục đã làm:

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100$$

Với tương quan ấy thì có sự phụ thuộc theo đường thẳng giữa tuổi trí khôn và tuổi thời gian. Trong khi đó sự phát triển trí tuệ diễn ra một cách không đồng đều trong suốt đời người. Wechsler cho rằng một đại lượng như vậy không phải là chỉ số thông minh.

Wechsler đã đưa ra những lí do hợp lí sau đây để bác bỏ khái niệm “tuổi trí khôn” (MA):

1) Theo công thức trên, một trẻ lên 5 có MA = 6 sẽ có IQ = 120. Trong khi đó một trẻ 10 tuổi có MA = 12 cũng có IQ = 120. Như vậy có một nhân tố quan trọng đã không được



tính đến, đó là đưa trẻ đầu chỉ vượt lên trước (so với tuổi thời gian) 1 năm, trong khi đưa thứ hai – 2 năm.

2) Nếu cho rằng có sự tương ứng của tuổi trí khôn và trình độ trí tuệ (ví dụ tuổi trí khôn là 7, thì trình độ trí tuệ cũng là 7), thì như vậy đã không tính đến những đặc điểm chất lượng của trí tuệ ở lứa tuổi khác nhau, vì rằng tuổi trí khôn có thể bằng 7 cả ở 5 tuổi lẫn ở 10 tuổi.

3) Việc so sánh giữa các hệ số thông minh không chỉ đòi hỏi phải có sự đồng nhất của các IQ trung bình trong các thời kì riêng lẻ của cuộc đời, mà còn đòi hỏi phải có cả sự đồng nhất của độ lệch chuẩn trong tất cả mọi thời kì tuổi. Đặc biệt, trong trắc nghiệm của Binet (và cả trắc nghiệm Stanford – Binet, 1937), đối với 6 tuổi thì độ lệch chuẩn bằng 12,5, còn đối với 12 tuổi thì độ lệch chuẩn bằng 20. Như vậy không khó khăn gì để thấy rằng: cùng một đứa trẻ lúc 6 tuổi có IQ = 112, lúc 12 tuổi sẽ có IQ = 120

4) Tính chất phức tạp trong các cố gắng để xác định các tiêu chuẩn của người lớn.

D. Wechsler biểu thị IQ bằng các đơn vị của độ lệch chuẩn, điều đó chỉ ra: kết quả trắc nghiệm của một người nào đó nằm trong mối quan hệ như thế nào đối với sự phân phối trung bình các kết quả đối với tuổi đó. Như vậy, đáng lẽ lấy MA chia cho CA, thì trong trắc nghiệm WAIS người ta tính điểm số chuẩn, tức là phải tính số trung bình cộng và độ lệch của phân bố điểm số, rồi suy ra điểm số tiêu chuẩn tương ứng. Trong WAIS thì điểm số tiêu chuẩn sẽ biểu thị IQ. Muốn tính các điểm số tiêu chuẩn và các trị số IQ: Wechsler đã làm như sau:

Trước tiên, ông chọn một nhóm chuẩn gồm 1.700 người tiêu biểu cho mọi thành phần và lập các phân bố điểm số theo trắc nghiệm của ông. Nhóm chuẩn được chọn như sau: 1) số nam và số nữ bằng nhau; 2) các khu vực địa lí chính của Mỹ như miền Đông – Bắc, miền Trung – Bắc, miền Nam và miền Tây đều có đại diện theo tỉ lệ; 3) miền nông thôn và thành thị cũng có đại diện theo tỉ lệ dân số; 4) người da trắng và người thuộc các màu da khác nhau đều có đại diện theo tỉ lệ dân số; 5) các loại nghề nghiệp cũng có đại diện theo tỉ lệ các giới nghề nghiệp trong dân số; 6) trình độ học vấn cũng được đại diện theo tỉ lệ dân số.

Nhóm chuẩn gồm 7 hạng tuổi (xem bảng 2), Wechsler dùng nhiều hạng tuổi như vậy vì khả năng trí tuệ thay đổi theo tuổi, dù sau khi trưởng thành cũng vậy. Điểm số tổng cộng (không phải là IQ) trong các trắc nghiệm như WAIS giảm dần khi tuổi lớn hơn 20 hay 30 (xem bảng 2). Vì vậy, so sánh điểm số của người 20 tuổi với điểm số của người 60 tuổi thì sẽ không công bằng. Người lớn được so sánh với hạng tuổi của mình trong WAIS, ví dụ hạng 16–17 tuổi hay 55–64 tuổi.

Trung bình cộng và độ lệch chuẩn của các điểm số về ngôn từ, thực thi, tổng cộng các hạng tuổi trong nhóm chuẩn WAIS

Hạng tuổi	Số người	Ngôn từ		Thực thi		Tổng cộng			
		M	SD	M	SD	M	SD		
		16–17	200	54,59	13,85	48,78	11,25	103,37	23,61
		18–19	200	57,31	14,88	49,43	11,83	106,74	25,46
		20–24	200	59,47	15,21	50,64	11,97	110,10	25,69
		25–34	300	60,82	14,64	49,54	11,75	110,35	24,81
		35–44	300	60,24	14,85	46,06	11,33	106,30	24,77
		45–54	300	58,03	16,23	41,05	11,27	99,07	26,19
		55–64	200	55,79	16,37	37,11	10,25	92,90	25,77

Khi có điểm số tổng cộng ông mới tính điểm số trung bình cộng (M) và độ lệch chuẩn (SD) cho mỗi hạng tuổi (xem bảng 2). Các điểm số này là các điểm thu được trong các trắc nghiệm và được dùng làm căn cứ để ấn định trị số IQ tương đương, gọi là IQ chuẩn (Standard–score IQ) hay trị số IQ khuynh số (Deviation IQ).

Wechsler ấn định rằng số trung bình của các điểm số sẽ đến tương đương với trị số IQ = 100, ông cũng ấn định một đơn vị độ lệch chuẩn (1 SD) trong điểm số bằng 15 điểm IQ. Như vậy tức là: điểm số điển hình (trung bình cộng) có một trị số IQ điển hình (= 100). Mỗi sai biệt bằng 1SD trong điểm số là 15 điểm IQ. Vậy là, một người có điểm số thấp hơn trung bình là 1 SD thì sẽ có trị số IQ là 85; một người có điểm số cao hơn trung bình 1 SD thì sẽ có trị số IQ là 115.

Thí dụ, điểm số trung bình của hạng tuổi 18 – 19 là 106,74 và độ lệch chuẩn là 25,16 (xem bảng 2); nếu bạn 18 hoặc 19 tuổi và thu được một điểm số khoảng chừng 106 – 107 trong trắc nghiệm WAIS, IQ của bạn sẽ là 100; nếu điểm số 131 – 132, IQ của bạn sẽ là 115; nếu điểm số là 157 – 158, IQ của bạn sẽ là 130. Tất nhiên trị số lẻ của độ lệch chuẩn cũng tương ứng với những phân số của 15.

Như vậy cứ mỗi điểm nguyên liệu sẽ có một trị số IQ tương đương. Khi định nghĩa IQ như vậy, phân bố của các trị số IQ sẽ trực tiếp liên hệ với đường cong lí tưởng. Căn cứ vào đường cong ấy ta có thể biết ngay được tỉ lệ phần trăm người có IQ cao hơn, hoặc thấp hơn, hoặc ở khoảng giữa bất kì trị số IQ nào.

Quan niệm của D. Wechsler về trí thông minh – lập trường lí luận để tác giả xây dựng thang trắc nghiệm của mình rất lí thú. Ông cho rằng: trí tuệ (trí thông minh) không thể là những thuộc tính tách rời nhau của nhân cách được. Trí tuệ là một năng lực toàn thể, thể hiện toàn bộ nhân cách nói chung, Wechsler chống cả lí thuyết đa nhân tố của Thorndike lẫn thuyết nhóm nhân tố của Thurstone. Hệ thống trắc nghiệm của ông dựa trên lí thuyết của Spearman, ngoài ra khi xây dựng trắc nghiệm, các bài tập được lựa chọn sao cho không chỉ có những nhân tố trí tuệ được phản ánh mà cả những nhân tố phi trí tuệ – được đề ra một cách tương ứng trong sự đánh giá chung đối với trắc nghiệm – cũng được phản ánh.

Wechsler đã tính đến các nhân tố, tuy không trực tiếp thuộc vào các nhân tố nhận thức, nhưng có ảnh hưởng đến mức độ thành đạt của trí tuệ. Nếu phân tích các bài tập (tiểu nghiệm) trong thang WAIS thì ta sẽ thấy rõ điều đó.

Như đã nói, Wechsler không phân chia các tiểu nghiệm theo hạng tuổi, mà phân chia làm 2 hạng: hạng ngôn từ (Verbal scale) và hạng thực thi (Performance scale). Tất cả có 11 tiểu nghiệm, gồm 6 tiểu nghiệm ngôn từ và 5 tiểu nghiệm thực thi.

#### A. Hạng ngôn từ

1. Tiểu nghiệm về kiến thức chung (General information). Ở đây, vốn các thông tin và kiến thức tương đối đơn giản và tương ứng với chúng là tính chính xác của việc ghi nhớ, độ bền vững của trí nhớ được nghiên cứu. Trong một mức độ nhất định, nhờ các câu hỏi của tiểu nghiệm này có thể vạch ra được cả sự hứng thú nữa. Số liệu thực nghiệm đã chỉ ra rằng, vốn kiến thức chung khó bị giảm theo tuổi. Tất cả chỉ có 29 câu hỏi, mỗi câu trả lời đúng được 1 điểm. Đây là một vài câu hỏi ví dụ:

- Người ta làm cao su từ cái gì?
- Tại sao dưới ánh mặt trời mặc quần áo màu tối lại thấy ấm hơn so với quần áo màu sáng?
- Nhận thức luận là gì?

2. Tiểu nghiệm về mức độ thông hiểu chung (General comprehension). Tiểu nghiệm này đo năng lực hiểu ý nghĩa của các thành ngữ, năng lực phán đoán, “lương tri”. Nó cũng vạch ra cả mức độ hiểu biết các tiêu chuẩn đạo đức, xã hội. Người được trắc nghiệm phải trả lời bằng một vài từ đối với tình huống được mô tả. Wechsler đặc biệt nhấn mạnh rằng “lương tri” là một chức năng phức hợp, ở đó không chỉ có các nhân tố trí tuệ tham gia, mà có cả các nhân tố tình cảm nữa. Không thấy có sự thay đổi rõ rệt các kết quả của tiểu

nhịệm này theo lứa tuổi. Có tất cả 14 câu hỏi. Sự đánh giá tùy thuộc vào độ chính xác của câu trả lời: 0, 1, 2. Đây là một vài câu hỏi ví dụ:

- Cần phải làm gì, nếu bạn thấy trên đường phố một phong bì dán kín có ghi địa chỉ và tem chưa đóng dấu?

- Câu thành ngữ này có nghĩa gì: “Hãy nện sát khi nó còn nóng đỏ?”.

- Tại sao người bị điếc từ lúc sinh ra lại không thể nói được?

3. Tiểu nghiệm về số học. Tiểu nghiệm này đòi hỏi phải trả lời miệng một loạt các bài tập số học. Căn cứ theo việc thực hiện các bài tập có thể phán đoán về năng lực tập trung chú ý, về mức độ dễ dàng của việc sử dụng (thao tác) các tài liệu bằng số. Năng lực thực hiện các thao tác (phép tính) số học trong óc không bị kém đi một cách rõ rệt theo lứa tuổi. Việc đánh giá được căn cứ theo cả tính chính xác của câu trả lời lẫn cả thời gian được quy định cho việc giải. Đây là một số bài tập ví dụ:

- Nếu một người mua 7 cái tem loại 2 xu và đưa đồng 5 hào thì họ phải lấy lại bao nhiêu?

- Giá 2 hộp táo là 31 xu, hỏi giá 12 hộp là bao nhiêu?

- 8 người có thể hoàn thành một công việc trong 6 ngày. Cần phải bao nhiêu người để hoàn thành công việc trong nửa ngày

4. Tiểu nghiệm xác định sự giống nhau. Nhiệm vụ của nghiệm thể là phải xác lập sự giống nhau của một loạt khái niệm. Việc đánh giá năng lực hình thành khái niệm được thực hiện trong tiểu nghiệm này. Ngoài ra năng lực phân loại, sắp xếp tài liệu tri giác được, năng lực trừu tượng hóa so sánh, năng lực vạch ra sự giống nhau và khác nhau cũng được đề cập đến. Dù không hạn chế về thời gian, các kết quả của tiểu nghiệm này cũng bị hạ thấp rõ rệt theo lứa tuổi. Việc đánh giá mỗi câu được biến đổi từ 0 đến 2 điểm tùy theo chỗ thực hiện có kết quả đến chừng nào việc vạch ra cái chung của những khái niệm bên ngoài khó so sánh được. Có các mức độ trả lời sau: cụ thể, chức năng và khái niệm. Ví dụ, trong việc xác định cái chung giữa cặp “áo khoác– áo măngtô” có thể có những câu trả lời: 1) làm bằng cùng một vật liệu, đều có các khuy; 2) ta mặc chúng, chúng cho hơi ấm; 3) đều là áo khoác ngoài. Toàn bộ tiểu nghiệm có 13 cặp khái niệm. Đây là một ví dụ:

- “Báo – Radio”

- “Trứng – Mầm”

- “Con ruồi – Cái cây

5. Tiểu nghiệm nhắc lại trật tự các chữ số. Tiểu nghiệm này dùng để nghiên cứu trí nhớ thao tác và sự chú ý, bao gồm 2 phần: lập lại các chữ số theo chiều thuận, và sau đó theo chiều nghịch.

Đọc theo chiều thuận    Đọc ngược lại (II)

(3) 5 8 2(2) 2 4

(4) 6 4 3 9(3) 6 8 9

(5) 4 2 7 3 1(4) 3 2 7 9

(6) 3 7 2 8 5 6(5) 4 6 5 7 6

(7) 2 6 5 9 3 7 1(6) 5 8 2 4 9 4

(8) 7 6 4 2 9 5 7 2(7) 7 2 4 9 8 5 3

(9) 2 7 5 8 6 2 5 8 1(8) 9 4 3 7 6 2 5 8

Cách đánh giá: điểm cao nhất là số con số được nhắc lại một cách không sai sót. Tối đa là 9 điểm ở phần I và 8 điểm ở phần II. Tổng cộng tối đa là 17 điểm. Theo tài liệu của Brômli thì kết quả thực hiện phần I bị hạ thấp theo tuổi một cách không đáng kể, còn đối với phần II thì rõ rệt hơn.

6. Tiểu nghiệm về từ vựng. Nghiệm thể có nhiệm vụ phải giải thích ý nghĩa của các từ ghi trong một bảng liệt kê. Tiểu nghiệm này đánh giá vốn từ vựng của cá nhân, nó phụ thuộc vào trình độ học vấn của họ. Toàn bộ tiểu nghiệm có 42 từ: 10 từ đầu là những từ rất phổ cập, được sử dụng thường xuyên hàng ngày. 10 từ sau có mức độ phức tạp trung bình, đòi hỏi phải có một trình độ học vấn nhất định mới giải thích được, và cuối cùng là những từ phức tạp nhất, phải có trình độ học vấn đáng kể mới giải thích ý nghĩa của chúng được. Các kết quả của tiểu nghiệm này ít biến đổi theo tuổi. Đánh giá từ 0 đến 2 điểm tùy theo mức độ chính xác của việc giải thích. Đây là một số từ ví dụ:

**Các từ nhóm I    Các từ nhóm II    Các từ nhóm III**

Quả táo    Bản án    Chiến tranh

Cái bàn    Kính hiển vi    Trọng tải dầm

Mùa đông    Cái hang    Sự ăn cắp tác phẩm

Ăn sáng    Xí nghiệp    Gêôit

Chi tiết    Cái miếu    Đặc ứng

B. Hạng thực thi

7. Tiểu nghiệm mã hóa các con số. Cho một vài dãy chữ số, phải ghi dưới mỗi chữ số một tượng trưng (kí hiệu) tương ứng với nó trong một thời gian hạn chế.

Tiểu nghiệm này nghiên cứu mức độ của các kĩ xảo thị giác– vận động, năng lực tổng hợp các kích thích thị giác – vận động. Kết quả thực hiện bị giảm sút một cách rõ rệt bắt đầu từ 40 tuổi. Việc đánh giá ứng với số lượng các chữ số được mã hóa đúng trong giới hạn thời gian đã ấn định.

8. Tiểu nghiệm tìm những chi tiết bị thiếu. Tiểu nghiệm này gồm 21 tranh vẽ, trong mỗi tranh thiếu mất một chi tiết nào đó, hoặc có một chi tiết nào đó không phù hợp. Tiểu nghiệm này nghiên cứu những đặc điểm của tri giác nhìn, óc quan sát, năng lực tách biệt các chi tiết có hay không có. Mỗi câu trả lời đúng trong thời gian không quá 20 giây được 1 điểm.

9. Tiểu nghiệm các khối Kohs. Nội dung của tiểu nghiệm này là: dùng các khối gỗ có màu sắc khác nhau để xếp thành 10 hình theo mẫu (các khối gỗ được chia làm 2 màu đỏ và trắng theo đường chéo). Tiểu nghiệm này nghiên cứu sự phối hợp cảm giác – vận động, độ dễ dàng thao tác vật liệu, năng lực tổng hợp cái toàn thể từ các bộ phận. Thời gian được hạn chế theo từng nhiệm vụ. Sự đánh giá phụ thuộc vào độ chính xác của việc thực hiện và vào thời gian hoàn thành nhiệm vụ.

10. Tiểu nghiệm các bức tranh liên tục. Có 8 loạt tranh, mỗi loạt có một chủ đề nhất định và nghiệm thể phải sắp xếp các sự kiện được mô tả cho phù hợp với trình tự thời gian của chúng. Tiểu nghiệm này nghiên cứu năng lực tổ chức các cảnh đứt đoạn thành một chỉnh thể logic, năng lực hiểu được tình huống và dự đoán được các sự biến. Wechsler cũng nhận xét rằng, để hiểu được các tình huống đưa ra thì cần phải có một tính hóm hỉnh nhất định. Việc đánh giá cũng căn cứ vào tính chính xác và thời gian.

11. Tiểu nghiệm ghép hình. Đưa cho nghiệm thể các chi tiết của 4 bức hình theo một trình tự nhất định (người, mặt cắt, cánh tay, con voi) mà không cho biết là phải ghép lại thành bình gì từ những chi tiết đó. Yêu cầu nghiệm thể ghép hình theo thứ tự. Tiểu nghiệm này cũng nhằm nghiên cứu các yếu tố như ở tiểu nghiệm số 9. Kết quả thực hiện giảm đi rõ rệt theo tuổi, nhưng không rõ rệt như trong ba tiểu nghiệm trên (8, 9, 10). Việc đánh giá cũng căn cứ vào tính chính xác và thời gian thực hiện.

Theo F. S. Freeman (1963, 249, 250), các chức năng của trí tuệ do trắc nghiệm Wechsler xác định được khái quát trong bảng sau đây

**Bảng 3. Các chức năng của trí tuệ đạt trắc nghiệm Wechsler xác định**

Tiểu nghiệm	Chức năng	Các nhân tố ảnh hưởng đến
-------------	-----------	---------------------------

		<b>kết quả</b>
Kiến thức chung	Giữ tài liệu trong trí nhớ một thời gian dài, liên tưởng và tổ chức kinh nghiệm	Môi trường văn hóa, các hứng thú
Thông hiểu	Tư duy trừu tượng, tổ chức các tri thức, hình thành khái niệm	Những khả năng tiếp xúc với nền văn hóa
Số học	Giữ trong trí nhớ (các thao tác số học)	Khả năng nắm các thao tác số học cơ bản
Xác lập giống nhau	Phân tích các mối liên hệ các quan hệ phụ thuộc lẫn nhau, hình thành khái niệm bằng lời	Những khả năng tối thiểu của việc tiếp xúc với nền văn hóa
Từ vựng	Sự phát triển tiếng nói, hình thành khái niệm	Những khả năng tiếp xúc với nền văn hóa
Các loạt số	Sự tái tạo nhanh, hình ảnh thính giác, đôi khi là hình ảnh thị giác	Khối lượng chú ý
Các bức tranh liên tục	Sự tri giác nhìn các quan hệ trực giác nhìn, thấm sâu vào các quan hệ	Các khả năng tối thiểu của việc tiếp xúc với nền văn hóa
Các chi tiết còn thiếu	Tri giác nhìn: phân tích các hình ảnh thị giác	Kinh nghiệm tri giác hoàn cảnh xung quanh, môi trường xung quanh
Ghép hình	Tri giác nhìn: tổng hợp, sự tổng hợp thị giác – vận động	Mức độ tích cực vận động độ chính xác của vận động
Các khối Kohs	Tri giác hình dạng, tri giác nhìn: phân tích, sự tổng hợp thị giác – vận động	Mức độ tích cực vận động, mức độ tri giác màu tối thiểu
Mã hóa con số	Tái hiện nhanh, sự tổng hợp thị giác – vận động, các hình ảnh thị giác	Mức độ tích cực vận động

Như bảng trên cho thấy, các tiểu nghiệm trong tổng nghiệm WAIS mang xu hướng chẩn đoán rõ ràng, trước hết là những bài tập đòi hỏi sự tham gia của các mặt khác nhau

của trí tuệ và của các chức năng cảm giác – vận động. Các chỉ số về nhân cách như thái độ, hứng thú, xu hướng được nghiên cứu một cách gián tiếp. Những công trình nghiên cứu về cấu trúc nhân tố của thang trắc nghiệm đã xác nhận điều đó. Những nghiên cứu này cho phép phân ra các nhân tố sau đây một cách đáng tin cậy: 1) trí thông minh chung (g); 2) nhân tố ngôn ngữ; 3) nhân tố phi ngôn ngữ; 4) nhân tố phối hợp nhìn – vận động; 5) nhân tố không chuyên hóa của trí nhớ.

Dĩ nhiên là cách xem xét như vậy cho phép xác lập được những đặc điểm trí tuệ – nhân cách, điều này phù hợp với quan điểm về trí tuệ của Wechsler. Có thể thấy rõ sự thực hiện thành công xu hướng nghiên cứu này. Ví dụ như trong công trình của I. N. Ghiliansêva (1974). Trên cơ sở những kết quả thu được, bằng phương pháp của Wechsler, tác giả đã đưa ra những kết luận có căn cứ về những đặc điểm trí tuệ – nhân cách của bệnh nhân tâm thần tâm căn.

Vì trí tuệ và nhân cách là một chỉnh thể không chia cắt được, nên bao giờ sự thực hiện của một đặc điểm này (trí tuệ) cũng sẽ được thông qua đặc điểm kia (nhân cách). Điều này thực tế xảy ra trong bất kì một sự nghiên cứu nào.

Vấn đề là ở chỗ, một phương pháp này hay một phương pháp kia nêu lên được sự tương quan đến mức độ nào của những thuộc tính được nghiên cứu. Đối với trắc nghiệm Wechsler thì có thể nói một cách khá xác định rằng, lần đầu tiên một hệ thống các chức năng nhận thức được hiện ra trong công trình nghiên cứu. Sự tương quan cao của trắc nghiệm với các phương pháp khác nhằm nghiên cứu trí tuệ phù hợp với điều đó (V. M. Blâyke, L. Ph. Burołachuc, 1978, 55)

Khi phân tích từng trắc nghiệm một, ta thấy có sự khác nhau về ảnh hưởng của lứa tuổi đến kết quả thực hiện các trắc nghiệm. Vậy Wechsler đã làm thế nào để có thể đối chiếu được các tài liệu thu được từ các nhóm tuổi?

Để giải quyết vấn đề này, Wechsler đã tiến hành tập hợp lại các tiểu nghiệm một cách đặc sắc. Tác giả đã xếp các tiểu nghiệm “từ vựng”, “kiến thức chung”, “ghép hình” và “các chi tiết còn thiếu” vào số những tiểu nghiệm mà lứa tuổi không ảnh hưởng đến kết quả thực hiện chúng. Còn những tiểu nghiệm mà kết quả thực hiện chúng phụ thuộc vào lứa tuổi là: “nhắc lại chữ số”, “xác lập sự giống nhau”, “mã hóa chữ số” và “khối Kohs”.

Wechsler đánh giá độ giảm sút trí thông minh của một người nào đó bằng cách so sánh kết quả hiện tại (các tiểu nghiệm mà các kết quả của chúng phụ thuộc vào lứa tuổi) với sự đánh giá kết quả của họ trước đây (các tiểu nghiệm không thay đổi theo tuổi). Người ta nhận thấy rằng, các kết quả của hai tiểu nghiệm phi ngôn ngữ (“ghép hình” và “các chi tiết còn thiếu”) mà Wechsler xếp các loại không phụ thuộc vào lứa tuổi, trong thực tế lại rất



nhạy cảm với nhân tố này, và ngược lại, hai tiểu nghiệm ngôn ngữ (“nhắc lại chữ số” và “xác lập sự giống nhau”) mà tác giả cho là phản ánh sự giảm sút theo tuổi, thực tế lại không như vậy.

Sự phân chia các tiểu nghiệm như vậy, dĩ nhiên, không phải là bắt buộc: nhưng nếu không thì sẽ phải giải quyết những nhiệm vụ phức tạp hơn nhiều: xác lập những giới hạn thời gian khác nhau đối với các nhóm tuổi hay soạn thảo những tiểu nghiệm phi ngôn ngữ mà kết quả của chúng không xấu đi theo lứa tuổi (các tiểu nghiệm phi ngôn ngữ có ý nghĩa chẩn đoán nhiều nhất đối với sự suy giảm theo lứa tuổi của trí thông minh do tính đặc trưng của các bài tập, cũng như do sự giới hạn về thời gian thực hiện chúng – B. G. Ananhiop, 1969, 152).

Việc tập hợp lại các tiểu nghiệm đã cho phép rút ra cái gọi là hệ số thoái hóa (DQ – Deterioration quotient):

$$DQ = \frac{TKĐ - TTĐ}{TKĐ} \cdot 100$$

(Ở đây TKĐ là các trắc nghiệm có kết quả không đổi, TTĐ là các trắc nghiệm có kết quả thay đổi).

Bảng trắc nghiệm Wechsler, chúng ta có thể thu được không chỉ sự đánh giá chung về trình độ trí tuệ, mà cả sự xác định riêng biệt trí tuệ ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Đó là một điều rất giá trị (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 56).

Wechsler đã đưa ra một bảng phân loại xác định hệ thông minh, dựa trên cơ sở nghiên cứu 1.700 người từ 16 đến 64 tuổi (bảng 4). Cần nhấn mạnh rằng: bảng phân loại này không chỉ là bảng phân loại có giá trị chẩn đoán, mà còn phản ánh những quy luật thống kê nhất định (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 57).

Bảng 4. Phân loại các hệ số thông minh (D.Wecheler)

IQ	Phân loại	Phần trăm phân bố
130 và cao hơn	Rất xuất sắc	2,2
120–129	Xuất sắc	6,7
110–119	Thông minh	16,1
90–109	Trung bình	50,0
80–89	Tầm thường	16,1

70–79	Kém	6,7
69 và thấp hơn	Ngu độn	2,2

Sau đây là tỉ lệ phần trăm dân số có IQ từ 110 trở lên:

IQ theo WAIS: 110 113 119 125 128 135

Tỉ lệ % cao hơn: 25 20 10 5 3 1

(Nghĩa là có 1% người có IQ cao hơn 135, có 10% người có IQ cao hơn 119, v.v...).

### 3. Trắc nghiệm khuôn hình tiếp diễn Raven

Tác giả của trắc nghiệm này là J. C. Raven (Anh). Lần đầu tiên ông mô tả trắc nghiệm này vào năm 1936 (L. S. Penrose, J. C. Raven, 1936). Phương pháp này thuộc vào loại gọi là trắc nghiệm phi ngôn ngữ về trí thông minh, và theo tác giả, nó được dùng để đo các năng lực tư duy trên bình diện rộng nhất. Theo ý kiến của nhiều nhà nghiên cứu thì sự vắng mặt của các bài tập ngôn ngữ trong trắc nghiệm Raven có một ý nghĩa tốt là: nó cho phép san bằng, trong một mức độ nào đó, ảnh hưởng của trình độ học vấn và kinh nghiệm sống của người được nghiên cứu. Tuy nhiên nếu xếp phương pháp này vào cái gọi là phương pháp “văn hóa – tự do” thì sẽ rất sai lầm.

Toàn bộ trắc nghiệm gồm 60 bài tập, chia làm 5 loạt (A, B, C, D, E) mỗi loạt 12 bài tập. Mỗi loạt đều được bắt đầu từ bài dễ và được kết thúc bằng bài tập phức tạp nhất. Những nhiệm vụ từ loạt này đến loạt kia cũng được phức tạp hóa dần dần như vậy. Có thể sử dụng phương pháp này cho cả cá nhân lẫn cho nhóm. Đối với trẻ em và những người trên 65 tuổi, thì thường hay dùng một loại đặc biệt gọi là “Những khuôn hình mẫu của Raven”. Thông thường thì thời gian thực hiện không bị hạn chế, nghiệm thể làm theo nhịp độ vốn có của mình.

Năm loạt trắc nghiệm khuôn hình tiếp diễn của Raven được cấu tạo theo những nguyên tắc sau đây:

Loạt A – Tính liên tục, tính trọn vẹn của cấu trúc (H.5)

Loạt B – Sự giống nhau giữa các cặp hình (H.6)

Loạt C – Những thay đổi tiếp diễn trong các cấu trúc (H.7)

Loạt D – Sự đổi chỗ của các hình (H.8).

Loạt E – Sự phân giải các hình thành các bộ phận cấu thành (H.9)

Tất cả các bài tập trắc nghiệm thuộc loạt A đòi hỏi nghiệm thể phải bổ sung vào phần còn thiếu của khuôn hình. Thường là khi giải quyết các nhiệm vụ thuộc kiểu này, thì các quá trình tư duy sau đây được thực hiện: a) phân biệt các yếu tố cơ bản của cấu trúc và vạch ra mối liên hệ giữa chúng; b) đồng nhất hóa phần còn thiếu của cấu trúc và đối chiếu phần đó với các mẫu trong bài tập.

Loạt B được xây dựng trên cơ sở tìm ra sự giống nhau giữa hai cặp hình. Nghiệm thể sẽ vạch ra được nguyên tắc đó bằng cách phân biệt dần dần các yếu tố.

Các bài tập của loạt C chứa đựng những thay đổi của các hình phù hợp với nguyên tắc phát triển, phong phú hóa không ngừng, chúng theo chiều nằm ngang và thẳng đứng.

Loạt D cấu tạo theo nguyên tắc đổi chỗ các hình trong khuôn theo hướng ngang và dọc.

Loạt E phức tạp nhất, bao gồm những bài tập mà muốn giải được nó thì cần phải có hoạt động tư duy phân tích – tổng hợp.

Trắc nghiệm khuôn hình tiếp diễn Raven được xây dựng trên cơ sở 2 lí thuyết: thuyết tri giác hình thể của tâm lí học Ghetxtan và cái gọi là “thuyết tân phát sinh” của Spearman. Theo thuyết tri giác hình thể mà trắc nghiệm của Raven sử dụng, thì mỗi bài tập có thể được xem như là một chỉnh thể nhất định, bao gồm một loạt các yếu tố (thành phần) có liên hệ qua lại với nhau. Cần thấy rằng, thoạt đầu diễn ra một sự đánh giá toàn bộ nào đó đối với bài tập, rồi sau đó mới nảy sinh sự tri giác có tính chất phân tích, được thực hiện phù hợp với nguyên tắc mà người ta đã chấp nhận khi xây dựng các loạt bài tập. Và cuối cùng, các yếu tố được tách ra lại được đưa vào một hình ảnh hoàn chỉnh, điều này góp phần phát hiện những chi tiết còn thiếu của hình vẽ.

Thuyết thứ hai gắn chặt chẽ với những luận điểm đã nêu, trong một mức độ nhất định, là sự phát triển những luận điểm đó. Spearman cũng chia làm 3 pha trong quá trình tri giác hình thể dựa trên cơ sở những quy luật tân phát sinh của mình.

Quy luật tân phát sinh thứ nhất được thể hiện trong cái gọi là sự nắm bắt toàn bộ, hoàn chỉnh khuôn hình. Quy luật thứ hai là sự vạch ra những mối liên hệ giữa các yếu tố (thành phần). Trên cơ sở phân tích những mối liên hệ này, mà nguyên tắc để xây dựng một cấu trúc hoàn chỉnh được xác lập. Ở đây ta thấy rõ vai trò của hình thức tư duy suy lí. Quy luật này được xem như quy luật cơ bản của trắc nghiệm Raven. Theo quy luật thứ ba, thì trên cơ sở của nguyên tắc về mối liên hệ giữa các yếu tố và cái toàn thể đã được xác lập, sẽ diễn ra sự phục hồi yếu tố còn thiếu của khuôn hình.

Trong quá trình giải các bài tập trong trắc nghiệm, có 3 quá trình tâm lí cơ bản được thể hiện: chú ý, tri giác và tư duy. Raven khẳng định rằng, trắc nghiệm do ông xây dựng không phải dùng để nghiên cứu những năng lực chung. Khi nghiên cứu theo phương pháp này thì muốn nói đến việc phát hiện các năng lực hệ thống hóa nhất định trong tư duy, năng lực tư duy logic và năng lực vạch ra những mối liên hệ tồn tại giữa các sự vật và hiện tượng. Còn việc nghiên cứu trí tuệ chung, như tác giả đã nêu, trở nên có thể làm được khi sử dụng bổ sung các trắc nghiệm ngôn ngữ, các trắc nghiệm ấy sau này đã được soạn thảo.

Việc xử lí trắc nghiệm khá đơn giản. Cứ mỗi bài tập giải đúng thì được 1 điểm. Tương ứng với tổng số điểm thì trí thông minh có thể được biểu đạt bằng cái gọi là thang bách phân (bảng 5):

Bảng 5: Đánh giá các kết quả trắc nghiệm Raven

Mức độ	Đánh giá các kết quả	Nhận xét
I	Rất tốt	Nếu kết quả là 95% và cao hơn
II	Tốt	Nếu kết quả là 75% và cao hơn
III	Trung bình	Nếu kết quả trong giới hạn: cao hơn 25% và dưới 75%
+	Trên trung bình	Nếu kết quả cao hơn trung bình cộng đối với lứa tuổi đó
–	Dưới trung bình	Nếu kết quả thấp hơn trung bình cộng đối với lứa tuổi đó
IV	Yếu	Nếu kết quả là 25% và thấp hơn
V	Rất yếu	Nếu kết quả là 5% và thấp hơn

Có các bảng ghi điểm bách phân chuẩn ở mỗi độ tuổi. Còn có những bảng khác để chuyển các kết quả thu được thành IQ với sự hiệu chỉnh theo tuổi. Trong trường hợp này, người ta sử dụng cách lí giải IQ như sau:

IQ trên 140	Trí tuệ cực kì cao
IQ trên 120	Trí tuệ cao
IQ 110 – 120	Trí tuệ trên trung bình
IQ 100 – 110	Trí tuệ trung bình
IQ 90 – 100	Trí tuệ dưới trung bình

IQ 80 – 90	Yếu, dưới trung bình
IQ 0 – 20	Các loại khuyết tật trí tuệ khác nhau
IQ 70 – 80	
IQ 50 – 70	
IQ 20 – 50	

Việc “tính chỉ số biến thiên” là một yếu tố rất quan trọng trong việc nghiên cứu theo phương pháp Raven. Chỉ số này được xác định trên cơ sở đối chiếu các kết quả theo từng loạt với sự phân phối kì vọng của các kết quả đó. Ví dụ, trong nghiên cứu, chúng ta thu được những kết quả tính bằng điểm của mỗi loạt như sau: A=10, B=7, C=12, D=8, E=8. Ta sẽ có kết quả chung là 45 điểm. Sự phân phối kì vọng theo bảng đối với 45 điểm sẽ là: A=11, B=10, C=10, D=9, E=5. Sau khi tính toán sự chênh lệch (không kể dấu), chúng ta sẽ thu được chỉ số biến thiên, trong trường hợp này là 10.

Nếu giá trị của chỉ số biến thiên không vượt quá 6 đơn vị thì chỉ số đó là phù hợp. Trong trường hợp ngược lại, thì kết quả nghiên cứu không phải là đáng tin cậy. Ngoài ra cũng phải thấy rằng: sự chênh lệch giữa các kết quả thu được và các kết quả theo bảng đối với mỗi loại không được quá 2 đơn vị.

Việc sử dụng bảng phân phối chuẩn các kết quả của tất cả các loạt trắc nghiệm có thể có ý nghĩa đặc biệt trong việc giải quyết các nhiệm vụ giám định, ví dụ khi bệnh nặng thêm lên (V. M. Blâykhê, L. Ph. Buroiachuc, 1978, 71).

Trắc nghiệm Raven đã được sử dụng rộng rãi ở nhiều nước trên thế giới.

#### **4. Trắc nghiệm phân tích để nghiên cứu trí tuệ của Richard Meili**

Nhà tâm lí học Thụy Sĩ R. Meili đề ra phương pháp này năm 1928 để sử dụng trước hết vào việc tư vấn nghề nghiệp và tư vấn học đường (Meili 1930, 201–284). Trắc nghiệm này có thể được dùng khi nghiên cứu các nghiệm thể trên 11 tuổi. Theo ý đồ của tác giả, phương pháp này phải xác định được cả các hình thức và sự thể hiện khác nhau của trí thông minh qua mức độ chung của trí tuệ.

Loạt bài tập của trắc nghiệm được xây dựng không dựa trên cơ sở phân tích nhân tố, nhưng như tác giả đã nhận xét, về sau các công trình nghiên cứu để xác nhận sự có mặt của 4 nhân tố chung đã được tiến hành.

Trắc nghiệm Meili gồm 6 bài tập (tiểu nghiệm) mà mỗi tiểu nghiệm đều là một phương pháp khá quen biết trong tâm lí học thực nghiệm.

Tiểu nghiệm I. Xác lập tính kế tục của sự phát triển các sự kiện theo một loạt tranh. Người ta cho nghiệm thể biết rằng: trong các bức tranh đưa ra cho học có phản ánh một sự kiện nào đó. Nhưng chỉ có bức tranh thứ nhất là phù hợp với vị trí của mình, còn các bức còn lại – được xếp ngẫu nhiên. Nghiệm thể phải ghi đúng số thứ tự vào các bức tranh được đưa ra. Mỗi bài giải đúng được 1 điểm. Thời gian 5 phút.

Tiểu nghiệm II. Kéo dài dãy số theo quy luật đã được xác định. Ví dụ 5, 8, 11, 17... số nào phải đi sau số 17? Thời gian 5 phút. Mỗi bài giải đúng được 1 điểm. Có thể cho  $\frac{1}{2}$  điểm trong trường hợp nếu nghiệm thể hiểu đúng bản chất bài tập, nhưng có một câu trả lời nào đó bị sai và được đánh giá như là chú ý không đầy đủ.

Tiểu nghiệm III. Thành lập mệnh đề theo 3 từ. Ví dụ đưa ra 3 từ: đứa trẻ, bút chì, người cảnh sát. Nhiệm vụ của nghiệm thể là từ các từ đó thành lập càng nhiều mệnh đề càng tốt. Mỗi bộ từ được dành 2 phút. Khi đánh giá thì không tính đến sự biểu đạt về tu từ của câu, mà tính đến ý được dùng để kết hợp các từ. Như vậy, có 3 loại đánh giá: 1) ý để liên hệ các từ không đạt, hoặc câu thiếu ý – 1 điểm; 2) ý được biểu đạt khá tầm thường – 2 điểm; 3) ý được biểu đạt độc đáo – 3 điểm.

Tiểu nghiệm IV. Điền vào chỗ trống trong các bức tranh. Người ta đưa ra một loạt bức tranh, mỗi bức có chứa một đoạn bị cắt mất. Nghiệm thể phải chỉ ra là: phải vẽ thêm cái gì vào chỗ đó. Ở đây cần có câu trả lời cụ thể. Thời gian 5 phút. Bài giải đúng được 1 điểm.

Tiểu nghiệm V. Ghép hình từ các bộ phận. Đưa cho nghiệm thể xem một mẫu, trên đó vẽ một vài thành phần của hình, sau đó chỉ cho thấy các hình được tạo ra từ những thành phần đó. Sau khi giải thích bài tập cho nghiệm thể, người ta đưa ra một bộ các thành phần mới, yêu cầu ghép thành các hình càng độc đáo càng tốt. Mỗi nhóm thành phần được dành cho 1,5 phút. Khi đánh giá người ta chỉ tính 3 hình đầu tiên được ghép từ mỗi bộ thành phần mà thôi. Cho điểm từ 1 đến 3 tùy theo số lượng các hình được ghép thành và tính chất độc đáo của chúng.

Tiểu nghiệm VI. Những sự tương tự về hình học. Đưa cho nghiệm thể một cặp hình hình học, có liên quan với nhau một cách nhất định, và cũng như vậy – hình thứ nhất của cặp hình thứ hai. Nhiệm vụ của họ là vẽ một hình thứ tư có tính đến các mối quan hệ tồn tại giữa các hình.

Theo Meili, năng lực xác lập những mối liên hệ và phụ thuộc cụ thể được xác định trong 3 của 6 tiểu nghiệm (I, III, IV). Các tiểu nghiệm “kéo dài dãy số” và “những sự tương tự hình học” có tính chất trừu tượng hơn, không phải lúc nào cũng xác định những quan hệ phụ thuộc tồn tại một cách trực tiếp được. Có thể cho rằng, trong một mức độ khá lớn, tư

duy trừu tượng được thể hiện ở đây. Tiểu nghiệm “ghép hình từ các thành phần” chiếm một vị trí đặc biệt, vì nó đòi hỏi sự liên hợp thị giác, Meili chỉ ra rằng: trong các tiểu nghiệm “kéo dài dây số” và “loạt tranh” thì các nhân tố tính phức tạp và tính mềm dẻo của bài tập giữ vai trò lớn nhất. Các nhân tố tính trọn vẹn, tính mau lẹ biểu lộ trong hai tiểu nghiệm liên hợp. Các tiểu nghiệm “điền vào chỗ trống” và “sự tương tự”, theo Meili, mang tính chất phức tạp hơn và ở đây các nhân tố khác nhau được thể hiện một cách ít nhiều không đồng đều.

Giá trị trung bình cộng của các kết quả của tất cả mọi bài tập tương ứng với hệ số thông minh (tỉ lệ phần trăm đối với số điểm mỗi người thu được, được xác định bằng bảng). Theo tác giả, giá trị từ 35 đến 65 tương ứng với mức độ trung bình chuẩn, cao hơn 80 là trí tuệ phát triển cao.

Căn cứ theo đồ thị biểu diễn các kết quả trong các tiểu nghiệm riêng lẻ, ta xây dựng được trắc diện của trí tuệ. Người ta chia ra làm 5 trắc diện diễn hình nói lên tính chất của trí tuệ: logic – hình thức, hình ảnh cụ thể, phân tích sáng tạo, phát triển đồng đều.

Ở đây Meili cũng nhận thấy rằng, sự lí giải giản đơn đó có thể được sử dụng chỉ trong trường hợp có sự đối xứng rõ rệt nào đó của các trắc diện. Còn nếu nói về một xu thế, chỉ phát hiện được theo một tiểu nghiệm thôi, thì không được vận dụng các cách giải thích nêu ở trên.

Tác giả đã đưa ra một vài số liệu về sự tương quan của trắc nghiệm phân tích với những phương pháp nghiên cứu trí tuệ khác. Chẳng hạn, tương quan với trắc nghiệm Stanford– Binet trong những nhóm nghiệm thể khác nhau được biến đổi từ 0,60 đến 0,69.

Trong việc đánh giá các kết quả trắc nghiệm, Meili đã chỉ ra sự cần thiết phải tính đến những đặc điểm nhân cách của nghiệm thể, thái độ của họ đối với công việc, khuynh hướng cầu kì tỉ mỉ trong việc thực hiện bài tập hay, ngược lại, thái độ chưa nghiêm túc đối với các bài tập

## **5. Trắc nghiệm cấu trúc trí tuệ của Amthauer**

Trắc nghiệm cấu trúc trí tuệ (Intelligenz Struktur Tests) lần đầu tiên do R. Amthauer, một nhà tâm lí học Cộng hòa liên bang Đức, mô tả năm 1953 (R. Amthauer, 1953, 102–136). Theo ý đồ của tác giả, phương pháp này được dùng để đánh giá trí tuệ và cấu trúc của nó ở những người thuộc lứa tuổi từ 13 đến 61. Vì Amthauer đặt nhiệm vụ trước tiên là nghiên cứu trí tuệ trong mối liên hệ với vấn đề chọn nghề và thích hợp nghề, nên trắc nghiệm được soạn thảo như là trắc nghiệm nhóm.

Khi soạn thảo trắc nghiệm, Amthauer đã xuất phát từ việc xem xét trí tuệ như là một tiểu cấu trúc được chuyên hóa trong cấu trúc trọn vẹn của nhân cách. Trí tuệ được hiểu là một chỉnh thể có kết cấu của các năng lực tâm lí, thể hiện trong các hình thức hoạt động khác nhau, do đó con người trở thành có năng lực tác động như là một chủ thể tích cực trong môi trường xung quanh họ.

Amthauer nhấn mạnh rằng, chỉ có thể biết được trí tuệ căn cứ vào những thể hiện của nó trong một hoạt động này hay một hoạt động khác mà thôi. Hoạt động và năng lực nằm trong những mối quan hệ qua lại với nhau, luôn luôn tạo thành một cấu trúc xác định nào đó, mà trong đấy các yếu tố riêng lẻ được sắp xếp có thứ bậc. Cấu trúc này có đặc điểm là: có những “trung tâm sức hút”, những trung tâm ưu thế nhất định, được thể hiện trong hoạt động (dưới dạng trí tuệ ngôn ngữ, tính toán – toán học, dưới dạng biểu tượng không gian, các chức năng trí nhớ).

Tiếp theo D. Wechsler, Amthauer đã nhận thấy rõ mối liên hệ chặt chẽ của trí tuệ với các thành phần khác của nhân cách, với các lĩnh vực ý chí và xúc cảm, nhu cầu và hứng thú của nó. Đồng thời ông cũng vạch ra sự cần thiết phải xem xét trí tuệ và cấu trúc của nó như là một hiện tượng tương đối độc lập, được trừu xuất khỏi những đặc điểm khác của nhân cách.

Amthauer đã sử dụng 2 nguyên tắc sau để lựa chọn các bài tập trắc nghiệm: a) đảm bảo mối tương quan cao tối đa của mỗi nhóm bài tập với kết quả chung; b) đạt tới mối tương quan thấp có thể được giữa các nhóm bài tập riêng lẻ. Những nguyên tắc này phù hợp với thuyết nhóm nhân tố của Thurstone. Tuy nhiên, trắc nghiệm cấu trúc trí tuệ đã không xây dựng trên cơ sở một lí thuyết nhân tố nào cả. Cơ sở của nó là thuyết trí tuệ như là một cấu trúc chuyên biệt.

Theo những kết quả thu được, giá trị trung bình của sự tương quan giữa các nhóm bài tập và kết quả chung là 0,65 (biến thiên từ 0,80 đến 0,45) và giá trị trung bình của sự tương quan lẫn nhau là 0,36 (dao động từ 0,62 đến 0,20). Sự tương quan lẫn nhau của các tiểu nghiệm không phù hợp, tất nhiên, với phương án lí tưởng của nguyên tắc thứ hai, nhưng cần phải nhớ rằng chính bản thân Thurstone cũng thấy có sự tương quan thuận (dương) rõ rệt; tương quan này đã đưa ông đến chỗ thừa nhận nhân tố “g” như là một nhân tố chung thuộc hàng thứ hai.

Trên cơ sở nghiên cứu các trắc nghiệm được phổ biến rộng rãi nhất và đã được bản thân mình kiểm nghiệm trong thực tế, Amthauer nêu ra sự cần thiết phải đưa vào phương pháp của mình các nhân tố sau đây của trí tuệ: trí tuệ ngôn ngữ, trí tuệ tính toán – toán học, biểu tượng không gian, cũng như năng lực tập trung chú ý và gìn giữ trong trí nhớ tài



liệu đã lĩnh hội được. Trên bình diện trí tuệ ngôn ngữ, tác giả cho những yếu tố sau đây là quan trọng nhất đối với việc nghiên cứu: tư duy quy nạp, tư duy trừu tượng, tư duy liên hợp và sự hình thành phán đoán.

Để vạch ra các mặt trên của trí tuệ, tác giả đã xây dựng 9 tiểu nghiệm, bao gồm 176 bài tập:

1. Lựa chọn một cách logic (LS – Logische Selection). Tiểu nghiệm này nhằm nghiên cứu tư duy quy nạp, sự nhạy bén ngôn ngữ. Nhiệm vụ: kết thúc câu bằng một trong những từ được đưa ra. Tiểu nghiệm gồm 20 bài tập, mỗi bài làm đúng 1 điểm, thời gian 6 phút. Ví dụ:

– Ở cây luôn luôn có...

a) Lá,b) Quả,c) Chồi,d) Rễ,e) Bóng râm

– Người có thái độ hoài nghi với cái mới gọi là...

a) Người tự do, b) Người vô chính phủ,c) Người cấp tiến,d) Người bảo thủ,e) Người dân chủ.

– Sự tiếp thu một cách có ý thức những tư tưởng xa lạ và biến chúng thành cái riêng của mình gọi là:

a) Sự lừa dối,b) Sự nhại lại,c) Sự gộp nhặt,d) Ăn cắp (văn chương),e) Sự bắt chước.

2. Xác định những đặc điểm chung (Ge – Gemeinsamkeiten) Nghiên cứu năng lực trừu tượng hóa. Đưa ra 5 từ, mà trong đó có 4 từ luôn luôn cùng loại ở một mức độ nhất định. Cần phát hiện từ thừa. Mỗi bài làm đúng được 1 điểm, thời gian thực hiện 20 bài tập là 6 phút.

Ví dụ:

– a) can đảm, b) tin tưởng, c) táo bạo, d) tài năng, e) hèn nhát;

– a) dè xẻn, b) có trách nhiệm, c) hảo tâm, d) nhiệt thành, e) chuyên cần;

– a) chìa vặn đai ốc, b) bulông, c) cái khoan, d) quả đấm cửa, e) phéc-mơ-tuya.

3. Xác định sự giống nhau, sự tương tự (An – Análogien). Kỹ năng vạch ra các mối liên hệ, những năng lực liên hợp. Trong bài tập có đưa ra 3 từ, giữa từ thứ nhất và từ thứ hai có một mối liên hệ xác định. Sau từ thứ ba để trống, cần phải tìm 1 trong 5 từ được nêu ra ở dưới sao cho nó có liên hệ với từ thứ ba ấy giống như hai từ đầu. Tất cả có 11 bài tập, mỗi bài làm đúng được 1 điểm, thời gian 7 phút.

Ví dụ:

– Tìm – Thấy, Suy nghĩ – ...

a) Điều tra, b) Ghi nhớ, c) Đi đến kết luận, d) Quên, e) Phán quyết.

– Đói – Gầy, Lao động – ...

a) Nỗ lực, b) Nghỉ ngơi, c) Tiền lương, d) Mệt mỏi, e) Chuyển biến.

– Tàu bay – Đèn hiệu, Tàu biển – ...

a) Tiếng còi, b) Phao tiêu, c) Hải đăng, d) Cột buồm, e) Cánh buồm

4. Phân loại (KI – Klassifikation). Năng lực áp dụng những phán đoán. Nghiệm thể phải viết ra được cái chung cho một cặp khái niệm. Tất cả gồm 16 cặp, thời gian 8 phút. Việc đánh giá biến đổi từ 0 đến 2 tùy thuộc vào mức độ khái quát.

Ví dụ:

“Quả táo – Quả dâu tây”.

Mẫu đánh giá: Quả ăn được – 2; Quả có vỏ, có cuống – 1; Quả tròn, đỏ – 0.

“Đói – Khát”.

Mẫu đánh giá: Những trạng thái cơ thể, nhu cầu cơ thể – 2; Những cảm giác, đau khổ – 1; Sự trống rỗng – 0.

“Con kiến – Cây sồi”

Mẫu đánh giá: Những cơ thể sống, sinh vật – 2; Quả ở trong rừng – 1; Con kiến bò trên cây – 0.

5. Những bài toán (Ra – Rechenaufgaben). Tư duy toán học, những năng lực về số học. Phải giải 20 bài số học trong 10 phút. Mỗi bài đúng 1 điểm.

Ví dụ:

– 3,5 mét vải giá 70 đồng; 2,5 mét vải đó giá bao nhiêu?

– Quân làm một ngày được 3 đồng, còn Hùng làm được 5 đồng. Chúng cùng nhau làm được 120 đồng. Hỏi Quân làm được bao nhiêu?

– 6/7 chai rượu giá 72 đồng. Vậy nửa chai giá bao nhiêu?

6. Các dãy số (Za–zahlenreiben). Tư duy quy nạp các thao tác với con số. Trong 20 bài tập này cần phải kéo dài một loạt số. Thời gian 10 phút, mỗi bài đúng được 1 điểm.

Ví dụ:

7131814191520...?

9121620253036...?

32736413117126...?

7. Chọn hình (FS – Figurale Selektion). Tưởng tượng không gian, năng lực hình dung ra các hình. Trong mỗi bài tập người ta đưa ra một hình được phân làm nhiều phần, cần phải tìm từ những hình được ghi bằng những chữ cái xem hình nào phù hợp với hình được chia ra từng mảnh, nếu chúng được ghép lại. Có 20 bài tập, thời gian 7 phút, mỗi bài đúng được 1 điểm.

8. Bài tập với các khối (Wu – Wurfelaufgaben). Cũng nghiên cứu tưởng tượng không gian như trong tiểu nghiệm số 7. Trong mỗi bài tập (tất cả có 20 bài tập) người ta đưa ra một hình khối ở một vị trí xác định, thay đổi đối với một loạt khối được chỉ bằng các chữ cái. Cần phải chỉ ra hình khối nào trong các hình khối đó ở vị trí thay đổi tương ứng với các hình khối a, b, c, v.v... Thời gian 9 phút: mỗi bài đúng được 1 điểm.

9. Bài tập về năng lực tập trung chú ý, gìn giữ trong trí nhớ cái đã lĩnh hội được (Me – Merkaufgaben). Trong tiểu nghiệm này yêu cầu phải ghi nhớ một loạt từ, sau đó phải tìm ra những từ đó giữa những từ khác, dĩ nhiên không đòi hỏi phải học thuộc lòng chúng. Các từ để ghi nhớ được gộp lại thành bảng theo những phạm trù nhất định, ví dụ, các thứ hoa: hoa lan, hoa huệ, hoa hòe, hoa súng, hoa nhài hoặc các con vật: bò, cừu, hổ, hoẵng, mối. Phải nhớ tất cả 25 từ. Ngoài ra cần phải báo trước cho nghiệm thể biết rằng; trong loạt từ mà ở đó cần phải tìm ra từ đã học, thì từ ấy phải nằm ở đúng vị trí giống như vị trí ở trong bảng. Ví dụ, loạt từ mà ở đó cần phải tìm ra từ đã học là: a) gà, b) sói, c) dao, d) thớt, e) máy bay. Ở đây, ví dụ, chọn từ “gà” là đúng. Còn từ “sói” mặc dù có gặp trong bảng từ đã học, đứng ở vị trí thứ ba chứ không phải thứ hai cho nên chọn nó là sai. Để tìm ra các từ đã học, người ta đưa ra 20 loạt từ, thời gian để ghi nhớ – 3 phút, tái hiện – 6 phút. Mỗi bài giải đúng được 1 điểm.

Trong lần xuất bản thứ hai: trắc nghiệm Amthauer có những thay đổi cả về tên gọi các tiểu nghiệm lẫn về các yếu tố cấu trúc của trí tuệ, được vạch ra bởi từng tiểu nghiệm một:

- 1– Điền vào câu chưa đủ – năng lực thiết lập và biểu đạt phán đoán.
- 2– Chọn từ – nhạy cảm ngôn ngữ.
- 3– Tương tự – những năng lực liên hợp.
- 4– Xác định những đặc điểm chung – năng lực trừu tượng hóa.

5– Bài tập về năng lực tập trung chú ý, gìn giữ trong trí nhớ cái đã lĩnh hội được – năng lực phát hiện đặc điểm, thuộc tính xác định.

6– Bài tập toán – tư duy toán học thực hành.

7– Các loạt số – tư duy toán học lí luận.

8– Chọn hình – tưởng tượng, biểu tượng không gian.

9– Bài tập với hình khối – tưởng tượng không gian.

Kết quả nghiên cứu, thông qua việc đánh giá trình độ trí tuệ, có thể nói lên cấu trúc của trí tuệ căn cứ theo trắc diện của sự thành công trong việc giải các tiểu nghiệm riêng biệt.

Có 3 hình thức trắc nghiệm song song, có giá trị như nhau (A, B, C) điều này đem lại những ưu thế rõ rệt khi cần phải tiến hành các nghiên cứu lặp lại. Việc tiêu chuẩn hóa trắc nghiệm đã được tiến hành với sự lựa chọn trong số 4.076 nghiệm thể, hơn nửa bao gồm cả dân thành phố lẫn nông thôn. Tuy nhiên từ một trong những số liệu mà tác giả đã công bố, ta thấy rõ rằng: một số nhóm tuổi được đánh giá không ngang nhau về một loạt chỉ số, như trong nhóm 46 – 60 tuổi – 203 nghiệm thể, còn trong nhóm 16 tuổi – 508.

Các tiêu chuẩn mà Amthauer đã thu được đối với những nghiệm thể ở lứa tuổi từ 13 đến 61, cũng như các kết quả trung bình được dùng đối với những nghiệm thể có trình độ học vấn khác nhau, đều được ứng dụng đối với trắc nghiệm cấu trúc trí tuệ. Amthauer đã chỉ ra rằng khi giải thích trình độ trí tuệ bao giờ cũng phải tính đến một cách cẩn thận trình độ học vấn, các tri thức nghề nghiệp, nguồn gốc xã hội và những điều kiện sống.

Nghiên cứu cấu trúc bên trong của trắc nghiệm (các tương quan rõ rệt của các tiểu nghiệm với kết quả chung), cũng như những khác biệt đáng tin cậy trong các kết quả của các nhóm khác nhau, cho phép rút ra kết luận về tính hiệu lực khá cao của trắc nghiệm Amthauer. Độ tin cậy của trắc nghiệm này cũng khá rõ rệt (V. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc. 1978, 64).

## **6. Các trắc nghiệm nhóm về trí thông minh**

Loại trắc nghiệm cá nhân được sử dụng một cách thuận lợi trong hai trường hợp sau: a) trắc nghiệm trí thông minh chỉ là một phần công việc trong nhiệm vụ phải giải quyết một trường hợp hoàn chỉnh của một cá nhân nào đó; b) có đủ chuyên viên để điều khiển trắc nghiệm. Vì vậy loại trắc nghiệm này hay được dùng trong các bệnh viện và trường học.

Tuy nhiên, trong nhiều trường hợp, loại trắc nghiệm cá nhân không đáp ứng được yêu cầu của việc nghiên cứu. Ở đây loại trắc nghiệm nhóm (tập thể) trở nên cần thiết và

không thể thiếu được. Thí dụ trong quân đội, khi cần phải trắc nghiệm hàng trăm ngàn người mỗi năm hoặc khi cần phải trắc nghiệm hàng ngàn sinh viên xin vào trường đại học hay cao đẳng.

Trong chiến tranh thế giới I, do nhu cầu thúc bách, lần đầu tiên người ta đã phải phát triển các trắc nghiệm nhóm (tập thể) một cách quy mô. Hàng ngàn vạn thanh niên được tuyển vào quân đội. Cần phải có một phương pháp mau lẹ để loại bỏ những người thiếu khả năng và tuyển chọn những người có khả năng nhất cho những trường huấn luyện sĩ quan. Hơn nữa, phải tùy theo khả năng mà phân phối họ vào các binh chủng, tiểu đoàn hay các trường chuyên môn khác nhau.

Trong chiến tranh thế giới I, các nhà tâm lí học Mỹ đã đưa ra hai loại trắc nghiệm nhóm về trí thông minh gọi là “Trắc nghiệm Alpha lục quân” và “Trắc nghiệm Beta lục quân”. Trắc nghiệm Alpha lục quân soạn cho người biết đọc, biết viết và cho điểm số để xếp loại trí thông minh. Trong thời gian giữa hai cuộc thế chiến, trắc nghiệm Alpha lục quân được sửa đổi nhiều lần để dùng cho cả quân nhân lẫn dân thường. Còn trắc nghiệm Beta lục quân đặt ra cho người không biết chữ hoặc các di dân chưa biết tiếng Anh. Trắc nghiệm này đưa ra những loại bài tập phi ngôn ngữ, chỉ cần chỉ dẫn đơn giản bằng lời nói thôi.

Khi thế chiến II xảy ra, các nhà tâm lí học Mỹ đã cải tổ các trắc nghiệm cũ thành trắc nghiệm mới tên “Trắc nghiệm phân loại tổng quát lục quân” (AGCT). Trắc nghiệm này đã được áp dụng cho hàng triệu thanh niên nhập ngũ ở Mỹ. Nó được soạn thảo thành 4 mẫu khác nhau, có thể dùng thay thế nhau cái nào cũng được. Mỗi mẫu trắc nghiệm làm trong 1 giờ. Ngoài ra, người ta cũng đã soạn thảo nhiều mẫu dài hơn, phân năng lực trí tuệ thành 4 loại: a.) khả năng ngôn từ, b) nhận thức về không gian, c) tính toán số học, d) suy luận số học.

Cũng như ở trắc nghiệm Stanford– Binet, người trung bình trong trắc nghiệm AGCT có điểm số ấn định là 100. Nhưng độ lệch chuẩn lại là 20. Lục quân Mỹ muốn phân loại đại khái nên chia số người làm 5 hạng khác nhau tùy theo số điểm. Sự phân bố cũng gần như trong trắc nghiệm cá nhân về trí thông minh, nhưng điểm số của AGCT và hệ số IQ không hoàn toàn giống nhau. Hải quân Mỹ cũng đặt ra một trắc nghiệm tương tự gọi là “Trắc nghiệm phân loại tổng quát hải quân” (NGCT) chỉ khác là điểm số trung bình trong NGCT là 50. Về sau, cả AGCT lẫn NGCT đều được thay thế bằng “Trắc nghiệm khả năng quân lực” (AFQT).

Sau thế chiến I, ở Mỹ có nhiều trắc nghiệm nhóm (tập thể) dùng cho dân sự, đặc biệt là trong việc tuyển chọn nhân viên thuộc các ngành công thương nghệ. Trong số đó phổ biến nhất là “Trắc nghiệm tự khiển Otis về khả năng trí tuệ” (Otis SA). Trắc nghiệm gồm 4

trang giấy, dùng bút chì làm cũng được. Chỉ cần trắc nghiệm và tính kết quả trong vòng 20 đến 30 phút là xong. Điểm số của trắc nghiệm này được đối chiếu với điểm số trong trắc nghiệm Stanford–Binet để nếu muốn, có thể đổi thành hệ số IQ tương đương. Trắc nghiệm này chú trọng đến các yếu tố ngôn từ và suy luận, nhưng không trắc định được đúng lầm về các yếu tố thực thi (phi ngôn ngữ).

Còn nhiều trắc nghiệm khác dùng trong các trường đại học. Về cơ bản các trắc nghiệm này cũng theo lẽ lối của các trắc nghiệm nhóm về trí thông minh. Trong số này có một bộ phận gồm nhiều trắc nghiệm gọi chung là “Trắc nghiệm khả năng học đường và đại học” (SCAT), thường dùng cho học sinh khi thi vào đại học. Hay “Trắc nghiệm năng khiếu học hành” (SAT) đã được Hội đồng khảo hạch vào trường đại học của Mỹ dùng để tuyển chọn sinh viên đại học. (Điểm số trung bình của SAT ấn định ở mức tiêu chuẩn là 500 và độ lệch chuẩn là 100). Ngoài ra còn có “Trắc nghiệm khảo hạch cao học” (GRE) soạn riêng cho sinh viên muốn học tiếp lên bậc cao học và “Trắc nghiệm tương đồng Miller” (MAT) để tiên liệu thành quả học tập ở bậc cao học.

Cũng còn có cả những trắc nghiệm khá chuyên biệt cho những trường đại học chuyên nghiệp riêng biệt (như y khoa hay các ngành cao học), để tiên liệu thành quả trong một loại huấn luyện đặc biệt, mà vì khuôn khổ của cuốn sách này, chúng tôi không giới thiệu ở đây.

## **7. Tổng nghiệm (Test Batteries)**

Để tư vấn, nhiều khi người ta phải dùng nhiều trắc nghiệm, do nhiều năng khiếu khác nhau. Những trắc nghiệm như vậy được kết hợp lại thành những tổng nghiệm cho ta biết cả về những năng khiếu học hành lẫn năng khiếu về nghề nghiệp.

Có một tổng nghiệm như vậy đã được soạn thảo để dùng với học sinh trung học và người lớn không theo học tại các trường đại học, đó là “Trắc nghiệm năng khiếu tinh biệt” (DAT). Tổng nghiệm này bao gồm các trắc nghiệm về suy luận ngôn từ, khả năng số học, suy luận trừu tượng, tương quan không gian, suy luận cơ khí, tốc độ và độ chính xác trong công việc văn phòng, chính tả, sử dụng ngôn ngữ bằng các mệnh đề. Các điểm số về mỗi trắc nghiệm này được ghi thành một biểu đồ điểm số trên một sơ đồ đặc biệt. Sau đây là một vài khoản trong trắc nghiệm này.

– Suy luận ngôn từ: Gồm 50 câu, mỗi câu đều thiếu mất chữ đầu và chữ cuối. Nghiệm thử phải chọn chữ để điền vào mỗi câu cho có nghĩa đúng. Thí dụ:

... đối với nước như ăn đối với...

A – Tiếp tục... lái xe

B – Chấn... kẻ thù

C – Uống... cơm

D – Con gái ... kĩ nghệ

E – Uống... kẻ thù

=> C là đáp án đúng

– Khả năng số học: Gồm 40 bài toán. Sau mỗi bài toán có 5 đáp số. Hãy chọn đáp số đúng. Thí dụ:

Cộng 13 với  $12A - 14$

B – 25

C – 16

D – 59

E – Không đáp số nào đúng cả

=> B là đáp án đúng

– Suy luận trừu tượng: Mỗi hàng gồm 4 hình gọi là hình đồ và 5 hình gọi là hình đáp, 4 hình đồ hợp thành một bộ. Hãy tìm trong 5 hình đáp án hình nào là hình kế tiếp trong bộ hình đó, tức là hình thứ 5 trong loại hình đồ?

– Tương quan không gian: Gồm 60 mẫu hình có thể xếp thành các khối. Mỗi hình có trình bày 4 khối. Hãy tìm xem mẫu hình sẽ xếp thành khối nào trong số 4 khối đó.

– Suy luận cơ khí: Gồm một số hình vẽ kèm theo các câu hỏi về hình vẽ ấy. Thí dụ: Người nào phải kiêng nể hơn? Nếu cùng nặng như nhau thì ghi C.

– Độ chính xác và độ nhanh trong công việc văn phòng: Đo độ chính xác và độ nhanh trong việc so sánh các phối hợp chữ và số. Ở mỗi khoản trắc nghiệm, trong số 5 phối hợp, có một phối hợp được gạch dưới. Công việc của nghiệm thể là tìm trên tờ giải đáp phối hợp nào như phối hợp có gạch dưới, rồi dùng bút đánh dấu vào khoảng trống bên dưới.

– Sử dụng ngôn ngữ: chính tả: Trắc nghiệm gồm nhiều từ ngữ, có từ viết đúng chính tả, có từ viết sai. Cho biết từ nào đúng (R), từ nào sai (W) chính tả?

– Sử dụng ngôn ngữ: văn phạm: Trắc nghiệm gồm nhiều câu, mỗi câu gồm 4 phần ghi A, B, C, D. Hãy đọc câu rồi cho biết phần nào có lỗi về văn phạm, cách chấm phẩy hay

lỗi chính tả. Có câu không có lỗi gì cả; gặp trường hợp ấy hãy đánh dấu vào khoảng trống dưới chữ E trong tờ giải đáp.

Các nhà tư vấn thường lấy tổng số điểm số trắc nghiệm về suy luận ngôn từ và suy luận số học để xác định năng khiếu học tập. Tổng số hai điểm này có giá trị tiên liệu khá cao, nghĩa là tổng số này tương quan khá mật thiết với cấp hạng trong lớp của học sinh. Về các điểm số trắc nghiệm khác, người ta có thể dùng chúng riêng biệt hay phối hợp theo một cách nào đó để tiên liệu thành quả trong các công việc đòi hỏi những năng khiếu chuyên biệt hơn. Tuy nhiên ngày nay DAT rất ít được dùng để tiên liệu thành quả trong những công việc chuyên biệt (vì đã có nhiều trắc nghiệm chuyên biệt). Ngoài ra, những trắc nghiệm khác trong tổng nghiệm này cũng không tiên liệu được đúng lắm về thành quả học tập (Mc. Nemar, 1964). Nhà tư vấn tâm lí thường dùng một biểu đồ điểm số để xác định sở trường, sở đoản của một cá nhân, rồi căn cứ vào đó để bàn luận và đưa ra lời khuyên (Bennet và những người khác, 1951).

### **8. Một số trắc nghiệm khác về trí thông minh của trẻ em**

Trên đây chúng tôi đã giới thiệu và phân tích một số trắc nghiệm trí thông minh phổ biến nhất dùng cho người lớn và trẻ em. Bây giờ xin giới thiệu một vài trắc nghiệm khác về trí thông minh dùng cho trẻ em, đơn giản, dễ dùng hơn.

Trắc nghiệm Buyse– Decroly. Dùng cho trẻ từ 3 đến 7 tuổi, rất được phổ biến ở Pháp. Người ta đã in nó thành tập, bao gồm nhiều trang có hình, để giáo viên phát cho trẻ ở lớp mẫu giáo và có thể trắc nghiệm một lúc cả lớp được. Ở miền nam nước ta trước ngày giải phóng, trắc nghiệm này cũng đã được in thành tập và được dùng khá rộng rãi (Lê Quang Liêm, Trắc nghiệm trí thông minh) hoặc được giới thiệu trong các sách viết cho các bậc cha mẹ học sinh (Nguyễn Hiến Lê, 1958).

Tất cả có 5 trắc nghiệm dành cho 5 hạng tuổi khác nhau. Trắc nghiệm số 1 cho trẻ 3 tuổi, trắc nghiệm số 2 cho trẻ 4 tuổi, trắc nghiệm số 3 cho trẻ 5 tuổi, trắc nghiệm số 4 cho trẻ 6 tuổi và trắc nghiệm số 5 cho trẻ 7 tuổi. Mỗi trắc nghiệm đều quy định cách cho điểm và điểm số tối đa. Cách đánh giá như sau: Tính điểm rồi quy ra MA (tuổi trí khôn) theo quy tắc 75% trẻ em ở một độ tuổi nào đó phải làm được hết tất cả các bài tập dành cho độ tuổi đó, và dĩ nhiên là phải làm được hết tất cả các trắc nghiệm của các tuổi nhỏ hơn. Do đó, nếu một em 5 tuổi mà không đạt được 61 điểm (14 điểm về trắc nghiệm 3 tuổi, 24 điểm về trắc nghiệm 4 tuổi và 26 điểm về trắc nghiệm 5 tuổi) thì các em ấy là chậm phát triển. Nếu em đó làm được 1 bài của trắc nghiệm 6 tuổi (tất cả 6 bài) thì cộng thêm 2 tháng, nếu làm được 1 bài của trắc nghiệm 7 tuổi (tất cả 5 bài) thì cộng thêm 12:5 tháng. Ngược lại, nếu làm hỏng 1 bài của trắc nghiệm 5 tuổi, hay 4 tuổi (tất cả 6 bài) thì trừ đi 2 tháng.



Sau đây là một vài khoản trong trắc nghiệm số 1 cho trẻ 3 tuổi:

– Nhận biết sự vật: Đặt trên bàn trước mặt trẻ một chìa khóa, một đồng xu, một con dao, một bút chì, một đồng hồ. Ta cầm trong tay một chìa khóa khác cũng giống chìa khóa đặt trên bàn, rồi bảo trẻ chỉ xem trên bàn vật nào giống vật trong tay bạn. Thời hạn – 5 giây. Chỉ đúng cho 1 điểm.

Làm lại như vậy với bút chì, rồi con dao. Mỗi lần chỉ đúng cho 1 điểm. Cộng là 3 điểm.

– Nhận biết bộ phận trên mặt: Ta bảo trẻ chỉ mũi, miệng, mắt. Mỗi lần giới hạn trong 5 giây, được 1 điểm. Cộng là 3 điểm.

– Ngôn ngữ: Một giá sách gồm nhiều ngăn. Bảo trẻ lấy một cuốn sách ở trên cao, rồi lấy một cuốn ở dưới thấp. Rồi lấy một cuốn ở ngăn giữa. Chú ý xem nó có hiểu ba tiếng: trên cao, dưới thấp, ở giữa không. Mỗi lần hạn 5 giây, được 1 điểm. Cộng là 3 điểm.

Tổng cộng trắc nghiệm số 1 là 14 điểm (tất cả có 6 khoản).

Dưới đây là một vài khoản trong trắc nghiệm số 3 cho trẻ 5 tuổi

– Ý niệm lớn nhỏ: Lấy 5 cục phấn lớn nhỏ khác nhau, bảo trẻ chỉ cục nào nhỏ nhất. Hạn 5 giây, được 1 điểm.

Cũng dùng cách đó. Nếu trẻ chỉ được cây nào lớn nhất, người nào lớn nhất, người nào nhỏ nhất thì cho thêm 3 điểm. Cộng là 4 điểm.

– Vẽ hình vuông: Hạn 15 giây, được 1 điểm.

– Định nghĩa bằng công dụng: Chỉ cho trẻ một cái giường, một cái ô, một cái chai, rồi hỏi trẻ trong 3 cái đó cái nào dùng để ngủ? Hạn 5 giây, đúng cho 1 điểm.

Chỉ một cái xe đạp, một chìa khóa, một cốc nước, rồi hỏi cái nào dùng để uống? Hạn 5 giây – 1 điểm.

Chỉ một cái ghế, một cái thang, một cái thùng, rồi hỏi cái nào dùng để treo? Hạn 5 giây – 1 điểm. Cộng là 3 điểm.

Tổng cộng trắc nghiệm số 3 là 26 điểm (tất cả có 6 khoản).

Còn đây là một vài khoản của trắc nghiệm số 5 cho trẻ 7 tuổi:

– Hình thiếu: Đưa một tranh vẽ hình 4 người: một người thiếu mắt, một người thiếu miệng, một người thiếu mũi, một người cụt hai tay. Nếu trong 30 giây trẻ chỉ được mỗi người thiếu cái gì thì cho 4 điểm.

– Nặng, nhẹ: Vẽ hai bàn cân, một bàn cân chúc về bên phải, bàn cân chúc về bên trái. Nếu trẻ chỉ đúng cả hai lần bàn cân nào nặng thì cho 1 điểm. Hạn 15 giây cho cả 2 lần.

– Phân loại: a) Đặt trên bàn một quả cam, một quả bưởi, một chùm hai quả roi, một củ khoai, rồi bảo trẻ gom lại những vật gì cùng loại với nhau. Hạn 15 giây – 1 điểm.

b) Cũng như trên, nhưng đặt một chiếc guốc, một cái giày, một con dao, một cái hộp

c) Cũng như trên, nhưng đặt một cái bát, một cái chén, một cái chai, một cái ấm đun nước.

Cộng 3 lần là 3 điểm.

Tổng cộng trắc nghiệm số 5 là 22 điểm (tất cả có 5 khoản).

Trắc nghiệm của Ballard về trí khôn. Trắc nghiệm này gồm 100 câu hỏi cho trẻ từ 8 đến 15 tuổi. Có thể hỏi với từng cá nhân hay với cả nhóm bằng cách phát những tờ giấy kẻ sẵn 100 hàng để các em trả lời. Tất cả mất 1 đến 2 giờ tùy theo lứa tuổi.

Cách cho điểm và tính tuổi: cứ mỗi câu đúng cho 1 điểm. Cộng số điểm rồi tra tuổi trí khôn (MA) theo bảng.

Ví dụ, em A, 9 tuổi 4 tháng, được 55 điểm, thì tuổi MA của nó sẽ là 10, còn em B 12 tuổi 2 tháng, được 62 điểm thì tuổi MA của em sẽ là 11 tuổi 4 tháng.

Sau đây là một số câu hỏi của trắc nghiệm về trí khôn của Ballard:

1– Một cái ghế đầu có mấy chân?

9– Ngày trước ngày chủ nhật là ngày gì?

12– Một em trai ngó qua hàng rào thấy cả một thửa ruộng, và thấy trong thửa ruộng ấy có 6 con bò. Một em gái cũng ngó qua hàng rào, cũng thấy 6 con bò. Hỏi có bao nhiêu con bò trong thửa ruộng đó?

22 – Đọc chữ “Thiên” rồi đánh vần. Viết 2 chữ cái ở giữa chữ “thiên” đó.

33– Một con bò có mấy chân?

49– Viết các chữ cái O, E, M, I, R, N.

59– Viết những số 1, 4, 7, 3, 9, 6, 0.

71– (tháng giêng, tháng ba, tháng tám, tháng mười), trong những tháng đó thường tháng nào nóng nhất (15 giây).

80–(cười, mỉm cười, rung động, thỏa thích), khi người ta sung sướng, người ta luôn luôn có cái gì trong 4 cái đó? (15 giây).

94– Một gia đình có ba anh em trai mà mỗi người chỉ có một em gái. Tất cả trai lẫn gái có bao nhiêu?

100– (kim loại, sung sướng, lâm, nắng ráo), chữ nào hợp nghĩa với chữ rừng nhất?

Trắc nghiệm trí thông minh cho trẻ em của Wechsler (WISC), trắc nghiệm Raven cho trẻ em cũng là những trắc nghiệm nổi tiếng. Hiện nay các cán bộ nghiên cứu của Viện tâm lí – sinh lí lứa tuổi (thuộc Viện Khoa học giáo dục Việt Nam) hợp tác với Trung tâm nghiên cứu trẻ em (N-T) đang bước đầu chuẩn hóa hai trắc nghiệm này để dùng cho trẻ em Việt Nam.

Trước khi kết thúc phần trắc nghiệm trí thông minh, chúng tôi muốn đề cập đến việc kiến giải các trắc nghiệm trí thông minh. Đây là phần việc hết sức quan trọng trong quá trình chẩn đoán, nó quyết định kết quả và tính chính xác, khách quan của việc chẩn đoán. Công việc này phụ thuộc rất nhiều vào trình độ chuyên môn và tay nghề của nghiệm viên. Khi kiến giải các trắc nghiệm trí thông minh, cần chú ý tới những điểm sau.

1– Mỗi trắc nghiệm trí thông minh đều có phần nào đo lường “trí thông minh tổng quát” và do đó cũng phần nào đo lường những cái mà các trắc nghiệm khác cũng đo, song nó cũng vẫn phản ánh được tiêu bản riêng của nó về khả năng chuyên biệt. Cho đến nay vẫn chưa có một trắc nghiệm cá nhân hay tập thể nào đo lường được một cách đồng đều các khả năng chuyên biệt. Mỗi trắc nghiệm thường hướng chủ yếu vào một khả năng nào đó.

2 – Trong thực tế, phần đông các trắc nghiệm trí thông minh đều chú trọng đến khả năng ngôn ngữ hơn. Sở dĩ vậy là vì; a) việc lựa chọn nhiều khoản trong trắc nghiệm đã căn cứ vào thành quả học tập ở nhà trường (tức là những thành quả chú trọng đến ngôn ngữ; b) Việc soạn các trắc nghiệm về khả năng này dễ hơn soạn cho các khả năng khác. Dù là lí do nào thì trong thực tế trắc nghiệm vẫn thiên về các khả năng này. Ta không nên quên điều này khi kiến giải khả năng của cá nhân bằng các trắc nghiệm trí thông minh.

3– Các trắc nghiệm trí thông minh chỉ đo khả năng hiện hữu, chứ không đo được tiềm năng. Trong việc học tập, huấn luyện, mỗi người có những điều kiện, hoàn cảnh, cơ hội khác nhau. Trong trắc nghiệm có nhiều khoản bao hàm một kinh nghiệm văn hóa nào đó. Những khoản trắc nghiệm nói về vũ kịch, khúc côn cầu, quần vợt, v.v... tất nhiên sẽ bất lợi cho những người sinh trưởng trong môi trường văn hóa không có những thứ đó, mặc dù khi sinh ra học có thể đã có một tiềm năng trên trung bình. Vì vậy các trắc nghiệm soạn ra cho người sinh trưởng trong những điều kiện văn hóa xã hội này sẽ không thích hợp cho người sinh trưởng trong những điều kiện văn hóa xã hội khác.

Đến nay vẫn chưa có ai soạn nổi một trắc nghiệm trí thông minh hoàn toàn không bị ảnh hưởng của yếu tố văn hóa – xã hội. Vì vậy không thể xem trắc nghiệm trí thông minh như một phương tiện để so sánh các chủng tộc và các cộng đồng văn hóa – xã hội khác nhau.

Bằng các trắc nghiệm trí thông minh, ta có thể thấy được các dị biệt cá nhân về tâm trí, phát hiện những người thông minh và những người chậm phát triển trí tuệ, tức là những người có IQ dưới 70. Trước đây người ta hay dùng từ “Ngu độn” với 3 mức độ: ngu IQ từ 50 đến 69, đần IQ từ 20 đến 49 và lẩn thẩn IQ dưới 20. Ngày nay người ta không dùng cách phân loại đó nữa. Một thuật ngữ và một cách phân loại đúng đắn hơn đã được phổ biến: chậm phát triển trí tuệ nhẹ, trung bình, nặng và trầm trọng, kèm theo những dự đoán về khả năng của những người chậm phát triển trí tuệ ở các lứa tuổi khác nhau (bảng 7).

**Bảng 7. Phân loại và đặc điểm phát triển của người chậm phát triển trí tuệ (theo Kisler, 1964)**

Mức độ chậm phát triển trí tuệ	Sinh trưởng và phát triển ở tuổi chưa đi học (0–5 tuổi)	Huấn luyện và giáo dục ở tuổi đi học (6–20 tuổi)	Tiềm năng xã hội và nghề nghiệp ở tuổi trưởng thành (trên 21 tuổi)
Trầm trọng (IQ dưới 20)	Chậm phát triển nhiều, tiềm năng hoạt động tối thiểu về tâm vận cần chăm sóc	Có phát triển được ít nhiều về vận động, không tập làm lấy được công việc tự phục vụ, cần được chăm sóc hoàn toàn	Phát triển chút ít về vận động và ngôn ngữ, hoàn toàn không tự lo cho bản thân, cần được chăm sóc, giám sát
Nặng (IQ: 20–35)	Phát triển kém về vận động, ngôn ngữ tối thiểu, không tập làm lấy được việc phục vụ, không có hay rất ít kỹ năng truyền đạt	Có thể nói và tập truyền đạt; có thể tập biết thói quen vệ sinh sơ đẳng; không tập được những kỹ năng thông dụng ở trường; có thể tập được thói quen nếu được huấn luyện có phương pháp	Có thể tham gia một phần vào việc lo cho bản thân nếu được giám sát hoàn toàn; có thể phát triển kỹ năng tự vệ ở mức độ tối thiểu trong một môi trường hạn chế
Trung bình	Có thể nói và tập	Nếu được huấn luyện	Có thể làm các công

(IQ: 36–52)	truyền đạt; ý thức xã hội kém, phát triển khá về vận động, có thể tập tự lực cánh sinh, chỉ cần giám sát vừa phải	đặc biệt có thể tập được các kĩ năng thông dụng ở trình độ lớp 3 khi 15 hay 16 tuổi	việc lao động hay đòi hỏi huấn luyện chuyên môn, cần giám sát hay hướng dẫn chút ít khi gặp trở ngại kinh tế hay xã hội nào đó
Nhẹ (IQ: 53–69)	Có thể phát triển kĩ năng xã hội và truyền đạt; chỉ bị chậm phát triển chút ít về khả năng vận – cảm, khi lớn lên mới nhận thấy bất bình thường	Khi đến tuổi 15, 16 có thể tập được các kĩ năng của lớp nhất tiểu học; không học được các môn tổng quát ở trung học; cần được giáo dục theo chương trình đặc biệt, nhất là ở tuổi trung học	Nếu được giáo dục và huấn luyện đúng cách, có thể sinh hoạt bình thường về xã hội và nghề nghiệp; thỉnh thoảng khi gặp trở ngại lớn về xã hội hay kinh tế cần được giám sát và hướng dẫn



### Phần 3: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH



[KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#)

[I. NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CỦA VIỆC CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH BẰNG TRẮC NGHIỆM](#)

[II. CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH](#)

[III. CÁC PHƯƠNG PHÁP PHÒNG NGOẠI TRONG VIỆC NGHIÊN CỨU NHÂN CÁCH](#)

[PHỤ CHÚ](#)

---

Created by AM Word2CHM



## I. NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CỦA VIỆC CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH BẰNG TRẮC NGHIỆM



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 3: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH

Trong việc nghiên cứu nhân cách chúng ta cũng gặp những khó khăn tương tự như trong việc nghiên cứu trí thông minh, đó là vấn đề về những khả năng đo lường nhân cách. Hiện có rất nhiều định nghĩa khác nhau về nhân cách và nhiều quan niệm khác nhau về cấu trúc của nó, mà việc chấp nhận một lập trường lý luận nào đó lại quy định việc xây dựng phương pháp cũng như quy định việc giải thích các kết quả thu được bằng phương pháp đó.

Ngay từ năm 1949, G. Allport đã dẫn ra 50 định nghĩa khác nhau về nhân cách. Ngày nay đã có tới hàng trăm định nghĩa.

Có những định nghĩa rất chung như định nghĩa của G. Allport (G. Allport, 1938, 48). “Nhân cách – đó là một tổ chức động của các hệ thống tâm – sinh lý trong cá nhân, chúng quy định sự thích ứng trọn vẹn của cá nhân đối với môi trường xung quanh”. Rõ ràng định nghĩa này quá chung chung và hình thức đồng thời rất phiến diện (P. M. Iacôpxơn, 1969, 169). Sau này R. Meili có định nghĩa “nhân cách là tổng hòa các phẩm chất tâm lý, nói lên đặc điểm của từng người riêng biệt” (H. Meili, 1975). Ông cho rằng với định nghĩa đó thì nhân cách không phải là cái gì trừu tượng, mà là một tồn tại sống động có thể tri giác được từ bên ngoài hoặc cảm giác được từ bên trong và nó hoàn toàn cá biệt. Ông cho rằng tâm lý học nhân cách nhất thiết phải tính đến những khác biệt cá nhân và mục đích của tâm lý học nhân cách phải là xác định và giải thích, càng chính xác bao nhiêu càng tốt bấy nhiêu, những khác biệt đó. Định nghĩa này của R. Meili có cụ thể hơn so với định nghĩa của G. Allport song nó chưa chú ý đến mối quan hệ giữa cái riêng với cái chung, chỉ nhấn mạnh đến cái riêng thôi, do đó chưa thấy được tính quy định xã hội đối với nhân cách.

Ngày nay, trong tâm lý học phương Tây hiện đại có rất nhiều lý thuyết khác nhau về nhân cách như: thuyết phân tâm của S. Freud, thuyết Siêu đẳng và bù trừ của A. Adler, Thuyết lo lắng của K. Horney, thuyết Phát huy bản ngã của A. Maslow, Thuyết đặc trưng của G. Allport, thuyết Nhu cầu tâm lý của H. Murray, thuyết Tương tác xã hội của G. Mead, thuyết Liên cá nhân của R. Sears, thuyết Cái tôi của C. Rogers, thuyết Trường tâm lý của K. Lewin, thuyết Chạy trốn tự do của E. Fromm, Tâm lý học thể tạng của Sheldom, những lý thuyết nhân tố về tâm lý nhân cách của Cattell và Eysenck v.v...

Trừ thuyết phân tâm của S. Freud, những thuyết trên đây có xu hướng ngày càng phủ định nguyên nhân sinh vật của sự thù địch giữa nhân cách và xã hội, nhấn mạnh đến nhu cầu “nhân văn” của con người, đều có sự cố gắng chứng minh khả năng phát triển không ngừng của nhân cách, phát hiện những hiện tượng, những sự kiện phong phú trong đời sống tâm lý thực của con người, chú ý đến tính đặc trưng và tính cơ động của nhân cách, đề xuất một số phương pháp nghiên cứu có giá trị (phương pháp phân tích nhân tố, phương pháp phóng ngoại, phương pháp trắc nghiệm).

Tuy nhiên, chúng có những thiếu sót căn bản sau đây:

- Hiểu nhân cách nếu không phải là hiện tượng thứ nhất đối với xã hội, thì trong mọi trường hợp cũng xem nó như là một thực thể tồn tại song song với xã hội, cuối cùng là nhân cách đã bị nhân chủng hóa và tâm lý hóa.

- Nhiều lý thuyết về nhân cách đã giải thích các quan hệ xã hội như là những quan hệ liên nhân cách, thuần túy có tính chất cá nhân của con người.

- Cấu trúc hành vi xã hội của con người bằng những thuộc tính đóng kín ở trong mình của nhân cách hoặc của môi trường, phủ nhận những quy luật phát triển thực tế của xã hội, của các nhóm xã hội, của nhân cách.

Tổng kết các công trình nghiên cứu ở phương Tây, R. Meili đã nêu ra ba loại mô hình về nhân cách: mô hình phân kiểu học, mô hình nhân tố và mô hình động (R. Meili, 1975, 275). Dĩ nhiên những quan niệm đó không thể là những quan niệm tuyệt đối, chúng không thể chứa đựng những thành phần nào đó mà các quan niệm khác cũng có ở một mức độ như nhau. Sự khác biệt giữa các mô hình trên trước hết là ở sự khác biệt giữa các đặc tính trung tâm của chúng.

Quan niệm phân kiểu học (W. H. Sheldon, E. Kretschmer, C. G. Jung) là sự tri giác toàn bộ nhân cách và sau đó quy tính đa dạng của các hình thức cá thể vào một số lượng không lớn các nhóm, được thống nhất lại xung quanh một kiểu đại diện (hay tiêu biểu). Tiếp theo sau công việc chuẩn bị nhằm mô tả và phân loại, cần phải giải thích tại sao lại có thể phân nhóm như vậy, và phải xác định các biến số cho phép mô tả đặc điểm của mỗi kiểu, Kretschmer và Sheldon đã đưa ra các nhân tố thể tạng, mà cho đến nay vẫn còn chưa rõ ràng. Jung cũng lấy nhân tố sinh lý làm cơ sở cho sự phân chia của mình thành các kiểu nhân cách hướng nội và hướng ngoại, nhưng ông đã xem xét quá trình hình thành chúng trên bình diện động thái, trong khi tán thành quan niệm phân tâm học về một loạt vấn đề. Mặc dù, không nên đánh giá xấu những kết quả nghiên cứu của các nhà phân kiểu học như một số người ủng hộ môn đo lường tâm lý đã làm, nhưng cho đến nay quan niệm phân



kiểu học vẫn chưa cho phép ta thu được một biểu tượng chính xác về cấu trúc của nhân cách.

Quan niệm nhân tố (J. P. Guilford, H. J. Eysenck, R. B. Cattell) đã xích gần đến mô hình cổ điển về nhân cách, nó xem nhân cách như là một tổng hòa các phẩm chất bẩm sinh. Phương pháp nghiên cứu theo quan niệm này có nhiệm vụ phải vạch ra bằng những đo lường khách quan các thông số cơ bản của nhân cách. Nhưng các kết quả nghiên cứu đã ra khỏi quan niệm khởi đầu. Guilford và đặc biệt là Eysenck, với những thứ bậc các nhân tố của mình, đã bị nhập vào lập trường của những nhà phân kiểu học trong một mức độ nào đó. Mặt khác, Cattell đã buộc phải đưa ra khái niệm “động lực lâm lí” để giải thích một loạt các nhân tố của mình. Những kết quả này dù là chưa hoàn thiện, còn có tính chất bước đầu và trong một số mặt còn làm ta thất vọng đi nữa, thì chúng cũng chỉ ra rằng: các thông số nhất định về thế trạng là cơ sở của cấu trúc nhân cách.

Ít nhất, về nguyên tắc thì các quan niệm phân kiểu học và nhân tố đều có tính chất thống kê. Các kiểu và các nhân tố đều có nhiệm vụ mô tả hình thức của nhân cách. Trái lại, quan niệm động thái lại xuất phát từ biểu tượng về những lực, mà sự tác động qua lại của chúng với nhau và với môi trường bên ngoài đã tạo nên cấu trúc của nhân cách. Dưới dạng hiện đại của mình, lí thuyết này có nguồn gốc phân tâm học, nhưng nó đã được phát triển trên một cơ sở rộng lớn hơn nhờ các nhà tâm lí như H. A. Murray (1938), O. H. Mowrer (1944), J. Nuttin (1955), v.v... Xuất phát từ thuyết Gestalt độc lập với phân tâm học. K. Lewin (1935) đã đề ra những quan niệm động thái mà sau này đã khiến E. C. Tolman (1952) tiến hành những nghiên cứu có hệ thống. Năm 1947 G. Murphy đã viết cuốn Một quan điểm sinh vật – xã hội đối với nhân cách (New York, Harper, 1947), trong đó tổng hợp tất cả những tri thức tâm lí học có liên quan đến động thái của nhân cách. Nhưng tất cả những lí thuyết đó đều không đề ra các biến số có thể kiểm tra được dễ dàng bằng thực nghiệm, và đều không được xem xét gắn liền với những vấn đề của tâm lí học sai biệt.

Tuy nhiên sẽ là thiếu thận trọng, nếu trên cơ sở đó mà kết luận về tính chất sai lầm của những lí thuyết tương ứng hoặc về vấn đề là việc thực nghiệm hóa trong lĩnh vực này – nhằm vạch ra những thể hiện đặc trưng của nhân cách – về nguyên tắc là không thể có được. Nhưng những khái niệm mà các lí thuyết đó dựa vào phần lớn đều quá rộng và không xác định, mà khả năng phân biệt và chính xác hóa chúng lại gắn liền với chính việc tiến hành các thực nghiệm. Những khái niệm như “Cái-tôi” (Ego), “Cái-ấy”, (Id) và “cái-siêu-tôi” (Super Ego) – là cơ sở chính của cấu trúc nhân cách – mặc dù với tất cả sự dung dị đến quyền rũ của chúng, rõ ràng không thể kiểm tra được bằng thực nghiệm. Chúng tương ứng với những thực thể rất phức tạp mà ta không thể xử sự với những thực thể đó như là với những biến số độc lập được (Meili, 1975, 277).

Trên cơ sở phân tích các nghiên cứu thực nghiệm về nhân cách, R. Meili đã kết luận rằng: “Cần phải xem cấu trúc của nhân cách như là một kết cấu, hay một tổ chức, mà nó là kết quả của sự tác động qua lại giữa những tổ chất bẩm sinh và những điều kiện bên ngoài. Sự phân tích nhân tố cho chúng ta một thông tin sơ bộ nào đó đối với những tổ chất bẩm sinh. Có những cơ sở để cho rằng, những tổ chất đó hầu như không bao giờ được thể hiện trực tiếp trong hành vi được đo lường, nhưng lại quy định cấu trúc của nó. Bởi vậy không loại trừ rằng những nghiên cứu về di truyền và sự tiến bộ của tâm lí được học, mà những kết quả của nó vẫn còn chưa chiếm một vị trí cần thiết trong tâm lí học nhân cách, trong tương lai sẽ có đóng góp lớn vào việc giải quyết các vấn đề mà chúng ta đang xem xét. Dĩ nhiên, cần phải xếp các kích thích có nguồn gốc cơ thể vào những tổ chất cơ bản, nghĩa là những nhân tố mà tự nó không phải là sản phẩm của kinh nghiệm. Nhưng ở đây chúng ta bước vào lĩnh vực động cơ. Hoàn toàn rõ ràng là, để hiểu cấu trúc của nhân cách thì cần phải nghiên cứu sâu sắc và chi tiết về động cơ (R. Meili, 1975, 277).

Khác với tâm lí học phương Tây mang đượm màu sắc kinh nghiệm chủ nghĩa, các lí thuyết về nhân cách trong tâm lí học Xô Viết đều dựa trên quan điểm Mac Lênin về bản chất xã hội của con người. X. L. Rubinstêin đã khẳng định rằng “Khái niệm nhân cách là một phạm trù xã hội chứ không phải là một phạm trù tâm lí. Tuy nhiên, điều đó không loại trừ rằng, bản thân nhân cách như là một hiện thực có những thuộc tính nhiều mặt – cả những thuộc tính tự nhiên, chứ không phải chỉ những thuộc tính xã hội – là đối tượng nghiên cứu của nhiều khoa học khác nhau, mà mỗi khoa học ấy đều nghiên cứu nhân cách trong những mối liên hệ và quan hệ đặc trưng của mình đối với nó. Trong số những khoa học ấy cần phải kể đến tâm lí học, vì rằng không thể có nhân cách mà lại không có tâm lí, hơn nữa, không có ý thức được. Trong đó mặt tâm lí của nhân cách không phải được sắp đặt bên cạnh những mặt khác – các hiện tượng tâm lí được kết bện một cách hữu cơ trong đời sống hoàn chỉnh của nhân cách... Đối với con người như là một nhân cách thì ý thức – không chỉ với tư cách là tri thức, mà cả với tư cách là thái độ nữa – có một ý nghĩa cơ bản... Trong khi nhấn mạnh vai trò của ý thức cần phải đồng thời tính đến nhiều mặt của cái tâm lí, đến sự diễn biến của các quá trình tâm lí ở những mức độ khác nhau... Nội dung tâm lí của nhân cách con người không phải được chấm dứt bằng sự đa dạng của các khuynh hướng không được ý thức – những thúc đẩy hoạt động không chủ định của họ...” (X. L. Rubinstêin, 1959, 121–123).

Năm 1956, ở Liên Xô có tổ chức một hội nghị về các vấn đề của tâm lí học nhân cách tại Leningrat. Tại hội nghị này, những luận điểm cơ bản có tính chất phương pháp luận đối với việc nghiên cứu tâm lí học nhân cách đã được nêu lên. Chẳng hạn như K. N. Coochnilôp đã nói rằng: “Đối tượng trực tiếp của việc nghiên cứu tâm lí học nhân cách là

các đặc điểm tâm lý cá thể của nhân cách, là ý thức của nó” (K. N. Coocnhilôp, 1956, 7). Đồng thời cần phải xuất phát từ những nguyên tắc sau:

a) cá nhân phải được xem là một thành viên của tập thể;

b) việc nghiên cứu thế giới bên trong của nhân cách còn phải được thực hiện theo quan điểm về nội dung ý thức của nhân cách:

c) nội dung của ý thức, được nghiên cứu theo quan điểm tâm lý học nhân cách, chủ yếu là sự phản ánh các quan hệ xã hội của con người với tư cách là nguồn gốc chủ đạo của tâm lý nhân cách;

d) sự phân định rõ rệt, cũng như mối liên hệ qua lại của ý thức cá nhân với ý thức xã hội phải được xem là một nguyên tắc nghiên cứu tâm lý học nhân cách (P. M. Iacôpxơn, 1969, 170).

Tuy hiện đang có rất nhiều quan điểm và quan niệm khác nhau về nhân cách trong tâm lý học Xô Viết, nhưng những nguyên tắc cơ bản, những lập trường xuất phát của các nhà nghiên cứu đều thống nhất. Các nhà tâm lý học Xô Viết đều thống nhất trên quan điểm quyết định luận, đều thực hiện nguyên tắc tính lịch sử và phát triển trong việc nghiên cứu nhân cách, đều hiểu nhân cách trong sự thống nhất của nó với hoạt động (E. V. Sôrôkhôva, 1974, 18).

Trong tâm lý học Xô Viết ta cũng gặp nhiều định nghĩa khác nhau về nhân cách. Sau đây là một số những định nghĩa phổ biến nhất:

“Nhân cách là một cá thể có ý thức, chiếm một vị trí nhất định trong xã hội và thực hiện một vai trò xã hội nhất định” (A. G. Côvaliôp, 1973, 58);

“Nhân cách là con người với tư cách là vật mang ý thức” (K. K. Platônôp, 1972, 116–117);

“Con người vượt ra khỏi giới động vật nhờ lao động và được phát triển trong xã hội, tham gia giao tiếp với những người khác nhờ tiếng nói, đã trở thành nhân cách – chủ thể của nhận thức và cải tổ tích cực hiện thực” (A. V. Pêtrôpxki, 1970, 87);

“Nhân cách là con người với tư cách là vật mang toàn bộ những thuộc tính và phẩm chất tâm lý, quy định các hình thức hoạt động và hành vi có ý nghĩa xã hội” (E. V. Sôrôkhôva, 1974, 17).

Vấn đề cấu trúc của nhân cách cũng rất đa dạng. Trong một tác phẩm khái quát đầu tiên về tâm lý học nhân cách, A. G. Côvaliôp đã đề nghị phân biệt trong nhân cách ba cấu tạo sau: các quá trình tâm lý, các trạng thái và thuộc tính tâm lý. Từ các quá trình tâm lý, trên

cái nền của các trạng thái, mà các thuộc tính nhân cách được hình thành. Trong quá trình hoạt động, những thuộc tính này được liên hệ với nhau một cách nhất định và tạo thành những cấu trúc phức tạp như khí chất, xu hướng, năng lực và tính cách (A. G. Côvaliôp, 1970). V. N. Miaxisôp lại nhấn mạnh đến những quan hệ (thái độ) của con người trong cấu trúc nhân cách. Ông cho rằng: “Sự đa dạng của các quan hệ (thái độ) quy định tính nhiều mặt và sự phong phú của nhân cách như là một sản phẩm tổng hợp phức tạp nhất của lịch sử phát triển, đòi hỏi phải tách ra trong cấu trúc của nhân cách những quan hệ (thái độ) ưu thế, nói lên xu hướng của nhân cách... Sự thống nhất của con người trong các phản ứng biểu hiện thái độ đối với hiện thực của nó cho phép nói đến cấu trúc của các quan hệ (thái độ) của nhân cách... Khi nói đến xu hướng hay những quan hệ (thái độ) ưu thế, cần phải tính đến: a) thái độ của con người đối với những người khác; b) thái độ của học đối với bản thân mình và c) thái độ đối với sự vật của thế giới bên ngoài. Loại thái độ đối với những người khác là loại quyết định và xác định, và nó mang tính chất của mối quan hệ qua lại” (V. N. Miaxisôp, 1956, 10). Đồng thời ông còn nhấn mạnh rằng, những sự thể hiện cơ động của nhân cách được quy định không chỉ bởi những đặc điểm của hoạt động thần kinh cấp cao (với ý nghĩa là khí chất), mà còn bởi những mối quan hệ (thái độ) nảy sinh trong quá trình sống của con người.

V. X. Meclin lại cho rằng: “Không được mô tả cấu trúc của nhân cách như là một hệ thống, bao gồm một số nhóm các thuộc tính tâm lí khác nhau: khí chất, tính cách, năng lực và xu hướng. Một nhóm thuộc tính này (các thuộc tính của khí chất) nói chung không phải là các thuộc tính của nhân cách, còn những nhóm khác (tính cách, năng lực và xu hướng) không phải là các “tiểu hệ thống” khác nhau, mà là những chức năng khác nhau của cùng những thuộc tính nhân cách như nhau... Các thành tố không thể phân chia được nữa của nhân cách – đó là các thuộc tính của nó. Mỗi thuộc tính nhân cách đồng thời là sự biểu hiện của cả xu hướng, tính cách lẫn năng lực, nó được hình thành trong hoạt động và đồng thời, trong một mức độ nào đó, phụ thuộc vào những tổ chất di truyền. Bởi vậy cần hiểu cấu trúc nhân cách là mối liên hệ qua lại và là sự tổ chức các thuộc tính nhân cách” (V. X. Meclin, 1970, 51–52). Ông đưa ra khái niệm “phức hợp hội chứng” để mô tả các cấu tạo nằm trong cấu trúc của nhân cách.

K. K. Platônôp đi sâu vào cấu trúc của nhân cách. Ông đã đưa ra quan niệm về cấu trúc chức năng động của nhân cách, theo đó cấu trúc nhân cách gồm 4 tiểu cấu trúc khác nhau, đồng thời cũng là những trình độ của nhân cách: a) tiểu cấu trúc có nguồn gốc sinh học (bao gồm khí chất, các thuộc tính giới tính, lứa tuổi và đôi khi cả những thuộc tính bệnh lí); b) tiểu cấu trúc tâm lí bao gồm những đặc điểm cá thể của quá trình tâm lí riêng biệt đã trở thành những thuộc tính nhân cách (trí nhớ, xúc cảm, cảm giác, tư duy, tri giác, tình cảm

và ý chí); c) tiểu cấu trúc kinh nghiệm xã hội (bao gồm những tri thức kĩ năng, kĩ xảo và thói quen mà con người đã lĩnh hội được); d) tiểu cấu trúc xu hướng của nhân cách (trong đó lại có một loạt các tiểu cấu trúc có liên quan với nhau theo một thứ bậc đặc biệt: ý hướng, ý muốn, hứng thú, khuynh hướng, lí tưởng, bức tranh cá thể về thế giới và hình thức cấp cao của xu hướng – niềm tin (G. P. Pretvetnui, lu. A. Seccôvin, 1975, 39–40). Theo K. K. Platônốp, các tiểu cấu trúc trên khác nhau về “tỉ trọng” của nội dung sinh học và nội dung xã hội.

Dĩ nhiên, ta có thể đồng ý với tác giả này hay tác giả kia, thậm chí có thể đưa ra một hệ thống cấu trúc khác, song rõ ràng không thể không thấy được rằng về mặt tâm lí học, nhân cách là một cấu tạo rất phức tạp. Tình hình đó đưa đến chỗ là, các hình thức, phương pháp và con đường làm bộc lộ nhân cách rất đa dạng và diễn ra trên một số bình diện (P. M. Iacôpxon, 1969, 173). E. V. Sôrôkhôva đã giải thích nguyên nhân của tình trạng trên là do “trình độ của những công trình nghiên cứu tâm lí học cụ thể cho đến nay còn chưa cho phép mô tả có logic chặt chẽ và có luận chứng thực tế về cấu trúc của nhân cách được” (E. V. Sôrôkhôva, 1974, 31–32). Do đó chúng ta cần phải thừa nhận tính chất trừu tượng nhất định của những biểu tượng đang hiện hành về cấu trúc của nhân cách (V. M. Blâykhê, L. Ph. Buroiachuc, 1978, 81).

Sự phong phú của các lí thuyết về nhân cách trên đây chứng tỏ rằng mỗi lí thuyết đều có sự phiến diện, do đó không đưa lại một phức hợp các luận điểm được luận chứng đầy đủ về cấu tạo và bản chất tâm lí của nhân cách. Tất nhiên, sự tồn tại nhiều lập trường khác nhau như thế về nhân cách cũng chỉ ra rằng: các khảo hướng khác nhau về tâm lí nhân cách có thể đa dạng đến mức nào và nhân cách có thể được thấy trong những bức ảnh thu nhỏ đến nhường nào.

Ngày nay tồn tại khá nhiều phương pháp nghiên cứu nhân cách. Không có một bảng phân loại nào về các phương pháp đó được thừa nhận chung cả. Theo V. M. Blâykhê và L. Ph. Buroiachuc (1978, 84) thì có thể tạm phân loại các phương pháp nghiên cứu nhân cách như sau:

- 1) Quan sát và những phương pháp gần với nó (nghiên cứu tiểu sử, đàm thoại lâm sàng, v.v...).
- 2) Những phương pháp thực nghiệm chuyên biệt (mô hình hóa các loại hoạt động, các tình huống nhất định, một số hệ phương pháp có dùng thiết bị nghiên cứu, v.v...).
- 3) Trưng cầu ý kiến cá nhân (các phương pháp dựa trên sự tự đánh giá).
- 4) Các phương pháp phóng ngoại (Projective methods).

Hai loại phương pháp đầu đã được trình bày khá nhiều trong các sách tâm lí học, còn hai loại sau ít được mô tả tỉ mỉ. Vì vậy chúng tôi sẽ trình bày về chúng trong phần này.

---

Created by AM Word<sub>2</sub>CHM



## II. CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 3: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH

### 1. Phương pháp nghiên cứu của G. Heymana và E. Wiersma

Hai nhà tâm lý học Hà Lan này là những người đầu tiên thực hiện những công trình nghiên cứu có hệ thống trong lĩnh vực nhân cách, và ảnh hưởng của những công trình đó đến nay vẫn còn khá mạnh ở Trung Âu, nhất là ở Pháp, nhờ René Le Senne và Gaston Berger (R. Meili, 1975, 222).

Trong những năm từ 1906 đến 1918, G. Heymans và E. Wiersma đã nghiên cứu những bản trả lời cho 90 câu hỏi của gần 3000 bác sĩ Hà Lan và một số người khác. Những người này phải trả lời cho những câu hỏi về tất cả các thành viên (cha, mẹ, con cái) của các gia đình mà họ quen biết. Hai ông đã phân tích các câu trả lời đề cập đến hơn 400 gia đình (tổng cộng là 2523 trường hợp). Ngoài ra, chính Heymans cũng đã trả lời những câu hỏi ấy trên cơ sở 110 bản tiểu sử. Trên cơ sở phân tích ấy, hai ông đã cho rằng, tất cả mọi loại tính cách của con người đều do 3 yếu tố cấu thành là: tính xúc cảm, tính tích cực và tính âm hưởng.

Đối với từng nghiệm thể, hai ông đã xác định (phân tích các câu trả lời về một số câu hỏi) sự có hay không có 3 thuộc tính cơ bản trên đây, để rồi sau này tính xem mỗi một trong số 90 đặc điểm tính cách (được phản ánh trong bản câu hỏi) có bao nhiêu lần liên quan với các thuộc tính đó. Tuy nhiên, mặc dù với một số lượng tài liệu rất phong phú, nhưng các kết quả cuối cùng vẫn cứ rời rạc – sự kết hợp của các đặc điểm (nét tính cách) phức tạp đến nỗi các tác giả không thể vạch ra được một quy luật nào rõ rệt cả (R. Meili, 1975, 223). Chỉ có 3 thuộc tính cơ bản trên là có sự tương quan đáng kể (bảng 8).

Bảng 8. Tần số liên hệ giữa các đặc điểm cơ bản khác nhau (theo Heymans và Wiersma, 1909).

	Tích cực	Không tích cực	Thứ phát	Nguyên phát	
Xúc cảm	74,8%	25,2%	62,2%	37,8%	
Không xúc cảm	73,6%	26,4%	73,4%	26,6%	
		Xúc cảm	Không xúc cảm	Thứ phát	Nguyên phát

Tích cực	61,5%	38,5%	74,6%	25,4%	
Không tích cực	59,9%	40,1%	43,2%	56,8%	
Thứ phát		Xúc cảm	Không xúc cảm	Tích cực	Không tích cực
Nguyên phát		57,1%	42,9%	83,3%	16,7%
		60,1%	39,9%	56,4%	43,6%

Sau này các yếu tố cấu thành tính cách trên đã được René Le Senne và Gaston Berger tiếp tục đi sâu trong hai tác phẩm nổi tiếng là *Traité de caractérologie* (1957) và *Traité pratique d'analyse du caractère* (1950) (Khái luận về tính cách học và Khái luận thực hành phân tích tính cách).

Khái niệm “tính thứ phát” (hay “đệ nhị thời”) do nhà tâm thần học Otto Gross (1902) đưa vào tâm lí học để chỉ quá trình cải tổ trạng thái của tế bào thần kinh tiếp sau quá trình nguyên phát. Ở người có tính thứ phát thì quá trình này kéo dài khá lâu. Điều đó, theo quan điểm tâm lí học, sẽ kéo theo nó một sự thể nghiệm có giới hạn, nhưng sâu sắc so với sự thể nghiệm rộng nhưng hời hợt ở người có tính nguyên phát. Otto Gross đã đưa ra một sự phân kiểu học được xây dựng trên cơ sở 2 quá trình này. Phân kiểu học của Karl Gustav Jung cũng dựa trên 2 quá trình đó.

Sự kết hợp của 3 thuộc tính cơ bản trên sẽ tạo thành 8 loại tính cách theo bảng 9 dưới đây.

**Bảng 9. Các loại tính cách (theo Heymans và Wiersma)**

Loại tính cách	Các yếu tố cấu thành
1. Đam mê (Passionné)	Xúc cảm – Tích cực – Thứ phát
2. Nóng nảy (Colérique)	Xúc cảm – Tích cực – Nguyên phát
3. Đa cảm (Sentimental)	Xúc cảm – Không tích cực – Thứ phát
4. Dễ bị kích thích (Nerveux)	Xúc cảm – Không tích cực – Nguyên phát
5. Điềm đạm (Flegmatique)	Không xúc cảm – Tích cực – Thứ phát
6. Hăng hái (Sanguin)	Không xúc cảm – Tích cực – Nguyên phát
7. Lạnh nhạt (Apathique)	Không xúc cảm – Không tích cực – Thứ phát
8. Vô khí lực (Amorphe)	Không xúc cảm – Không tích cực – Nguyên phát



Để chẩn đoán 3 thuộc tính cơ bản tạo nên tính cách, người ta đã đưa ra 60 câu hỏi, mỗi thuộc tính 20 câu. Sau đây là một số câu hỏi ví dụ:

*a) Tính cảm xúc:*

1. Bị khuấy động do những biến cố không quan trọng, do những chuyện lật vật không đâu (đổ mặt, tái mặt, run rẩy, ứa nước mắt,...).

6. Dữ dội trong lời nói, trong hành động (hay lên giọng, dễ dàng nổi khùng, dùng lời mạnh mẽ, trả lời bằng những cử chỉ linh hoạt, mạnh mẽ, thiếu kiểm soát...).

11. Tính khí thay đổi thất thường (đang phấn khởi bỗng nản chí, đang vui bỗng u sầu,...).

13. Bi quan, yếm thế (vì cảm thấy ít được ưu đãi, bị ác cảm, hướng về khía cạnh buồn thảm của cuộc đời,...).

20. Thích cảm nghiệm những ham muốn, những thù ghét, ác cảm vô lí.

*b) Tính tích cực:*

21. Thường bận tâm đến một công việc hữu ích, ngay cả những lúc thanh thoi, nhàn rỗi (con người làm việc thường xuyên, không thể sống thanh thoi).

25. Có khả năng hoàn thành một công việc nào đó (mà không làm cầu thả, hay bỏ dở...).

34. Phục hồi nhanh chóng sau những công việc mệt nhọc (lấy lại sức mau lẹ).

38. Khéo ứng biến (thí dụ nói trước công chúng không cần sửa soạn trước).

40. Ham thích những cuộc thao luyện đòi hỏi sức vận động, tài khéo léo và sức mạnh.

*c) Tính âm hưởng (thứ phát):*

41. Biết dự phòng (sửa soạn kĩ lưỡng, không thích những sự bất ngờ, bất thành lình).

47. Khó an ủi sau khi mất một người thân hay bị một thất bại (những tình cảm nặng nề kéo dài, khó xóa mờ ảnh hưởng của chúng).

51. Bướng bỉnh, cố chấp.

57. Vững bền trong tình huống đã chọn, rất ghét thay đổi.

60. Thường tiết kiệm (thời gian, tiền bạc, sức lực) một cách khôn khéo.

Mỗi câu trên được đánh giá theo điểm 5 bậc:

- Rất mạnh: 4 điểm
- Trung bình: 3 điểm
- Ít: 1 điểm
- Rất ít: 0 điểm

Sau khi đọc mỗi câu, nghiệm thể ghi điểm thích hợp với mình nhất. Cứ sau 20 câu cộng các điểm lại. Lấy 40 là điểm trung bình. Thí dụ, nếu A có ba điểm số như sau: 43 – 36 – 55, thì tính cách của anh ta là loại đa cảm (xúc cảm – không tích cực – thứ phát).

F. Gauchet và R. Lambert (1959) đã nghiên cứu 3 nhóm nghiệm thể bằng bảng câu hỏi của Berger (1950), được xây dựng trên cơ sở phân kiểu học của Heymans và Wiersma; việc xử lý các số liệu thu được bằng sự phân tích nhân tố đã chỉ ra rằng: 1) tất cả 3 thuộc tính đều là nhân một cách rõ ràng; 2) nhân tố “tính tích cực” phụ thuộc vào cả (tính thứ phát) (âm hưởng), lẫn “tính cảm xúc”. Sự trùng hợp gần như hoàn toàn đó (chỉ trừ có một điểm) chỉ ra rằng các nhà tâm lý học Hà Lan đã lựa chọn khá chính xác các thuộc tính cơ bản của mình, các thuộc tính này sẽ phục vụ cho công việc nghiên cứu chi tiết hơn (R. Meili, 1975, 224).

## **2. Phương pháp nghiên cứu nhân cách của H. J. Eysenck**

Giáo sư tâm lý học người Anh H. J. Eysenck (1947) đã bắt đầu công trình nghiên cứu của mình bằng việc phân tích các tài liệu nghiên cứu ở 700 người lính yếu thiếu kinh. Ông đã phát hiện có 2 nhân tố chính (trong số 39 biến số được phân tích): tính thần kinh (dễ bị kích thích) và tính hướng ngoại – hướng nội. Từ đó ông và các cộng tác viên bằng nhiều công trình của những tác giả khác đã vạch ra rằng: 2 nhân tố đó là các thông số căn bản của cấu trúc nhân cách.

Như H. J. Eysenck đã nói, nhân tố “tính thần kinh” đối lập với nhân tố “W” do E. Webb (1915) đề ra, là thông số có thể xếp tất cả các cá thể tương ứng với chúng thành một dãy mà “ở một cực này của nó là kiểu nhân cách có tính ổn định cực cao, có tính chín muồi và tính thích ứng tuyệt vời, còn ở cực kia là kiểu nhân cách cực kì cáu gắt, không ổn định và thích ứng kém; những người bình thường được phân bố trong khoảng giữa hai kiểu trên”.

Nhân tố “hướng ngoại – hướng nội” có tính chất đối cực; nó có mức độ bão hòa dương tính cao trong trường hợp của những người hướng ngoại và mức độ bão hòa âm tính cao trong trường hợp của những người hướng nội điển hình.

Eysenck xem cấu trúc của nhân cách (loại trừ lĩnh vực năng lực) được tạo thành từ 3 nhân tố là:

1. Hướng ngoại – hướng nội (I). Tác giả mô tả người hướng ngoại và hướng nội điển hình như sau:

Người hướng ngoại điển hình là người cởi mở, yêu thích những tối vui liên hoan, có nhiều bạn và người quen, cần đến những người khác. Họ hành động dưới ảnh hưởng chốc lát, có tính chất xung động. Họ là người vô tâm, lạc quan, thích cười. Thích vận động và hành động, có khuynh hướng gây hấn. Tình cảm và xúc cảm không được kiểm soát chặt chẽ.

Người hướng nội điển hình là người điềm tĩnh, rụt rè, nội quan, họ giữ kẽ và xa lánh mọi người, trừ những bạn bè thân. Ở họ biểu hiện khuynh hướng muốn hoạch định trước những hành động của mình. Không thích sự kích động, làm các công việc thường ngày với một tính nghiêm túc cao, thích mọi cái đều trật tự, ngăn nắp. Kiểm soát chặt chẽ các tình cảm của mình, không dễ dàng buông thả tình cảm.

2. Tính thần kinh – tính ổn định về cảm xúc (N). Cá thể có tính thần kinh cao thì mềm dẻo (hay thay đổi) về mặt xúc cảm, đặc trưng bởi tính nhạy cảm và tính ấn tượng rất rõ ràng, có khuynh hướng giận dữ và dễ nổi nóng.

Nhân tố I (hướng ngoại – hướng nội) trực giao với nhân tố N. Khi đó, nếu ở nghiệm thể có những chỉ số cao về tính thần kinh và tính hướng ngoại thì như Eysenck đã nhận xét, điều đó có nghĩa là có sự hiện diện của cái khuynh hướng mà các nhà tâm thần học gọi là “ixtêri”, còn nếu có những chỉ số cao của tính thần kinh và tính hướng nội thì có khuynh hướng “phản ứng trầm uất” (H. J. Eysenck, 1960, 10).

3. Tính tâm thần – tính bình thường (tâm thần ổn định – TTT): Nhân tố tính tâm thần hầu như hoàn toàn phù hợp với bức tranh lâm sàng, quan sát được trong các trạng thái bệnh tâm thần, chính Eysenck đã thừa nhận rằng: nếu nghiên cứu yếu tố một cách tách rời thì có thể phát hiện ra một vài nhân tố phụ thuộc, trùng hợp với sự phân chia truyền thống của tâm thần học.

Để đo hai nhân tố đầu tiên như là hai nhân tố bất biến và đại diện (tiêu biểu) nhất, Eysenck đã đưa ra một bảng câu hỏi, gọi là “Bảng kiểm kê nhân cách của Eysenck” (Eysenck Personality Inventory). Đó là sự phát triển của “Bảng kiểm kê nhân cách của

Maudsley" (Maudsley personality Inventory) và cũng để đo tính hướng ngoại và tính thần kinh (H. J. Eysenck, 1964) trong đó mỗi nhân tố đều có một miền liên tục từ cực này đến cực kia. Bảng kiểm kê gồm hai dạng song song A và B, điều này cho phép có thể tiến hành nghiên cứu lặp lại mà không sợ có sự ghi nhớ các câu trả lời lần trước. Tất cả có 57 câu hỏi (cả 2 loại A và B đều như vậy), đòi hỏi trả lời "có" hoặc "không", trong đó có 24 câu hỏi về nhân tố I, 24 câu hỏi về nhân tố N và 9 câu hỏi kiểm tra độ tin cậy của các câu trả lời (L). Có một bảng câu hỏi riêng để nghiên cứu trẻ em.

Khác với bảng kiểm kê nhân cách của Maudsley, bảng kiểm kê nhân cách của Eysenck (viết tắt là EPI) có thêm cái gọi là "thang giả" (Pseudoscale) hay thang kiểm tra, nó cho phép vạch ra được khuynh hướng của nghiệm thể muốn phản ứng (trả lời) sao cho có được những kết quả mà họ mong muốn (chứ không phải họ hiện có).

Sau đây là một số câu hỏi ứng với nhân tố I và nhân tố N:

- Bạn có hay cảm thấy mình bị thu hút vào những ấn tượng mới và những đổi thay mới, vào cái làm cho bạn "giải phiền" và thấy phấn chấn lên hay không? (I)
- Bạn có hay cảm thấy có nhu cầu về những người bạn mà họ hiểu được Bạn, có thể động viên, ủng hộ hay an ủi Bạn không? (N)
- Có phải nói chung Bạn là một người vô tư lự, không phải bận tâm đến điều gì hay không? (I)
- Có phải Bạn rất khó khăn khi từ bỏ những ý định của mình hoặc trả lời "không" đối với một ai đó, ngay cả khi hoàn cảnh đòi hỏi phải như thế hay không? (N)
- Bạn có thích trước khi hành động phải suy nghĩ, chờ đợi, không vội vàng hay không? (I)
- Có phải ở Bạn tâm trạng thường hay trào dâng rồi sụp hay không? (N)
- Có phải thông thường Bạn hay hành động và nói năng nhanh nhẩu không kìm lại để suy nghĩ hay không? (I)
- Có khi nào Bạn cảm thấy mình là người bất hạnh mà không có một nguyên nhân rõ ràng nào không? (N)
- Bạn có thể xếp mình vào loại người không bao giờ phải "móc tay vào túi tìm lời", mà luôn luôn có sẵn câu trả lời cho mọi sự nhận xét hay không? (I)
- Bạn có cảm thấy lúng túng bất ngờ khi muốn bắt chuyện với người không quen biết mà Bạn có cảm tình hay không? (N)

Và đây là một vài câu hỏi thuộc “thang giả”:

– Ở bạn hay có những ý nghĩ, những tư tưởng mà Bạn không muốn cho những người khác biết về chúng hay không? (L)

– Có phải mọi thói quen của Bạn đều tốt và mong muốn hay không? (L)

– Nếu Bạn biết rằng mọi điều mà Bạn nói ra hay viết ra sẽ không bao giờ được chấp nhận, thì Bạn có luôn luôn chỉ phát biểu về những điều mà Bạn cho là mọi người tán thành hay không? (L)

– Có khi nào Bạn đi họp hay đi làm muộn giờ hay không? (L)

Thời gian để trả lời các câu hỏi không được quá 8 phút. Cộng tất cả các điểm “có” của mỗi nhân tố (I, N, L) lại, rồi suy ra kiểu nhân cách theo bảng 10. Nếu L lớn hơn 5 thì có thể kết luận nghiệm thể trả lời không thành thật.

Ví dụ, sau khi tính toán kết quả ta được:

$$N = 14$$

$$I = 10$$

thì người được đo thuộc loại *mélancolique*.

Ngoài ra, Eysenck còn cố đi sâu vào bản chất, cố tìm hiểu bản tính của hai nhân tố I và N. Ông đã nêu ra giả thuyết cho rằng: kiểu thần kinh “mạnh” và “yếu” của I. P. Paplôp rất gần với kiểu nhân cách hướng ngoại và hướng nội. Ông đã tìm bản tính của tính hướng ngoại và hướng nội trong các thuộc tính bẩm sinh của hệ thần kinh trung ương, bảo đảm cho tính cân bằng của các quá trình hưng phấn và ức chế. Trong các tác phẩm của Eysenck và các cộng sự đã dẫn ra nhiều số liệu của các công trình nghiên cứu nhằm tìm kiếm những sự tương quan sinh lí của các số đo nhân cách. Chẳng hạn như, mạch đập nhanh, ngưỡng thính giác và thống giác thấp hơn, sự hình thành các phản xạ có điều kiện nhanh, trí thông minh cao là đặc trưng cho những người hướng nội. Còn mạch đập chậm, ngưỡng cảm giác cao; rất khó thành lập phản xạ có điều kiện, trí thông minh thấp hơn là đặc trưng cho những người hướng ngoại. Như vậy, Eysenck đã chứng minh rằng các đặc điểm nhân cách tạo nên sự khác biệt trong diễn tiến của các quá trình tâm lí. Đồng thời cũng có những trở ngại rõ rệt cho việc đồng nhất kiểu hoạt động thần kinh của I. P. Paplôp với kiểu người hướng ngoại và hướng nội của Eysenck. Bảng 11 cho thấy những kết quả nghiên cứu của nhà tâm lí học Ba Lan J. Strelay nhằm xác định mối liên hệ giữa các thông số của Eysenck và các thuộc tính của hệ thần kinh.

**Bảng 11. Sự tương quan giữa các thuộc tính của hệ thần kinh trung ương và các thông số nhân cách của Eysenck (J. Strelay, 1970, 23)**

Các thuộc tính của hệ thần kinh	Tính hướng ngoại		Tính thần kinh		
	A	B	A	B	
	Cường độ hưng phấn	0,449	0,476	– 0,478	
	Cường độ ức chế	– 0,007	0,028	– 0,450	
	Tính linh hoạt	0,667	0,652	– 0,300	

A – Hệ số tương quan trong thực nghiệm thứ nhất.

B – Hệ số tương quan trong thực nghiệm thứ hai

Kết quả trên cho thấy tính hướng ngoại có tương quan dương với cường độ của quá trình hưng phấn và với tính linh hoạt của các quá trình thần kinh. Trong khi đó không tồn tại sự tương quan nào giữa tính hướng ngoại và cường độ ức chế cả. Cả 3 thuộc tính của hệ thần kinh đều có tương quan âm với thông số về tính thần kinh, nghĩa là trong trong hợp có tính ổn định về cảm xúc (phẩm chất đối lập với tính thần kinh), thì cả cường độ cao của cả 2 quá trình thần kinh, lẫn tính linh hoạt cao của chúng đều rõ ràng.

Như chính J.Strelay nhận xét, những tài liệu trên mang tính chất bước đầu. Song nó cũng có thể có ích cho những công trình nghiên cứu so sánh sau này. Mặc dù có sự khác biệt rõ ràng trong quan niệm về nhân cách của Eysenck và quan niệm phân kiểu thần kinh của I. P. Paplôp, cần phải xem sự đề xuất giả thuyết của Eysenck về bản chất của các đặc điểm nhân cách là một đóng góp không còn nghi ngờ gì nữa (V. M. Blâykhê, I. Ph. Burolachuc, 1978, 89).

### 3. Phương pháp xác định các yếu tố nhân cách của Cattell

R. B. Cattell và các công sự lần đầu tiên đã gắn công trình nghiên cứu của mình với việc nghiên cứu các tương quan (phương pháp phân tích nhân tố) giữa sự đánh giá con người của những người khác. Bằng những nghiên cứu này, sau đó cả trên cơ sở những số liệu của các bảng câu hỏi và một loạt các phương pháp khách quan, các tác giả đã tách ra cái gọi là những nhân tố hay những hội chứng phức hợp, chúng tương ứng với những nhóm thuộc tính nhất định của nhân cách. Ở đây cần thấy rằng: khi sử dụng những thủ thuật tập hợp tài liệu đa dạng, dấu sao Cattell cũng đã thu được những nhân tố nguyên phát khá ổn định.

Bảng câu hỏi của Cattell nhằm vạch ra 16 nhân tố của nhân cách (16PF), nói lên cấu trúc của nó (R. B. Cattell và H. W. Eber: 1964). Có 2 loại bảng câu hỏi song song A và B đã được soạn thảo (cũng có cả loại rút gọn C nữa), mỗi loại gồm 187 câu hỏi. Có thể sử dụng đối với từng cá nhân hay với cả nhóm. Đối với trẻ em có một loại câu hỏi riêng.

Tất cả các nhân tố được phát hiện bằng trắc nghiệm đều có kí hiệu riêng, có thể xác định được chúng nêu cách nêu ra những thuộc tính đối lập tới hạn (các nhân tố đối cực). 16 nhân tố nhân cách của Cattell là:

- 1- “A” Bệnh tâm thần chu kì – Bệnh âm thần phân liệt.
- 2- “B” – Thông minh – Khuyết tật trí tuệ.
- 3- “C” Sức mạnh của “Cái-Tôi”, tính ổn định của cảm xúc – Tính không ổn của định của cảm xúc có khuynh hướng tính thần kinh.
4. “E” – Nguyên vọng nắm quyền bính – Khuynh hướng phục tùng.
5. “F” – Vô tâm – Bận tâm
6. “G” – Tính chất hay sức mạnh của “Cái-Siêu tôi” – Thiếu các tiêu chuẩn bên trong chặt chẽ.
7. “H” – Miễn dịch phó giao cảm đối với sự đe dọa – Tính phản ứng đối với sự đe (Parmia = Threctia).
8. “I” – Mẫn cảm cảm xúc (mềm dẻo) – Hiện thực lạnh lùng (“Hung hãn” – Premsia = Harria).
9. “L” Hoài nghi (khuynh hướng khoan nhượng) – Suy nhược bên trong.
10. “M” – Ước mơ, lí tưởng (tự kỉ) – Thực tế, thận trọng.
11. “N” – Sáng suốt, tinh tế – Ngây thơ, tự nhiên.
12. “O” – Có khuynh hướng cảm thấy lỗi lầm – Tin tưởng ở mình.
13. “Q<sub>1</sub>” – Cấp tiến – Bảo thủ.
14. “Q<sub>2</sub>” – Độc lập, tự túc – Phụ thuộc vào nhóm.
15. “Q<sub>3</sub>” – Tự kiểm tra, cảm giác về “Cái-tôi” – Tích hợp thấp.
16. “Q<sub>4</sub>” – Căng thẳng – Suy nhược, bình thản.

(Nhưng toàn bộ bản liệt kê các nhân tố do Cattell vạch ra không được sử dụng hết trong bảng câu hỏi).

Sau đây là những nét nhân cách được thể hiện trong một số nhân tố.

<b>Nhân tố A</b>	
<b><i>A<sup>+</sup> tâm thần chu kì</i></b>	<b><i>A<sup>-</sup> tâm thần phân liệt</i></b>
Hiền lành, vô tâm	Gây hấn, hung hãn
Tự giác hợp tác với những người khác	Khó cộng tác và hợp tác
Quan tâm đến người khác	Lạnh lùng, khép kín
Lịch sự, mềm dẻo	Khô khan, cố chấp
Tin tưởng	Hoài nghi
Thích ứng với hoàn cảnh sinh hoạt	Không nhượng bộ

Nhân tố A có liên quan chặt chẽ với các nhân tố F và H, chúng tạo thành một bộ ba có đặc điểm hướng nội – hướng ngoại. Tính vô tâm, sự thay đổi tâm trạng nhanh chóng, sự quan tâm đến con người là đặc trưng nhất đối với người bị bệnh tâm thần chu kì. Những người thuộc kiểu tâm thần phân liệt có nguyện vọng hoạt động trí óc. Đó là những người thông cảm thấy có nhu cầu tiếp xúc thường xuyên với những người khác.

Những câu hỏi nhằm vạch ra nhân tố A (kết quả trên 5 điểm được đánh giá là cực dương của nhân tố, dưới 5 điểm – cực âm):

– Nếu được lựa chọn, thì Bạn thích: a) sử dụng thời gian rỗi một mình bởi cuốn sách hấp dẫn, hay b) sử dụng thời gian đó để trò chuyện trong nhóm những người quen biết?

– Khi gặp những người không quen biết trên tàu xe, hay ở những nơi công cộng khác, bạn có thích tìm hiểu xem họ là ai, làm nghề gì hay không?

– Bạn có thích tiến hành nghỉ ngơi: a) ở những nơi nổi tiếng và được nhiều người biết đến, hay b) ở một nơi tĩnh mịch và vắng vẻ nào đó?

<b>Nhân tố B</b>	
<b><i>B<sup>+</sup> trí tuệ chung</i></b>	<b><i>B<sup>-</sup> khuyết tật về trí khôn</i></b>
Trí tuệ phát triển	Trình độ trí tuệ thấp
Suy tư, tự phân tích	Tự quan sát yếu
Vững vàng, nhất quán	Dễ dàng lùi bước khi gặp khó khăn



Kiểu văn hóa	Bản tính, hay cầu nhàu
--------------	------------------------

Đưa ra nhân tố này, Cattell cố tìm lấy vị trí của trí khôn trong cấu trúc hoàn chỉnh của nhân cách (khác với Eysenck). Nhưng vị trí nhân tố B này của Cattell đã được giải thích như là “trí tuệ chung”. Ở đây chỉ nói đến việc nghiên cứu ý nghĩ lành mạnh, những tri thức sơ đẳng, năng lực thiết lập những quan hệ nhất định mà thôi.

Các câu hỏi nhằm vạch ra nhân tố B:

- Điện có quan hệ với dây dẫn đồng như là khí có quan hệ với: 1) Ngọn lửa, 2) Bếp điện, 3) Ống dẫn.
- Con số tiếp theo của dãy số 16, 20, 17, 21, 18 là: 22; 25; hay 26?
- Phân số nào trong các phân số sau khác biệt với hai phân số còn lại: 3/9, 3/7, 3/11?

Nhân tố F	
<i>F<sup>+</sup> Vô tư lự</i>	<i>F<sup>-</sup> Bận tâm</i>
Hay nói	Lặng lẽ, trầm mặc
Sảng khoái, vui tươi	Trầm uất
Thỏa mãn, vô tâm, vô tư lự	Tư lự, bận tâm vào công việc
Mềm dẻo, tế nhị	Không tiếp xúc, khép kín
Phản ứng nhanh	Uể oải, phản ứng chậm chạp

Nhân tố này được xem là nhân tố quan trọng nhất trong bộ ba A, F, H. Theo ý kiến của các nhà nghiên cứu Tiệp Khắc, cực dương của nhân tố này đạt được trong quá trình trị liệu tâm lý (Psychothérapie), cũng như khi say rượu bình thường. F<sup>+</sup> hạ thấp một cách rõ rệt theo lứa tuổi.

Các câu hỏi nhằm vạch ra nhân tố F:

- Có phải Bạn nổi tiếng là người hoạt bát và lạc quan không?
- Bạn có thích làm công việc nguy hiểm chính vì muốn hài lòng được thể nghiệm tình cảm có liên quan với sự nguy hiểm đó hay không?
- Bạn có thích công việc mang tính chất không ổn định, hay thay đổi không?

Nhân tố I
-----------

<b><i>I- Nhạy cảm cảm xúc</i></b>	<b><i>I- Hiện thực lạnh lùng</i></b>
Yêu cầu cao, không chịu ai, chủ quan	Những đòi hỏi thực tế
Lệ thuộc, luôn cầu cứu	Tin tưởng ở mình, có tinh thần trách nhiệm
Dịu dàng, mềm dẻo	Thô lỗ đến trơ trẽn
Tưởng tượng phong phú, tâm hồn nghệ sĩ	Ít có những phản ứng nói lên bản tính nghệ sĩ, nhưng không thiếu những thị hiếu
Hành động phù hợp với tình cảm, trực giác	Hành động theo những lí luận thực tế, logic
Muốn thu hút sự chú ý về mình	Hài lòng về mình
Cả lo, hay cẩn thận	Không chú ý đến tình trạng thể lực của mình

Môi trường có ảnh hưởng nhiều nhất đến nhân tố I. Có thể tạm đánh giá nhân tố này như là nhân tố “Nam tính – Nữ tính”, tuy nhiên những khác biệt đáng kể không được thấy trong các kết quả của nam và nữ.

I- thường chỉ ra những khác biệt về văn hóa.

Các câu hỏi nhằm vạch ra nhân tố I:

- Nếu bạn có những năng lực tương ứng, thì Bạn muốn trở thành người nào ngay: 1) kĩ sư; 2) thầy giáo âm nhạc hoặc hội họa.
- Bạn có cho rằng: so với những người khác thì Bạn rung cảm trước mọi thứ: 1) một cách không quá mạnh; 2) mạnh hoặc thậm chí quá mạnh?
- Có phải Bạn nổi tiếng là con người thực tiễn hay không?

Trắc diện nhân cách theo bảng câu hỏi của Cattell được tính theo sự đánh giá đối với từng nhân tố, biểu hiện bằng điểm số (những sự đánh giá “tươi sáng” được chuyển thành điểm số theo bảng). Khi giải thích trắc diện nhân cách thì trước tiên phải chú ý tới:

1. Mức độ biểu hiện của từng nhân tố.
2. Các chùm nhân tố.

Sự giải thích các nhân tố riêng rẽ mà không tính đến những nhân tố có liên qua đến nó sẽ là sai lầm.

Có thể có một vài con đường để phân tích nhân cách trên cơ sở những số liệu của bảng câu hỏi.

Có thể gán các nhân tố thành những nhóm nhất định, ví dụ: A, F, H như là những thông số nhất định của tính hướng ngoại – hướng nội.

Có thể tách ra những phạm vi nhất định của nhân cách (xúc cảm, ý chí v.v...) rồi sau đó tập hợp thành từng thuộc tính tương ứng từ những phạm vi đó. Khi đó cần đặc biệt chú ý đến những nét hay phẩm chất loại trừ nhau, đôi khi có thể có sự bất tương đồng giả của các thuộc tính này hay thuộc tính khác. Ví dụ, nhu cầu tiếp xúc với con người và tình cảm cô độc. Việc phát hiện những “mâu thuẫn” đó có một giá trị chẩn đoán nhất định.

Các nhân tố nhân cách Cattell là những nhân tố thuộc loại nguyên phát, nghĩa là được xác định trên cơ sở nhiều biến số khởi đầu. Tuy nhiên có thể khái quát thành nhân tố thứ phát chung hơn. Và chính Cattell đã làm điều đó (R. B. Cattell, 1957, 321). Thì ra, tính hướng ngoại – hướng nội đã trở thành nhân tố thứ phát đầu tiên, rồi thứ hai là sự lo sợ. Bảng 12, 13 cho thấy sự phân phối trọng lượng thống kê của các nhân tố nguyên phát trong nhân tố thứ phát “lo sợ” và “hướng ngoại– hướng nội”.

**Bảng 12. Sự phân phối trọng lượng của các nhân tố nguyên phát trong nhân tố thứ phát “lo sợ”**

Nhân tố	Trọng lượng
C	-2
H	-2
L	+2
O	+3
Q <sub>3</sub>	-2
Q <sub>4</sub>	+4

**Bảng 13. Sự phân phối trọng lượng của các nhân tố nguyên phát trong nhân tố thứ phát “hướng ngoại – hướng nội”**

Nhân tố	Trọng lượng
A	+2
F	+3
F	+4

M	-5
Q <sub>2</sub>	-2

Sự tồn tại của những nhân tố thứ phát trong một mức độ nhất định đã nói lên mâu thuẫn giữa các mô hình nhân cách của Cattell và của Eysenck, chúng được xây dựng trên cơ sở khác nhau về số lượng các nhân tố. Eysenck đưa vào mô hình của mình những nhân tố chung hơn, nên dĩ nhiên số lượng của chúng ít hơn rõ rệt. Mặc dù số lượng các nhân tố thứ phát của Cattell lớn hơn của Eysenck nhưng chính Cattell cũng nhận thấy chỉ có 2 nhân tố có độ tin cậy lớn nhất: sự lo sợ (tính “thần kinh” của Eysenck) và tính hướng ngoại. Thành thử cả hai con đường đều dẫn đến kết quả cuối cùng giống nhau, ít nhất từng phần. Điều đó chỉ nhấn mạnh tầm quan trọng của chúng mà thôi (R. Meili, 1975, 243).

Trắc nghiệm Cattell đã được nhiều nước sử dụng, kể cả Liên Xô (I. X. Kôn, 1979, 58)

#### 4. Phương pháp “Kiểm kê nhân cách đa diện Minnesota” (MMPI)

Phương pháp “Kiểm kê nhân cách đa diện Minnesota” (Minnesota, Multiphasic Personality Inventory– MMPI) lần đầu tiên ra đời vào năm 1943, do các nhà nghiên cứu của Khoa tâm lý học trường Đại học Tổng hợp Minnesota ở Mỹ soạn thảo. Năm 1946 ra đời một bản MMPI mới, hoàn thiện hơn trước nhiều. Một trong những người chỉ đạo MMPI đầy đủ nhất là W. Dahlstrom và G. Welsh (Dahlstrom và Welsh, 1960).

Bản kiểm kê gồm 550 câu khẳng định có liên quan đến một loạt các hội chứng lâm sàng, cũng như những mặt nhân cách thuộc lĩnh vực các tâm thế xã hội, sự tự đánh giá, và những mặt nhân cách khác. Theo các tài liệu của Mỹ thì trắc nghiệm này chỉ dùng để nghiên cứu những người từ 16 đến 55 tuổi, có IQ (theo Weschler) không dưới 80. MMPI có thể sử dụng đối với cá nhân hay cả nhóm nghiệm thể. Nghiệm thể chọn 1 trong 3 cách trả lời: “Đồng ý”; “Không đồng ý” và “Không nói được”.

MMPI được soạn thảo như sau: đầu tiên người ta đưa rất nhiều khoản trắc nghiệm cho một số người, bao gồm những người bình thường và bất bình thường về tâm lý, thuộc đủ hạng chẩn định khác nhau. Họ có thể trả lời các khoản này bằng “đúng”, “không biết rõ”, “sai”. Sau đó, điểm số của nhóm người bình thường về mỗi khoản (thí dụ số người đã trả lời “đúng”) sẽ đem đối chiếu với số điểm của những người trong nhóm bất bình thường kia, tức là những người thuộc hạng chẩn định khác nhau. Những khoản nào không thấy có dị biệt về điểm số giữa người bình thường với người bất bình thường sẽ bị loại bỏ, coi là vô hiệu lực. Những khoản nào thấy có điểm số phân biệt giữa một hạng hay nhiều hạng chẩn định với nhóm người bình thường sẽ được giữ lại. Nghĩa là khoản nào có tương quan với

một tiêu chuẩn phân biệt bình thường với bất bình thường sẽ được coi là khoản trắc nghiệm có hiệu lực. Ngoài ra có thể xác định những khoản nào phân biệt nam với nữ, do đó có thể lập một thang trắc lượng để đo lường khuynh hướng nam hay nữ tính của người về ham thích, ý niệm về giá trị, cách thức biểu lộ xúc cảm. Có người đàn ông lại có khuynh hướng nữ tính, và ngược lại, nhiều bà lại có khuynh hướng nam tính. Cũng có thể lập một thang trắc lượng đo tính hướng nội, hướng ngoại. Sau đây là 10 thang trắc lượng thông thường trong MMPI:

1– Chứng bệnh tưởng (Hypochondriac, viết tắt là Hs): Lo lắng quá đáng về sức khỏe, chỉ một triệu chứng nhẹ cũng bị quan và phóng đại.

2– Trầm uất (Depression, D): cảm thấy bị quan, vô dụng, vô vọng.

3– Chứng ixtêri (Hysterie, Hy): Các bệnh như nhức đầu, bại liệt mà không do nguyên nhân cơ thể.

4– Nhân cách bệnh (Psychopathic deviation, Pd): Tính nết chống báng, gây hại cho xã hội và không có ý thức về luân lí.

5– Nam tính – nữ tính (Masculinity – Femininity, Mf): Đo lường tính khuynh nữ hay khuynh nam trong những ham thích, đặc biệt đo lường những sự quý chuộng và biểu lộ cảm xúc có vẻ nữ tính ở đàn ông.

6– Hoang tưởng (Paranoia, Pa): Nghi kị một cách quá đáng những động cơ của người khác, nhiều khi đi đến chỗ tin rằng có người đang âm mưu hại mình.

7– Tâm thần suy nhược (Psychasthenia, Pt): Có những ý tưởng phi lí, những ý tưởng này trở lại luôn, cộng thêm ý muốn nhắc lại những cử động vô nghĩa.

8– Chứng tâm thần phân liệt (Schizophrenia, Sc): Thu mình vào một thế giới riêng của bản thân, nhiều khi còn kèm theo những ảo giác hành vi kì dị.

9– Chứng cuồng nhẹ (Hypomania, Ma): Tự nhiên thấy hứng khởi, vui mừng mà không có lí do gì rõ rệt.

10– Hướng nội (Social introversion, Si): Tránh không muốn gặp người khác và xa lánh mọi tiếp xúc xã hội.

Dưới đây là một số câu khẳng định của MMPI nhằm vạch ra một hội chứng phức tạp này hội chứng phức tạp khác.

Thang Hs – Thang này do mức độ tập trung của nghiệm thể vào những chức năng cơ thể của mình. Chỉ số cao về thang này nói lên tần số, tính không xác định của những lời than thở, những nguyện vọng gây ra sự đồng cảm ở những người xung quanh. Thang này

gồm 33 câu, trong đó có 11 câu không trùng hợp với các thang khác. Ví dụ các câu khẳng định:

- Trong một tuần tôi có vài lần bị đau rất thực quản.
- Tôi thường hay cảm thấy nóng rát, buốt, có “kiến bò” hay tê dại ở các phần khác nhau trên cơ thể mình.
- Trong một vài tuần có vài lần các cảm giác khó chịu ở phần trên bụng (dưới ức) làm tôi không yên.
- Tôi thường có cảm giác như là đầu tôi bị một cái đai thắt lại.
- Cái dạ dày của tôi làm khổ tôi khá nhiều.

Thang Sc – Thang này nhằm vạch ra những lệch lạc của nhân cách theo kiểu tâm thần phân liệt. Nhưng do tính đa hình thái và tính dị nguồn của hội chứng tâm thần phân liệt, nên chỉ số cao của thang này không còn là cơ sở để chẩn đoán bệnh tâm thần phân liệt nữa. Ví dụ các câu khẳng định:

- Khi xung quanh không có ai, tôi nghe thấy có những vật lạ (theo tài liệu của những nhà nghiên cứu Mỹ, câu khẳng định này có tương quan lớn nhất với chỉ số của toàn bộ thang điểm nói chung).
- Ở tôi thường hay có những ý nghĩ xa lạ, khác thường.
- Đối với tôi, tập trung tư tưởng thì khó khăn hơn so với những người khác.
- Tôi sợ phải dùng dao hay những vật nhọn.
- Tôi sợ bị mất trí.

Thang Si – Khái niệm “hướng nội xã hội” xuất hiện từ việc tách biệt 3 nhóm đặc điểm nhân cách: các mô hình cấu trúc của tư duy, phạm vi xúc cảm và những thể hiện đụng chạm đến đời sống xã hội. Phù hợp với điều đó, người ta cho rằng: có thể xác lập mức độ khác nhau của tính hướng ngoại – hướng nội đối với những nhóm được gọi là đặc điểm nhân cách. Người hướng nội có đặc điểm là lảng tránh tiếp xúc xã hội, ít quan tâm đến người khác. Trong trường hợp hướng ngoại thì thấy có những phẩm chất đối lập, có người như thế tỏ ra rất thỏa mãn với những tiếp xúc với con người. Ví dụ các câu khẳng định:

- Tôi là người cởi mở.
- Nếu người ta cần phải trêu chọc tôi, thì tôi dễ dàng chấp nhận điều đó.
- Tôi thích đi đến những nơi ồn ào và vui nhộn.

- Tôi thích quần quít bên cạnh phụ nữ (làm đom với các ông chồng).
- Tôi muốn trở thành thành viên của một vài tổ chức hay hội nào đó.

Trong thực tế có tất cả đến 313 thang trắc lượng khác nhau, được xây dựng trên cơ sở 550 điều khẳng định của MMPI (Dahlstrom và Welsh, 1960). Các thang này có đủ loại từ trắc lượng mô thức nhân cách tương ứng với các đầu thủ đã cầu chuyên nghiệp (Laplace, 1954), đến các thang trắc lượng về sự lo lắng (Taylor, 1953; Welsh, 1956).

Ngoài 10 thang thông dụng trên đây, người ta còn lập nhiều thang gọi là thang “hiệu lực”. Mục đích của các thang này là: 1) Kiểm tra xem cá nhân có trả lời chân thực không? 2) Kiểm tra xem cá nhân có trả lời một cách chu đáo, cẩn thận không? và 3) Lượng định sự tự vệ hay các định hướng giá trị và thái độ của cá nhân khi trả lời các câu hỏi. Dùng các thang hiệu lực này, ta có thể dò biết người được trắc nghiệm giả vờ đau yếu hay bất thường về tâm lí hoặc tìm cách gây cảm tưởng tốt đẹp hay xấu hơn bình thường. Vậy các thang hiệu lực giúp ta kiểm soát xem có sự xuyên tạc không?

Các điểm số của thang trắc lượng sẽ ghi thành điểm số T trên một biểu đồ điểm số (trung bình cộng là 50, độ lệch chuẩn là 10). Người ta lưu ý đến những điểm số nào trên 70 và dưới 30, đó là hai độ lệch chuẩn ở trên và ở dưới trung bình cộng của nhóm quy chuẩn. Mô thức các điểm cực đại và các đường dốc của biểu đồ cũng quan trọng về phương diện chẩn đoán. Thí dụ, ba thang đầu (Hs, D và Hy) thường được gọi là “bộ ba của chứng u uất”: nhìn vào mô thức các điểm số trên 3 thang này, người ta có thể chẩn đoán cá nhân có hành vi của chứng u uất hay không. Biểu đồ trong hình 20 cho ta thấy bộ ba u uất có điểm số cao và một mô thức đặc biệt, trong đó điểm số D tương đối cao hơn các điểm số Hs và Hy. Đây là biểu đồ của một người có bệnh tâm thần thuộc loại u uất (Neurotic psychosomatic illness).

Bốn thang hiệu lực được biểu thị bên trái. Các điểm số chẩn bệnh của 9 thang kia là điểm số T (trung bình cộng là 50 và độ lệch chuẩn là 10). Những đường gạch ngang là các điểm số 70 và 30, tức là hai độ lệch chuẩn ở trên và ở dưới số trung bình của nhóm quy chuẩn. Đây là biểu đồ của một người ở trạng thái tâm thần thuộc loại u uất. Hãy lưu ý các khúc nhô cao của 3 thang đo khuynh hướng u uất (Hs, D, Hy). Mô thức điểm số trong bộ ba u uất này cũng là một yếu tố quan trọng. Trong trường hợp này, điểm số D cao hơn điểm số Hs và Hy, điểm Pd cũng cao (theo Dahlstrom và Welsh, 1960).

Các con đường giải thích trắc diện có thể khác nhau, nhưng cần nhớ rằng, tất cả mọi kết quả thu được bằng MMPI đều phải được xem xét bắt nguồn từ giới tính, lứa tuổi, trình độ học vấn và những tài liệu lâm sàng về nghiệm thể.

MMPI đã được sử dụng khá rộng rãi trong các công trình nghiên cứu, trước hết là nghiên cứu lâm sàng ở Liên Xô. Ngày nay có 3 loại cơ bản được sử dụng: a) loại do Ph. B. Beriôzin và M. P. Mirôsnhicôp (1976) soạn thảo; b) bản câu hỏi đã được thích nghi hóa của Phòng thí nghiệm tâm lý học y học thuộc Viện tinh thần kinh Leningrat mang tên V. M. Bêchiêrep (E. Ph. Bazin và những người khác, 1974) và c) nghiên cứu MMPI do L. N. Xôpchic thực hiện (L. N. Xôpchic, 1971). Các khả năng chẩn đoán của phương pháp này bị hạn chế nhưng nó có thể giúp ích đáng kể trong trường hợp có những khó khăn chẩn đoán sai biệt.

### 5. Phương pháp nghiên cứu nhân cách của Beckmann và Richter

Hai nhà tâm lý học người Đức D. Beckmann và H. E. Richter đã xây dựng một phương pháp để nghiên cứu nhân cách và phân tích các mối quan hệ xã hội, đặc biệt là các quan hệ trong các nhóm nhỏ (D. Beckmann, H. E. Richter, 1972). Bảng trắc nghiệm này, chúng ta có thể nghiên cứu:

- các nghiệm thể nhìn họ như thế nào?
- họ muốn nhìn họ ra sao?
- họ nhìn người khác như thế nào?
- những người khác nhìn họ ra sao?
- theo ý kiến họ, thì đại biểu lý tưởng cho nhóm nghề nghiệp hay những nhóm khác của họ phải như thế nào?

Trắc nghiệm đã được tiêu chuẩn hóa trên những người ở lứa tuổi từ 18 đến 60 và bao gồm 3 loại (“Tôi”, “Anh ấy”, “Cô ấy”) của cùng 40 câu khẳng định đối cực. Trong bảng câu hỏi có 6 thang cơ bản và 2 thang bổ sung.

1. Thang “cộng hưởng xã hội” (cộng hưởng xã hội âm tính – cộng hưởng xã hội dương tính). Cực âm của thang này được đặc trưng bởi tính không hấp dẫn, ít quan tâm đến vẻ ngoài của mình, không tôn trọng những người xung quanh, không yêu mến họ. Một cách tương ứng, ở cực dương sẽ gồm những con người hấp dẫn, biết bảo vệ mình, tôn trọng và quý mến những người khác. Như vậy, vấn đề về sự tác động qua lại với những người xung quanh và một khía cạnh nhất định của vai trò xã hội được nghiên cứu trong thang thứ nhất. (Ở đây chúng ta sẽ không đề cập đến những vấn đề có liên quan đến cách giải thích theo phân tâm học về các trắc lượng mà hai tác giả của nó bàn luận).

Ví dụ về một vài câu xác định của thang này:

- |                                       |               |                        |
|---------------------------------------|---------------|------------------------|
| – Tôi cho rằng tôi khó chiếm được cảm | 3 2 1 0 1 2 3 | Dễ dàng chiếm được cảm |
|---------------------------------------|---------------|------------------------|



tình của người khác		tình của người khác
– Tôi cảm thấy rằng tôi không coi trọng làm sao để được coi là người ưa nhìn	3 2 1 0 1 2 3	Rất coi trọng làm sao để trông cho có vẻ xinh đẹp
– Tôi có ấn tượng là, trong cuộc sống tôi không đạt được mục đích của mình một cách mỹ mãn	3 2 1 0 1 2 3	... luôn luôn đạt được mục đích của mình một cách mỹ mãn

2. Thang “ưu thế” (ưu thế – nhượng bộ). Ở một cực của thang này là những người thường hay tranh cãi, ngang bướng không nín chịu được, có khuynh hướng không chế (chiếm ưu thế). Cực đối lập – những người nhượng bộ, ít khi tranh cãi, chịu đựng.

Ví dụ về một vài câu khẳng định của thang này:

– Tôi cảm thấy rằng về mặt tính cách thì tôi là người không tự chủ...	3 2 1 0 1 2 3	... là người tự chủ
– Tôi cho rằng tôi muốn điều khiển người khác	3 2 1 0 1 2 3	... tôi thích tuân theo ý chí, theo sự chỉ dẫn của người khác
– Tôi có ấn tượng rằng mình khó làm việc trong sự tiếp xúc chặt chẽ với người khác	3 2 1 0 1 2 3	... dễ làm việc trong sự tiếp xúc chặt chẽ với người khác

3. Thang kiểm soát (kiểm soát mình không đầy đủ – ngăn nắp, có trình độ tự kiểm soát rất cao). Đặc điểm đặc trưng của cực thứ nhất là: tính thiếu ngăn nắp, tính không ổn định, khuynh hướng nghịch ngợm, không biết cách tiêu tiền. Cực thứ hai có đặc điểm: tính ngăn nắp biểu hiện rõ ràng, tận tâm, chân thật đến cuồng tín, không có khả năng nghịch ngợm và nhõn nhợ. Ví dụ về vài câu khẳng định của thang này.

– Tôi cho rằng hoàn toàn không bắt buộc lúc nào cũng phải chân thật trong mọi vấn đề...	3 2 1 0 1 2 3	... trong các vấn đề của tính chân thật, tôi quá nguyên tắc đến mức chi li
– Tôi cảm thấy rằng tôi rất ít muốn ngăn nắp trong mọi vấn đề...	3 2 1 0 1 2 3	... rất muốn ngăn nắp trong mọi việc
– Tôi cho rằng tôi khó xử sự một cách tự nhiên	3 2 1 0 1 2 3	... rất dễ xử sự một cách tự nhiên

4. Thang “tâm trạng ưu thế” (thao cuồng nhẹ – trầm uất). Nằm ở hai cực đối lập của thang này là: a) những người ít khi phiền muộn, ít có khuynh hướng tự phân tích bản thân,

hầu như không tự phê bình bao giờ, không giấu giếm các kích thích; b) thường hay phiền muộn, có khuynh hướng tự phân tích bản thân, tự phê phán, không thể hiện các kích thích.

Ví dụ về một vài câu khẳng định của thang này:

– Tôi có ấn tượng là tôi ít khi suy nghĩ về những vấn đề bên trong của mình...	3 2 1 0 1 2 3	... rất hay suy nghĩ về những vấn đề bên trong của mình
– Tôi cho rằng tôi ít khi trầm uất (ủ rũ)...	3 2 1 0 1 2 3	... thường hay trầm uất
– Tôi nghĩ rằng tôi ít khi làm ngược với ý mình...	3 2 1 0 1 2 3	... rất thường hay làm ngược với ý mình

5. Thang “cởi mở – khép kín”. Những người có chỉ số cao ở thang này là những người: a) có lòng tin tưởng, cởi mở trước người khác, có nhu cầu yêu thương; b) khép kín, thiếu lòng tin, xa lánh người khác, có khuynh hướng che giấu nhu cầu yêu thương của mình.

Ví dụ về một vài câu khẳng định của thang này:

– Tôi nghĩ rằng tôi rất tin tưởng vào người khác	3 2 1 0 1 2 3	... rất không tin tưởng vào người khác
– Tôi cảm thấy rằng trong hành vi của tôi, nhu cầu yêu thương được thể hiện rất mạnh	3 2 1 0 1 2 3	... được thể hiện rất yếu
– Tôi cho rằng tôi cảm thấy xa cách người khác	3 2 1 0 1 2 3	... gần gũi những người khác

6. Thang “tiềm năng xã hội” (tính xã hội yếu – tính xã hội mạnh). Theo các tác giả thì tính xã hội yếu là tính không cởi mở, năng lực quên mình yếu, không có năng lực quyến luyến lâu dài, óc tưởng tượng nghèo nàn. Cực đối lập là những người thích sống trong xã hội, có khuynh hướng quên mình và quyến luyến lâu dài, óc tưởng tượng phong phú.

– Tôi cảm thấy về tính cách, tôi là người cởi mở	3 2 1 0 1 2 3	... Tôi là người không cởi mở, kín đáo
– Tôi nghĩ rằng tôi dễ dàng duy trì sự quyến luyến với cùng một người nào đó một cách lâu dài	3 2 1 0 1 2 3	... khó duy trì được sự quyến luyến với cùng một người nào đó một cách lâu dài

– Tôi cảm thấy rằng so với người khác, tôi có rất nhiều tưởng tượng 3 2 1 0 1 2 3 ... ít tưởng tượng

Hai thang bổ sung được xây dựng trên cơ sở tính đến: a) số lượng nghiệm thể ghi điểm 0; b) số lượng nghiệm thể ghi điểm 3.

Theo các tác giả, điều này có nghĩa là, trong trường hợp thứ nhất chỉ số cao có thể nói lên sự dừng dừng về cảm xúc đối với bản câu hỏi; trong trường hợp thứ hai – có thể chỉ ra, ví dụ, sự hưng phấn, mức độ tự kiểm soát thấp. Trong từng trường hợp riêng lẻ, sự tăng cao số lượng câu trả lời kiểu như vậy cần phải được phân tích cẩn thận.

Trắc diện sẽ được vạch ra bằng cách chuyển các điểm số “nguyên liệu” của mỗi thang sang phiếu biên bản. Phía trên của phiếu biên bản có ghi những đơn vị chuẩn ứng với các điểm nguyên liệu. Trong trường hợp nghiên cứu trên các nhóm rộng lớn, ở đó không cần phải có những trắc diện cá nhân, thì việc chuyển các điểm nguyên liệu sang các đơn vị chuẩn được thực hiện bằng bảng.

## 6. Trắc nghiệm thực cảnh

Ngoài những trắc nghiệm nhân cách bằng cách đặt câu hỏi như trên, còn có một loại trắc nghiệm nhằm xác định sự thi thố tiêu biểu, dựa vào sự quan sát hành vi của nghiệm thể trong những hoàn cảnh tiêu biểu. Nhằm mục đích trắc nghiệm nhân cách như vậy, người ta đã soạn ra nhiều trắc nghiệm gọi là trắc nghiệm thực cảnh. Nghiệm viên sẽ tạo ra hoàn cảnh thực tế tiêu biểu rồi quan sát cá nhân biểu lộ nhân cách ra sao trong hoàn cảnh ấy.

Sau đây là một ví dụ về phương pháp dùng những hoàn cảnh thực để nghiên cứu nhân cách do Sở công tác chiến lược (office of strategie services) của Mỹ thực hiện trong thời gian chiến tranh thế giới thứ hai, Sở công tác chiến lược có nhiệm vụ chọn lựa điệp viên làm việc trong các vùng địch hậu. Các nhà tâm lí bày đặt ra rất nhiều loại hoàn cảnh để trắc lượng những đặc trưng nhân cách cần thiết cho công tác này của các điệp viên. Họ đưa thí sinh vào những hoàn cảnh như phải huấn luyện cho một tiểu đội, lãnh đạo một nhóm người trong hoàn cảnh giống như điều kiện tác chiến, và giải quyết những vấn đề như làm một cái cầu để đưa khí cụ nặng qua sông. Để làm cho hoàn cảnh thật khó khăn các nhà tâm lí cố ý gây khó khăn cho công tác này. Thí dụ, trong một trường hợp, thí sinh có nhiệm vụ phải dùng những súc gỗ nặng để dựng chòi canh trong một trời gian ngắn. Thí sinh có hai người giúp việc làm chòi. Nhưng những người giúp việc thật ra là những người của các nhà tâm lí đưa vào để thử thí sinh. Hai anh phụ việc cố ý làm hỏng việc, họ làm đổ chòi khi đã sắp sửa dựng xong, họ cãi cọ với thí sinh, có những lời lẽ phỉ báng trí thông

minh, hình dáng hay chủng tộc của thí sinh. Khi gặp những bất hòa, bức mình như vậy nhiều thí sinh đã òa lên khóc, hoặc nổi giận bùng bùng.

Các trắc nghiệm thực cảnh có hiệu lực biểu kiến khá cao, vì nó giống với hoàn cảnh thực tế. Nhưng hiệu lực thực sự của các trắc nghiệm này ra sao thì còn là một điều nghi vấn. Trong nhiều trường hợp, có nhiều trở ngại làm cho khó có thể có được tính hiệu lực cao:

1) Nghiệm viên có thể không điều khiển nổi các nghiệm thể có động cơ muốn thi hành các nhiệm vụ như trong hoàn cảnh thực.

2) Trong nhiều trường hợp, không thể che giấu hoàn toàn ý định của nghiệm viên trong trắc nghiệm được. Khi nghiệm thể nhận ra ý định của nghiệm viên, tất cả trắc nghiệm thực cảnh hóa thành một trò đùa hài hước.

3) Nhiều khi người quan sát có những phán đoán khác nhau hoặc không hoàn toàn giống nhau, khiến cho không thể trắc lượng một cách khả tín và hiệu lực được.

Vì vậy giá trị thực dụng của loại trắc nghiệm thực cảnh chưa được chứng minh một cách chắc chắn. Cần phải nghiên cứu tiếp tục để hoàn thiện phương pháp này vì tính chất “gần với cuộc sống thực” của nó là một ưu điểm đáng khai thác.

## **7. Phương pháp nghiên cứu khí chất của J. Strelay**

Năm 1974, nhà tâm lí học Ba lan J. Strelay đã xây dựng một bảng câu hỏi gồm 134 câu hỏi để xác định khí chất của cá nhân, với lời chỉ dẫn như sau:

“Chúng tôi sẽ đưa ra cho Bạn một số câu hỏi về các đặc điểm hành vi của Bạn trong những điều kiện và tình huống khác nhau. Điều đó không phải để thử trí tuệ và năng lực của Bạn, bởi vì không có những câu trả lời tốt hoặc xấu. Những kết quả sẽ được sử dụng theo những mục đích thiết yếu, nên chúng tôi quan tâm đến những câu trả lời chân thực. Bạn cần trả lời lần lượt các câu hỏi, không trả lời lộn lại những câu trước đó. Bạn hãy trả lời phản ứng đầu tiên của Bạn là phản ứng thú vị nhất. Có thể trả lời “Có”, “Không”, “Tôi không biết”. Bạn chỉ trả lời “Tôi không biết” trong trường hợp Bạn thấy khó trả lời “Có” hoặc “Không”. Bạn hãy khoanh vòng tròn vào mỗi câu trả lời. Xin đừng bỏ sót một câu hỏi nào. Nào! Xin bạn hãy bắt đầu!”.

Sau đây là một số câu hỏi trong bản câu hỏi của Strelay:

1– Bạn có dễ dàng đến với các bạn bè mới hay không?	Có, Không, Không biết
3– Sự nghỉ ngơi ngắn có đủ để bạn phục hồi sức	Có, Không, Không biết

lực sau khi đã làm việc mệt mỏi hay không?

4– Bạn có biết làm việc trong những điều kiện không thuận lợi hay không?

Có, Không, Không biết

10– Bạn có biết giữ bí mật nếu có người khác hỏi Bạn về điều đó hay không?

Có, Không, Không biết

11– Bạn có dễ dàng trở lại với công việc mà Bạn đã không làm được vài tuần lễ hay vài tháng hay không?

Có, Không, Không biết

14– Công việc đơn điệu có gây cho Bạn sự buồn chán hay buồn ngủ hay không?

Có, Không, Không biết

16– Bạn có năng lực tập trung nhanh chóng vào việc thực hiện các nhiệm vụ sắp tới hay không?

Có, Không, Không biết

19– Bạn có thể làm chủ bản thân trong những giây phút nặng nề hay không?

Có, Không, Không biết

25– Những thay đổi bất ngờ trong thời khóa biểu có kích thích ở Bạn hay không?

Có, Không, Không biết

36– Bạn có dễ dàng bị khiêu khích về một cái gì đó hay không?

Có, Không, Không biết

43– Bạn có thể thay đổi quyết định mà mình đã chọn khi tính đến ý kiến của người khác hay không?

Có, Không, Không biết

47– Bạn có hay từ bỏ những ý định của mình khi gặp trở ngại hay không?

Có, Không, Không biết

64– Bạn có dễ dàng chuyển từ một công việc này sang một công việc khác hay không?

Có, Không, Không biết

123– Bạn có hay bị nghẹn giọng (khó nói) trong tình huống khác thường hay không?

Có, Không, Không biết

131– Bạn có bắt đầu công việc một cách nhanh chóng mà không cần chuẩn bị lâu hay không?

Có, Không, Không biết

134– Bạn có tự giác thi hành công việc quan trọng hay không?

Có, Không, Không biết

Có 44 câu để đo cường độ của các quá trình hưng phấn (40 câu phải trả lời “có” và 4 câu phải trả lời “không”); 44 câu để đo cường độ của các quá trình ức chế (38 câu phải trả lời “có” và 6 câu phải trả lời “không”); 46 câu để đo tính linh hoạt của các quá trình thần kinh (43 câu phải trả lời “có” và 3 câu phải trả lời “không”).

Nếu câu trả lời của nghiệm thể trùng hợp với đáp án thì được 2 điểm, nếu không trùng hợp thì được 0 điểm, câu trả lời “không biết” được 1 điểm.

Mỗi thuộc tính được 42 điểm trở lên thì được coi là có mức độ biểu hiện cao.

## **8. Trắc nghiệm hứng thú nghề nghiệp của Strong**

Giáo sư người Mỹ Strong cho rằng: để xác định các hứng thú cần thiết cho một nghề nghiệp nào đó thì cần phải đo lường những hứng thú đặc biệt của những người đã thành công trong nghề đó. Muốn vậy thì phải tìm xem những người trong một nghề có những hứng thú gì, rồi chỉ chọn những hứng thú nào khiến họ khác biệt với những người trong nghề khác. Phải chấp nhận một giả thuyết là những hứng thú đặc biệt này cần thiết cho sự thành công trong nghề. Trên cơ sở lập luận như vậy, Strong đã soạn ra “Trắc nghiệm hứng thú nghề nghiệp Strong”.

Trước tiên ông chọn lựa mấy ngàn khoản có thể gọi những hứng thú cho người thuộc các nghề nghiệp khác nhau (xem bảng 14). Các khoản ấy liên quan đến những hứng thú về giải trí, về môn học ở nhà trường, về loại người... Phần lớn các khoản này đều được trình bày sao cho một người có thể làm trắc nghiệm bằng bút giấy cho biết mình thích (T), ghét (G) hay không có ý kiến (K) đối với từng khoản một.

Strong chọn hàng ngàn người tiêu biểu nhất trong một nghề nào đó, cho họ làm trắc nghiệm để tìm xem có những hứng thú gì. Căn cứ vào các lời đáp của họ, ông có thể loại bỏ nhiều khoản không thấy có dị biệt về hứng thú giữa các nghề, và chỉ giữ lại những khoản trắc nghiệm nào gây hứng thú khác biệt rõ rệt giữa những người thuộc các nghề nghiệp khác nhau. Tất nhiên có một số khoản phân biệt nghề này với nghề kia như nghề y sĩ với nghề luật sư, nhưng lại không phân biệt được với những nghề khác, như nghề y sĩ với nghề dược sĩ chẳng hạn. Tuy nhiên, những khoản ấy cũng rất hữu ích trong trắc nghiệm. Cuối cùng, Strong lập ra được một cách thức cho điểm trong mỗi nghề để biểu thị trình độ tương ứng giữa các hứng thú của một thí sinh với các hứng thú của những người đã ở trong nghề.

Dưới hình thức thông dụng, trắc nghiệm Strong gồm 400 khoản. Nó có thể dùng với 47 loại nghề của đàn ông và 28 loại nghề của đàn bà (xem bảng 15).

Bảng 14. Một vài khoản trích dẫn và phân loại các khoản trong “Trắc nghiệm hứng thú nghề nghiệp Strong” (Strong, 1938)

Các khoản trích dẫn	Lựa chọn		
1. Nghề sĩ sân khấu	T	K	G
2. Quảng cáo viên	T	K	G
3. Kiến trúc sư	T	K	G
4. Sĩ quan quân đội	T	K	G
5. Nghề sĩ	T	K	G
6. Nhà thiên văn	T	K	G
7. Giám đốc ngành thể thao	T	K	G

Phân loại các khoản trong trắc nghiệm	Số lượng
---------------------------------------	----------

– Nghề nghiệp	100
– Môn học	36
– Môn giải trí	49
– Loại hoạt động	48
– Loại người	47
– Ưu chuộng về loại hoạt động	40
– So sánh giữa các khoản	40
– Các khả năng hiện hữu	<u>40</u>
	TC: 400

Điểm số được phân thành các cấp hạng như A, B<sup>+</sup>, B, B<sup>-</sup>, C. Nếu cấp hạng của một người là A tức là họ có những hứng thú giống với những người đã thành đạt trong nghề và có nhiều triển vọng thành công trong nghề này, nếu chỉ xét riêng về khía cạnh hứng thú. Trái lại, cấp hạng C có nghĩa là các hứng thú của họ không tương ứng mật thiết với những hứng thú của những người đã ở trong nghề, do đó triển vọng thành công của họ không nhiều, nếu chỉ xét về khía cạnh hứng thú thôi. Cấp hạng B<sup>+</sup>, B<sup>-</sup> và B không cho ta biết triển

vọng rõ rệt ra sao, và được coi là cấp hạng chỉ một trình độ tương ứng trung bình về hứng thú.

**Bảng 15. Một số nghề có thể dùng trắc nghiệm Strong**

(x) – chỉ áp dụng cho nữ

(–) – có thể áp dụng cho cả nam lẫn nữ

Còn lại chỉ áp dụng cho nam thôi

Kế toán trưởng	Luật sư (–)
Chuyên viên quảng cáo	Thư viện trưởng (x)
Kiến trúc sư	Nhà toán học
Nghệ sĩ (–)	Mục sư
Nhà văn (–)	Nhạc sĩ
Nhân viên phi hành	Điều dưỡng (x)
Chủ nhà băng	Y sĩ điều trị bệnh nghề nghiệp (x)
Người đi mua hàng (x)	Nhân viên văn phòng (–)
Thợ mộc	Nhân viên quản trị
Nhà hóa học	Dược sĩ
Hiệu trưởng trường thành phố	Y sĩ (–)
Nhân viên tuần duyên	Cảnh sát
Nha sĩ (–)	Thợ in
Chuyên viên dinh dưỡng	Giám đốc sản xuất
Kĩ sư	Nhà tâm lí học (–)
Nhà nông	Giáo sư xã hội học
Thủy lâm vụ	Cán sự xã hội (x)
Nội trợ (x)	Thư kí tốc kí (x)
Chuyên viên phòng thí nghiệm	Y sĩ thú y

**9. Một số thang nhân cách khác**



9.1. Thang tự đánh giá: Bảng câu hỏi gồm 40 thuộc tính, nghiệm thể tự đánh giá mình theo thang 6 điểm về các thuộc tính đó (theo nghĩa có hay không có những thuộc tính đó). Mỗi mục lớn lại gồm những phần nhỏ, ví dụ, tâm thế bị quan bao gồm những phần nhỏ: vị trí trong xã hội, các quan hệ gia đình, quan hệ xã hội, thuộc tính cá nhân.

9.2. Thang “hạnh phúc”: Nghiệm thể đánh giá mức độ hạnh phúc thường ngày của mình so với những người khác thuộc cùng một giới tính và lứa tuổi về 8 lĩnh vực: quan hệ gia đình, lao động trí óc, tình bạn, sức khỏe, quan hệ tình dục, v.v... Việc đánh giá cũng theo thang 6 điểm (từ “không hạnh phúc nhiều so với đa số” đến “hạnh phúc nhiều so với đa số”).

9.3. Bảng vấn đáp về xúc động: Cũng đánh giá theo hệ thống 6 điểm. Có 80 luận đề được đưa ra, phải trả lời “đồng ý” hay “không đồng ý”. Ví dụ những luận đề sau đây: “Thế giới – đó là nơi chan hòa ánh sáng và vui sướng”, “Có thể tin tưởng vào một số rất ít người mà thôi”, “Chúng ta bị các mối nguy khác nhau vây quanh”.

9.4. Kiểm kê tâm lí – cơ thể: Người ta liệt kê 92 hội chứng của các rối loạn thể lực hoặc trí óc. Nghiệm thể phải trả lời ở họ thường thấy như thế nào; có 4 khả năng trả lời: “thường hay thế”, “đôi khi”, “rất hiếm khi”, “không bao giờ” đối với các câu hỏi như: “Bạn có cảm thấy khỏe mạnh và hạnh phúc hay không?”, “Bạn có dễ dàng bị khiếp sợ hay không?”, “Bạn có thấy cảm giác lỗi lầm hay tội lỗi hay không?”, “Bạn có cảm thấy nhức đầu, có cảm giác bị nén trong đầu hay không?”. Toàn bộ các số liệu là chỉ số của tính thần kinh (hoặc sự không có nó).

9.5. Thang vạch ra nỗi lo sợ: Thang này dùng để vạch ra những đặc điểm không thích ứng về sinh lí hay tâm lí. Có 50 luận đề mà nghiệm thể phải thừa nhận (đánh giá) là đúng hay không đúng đối với mình, ví dụ: “Tôi thường hay bị suy sụp vì các sự việc không đâu”, “Tôi dễ dàng trở nên lúng túng”, “Tôi làm việc trong trạng thái rất căng thẳng”, “Tôi thường hay khóc”.

Những biện pháp nghiên cứu nhân cách trên đây (trừ phương pháp trắc nghiệm thực cảnh), đều được xây dựng trên cơ sở một phức hợp các câu hỏi hoặc câu khẳng định, tham gia với tư cách thay thế cho sự quan sát hành vi của nghiệm thể. Có thể gọi những phương pháp đó là những phương pháp đo lường tâm lí hay phương pháp nghiên cứu nhân cách trực tiếp (P. M. Iacôpxon, 1969, 145).

Ngoài những thiếu sót, nhược điểm riêng của từng phương pháp cụ thể, nhóm phương pháp trên có nhược điểm chung là: hiệu quả sử dụng các phương pháp trực tiếp để đánh giá các phẩm chất nhân cách phụ thuộc đáng kể vào động cơ và các yếu tố tức cảnh khi thực hiện sự đánh giá đó. Tất cả các phương pháp đó đều bắt nguồn từ sự tự

đánh giá của nghiệm thể, do đó chúng “lập chương trình” cho những kiểu sai lệch nhất định so với bức tranh thực, mặc dù có một số thang hiệu chỉnh.

Khuynh hướng che giấu những chỗ yếu là đặc trưng cho nhiều tình huống khi thử nghiệm bằng trắc nghiệm. Bởi vậy vấn đề trong việc nghiên cứu nhân cách không chỉ là ở chỗ thiếu những bảng câu hỏi được soạn thảo thật tốt, mà còn là ở sự hiện diện của những phương pháp mà chúng bảo đảm cho ta những câu trả lời trung thực và những thông tin có căn cứ.

Về mặt này thì các phương pháp phóng ngoại (Projective Methods) có thể có giá trị, bởi vì chúng không cho phép xuyên tạc một cách có ý thức có thể nảy sinh khi gặp tình huống có thể kích thích sự trả lời không trung thực.

Vì vậy chúng tôi tách các phương pháp phóng ngoại ra thành một nhóm riêng để trình bày kĩ càng hơn.

---

Created by AM Word2CHM



### III. CÁC PHƯƠNG PHÁP PHÓNG NGOẠI TRONG VIỆC NGHIÊN CỨU NHÂN CÁCH



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 3: CÁC PHƯƠNG PHÁP CHẨN ĐOÁN NHÂN CÁCH

#### 1. Ý nghĩa và cơ sở lí luận của phương pháp phóng ngoại

Các nhà tâm lí học Mỹ có nguyện vọng nghiên cứu không chỉ những khuynh hướng và động cơ hành vi được con người ý thức rõ ràng, mà cả những khuynh hướng không được ý thức rõ ràng hoặc hoàn toàn không được ý thức của nhân cách nữa. Nguyện vọng đó dẫn đến chỗ là: các phương pháp phóng ngoại đã dần dần chiếm vị trí quan trọng trong số các phương pháp nghiên cứu nhân cách, các đặc điểm, khuynh hướng, tâm thế của nó.

Học thuyết của S. Freud đã ảnh hưởng đến sự quan tâm của các nhà bác học đối với các phương pháp phóng ngoại. Ai cũng biết rằng, S. Freud đã nêu lên ý nghĩa của những nguyện vọng vô thức trong đời sống và hoạt động tâm lí của con người và sự cần thiết phải vạch ra những nguyện vọng đó – những nguyện vọng vốn có trong những bản năng nguyên phát của con người – bằng những phương pháp đặc biệt, bởi vì chính những nguyện vọng này có thể được che giấu đối với chính bản thân con người và thường hay được bộc lộ trong những hội chứng tâm lí khác. Tuy nhiên sẽ là sai lầm nếu quy ý nghĩa của các phương pháp phóng ngoại vào chỗ: chúng có sứ mệnh giải quyết những vấn đề có thực hoặc tưởng tượng về động lực của đời sống tâm lí con người, mà S. Freud đã nêu ra với lí thuyết của mình về vai trò của libido trong quá trình sống của con người. Mục đích của các phương pháp này là con đường gián tiếp để vạch ra những khuynh hướng ít được ý thức của nhân cách.

Có thể xem luận điểm sau đây là có căn cứ: động lực hành vi của nhân cách, những đặc điểm động cơ của nó có thể được quyết định bởi những nhân tố được bản thân con người ý thức dưới dạng không phù hợp (hoặc được ý thức trong những hoàn cảnh đặc biệt). Trong những hoàn cảnh sống bình thường, những đặc điểm này – đôi khi được thể hiện đối với những người xung quanh – lại thường không đi đến ý thức của bản thân chủ thể một cách rõ ràng. Tình hình đó đã tạo nên sự cần thiết phải sử dụng những phương pháp cho phép nhận biết được, vạch ra được và có thể đo lường được các khuynh hướng cơ động không được ý thức đầy đủ của nhân cách.

Lúc đương thời, L. Frank người đầu tiên (1939) sử dụng thuật ngữ “phương pháp phóng ngoại” – đã chỉ rằng: xu thế của tất cả các khoa học ngày nay (như vật lí, hóa học, sinh học) là ở chỗ bằng các phương pháp tinh vi hơn để đi vào bản chất của các hiện

tượng trong hiện thực không được bộc lộ ở mặt ngoài, nhưng nó lại đòi hỏi phải đi sâu vào cái bản chất đó. Ông cho rằng, một cách tương tự ta có quyền nói rằng, tâm lí học cũng cần phải tìm ra những phương pháp và phương tiện nghiên cứu nhân cách cho phép phát hiện được những khuynh hướng không được vạch ra một cách đầy đủ, thường là không được ý thức, của nhân cách, nhưng lại được nói lên ở vẻ ngoài và hành vi của nó (L. Frank, 1939).

Về nguyên tắc, ta có thể chấp nhận được quan điểm của L. Frank. Tất cả mọi thủ thuật và phương pháp nào có thể mở rộng được những hiểu biết của chúng ta về các mặt của nhân cách, được thể hiện một cách có quy luật trong hành vi của họ, nhưng ít được biểu hiện trong sự tự ý thức của họ, đều là có lợi. Nhưng tính chất phức tạp của vấn đề là ở chỗ, các tác giả soạn thảo ra các phương pháp này có lập trường phương pháp luận nào?

Lần đầu tiên thuật ngữ “phóng ngoại” (Projection) như là một thuật ngữ tâm lí học, được xuất hiện trong tài liệu phân tâm học và do S. Freud đưa ra (1894). Về sau, khái niệm “phóng ngoại” được nhiều nhà nghiên cứu xem xét và đã biến đổi nhiều. Ngày nay khi nói đến phóng ngoại thì cần phải thấy rằng, ít nhất cũng có 4 quan điểm khác nhau về phóng ngoại và những cơ chế của nó được phổ biến rộng rãi nhất trong tâm lí học phương Tây (L. Ph. Buroslachuc, 1974).

Trước tiên, theo quan niệm kinh điển (S. Freud, 1894) thì phóng ngoại được xem là một cơ chế tự vệ, mà nhiệm vụ của nó là làm trung hòa tác động gây bệnh. Quan điểm này đối với khái niệm phóng ngoại vẫn còn được dùng trong cả phân tâm học hiện đại. Phân tâm học hiện đại có nói đến trên 20 loại tự vệ, khác nhau về mức độ hiệu quả, mức độ chín muồi, cũng như tùy thuộc vào sự định khu xung đột: trong lĩnh vực ý tưởng, tâm thế đạo đức hay thực tế bên ngoài (E. T. Xôcôlôva, 1980, 30).

Ở đây cần phải thấy rằng tư tưởng về sự tự vệ tâm lí phản ánh một mặt có thật và rất quan trọng của hoạt động tâm lí cá nhân (Pa. V. Batxin, 1969). Nhưng phân tâm học lại muốn co hẹp khái niệm này thành cơ chế tác động qua lại của “Cái tôi” và “Cái- vô- thức”.

Đến năm 1923, S. Freud đã cho rằng: sự phóng ngoại không chỉ tồn tại với tư cách là một cơ chế tự vệ, mà còn là một cơ chế quyết định sự mô tả các sự vật và hiện tượng của thế giới bên ngoài. Khái niệm “phóng ngoại đặc trưng” đã được ra đời như vậy. Nó có nghĩa là sự bộc lộ các đặc điểm tâm lí của một nhân cách nào đó trên cơ sở sự mô tả về chúng của nhân cách đó cho người khác. Freud đã chỉ ra rằng, trong trường hợp này sự phóng ngoại là một loại “cơ chế nguyên phát”, và như vậy, nó đem lại cho cái chủ quan một ý nghĩa độc lập. Nhưng ở đây cả những hiện tượng tồn tại thực cũng được phản ánh.

V. X. Meclin nhận xét rằng, sự nhận thức về các thuộc tính của mình (sự tự ý thức của cá nhân) có ảnh hưởng rất rõ ràng đến sự tri giác các sự vật và hiện tượng bên ngoài. Ông phân biệt sự phóng ngoại như thế với sự phóng ngoại các thuộc tính của mình một cách vô ý thức (V. X. Meclin, 1970).

Khía cạnh này của sự phóng ngoại được thấy rõ trong một loạt công trình nghiên cứu tâm lí xã hội. A. A. Bôđaliôp đã viết rằng, việc nghiên cứu những đặc điểm đặc trưng cho việc hình thành ấn tượng về người khác đã cho phép xác lập rằng: chủ thể nhận thức có thể “đặt” trạng thái của mình vào một người khác, mô tả ở người đó những đặc điểm mà thực tế đang có ở chính bản thân nó (A. A. Bôđaliôp, 1970, 121).

Một quan niệm khác về sự phóng ngoại cũng đã tồn tại quan niệm “tự kỉ” về phóng ngoại. Bằng thực nghiệm, các nhà tâm lí học phương Tây đã chỉ ra rằng: sự không thỏa mãn về những nhu cầu nào đó, với sự tăng cường độ và cụ thể hóa chúng ở một mức độ nhất định sẽ dẫn đến sự phóng ngoại nội dung của nhu cầu vào sự tưởng tượng, vào giấc mơ, vào hứng thú (D. C. Mc Cleland và J. W. Atkinson, 1948).

Quan niệm phóng ngoại “hợp lí hóa” cũng được hình thành trên cơ sở tài liệu của một số thực nghiệm tâm lí xã hội. Thì ra, sự đánh giá phù hợp của nhân cách về những đặc điểm âm tính của mình có thể được kết hợp với sự di chuyển chúng sang người khác, nghĩa là ở đây sự phóng ngoại được bộc lộ như là một yếu tố cần thiết để biện hộ cho hành vi của mình theo nguyên tắc “mọi người đều làm như thế cả” (hợp lí hóa) (E. Frenkel – Brunswik, 1939).

Như vậy là khái niệm phóng ngoại đã được các đại diện của các trường phái tâm lí học khác nhau sử dụng và nó không phải chỉ có liên quan với lí thuyết phân tâm.

Như trên đã nói, L. Frank (1939) là người đầu tiên sử dụng khái niệm phương pháp phóng ngoại để chỉ một nhóm nhất định các phương pháp nghiên cứu nhân cách. Hơn nữa, đến lúc đó thì một số trong các phương pháp này (trong đó có nhiều phương pháp mãi về sau mới được gọi là phương pháp phóng ngoại) đã được phổ biến rộng rãi, thí dụ phương pháp Rorschach, phương pháp TAT. Chính sự kiện này có một ý nghĩa không kém quan trọng, bởi vì có một số tác giả cho rằng, những phương pháp này ngay từ đầu đều đã được xây dựng trên cơ sở phương pháp luận của S. Freud. Thực tế, có một số phương pháp thuộc kiểu này về sau đã được giải thích theo tinh thần của phân tâm học, chứ không phải được xây dựng trên cơ sở lí thuyết đó.

Theo Frank, phương pháp phóng ngoại “chứa đựng trong mình việc đặt ra một cách tương ứng những kích thích phải suy nghĩ hoặc lựa chọn, để làm sao cho nghiệm thể có

thể biểu lộ sự phán đoán riêng của mình tùy thuộc vào các đặc điểm tâm lí của họ” (L. Frank, 1939, 389).

Sau này, J. Bell cũng nêu lên rằng: kĩ thuật nghiên cứu này đòi hỏi cá nhân phải tổ chức những hành động xuất phát từ những động cơ, tri giác, tình cảm, tư tưởng, xúc cảm và tất cả các mặt nhân cách khác của họ (J. Bell, 1948).

Ngày nay, khi nói đến đặc điểm riêng của phương pháp phóng ngoại thì người ta thường nêu lên các dấu hiệu sau (E. T. Xôcôlôva, 1980, 19).

1) Tính không xác định của tài liệu kích thích hoặc của lời chỉ dẫn nhiệm vụ, nhờ đó mà nghiệm thể được tương đối tự do trong việc lựa chọn câu trả lời hay chiến thuật hành vi.

2) Hoạt động của nghiệm thể diễn ra trong không khí thân mật và trong hoàn cảnh hoàn toàn không có thái độ đánh giá của nghiệm viên. Yếu tố này, cũng như cả yếu tố nghiệm thể thường không biết rằng cái gì trong các câu trả lời của mình có giá trị chẩn đoán, sẽ dẫn đến sự phóng ngoại tối đa của nhân cách, không bị giới hạn bởi những quy phạm và sự đánh giá của xã hội.

3) Các phương pháp phóng ngoại không phải đo chức năng tâm lí này hay chức năng tâm lí kia, mà là đo cái cung cách, chuẩn mực quan hệ qua lại với môi trường xã hội xung quanh của nhân cách.

L. Frank cũng là người đầu tiên đưa ra bảng phân loại các phương pháp phóng ngoại căn cứ theo các dấu hiệu hình thức. Ngày nay bảng phân loại này vẫn còn được sử dụng với một vài sự bổ sung. Người ta phân chia các nhóm phương pháp phóng ngoại sau đây (E. T. Xôcôlôva, 1980, 10–11):

1) Các phương pháp cấu trúc hóa (đưa ra tài liệu không được dàn dựng, nghiệm thể phải cho nó một ý nghĩa chủ quan): gồm các trắc nghiệm Rorschach, trắc nghiệm các đám mây, trắc nghiệm phóng ngoại ba chiều.

2) Các phương pháp thiết kế (xây dựng và giải thích cái toàn bộ từ những chi tiết có dàn dựng): MAPS, trắc nghiệm thế giới và cả biến thể đa dạng của nó.

3) Các phương pháp giải tích: TAT, trắc nghiệm Rosenzweig, v.v...

4) Các phương pháp bổ sung: các câu chưa hết, các câu chuyện bỏ lửng, trắc nghiệm liên tưởng của Jung.

5) Các phương pháp thanh lọc (Catharsis): kịch tâm lí (Psychodrama), trò chơi tâm lí...

6) Các phương pháp nghiên cứu sự biểu cảm (còn gọi là phương pháp khúc xạ): phân tích nét chữ, những đặc điểm giao tiếp bằng ngôn ngữ, phương pháp cơ vận động của Myra-y-Lopez...

7) Các phương pháp nghiên cứu sản phẩm sáng tạo: trắc nghiệm vẽ hình người, trắc nghiệm vẽ cây cối của K. Koch, trắc nghiệm vẽ nhà, hình các ngón tay, v.v...

Ngày nay, các phương pháp phóng ngoại được phát triển rộng rãi ở phương Tây, trong tất cả các ngành của tâm lý học hiện đại. Nhưng những nghiên cứu đó chủ yếu được tiến hành trên lập trường của tâm lý học tư sản, ở đó việc giải thích các tài liệu thu được chủ yếu được dựa trên các quan niệm của phân tâm học, của tâm lý học hành vi và của các lý thuyết tương tự khác. Ở Liên Xô và các nước xã hội chủ nghĩa trước đây, do nhu cầu nghiên cứu tâm lý học ứng dụng về nhân cách ngày càng tăng, các phương pháp phóng ngoại đã bắt đầu được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực thực hành tâm lý. Dĩ nhiên là không thể vận dụng những lập trường của các nhà tâm lý học phương Tây vào việc lý giải các kết quả nghiên cứu bằng phương pháp phóng ngoại. Cho nên cần phải xây dựng một lý thuyết về phương pháp phóng ngoại trên lập trường của tâm lý học macxit. Các nhà tâm lý học Liên Xô đang có những cố gắng theo hướng này.

Chẳng hạn L. Ph. Burolachuc (1974) giải thích hiện tượng phóng ngoại xuất phát từ quan niệm đã được nghiên cứu trong tâm lý học Xô Viết về tính tích cực của quá trình tri giác, về tính chất chủ thể của nó. Xuất phát từ việc hiểu quá trình tri giác như là một trong những hình thức của tính tích cực của nhân cách, của tính tích tâm lý và thực hành nói chung, Burolachuc đã quan niệm tri giác là một quá trình có cấu trúc phức tạp, tất yếu phải chứa đựng những đặc điểm về tâm thế, khuynh hướng, động cơ của nhân cách.

Việc sử dụng sự kích thích đa nghĩa trong hoàn cảnh không có sự động cơ hóa hoạt động một cách xác định, chặt chẽ (nguyên tắc cơ bản của phương pháp phóng ngoại) cho phép nghiên cứu được cấu trúc của hành động tri giác, tách ra được các thành phần riêng lẻ của nó. Tính chất quen thuộc, tính có kết cấu chặt chẽ của kích thích sẽ chuyển tri giác thành một quá trình được quy chuẩn hóa trong một mức độ nào đó. Trong trường hợp làm giảm bớt ảnh hưởng của cấu trúc, thì quá trình tri giác được “gỡ tung” ra như là một hoạt động phân tích tổng hợp. Việc tách ra các dấu hiệu được xem là các dấu hiệu bản chất, việc loại bỏ các dấu hiệu không bản chất, việc đối chiếu, việc xây dựng giả thuyết phù hợp tối đa – tất cả hoạt động phức tạp nhằm giải quyết nhiệm vụ xóa bỏ tính không xác định đó, đều được thấm đượm cái “ý” đối với nhân cách. Rõ ràng là, từ tất cả các cách giải quyết, tình huống có thể có, chúng ta sẽ chọn lấy cái có trong kinh nghiệm của chúng ta, được củng cố qua hành động và sự rung cảm và như vậy, chúng ta sẽ “phóng ngoại” phương

thức tiếp cận và giải quyết tình huống vốn có đối với chúng ta. Thái độ của cá nhân con người bao giờ cũng được biểu lộ trong bất kì hành động tri giác nào, “toàn bộ cuộc sống đa dạng của nhân cách” bao giờ cũng được phản ánh ở trong đó (X. L. Rubinstêin, 1946). Như vậy, “sự phóng ngoại” có thể hiểu như là sự thể hiện cái nhân cách trong tri giác.

Từ những điều phân tích trên đây, Burołachuc đã xem các phương pháp phóng ngoại là những thủ thuật nghiên cứu gián tiếp nhân cách, dựa trên việc xây dựng một tình huống kích thích đặc trưng, mềm dẻo, mà do tính tích cực của quá trình tri giác, tình huống này tạo ra được những điều kiện thuận lợi nhất cho sự thể hiện các khuynh hướng tâm thế, trạng thái xúc cảm và những đặc điểm nhân cách khác (B. M. Blâykhê, L. Ph. Burołachuc, 1978, 114).

Sau này, cũng với lập trường như trên, E. T. Xôcôlôva đã nhấn mạnh: “Thứ nhất, cần phải hiểu được những đặc điểm nào của nhân cách và của thế giới bên trong của nó được biểu hiện trong tình huống của thực nghiệm phóng ngoại. Thứ hai, tại sao chính cái tình huống của thực nghiệm phóng ngoại lại phù hợp nhất cho sự thể hiện những đặc điểm nhân cách đó? Để trả lời các câu hỏi này, theo quan điểm của chúng tôi, có thể dựa vào lí thuyết hoạt động do A. N. Lêônchiep xây dựng, đặc biệt vào khái niệm “cái ý đối với nhân cách” (E. T. Xôcôlôva, 1980, 59). Bà cũng đã nhắc lại luận điểm nổi tiếng của X. L. Rubinstêin: “Ý thức đó không chỉ là sự phản ánh, mà còn là thái độ của con người đối với thế giới xung quanh” (X. L. Rubinstêin, 1959, 158). Trong quá trình phản ánh các hiện tượng của thế giới bên ngoài diễn ra cả sự xác định ý nghĩa của chúng đối với cá nhân và do đó là có thái độ của họ đối với chúng nữa (về mặt tâm lí, điều này được biểu hiện dưới hình thức những nguyện vọng và tình cảm).

Lịch sử phát triển của phương pháp phóng ngoại đã chỉ ra rằng nó không tồn tại bên ngoài lí thuyết về nhân cách được, nhưng đồng thời mối liên hệ giữa phương pháp phóng ngoại và lí thuyết cũng không phải đơn trị và bất biến. Vì vậy nhiệm vụ luận chứng về mặt lí luận cho phương pháp phóng ngoại trong khuôn khổ của tâm lí học macxit là quan trọng và cấp bách (E. T. Xôcôlôva, 1980, 8).

## **2. Trắc nghiệm tổng giác chủ đề (TAT)**

Trắc nghiệm tổng giác chủ đề (Themalic Apperception Test– TAT) lần đầu tiên được H. Murray mô tả năm 1935 với tư cách là một phương pháp nghiên cứu thực nghiệm về tưởng tượng. Trong những năm gần đây, công việc nghiên cứu được tập trung vào việc luận chứng về mặt lí luận cho TAT như là một phương pháp nghiên cứu nhân cách, vào việc soạn thảo lời chỉ dẫn đối với việc sử dụng phương pháp đó, sơ đồ phân tích và giải thích các kết quả.



TAT gồm 29 tấm tranh với những hình ảnh xác định và một số tâm trắng không có hình gì cả, những tấm này được đưa ra để nghiệm thể tưởng tượng ở trên đó bất kì một bức tranh nào (H. A. Murray, 1943). Loại TAT được sử dụng ngày nay bao gồm một bộ các tấm hình chuẩn, mô tả những tình huống tương đối không xác định. Mỗi tấm hình đều có thể được giải thích khác nhau, đồng thời người ta cũng phân chia ra những tấm hình kêu gọi sự trầm uất và thao cuồng, sự gây hấn và tình dục đòi bại, sự ưu thế – sự lệ thuộc, những xung đột tình dục và gia đình, v.v... Có một số tấm hình được đưa ra cho cả nam và nữ nghiệm thể, có một số tấm lại chỉ đưa cho nam hoặc nữ nghiệm thể thôi; cũng có cả những tấm dành cho thiếu niên. Mỗi nghiệm thể được xem một bộ gồm 20 tấm hình. (Nội dung các tấm hình và cách giải thích, xin xem phụ chú).

Sơ đồ thực nghiệm. Việc nghiên cứu được tiến hành làm 2 buổi, không cách nhau quá 1 ngày. Cũng như bất kì một thực nghiệm phóng ngoại nào, khi tiến hành TAT phải tạo nên một không khí bình thản, thân mật. Bắt đầu công việc với nghiệm thể bằng một phương pháp trò chuyện hoặc một phương pháp phóng ngoại đơn giản nào đó, ví dụ, vẽ theo chủ đề nêu ra, liên tưởng tự do hay trò chơi tự do (đối với trẻ em). Khi bước vào nghiên cứu, nghiệm viên phải có những thông tin cơ bản về nghiệm thể: hoàn cảnh gia đình và xã hội, trình độ học vấn, nghề nghiệp. Những thông tin đặc biệt hơn, cần cho việc đối chiếu với tài liệu của TAT, thì có thể thu nhận trong lúc hỏi nghiệm thể sau khi kết thúc việc nghiên cứu. Các tấm hình thường được đưa ra cho từng cá nhân: từ tấm số 1 đến số 10 trong ngày đầu và từ tấm số 11 đến số 20 trong ngày thứ hai. Nhiệm vụ của nghiệm thể là nêu ra một câu chuyện ngắn có liên quan với mỗi tấm hình được đưa ra (trung bình 5 phút cho mỗi tấm). Khi tiến hành nghiên cứu bằng TAT, người ta thường nói trước cho nghiệm thể biết rằng sẽ nghiên cứu óc tưởng tượng hay những đặc điểm sáng tạo văn học của họ. Nhưng thực tế, nghiệm viên lại chú ý chủ yếu vào các câu chuyện của nghiệm thể – họ nói về ai, về cái gì, những tình huống nào được nói đến, các xung đột (trong trường hợp có nói đến) được giải quyết như thế nào trong nội dung câu chuyện, tình huống điển hình xác định, lặp lại nhiều lần có được vạch ra trong câu chuyện không? Trong quá trình nghiên cứu, tùy theo mục đích, có thể đề ra cho nghiệm thể những câu hỏi đại loại như: “Hiện nay người này đang nghĩ về cái gì?”, “Nghề nghiệp của họ ra sao?”, v.v... Nói chung, thông thường người ta đưa vào nhiệm vụ của nghiệm thể các điều kiện đòi hỏi phải làm sáng tỏ trong câu chuyện 3 yếu tố cơ bản: cái gì đã dẫn đến tình huống được mô tả trong bức tranh, cái gì đang diễn ra lúc này, tình huống đó được kết thúc bởi cái gì?

Các câu chuyện của nghiệm thể được ghi lại một cách tỉ mỉ, có ghi cả những chỗ nghỉ, giọng điệu và các động tác biểu hiện khác. Thường ghi tốc kí hoặc ghi âm bí mật. Đôi khi bản thân nghiệm thể tự ghi câu chuyện của mình.

Trong buổi nghiên cứu đầu tiên có sử dụng lời chỉ dẫn chuẩn, cho phép có những biến đổi nhỏ tùy thuộc trình độ học vấn và lứa tuổi của nghiệm thể.

Lời chỉ dẫn:

“Bạn sẽ được xem các bức tranh. Căn cứ theo mỗi bức tranh đó, Bạn sẽ phải nghĩ ra một câu chuyện. Bạn hãy kể xem những gì đang diễn ra lúc này, những sự kiện nào đã dẫn đến tình huống đó, kết thúc của nó sẽ ra sao? Bạn hãy mô tả cả những ý nghĩ và tình cảm của các nhân vật. Hãy nhớ rằng: Bạn cần phải nghĩ ra câu chuyện, chứ không phải mô tả bức tranh”.

Khi bắt đầu buổi nghiên cứu thứ hai thì gọi lại cho nghiệm thể nội dung của lời chỉ dẫn với những lời bổ sung sau đây: “Lần trước Bạn đã nghĩ ra những câu chuyện rất hay. Hôm nay Bạn cũng sẽ làm như thế, chỉ có một điều là các câu chuyện của Bạn cần phải mang tính chất bi kịch nhiều hơn. Bạn hãy thả trí tưởng tượng, mặc cho các câu chuyện của Bạn có giống như câu chuyện cổ tích, giấc mơ hay chuyện thần thoại đi nữa”.

Lời chỉ dẫn đối với tám hình 16 (tám không hình), như sau:

“Bạn hãy nhìn vào tám bìa trắng này và hãy tưởng tượng ra một bức tranh bất kì rồi mô tả nó một cách chi tiết”. Sau khi nghiệm thể đã thực hiện điều đó, thì nghiệm viên bổ sung: “Và bây giờ Bạn hãy nghĩ ra một câu chuyện theo bức tranh đó”.

Khi nghiên cứu, cần chú ý nhận xét cả thời gian từ lúc đưa tám hình ra cho đến lúc bắt đầu câu chuyện, cũng như thời gian chung cho mỗi tám hình. Những đoạn nghỉ dài được ghi bằng những dấu hiệu xác định (tiện nhất là ghi bằng các dấu chấm). Tất cả những câu nói lầm, nói sai ngữ pháp, những thành ngữ độc đáo, v.v... đều được ghi lại.

Khi tiến hành trắc nghiệm thường hay gặp những khó khăn về mặt kĩ thuật sau đây:

1) Nghiệm thể quên một điểm nào đó trong lời chỉ dẫn, ví dụ bắt đầu mô tả bức tranh, chứ không phải nghĩ ra câu chuyện. Thông thường, lời chỉ dẫn được nhắc lại sau câu chuyện đối với tám hình thứ nhất, sau đó nghiệm viên chỉ đưa ra những câu hỏi kiểu như: “ở đâu?”, “khi nào?”, “tại sao?”, v.v... Về sau, sự can thiệp của nghiệm viên là không hay.

2) Nghiệm thể nói quá nhanh, trong trường hợp này đôi khi sẽ có hiệu quả nếu nghiệm viên nhắc lại theo nghiệm thể tất cả những gì họ nói, do đó kìm hãm được nhịp độ quá nhanh của học.

3) Thay vì câu chuyện phải độc lập nghĩ ra, nghiệm thể lại trình bày cốt truyện văn học hoặc điện ảnh. Nghiệm viên phải ngắt câu chuyện và giải thích lại lời chỉ dẫn.

4) Nghiệm thể không chỉ nghĩ ra một, mà là một vài câu chuyện theo mỗi tấm hình. Nghiệm viên ghi lại tất cả các câu chuyện đó, sau đó đề nghị nghiệm thể chọn lấy một câu chuyện hay nhất. Murray coi việc ngắt lại và yêu cầu nghiệm thể tập trung vào một câu chuyện nào đó là cần thiết.

Sau khi nghiên cứu thì tiến hành việc hỏi nghiệm thể. Mục đích chính của công việc này là thu thập những tin tức bổ sung về nghiệm thể. Đôi khi, nếu việc hỏi được tiến trong một khoảng thời gian ngắn sau khi thực nghiệm, thì nên đề nghị nghiệm thể tự trình bày những sự kiện đó. Nếu trong câu chuyện có những chỗ nói lảm, nói lẩn, thiếu logic, sai ngữ pháp, v.v... thì nghiệm viên cần trở lại tài liệu nghiên cứu, gọi lại chỗ này, chỗ kia để làm sáng tỏ những nguyên nhân có thể có của những sự kiện đó.

Sơ đồ phân tích các câu chuyện theo Murray. Theo Murray, TAT là một phương tiện được vạch ra những nhu cầu ưu thế, những xung đột và những trạng thái xúc cảm nóng hổi của một nhân cách yếu thần kinh. Việc lựa chọn các phạm trù phân tích và giải thích các tài liệu thực nghiệm được xác định bởi những nhiệm vụ đề ra. Có thể phân chia các giai đoạn sau đây trong việc xử lí các câu chuyện TAT:

1) Việc phân tích nội dung câu chuyện được bắt đầu từ việc tìm ra “nhân vật” mà nghiệm thể đồng nhất mình với nó. Thường thường, đó là nhân vật mà tác giả quan tâm đến nhiều nhất, những tình cảm và ý nghĩ của nó được mô tả một cách tỉ mỉ nhất; thường đó là nhân vật có giới tính, lứa tuổi và vị trí xã hội như chính bản thân nghiệm thể.

Thông thường người ta xem độ bão hòa cảm xúc của việc thuật chuyện, sự hướng trực tiếp vào kinh nghiệm riêng của bản thân, việc sử dụng ngôn ngữ trực tiếp, việc đưa vào câu chuyện những yếu tố không rút ra trực tiếp từ tấm hình được xem, những cốt truyện khác thường, và một vài điểm khác nữa, là những dấu hiệu chính thức.

Khi xác định “nhân vật”, nghiệm viên cũng có thể gặp những khó khăn sau đây:

a) Sự đồng nhất hóa bị xáo trộn từ một nhân vật này sang một nhân vật khác, điều đó có thể xem là tính không ổn định của các biểu tượng của nghiệm thể về mình;

b) Nghiệm thể đồng nhất mình đồng thời với 2 nhân vật, ví dụ nhân vật “xấu” và “tốt”, do đó bộc lộ sự tồn tại ở trong bản thân mình những khuynh hướng đối lập nhau;

c) Khách thể của sự đồng nhất hóa là một nhân vật khác giới, điều này có thể chỉ ra sự sa đọa về tình dục;

d) Sự đồng nhất hóa có thể không có, trong trường hợp này có thể xem những người đối lập của nghiệm thể là “nhân vật”.

2) Giai đoạn tiếp theo của sự phân tích câu chuyện là xác định những đặc tính quan trọng nhất của nhân vật – những nguyện vọng, mong muốn, tình cảm, nét tính cách của nó, nghĩa là những “nhu cầu” theo thuật ngữ của Murray. Để cho dễ dàng, xin coi bảng liệt kê các nhu cầu và sự mô tả chúng dưới hình thức có thể gặp trong các câu chuyện được trình bày ở phần phụ chú cuối phần này.

3) Nhằm tìm ra những nhu cầu ưu thế và những tích hợp của chúng, Murray đưa ra sự phân hạng sức mạnh của nhu cầu tùy thuộc vào cường độ, độ lâu dài, tần số và ý nghĩa của chúng trong sự phát triển của cốt truyện. Như vậy, theo hệ thống 5 điểm, ta sẽ thu được sự đánh giá tất cả các biến số (hay tham biến) của mỗi câu chuyện, nghĩa là tất cả các “nhu cầu” của nhân vật và tất cả các “áp lực” của môi trường. Ví dụ, sự xâm kích (gây hấn) bộc lộ như là khuynh hướng bị kích thích, được 1 điểm, sự tức giận – 2 điểm, sự căi cộ – 3 điểm, sự ầu ả – 4 điểm, sự chiến đấu – 5 điểm.

4) Sau khi phân tích tất cả các câu chuyện như vậy, thành lập một bảng liệt kê các nhu cầu và những áp lực tương ứng đối với chúng. Theo Murray, liên hợp các nhu cầu – áp lực tạo thành “chủ đề”. Chủ đề chỉ ra tính chất cơ bản của mối quan hệ qua lại giữa cá nhân với môi trường: các nhu cầu ưu thế có được thỏa mãn hay không, hay là môi trường ngăn cản sự thỏa mãn chúng và kết quả tác động qua lại của chúng là sự xung đột, nhân vật có đạt được thành công hay không, hay là cam chịu thất bại, v.v... Những “chủ đề” phổ biến nhất là những vấn đề thành đạt, cạnh tranh, tình yêu, sự ưu thế – phụ thuộc, v.v...

Việc giải thích. Trước khi bước vào giải thích toàn bộ các câu chuyện, nghiệm viên phải có tất cả những thông tin có thể có về nghiệm thể (hoàn cảnh gia đình, nghề nghiệp, lứa tuổi...). Trong trường hợp nghiệm thể là bệnh nhân tâm thần, thì cần phải nghiên cứu cẩn thận tiền sử, bệnh sử.

Khi giải thích các tài liệu của TAT, Murray xuất phát từ giả thiết về sự đồng nhất hóa trực tiếp của nghiệm thể với nhân vật, và do đó, những đặc điểm của nhân vật (các nhu cầu, cảm xúc...) đều là khuynh hướng này hay khuynh hướng kia của bản thân nghiệm thể. Chúng có thể do quá khứ của họ quy định, hoặc là cái mong đợi trong tương lai, có thể là cái nóng hổi trong hiện tại hoặc, ngược lại, là cái bị ức chế. Theo Murray, nội dung của “chủ đề” là: 1) cái mà nghiệm thể thực hiện thực sự; 2) cái mà họ mong muốn; 3) cái mà họ không bao giờ nhận thức được, mà chỉ thể hiện trong tưởng tượng và giấc mơ mà thôi; 4) cái mà họ cảm thấy trong hiện tại; 5) cái mà họ hình dung tương lai như vậy. Tuy nhiên, trong tất cả các trường hợp, không phải là các hoàn cảnh sống khách quan, mà là các

hoàn cảnh đó được các nghiệm thể cảm thụ như thế nào, được phản ánh như thế nào trong các câu chuyện của TAT.

Kết quả của việc giải thích là bức chân dung đặc sắc của nhân vật. Chúng ta sẽ nhận ra được những nguyện vọng, những nhu cầu, tình cảm ưu thế của nó là gì; nó chịu những tác động nào của môi trường; nó tích cực hay thụ động trong những mối quan hệ qua lại với thế giới các sự vật và thế giới xã hội; có thể thỏa mãn được các nhu cầu của nó hay không, hay là những nhu cầu đó mâu thuẫn với những đòi hỏi của môi trường hay với những xu thế khác của nhân vật; nó có đạt sự thành công hay không hay là bị hẫng; nó thực hiện những hành vi chống đối xã hội hay hành động phù hợp với những quy phạm chung những giá trị của nó là gì, và cái gì tạo nên thế giới quan của nó, v.v...

Sau đây là một ví dụ minh họa cho sự giải thích một trong các câu chuyện của TAT theo sơ đồ “nhu cầu – áp lực”.

Tấm hình số 14. “Một người trẻ tuổi, sau khi suy nghĩ, đang đứng trước một cửa sổ rộng mở và nhìn vào trời đêm. Anh ta đơn độc, và màn đêm lại càng làm tăng thêm cảm giác buồn bã... Anh ta không tìm được một người thân có thể hiểu được mình, để có thể chia sẻ những niềm vui và nỗi buồn của mình. Nhưng anh ta chẳng có cái gì cả. Có lúc nào đó anh ta đã có bạn bè, một cô gái đáng yêu, nhưng rồi tất cả đã từ bỏ anh ta. Khi đó sống để làm gì? Tôi nghĩ rằng anh ta sẽ lao qua cửa sổ.

Trong câu chuyện thể hiện rõ ràng nhu cầu và các mối liên hệ bạn bè, mà sự thỏa mãn nó bị phong tỏa bởi hoàn cảnh bên ngoài, chủ đề (xung đột) là sự cô độc. Nhân vật trải nghiệm những cảm giác buồn bã, tuyệt vọng; có thể có sự tự gây hấn.

Lí thuyết về nhân cách của Murray. Lí thuyết này được xây dựng nên trong quá trình nghiên cứu nhiều năm nhằm chấp thuận TAT và đã được thừa nhận là cơ sở lí luận của nó. Luận điểm then chốt của lí thuyết này là nguyên tắc “Sự tác động qua lại cơ động”, theo đó thì việc nghiên cứu nhân cách chỉ có thể có được trong hệ thống quan hệ cơ thể – môi trường. Vì nhân cách không thể tồn tại bên ngoài môi trường xã hội xung quanh, nên Murray cho rằng, khách thể của sự phân tích tâm lí phải là một đơn vị nào đó của sự tác động qua lại giữa chúng – hệ thống nhu cầu – áp lực hay là “chủ đề”.

Nhu cầu được hiểu là một tổ chức cơ động, nó tổ chức và hướng dẫn các quá trình nhận thức, tưởng tượng và hành vi. Nhờ nhu cầu mà hoạt động mang tính chất có mục đích, do đó hoặc là đạt được sự thỏa mãn nhu cầu, hoặc là ngăn ngừa sự đụng độ khó chịu với môi trường. Áp lực khác với nhu cầu chỉ ở hướng đi của vector: nhu cầu là một động lực, xuất phát từ cơ thể, trong khi đó áp lực là lực tác động vào cơ thể. Không cái nào

trong hai cái đó (nhu cầu và áp lực) lại tồn tại tách rời nhau được: sự thỏa mãn nhu cầu đòi hỏi phải có sự tác động qua lại với các tình huống xã hội, phải có sự cải tổ chúng nhằm mục đích đạt được sự thích ứng: đồng thời bản thân các tình huống cũng như các nhu cầu của người khác có thể bộc lộ cả với tư cách là những kích thích (nhu cầu) lẫn với tư cách là những trở ngại (áp lực).

Bằng thuật ngữ “nhu cầu”, Murray muốn chỉ một biến số (tham biến) có tính chất giả thuyết nào đó, mà tùy thuộc vào hoàn cảnh nó sẽ bộc lộ khi thì dưới dạng động cơ, khi thì dưới dạng những đặc điểm. Trong trường hợp sau, nhu cầu mang tính chất ổn định và trở thành những phẩm chất của tính cách. Nhiệm vụ của các nhà tâm lý là vạch ra những tích hợp của các đặc điểm đặc trưng cho một người nào đó, những mối liên hệ qua lại và thứ bậc của chúng. Nhưng phần lớn các tích hợp không bộc lộ trong những hành vi có thể quan sát được, chủ thể không có một biểu tượng nhỏ nhất nào về chúng cả; nói cách khác, chúng tồn tại trong trạng thái ẩn giấu, tiềm tàng. Chỉ có bằng những phương pháp đặc biệt – các phương pháp phóng ngoại và phân tâm – mới có thể hiểu được bản tính của tính cách cá nhân, mới có thể hiểu được không chỉ cái vị thế nóng hổi của nhân cách, mà cả lịch sử xuất hiện của những tích hợp này hay tích hợp kia nữa.

Về vấn đề phát sinh những đặc điểm thì về cơ bản, Murray vẫn giữ nguyên những quan điểm của phân tâm học: tất cả những nhu cầu và những tích hợp của chúng, quy định xu hướng của nhân cách, đều có khởi nguyên từ những ý hướng libido vô thức. Những đặc điểm tính cách là sự biến đổi thăng hoa của chúng dưới tác động của các nhân tố xã hội. Do tính không lặp lại của con đường sống của mình mà mỗi người có một tập hợp cá biệt các đặc điểm, đem lại tính có một không hai trong hành vi và tính cách của họ.

Bảng phân loại các nhu cầu của Murray (xem phần phụ chú) là một trong những bảng phân loại phổ biến nhất ở phương Tây. Nó chia các nhu cầu thành nhu cầu nguyên phát và thứ phát. Nhu cầu nguyên phát là những nhu cầu tự nhiên của con người với tư cách là một cơ thể sống. Khác với S. Freud, Murray quan tâm chủ yếu đến những nhu cầu thứ phát, đặc trưng cho con người như là một tồn tại xã hội và bắt nguồn từ sự giao tiếp của con người. Quan trọng nhất trong các nhu cầu đó là nhu cầu về tình yêu, sự hợp tác, sự tự động, xâm kích, sáng tạo, v.v... Murray còn phân biệt những nhu cầu tường minh và nhu cầu tiềm tàng. Nhu cầu tường minh được thể hiện tự do ra bên ngoài. Việc chẩn đoán chúng không đòi hỏi một kĩ thuật đặc biệt nào, ngoài sự quan sát. Trái lại, các nhu cầu tiềm tàng lại không bao giờ được thể hiện trong những hành động thích ứng, mà chỉ có trong tưởng tượng, trong các giấc mơ và trò chơi. Chỉ có thể nghiên cứu chúng trong quá trình trị liệu bằng phân tâm hay trong quá trình thực nghiệm, bằng cách tạo ra những điều kiện kích

thích không xác định, các hình ảnh của tưởng tượng được gắn với nhu cầu tiềm tàng bằng liên tưởng được hoạt hóa.

Về cấu trúc của nhân cách, Murray cũng giữ lập trường của phân tâm học. Theo Murray, ý nghĩa chẩn đoán của các câu chuyện trong TAT là sự phóng ngoại chủ yếu lớp bên trong của nhân cách. Nói cách khác, nhu cầu càng ít được thỏa mãn trong đời sống thực bao nhiêu, thì nó càng giữ vị trí to lớn trong tưởng tượng bấy nhiêu.

Như vậy ảnh hưởng của phân tâm học tới lý thuyết của Murray là rõ ràng. Đồng thời trong từng luận điểm riêng lẻ, như nguyên tắc về sự tác động qua lại cơ động, tính chất vector của nhu cầu, Murray đã mượn tâm lý học cấu trúc của K. Lewin.

Một vài quan điểm khác đối với việc giải thích TAT. Hiện nay có gần 20 sơ đồ giải thích TAT, khác nhau bởi các phạm trù được phân tích trong các câu chuyện, cũng như bởi các thông số của nhân cách mà phải dùng TAT mới nghiên cứu được.

Hiện tại loại TAT cổ điển được sử dụng rộng rãi trong lâm sàng các bệnh tâm căn. Trong các lĩnh vực khác của tâm lý học ứng dụng như tâm lý học xã hội, tâm lý học trẻ em, tâm lý học nghề nghiệp, v.v... Người ta sử dụng rộng rãi các biến thể của TAT (loại TAT của Mc Clelland và Atkinson để nghiên cứu động cơ thành đạt, TAT cho trẻ em của Bellak...).

Sau đây xin nêu làm ví dụ các sơ đồ của L. Bellak và F. Wyatt

Theo L. Bellak (1954), việc giải thích mỗi câu chuyện có thể được tiến hành trong các lĩnh vực khác nhau. Có tất cả 10 lĩnh vực như vậy.

- 1– Chủ đề chính – tóm tắt ngắn gọn câu chuyện.
- 2– Nhân vật chính – những đặc điểm đặc trưng.
- 3– Những nhu cầu cơ bản của nhân vật – các động cơ công khai và tiềm tàng.
- 4– Không khí xung quanh – giống như “áp lực” của Murray.
- 5– Sự tri giác của các nhân vật và phản ứng đối với chúng – những người thân và các nhân vật khác.
- 6– Những xung đột chính – bản tính của các xung đột và của các hành động tự vệ.
- 7– Bản tính của sự bất an, sợ hãi – nguồn gốc của những căng thẳng và của các phản ứng tự vệ.
- 8– Những kiểu tự vệ cơ bản đối với các xung đột và sợ hãi – sự thoái bộ, sự phủ nhận, sự nội tỉnh, v.v...

9– Sức mạnh của siêu ngã (Super-ego) – những trừng phạt và cấm đoán, sự đè nén các nguyện vọng.

10– Tích hợp về nhân vật – năng lực hoạt động có hiệu quả được biểu hiện ở nhân vật và việc xây dựng cấu trúc nhân cách.

F. Wyatt đề nghị chú ý đến 15 tham biến để giải thích mỗi câu chuyện (F. Wyatt, 1947, 319–330):

1– Câu chuyện – sự mô tả. Bức tranh được mô tả (một cách chính thức) hay là câu chuyện được xây dựng theo bức tranh đó.

2– Kích thích sự tri giác. Những sai lệch đối với phương thức tri giác chung.

3– Những sai lệch đối với câu trả lời điển hình. Cốt truyện bình thường hay không bình thường.

4– Những sai lệch đối với bản thân mình. Những sự bất tương đồng, chỉ nhận thấy sau khi thu được toàn bộ tài liệu.

5– Xu thế tạm thời. Những câu trả lời trong hiện tại, tương lai và quá khứ có được phát triển hay không.

6– Mức độ giải thích. Xu hướng đối với hiện thực, thực tế hay là sự giải thích mang tính chất chủ quan, tượng trưng hoặc một tính chất khác nào đó.

7– Sắc thái câu chuyện. Sắc thái xúc cảm (bình thản, căng thẳng).

8– Chất lượng thuật chuyện. Những lỗi và phong cách ngôn ngữ được sử dụng.

9– Nhân vật trung tâm. Nhân vật và các đặc điểm đặc trưng của nó.

10– Các nhân vật khác. Sự mô tả các đặc tính quan trọng khác.

11– Những quan hệ qua lại giữa các cá nhân. Sự mô tả các quan hệ chính thức và cảm xúc với những người khác.

12– Những nguyện vọng, những phòng tránh. Những mục đích dương tính hay âm tính.

13– Các dồn nén, áp lực. Sức mạnh của môi trường xung quanh theo Murray.

14– Kết quả. Thành công hay thất bại của nhân vật trung tâm.

15– Chủ đề. Sự trừu tượng hóa các xu thế chính của câu chuyện.

### **3. Phương pháp những vết mực đen của Rorschach**



Trắc nghiệm “vết mực đen” là một trong những trắc nghiệm phóng ngoại được phổ biến rộng rãi nhất, do nhà tâm thần học Thụy Sĩ Hermann Rorschach xây dựng năm 1921. Có những tài liệu cho rằng vết mực đen cũng đã được Léonard de Vinci (1452 – 1519) và Sandro Botticelli (1445 - 1510) sử dụng để “kích thích trí tưởng tượng”, được Alfred Binet đưa vào tâm lí học khi ông dùng nó để nghiên cứu một vài đặc điểm của trí thông minh (E. T. Xôcôlôva, 1980, 102). H. Rorschach là một trong những người đầu tiên nhận thấy mối liên hệ giữa sản phẩm tưởng tượng với kiểu nhân cách. Trong quá trình nghiên cứu thực nghiệm và lâm sàng trên nhóm nghiệm thể khỏe mạnh và nhóm nghiệm thể bị bệnh tâm thần, bằng cách đối chiếu những bản nhận xét lâm sàng và các đặc điểm của những câu trả lời, Rorschach đã phân ra 2 kiểu tri giác: kiểu “vận động” và kiểu “màu sắc”. Thì ra một số nghiệm thể này có khuynh hướng cảm thụ vết mực trong sự vận động, mặt động thái được nhấn mạnh trước tiên trong các hình ảnh về con người, con vật hay các đồ vật mà họ xây dựng nên: một số nghiệm thể khác thì ngược lại, tập trung vào mặt màu sắc trong các câu trả lời của mình. Kiểu tri giác hay kiểu “rung động”, theo Rorschach, nói lên xu thế hướng ngoại hay hướng nội của nhân cách chiếm ưu thế. Khi tiến hành phép loại suy so với cách phân kiểu của Jung, Rorschach vẫn nhấn mạnh sự khác biệt của các thuật ngữ tương ứng. Theo ông, hướng nội và hướng ngoại không phải là những thuộc tính đối lập và loại trừ lẫn nhau của nhân cách, mà là xu thế đều có ở bất kì người nào trong một mức độ ít hay nhiều. Chúng không chỉ nói lên mức độ hiệu quả của sự thích ứng, mà còn nói lên cả những cơ chế hiện thực của nó nữa. Việc đối lập người hướng nội và người hướng ngoại như là kiểu nhân cách “trí óc” và kiểu nhân cách “cảm xúc” cũng không xác đáng, bởi vì sự thích ứng phù hợp đòi hỏi phải có sự tham gia của cả những quá trình xúc động lẫn những quá trình nhận thức. Nếu kiểu hướng nội bình thường chỉ được đặc trưng bởi sự ưu thế của những câu trả lời về vận động so với những câu trả lời về màu sắc, thì kiểu hướng nội bệnh lí được đặc trưng bởi sự hoàn toàn không có những câu trả lời về màu sắc. Người ta cũng phân biệt một cách chính xác như vậy giữa kiểu hướng ngoại bình thường và bệnh lí. Ngoài hai kiểu nhân cách kể trên, Rorschach còn phân ra kiểu nhân cách “bế tắc”, có đặc điểm là: số lượng các câu trả lời có liên quan tới sự vận động và màu sắc đều rất ít, hoặc hoàn toàn không có, và kiểu nhân cách “lưỡng năng”, có đặc điểm là số những câu trả lời về màu sắc và vận động đều lớn, nhưng bằng nhau. Bốn kiểu “rung động” kể trên đều có tương quan với những yếu tố xác định của trí thông minh, với động thái xúc động, với những nét tính cách và với một loại bệnh tâm thần nhất định.

Rorschach đã xây dựng những nguyên tắc cơ bản để phân tích và giải thích các câu trả lời. Trong những năm gần đây, công việc chủ yếu được hướng vào sự chính xác hóa ý nghĩa của những chỉ số này hay chỉ số kia, xây dựng những phương pháp ngày càng tinh

tế để mã hóa, để tìm kiếm những chỉ số đặc trưng, cũng như có luận chứng về mặt lí luận cho hệ phương pháp nghiên cứu. Trong lịch sử của mình, trắc nghiệm Rorschach được luận chứng bằng nhiều lí thuyết tâm lí học khác nhau: thuyết hành vi, thuyết gestalt, hiện tượng học, thuyết phân tích cơ cấu, phân tâm học, tâm lí học xã hội (Nguyễn Văn Thành, 1973, 7–24). Ngày nay, phổ biến nhất là quan điểm được hình thành dưới ảnh hưởng của những công trình nghiên cứu của cái gọi là tâm lí học “Cái–Tôi” và những thực nghiệm “Nhân quan mới”. Câu trả lời tri giác được xem là sản phẩm của sự tác động qua lại của 2 nhân tố: các thuộc tính khách quan của vết mực và những nhu cầu chủ quan, những xung đột và những cơ chế điều chỉnh chúng. Dưới ánh sáng của quan điểm này, thì trắc nghiệm Rorschach được hướng vào việc chẩn đoán mặt biểu cảm của hành vi hay phong cách cá nhân vốn có của nhân cách là chủ yếu (E. T. Xôcôlôva, 1980, 104).

Mô tả trắc nghiệm và cách sử dụng. Trắc nghiệm Rorschach gồm tất cả 10 vết mực. Mỗi vết mực đều có hai phần đối xứng theo trục thẳng đứng ở chính giữa. Mỗi tấm có một sắc thái riêng biệt. Ba tấm cuối cùng là các tấm VIII, IX và X có nhiều màu sắc khác nhau. Những tấm khác phần lớn là những vết mực đen loang lổ (màu đen – trắng). Tấm số II và III có những vết đỏ (đen – đỏ). Những vết đỏ này không có mục đích kích thích trực tiếp những câu trả lời về màu sắc như trong 3 tấm cuối cùng kể trên. Sự có mặt của chúng chỉ muốn tạo nên khó khăn cho hoàn cảnh thực nghiệm, đặc biệt ở những người nhạy cảm, hay có cơ cấu tinh thần suy yếu, mong manh. (Trong một số trường hợp, trước những vết mực này bệnh nhân có thái độ sững sốt, tê liệt, cầm nín. Những phản ứng như chối từ, tránh né cũng thường xảy ra ở những người có nhân cách nghi kỵ, sợ sệt người khác).

10 tấm Rorschach lật sắp, được đặt thành chồng, theo thứ tự từ 1 đến 10 tính từ trên xuống dưới. Lần lượt đưa cho nghiệm thể xem từng tấm một.

Quá trình tiến hành trắc nghiệm gồm những bước sau đây:

Bước 1: Nghiệm viên giải thích cho nghiệm thể những điều cần thiết. Việc giải thích không được mang tính chất dẫn khởi hoặc chi phối thái độ của nghiệm thể. Cho nên không nên gọi các tấm Rorschach là những hình vẽ mà chỉ nên gọi là những vết mực. Không nên nói: “Anh thấy hình gì trên đó?”, mà nói: “Anh thấy những gì?”.

Theo tinh thần đó, có thể dùng lời chỉ dẫn như sau:

“Bây giờ tôi sẽ lần lượt đưa cho anh (chị) một số vết mực. Anh (chị) cố gắng nhìn kĩ và nói xem anh (chị) thấy những gì trên đó. Tất nhiên, thấy nhiều chừng nào cũng được, thấy phía nào cũng được. Chừng nào xong rồi, anh (chị) hãy giao tấm vết mực cho tôi. Nào! Bây giờ mời anh (chị) bắt đầu!”.

Khi đưa tấm thứ nhất thì nói: “Đây là cái gì? Nó có thể giống cái gì?”.

Bước 2: Khi nghiệm thể hiểu mình phải làm gì và đã bắt tay vào việc, nghiệm viên phải quan sát và ghi chép những điều quan trọng xảy ra trong điệu bộ, ngôn ngữ của nghiệm thể. Cụ thể là:

- Ghi thời gian từ khi nhận tấm Rorschach đến lúc nghiệm thể nói ra câu trả lời đầu tiên. Đó là thời gian phản ứng.

- Ghi thời gian từ khi nhận đến khi trả lại tấm Rorschach. Đó là thời gian trả lời.

Phải ghi như vậy cho mỗi tấm.

Trong khi ghi thời gian, không được quá lộ liễu để tránh thúc giục nghiệm thể một cách gián tiếp là phải làm nhanh lên.

- Ghi đầy đủ tất cả những lời nghiệm thể nói.

- Ghi hướng nhìn của nghiệm thể:

Hướng thuận: ^

Hướng nghịch: v

Hướng phải: >

Hướng trái: <

Khi nghiệm thể trả lại tấm Rorschach, ta hãy cất ra xa. Nếu nghiệm thể yêu cầu xem lại, thì hãy khất: làm xong rồi, bạn có thể xem lại! Nhớ ghi lại yêu cầu này.

Bước 3: Sau khi hoàn thành tất cả 10 tấm Rorschach, nghiệm viên đưa lại từng tấm cho nghiệm thể và hỏi họ những câu như: “nằm ở đâu?”, hoặc “Hãy chỉ cho tôi...”. Trong những trường hợp riêng lẻ, người ta đề nghị nghiệm thể vẽ hình vào một tờ giấy rời. Công việc này nhằm mục đích xác định vị trí của các hình thể đã được nghiệm thể nhận thức. Để chính xác hóa cái gì đã quyết định câu trả lời, đôi khi có thể hỏi những câu khá đơn giản như: “Cái gì buộc anh (chị) phải nghĩ về...?”, “Hãy mô tả tỉ mỉ hơn xem anh (chị) nhìn thấy... như thế nào?” v.v... Nếu được, ta hãy đề nghị nghiệm thể giải thích những tâm trạng của họ khi đứng trước vết mực. Khi gặp một hình thể quá khó khăn và bất thường, cũng đừng quên đề nghị nghiệm thể giải thích tại sao họ thấy như vậy.

Sau hết, hãy bảo nghiệm thể chọn một tấm nào mà họ thích nhất, tấm nào mà họ không thích và đề nghị họ cho biết lí do. Công việc này nhằm mục đích gây nên một áp lực đối với nghiệm thể để tạo ra những phản ứng mà họ muốn tránh.

Bước 4: Sau khi nghiệm thể ra về, công việc còn lại của nghiệm viên là giám định các câu trả lời của nghiệm thể. Muốn vậy chúng ta phải tính đến 5 phạm trù sau:

1. Đặc điểm định vị của câu trả lời, nghĩa là câu trả lời có tính chất toàn thể, (bao trùm toàn bộ bức hình, (kí hiệu W) hay có tính chất chi tiết (D, Dd, S).

2. Những cái quyết định, hoặc những “phẩm chất” của câu trả lời. Khi tạo ra hình ảnh, nghiệm thể có thể thích hình thể của hình vẽ (F) hoặc tách ra: màu sắc, có thể nằm trong những kết hợp khác nhau với hình thể (FC, CF, C), màu chuyển tiếp (c', c) hay nhìn nhận sự vận động trong hình ảnh tạo ra (M).

3. Dấu của hình thể. Hình thể được đánh giá là tốt (F<sup>+</sup>) hoặc xấu (F<sup>-</sup>) là tùy theo hình thể hiện có được phản ánh một cách phù hợp đến mức độ nào trong hình ảnh được tạo ra. Những câu trả lời có hình thể phù hợp của những người khỏe mạnh được xem là tiêu chuẩn.

4. Nội dung của câu trả lời. Nội dung của câu trả lời có thể rất khác nhau. Ví dụ hình ảnh được giải thích là một người (H), một con vật (A), v.v...

5. Tính độc đáo và tính phổ biến (Orig và P) của câu trả lời. Phạm trù này cho phép thu được những tài liệu có giá trị đặc biệt khi nghiên cứu những bệnh nhân tâm thần. Để cho dễ dàng, người ta thường đối chiếu với bảng liệt kê những câu trả lời phổ biến (xem phần phụ chú).

Bước 5: Từ những dữ kiện trên, nghiệm viên phải thành lập một biểu đồ tâm lí với tất cả những kết quả bằng số lượng, hay với các tỉ lệ cần thiết.

Bước 6: Từ biểu đồ tâm lí phải chuyển sang chân dung tâm lí của nghiệm thể. Trong chân dung này, nhà tâm lí lúc học phải tường trình đầy đủ về những gì có liên quan đến nhân cách và tính tình của nghiệm thể.

Ý nghĩa tâm lí của các chỉ số. Trước hết, hãy nói tới yếu tố định vị (đại thể hay chi tiết). Số lượng lớn các câu trả lời toàn thể với dấu F<sup>+</sup> (hình thể tốt) nói lên sự phong phú của tưởng tượng, năng lực tổng hợp, tính phê phán của trí óc. Còn câu trả lời toàn thể với dấu F<sup>-</sup> (hình thể xấu) thì nói lên sự rối loạn trong hoạt động tổng hợp, không có óc phê phán.

Câu trả lời chi tiết thường hay gặp hơn, với hình thể tốt (F<sup>+</sup>) nó nói lên tính tích cực trí tuệ cụ thể của nghiệm thể. Những chi tiết tỉ mỉ, tiểu tiết (Dd) và hình thái xấu (F<sup>-</sup>) xuất hiện chủ yếu ở những bệnh nhân tâm thần, nó không đặc trưng cho người khỏe mạnh.

Theo Rorschach, cái quyết định hay gặp nhất trong biên bản trắc nghiệm là hình thể. Tỷ lệ phần trăm các hình thể tốt (F<sup>+</sup>) biểu lộ như là một chỉ số đặc sắc của tính “tri giác rõ ràng”, nó được xem như là sự phản ánh một vài đặc điểm trí tuệ của nhân cách.

Các câu trả lời lẽ vận động (M), theo những tài liệu đã có, nói lên mức độ của tính tích cực bên trong, óc tưởng tượng sáng tạo, chứng tỏ những xu thế sâu kín và cá biệt nhất của nhân cách.

Những câu trả lời về màu sắc được xếp vào sự đánh giá phạm vi xúc cảm, ngoài ra mức độ tham gia của hình thể chỉ ra các loại kiểm soát khác nhau từ phía trí tuệ.

Những câu trả lời có tính đến những sắc thái khác nhau và độ đậm của màu đen và màu xám (c', c) thì ít thấy hơn. Những xác định về bề mặt (ráp, nhẵn...), việc tính đến sáng tối (những ảnh chụp X quang, khói, v.v...) được xếp vào loại biến dạng này của các câu trả lời. Việc giải thích những chỉ số này ít được nghiên cứu nhất. Nói chung, có thể nói rằng những câu trả lời đó được xem là dấu hiệu của sự lo lắng, sợ hãi.

Khi đánh giá nội dung các câu trả lời (H, A, v.v...), những xu thế lặp đi lặp lại, có thể khám phá được những chủ đề yêu thích và một loạt các đặc điểm khác của nhân cách. Nhưng ở đây cần thấy rằng: giá trị chẩn đoán của từng chỉ số riêng lẻ của phương pháp này là không lớn, mặc dù chúng có tầm quan trọng nhất định. Những sơ đồ chẩn đoán đang tồn tại hiện nay đều có trừ định việc tính đến và phân tích một bức tranh toàn thể mọi chỉ số đều được nghiên cứu trong mối liên hệ qua lại.

Chẳng hạn, người ta đã chỉ ra sự cần thiết phải xem xét một cách thích hợp một loạt các chỉ số (W, F<sup>+</sup>, M và Orig) để đánh giá các khả năng trí tuệ của nghiệm thể (B. A. Wysocki, 1957).

Việc xác lập “kiểu rung động” của nhân cách, theo H. Rorschach, là điều quyết định trong chẩn đoán. Ở đây chúng ta phải nói đến những biểu tượng của Rorschach về cấu trúc của nhân cách. Đúng như đã nhận xét, những giả thiết tâm lý chung do Rorschach đề ra ít ỏi và đơn giản đến nỗi chúng không mâu thuẫn với lý thuyết nhân cách này hoặc lý thuyết nhân cách kia (V. N. Miaxisốp, 1969, 69).

Rorschach xuất phát từ luận điểm cho rằng: tính tích cực của con người được quyết định bởi cả những kích thích bên trong lẫn những kích thích bên ngoài. Do cách hiểu về tính tích cực như vậy, tức là nhân cách được biểu hiện trong nó càng rõ ràng bao nhiêu thì những kích thích gây ra nó càng ít định hình (có kết cấu) hơn, nên tác giả đã đưa vào lý thuyết của mình khái niệm hướng nội và hướng ngoại. Mỗi khái niệm này tương ứng với một toàn bộ những nét nhân cách nhất định có liên quan với loại tính tích cực ưu thế.

Trong thực nghiệm, tính nhạy cảm đối với những kích thích bên trong được bộc lộ trong những câu trả lời về vận động, đối với những kích thích bên ngoài – bằng những câu trả lời về màu sắc. Căn cứ theo tương quan của chúng ( $M : \Sigma C$ ) mà “kiểu rung động” được xác lập.

Cách phân kiểu của Rorschach là một giai đoạn mới về chất trong việc hiểu tính hướng nội và hướng ngoại. Đối lập với C. Jung, quan niệm tính hướng nội như là một trạng thái, Rorschach hiểu hướng nội như là một quá trình, như là một khả năng mềm dẻo rút lui vào bản thân mình, tùy thuộc vào hoàn cảnh, điều kiện của môi trường. Chỉ có sự ưu thế thường xuyên của những xu thế hướng nội mới cho phép chúng ta nói đến sự hướng nội như là một trạng thái bệnh lý, chính Rorschach đã nhiều lần nhấn mạnh điều đó.

Như vậy, có thể kết luận rằng, quan điểm của Rorschach đối với việc nghiên cứu nhân cách là quan điểm động. Ý nghĩa của việc phân chia các kiểu theo Rorschach “không chỉ là ở sự phân loại có tính chất học thuật về con người, mà còn có ý nghĩa lâm sàng của nó nữa) (V. N. Miaxisốp, 1969, 87)

Ở Mỹ có hẳn một việc đặc biệt nghiên cứu về trắc nghiệm Rorschach, có cả một tạp chí riêng “Rorschach Newsletter”.

Hiện nay, trong ngành tâm lý bệnh ở Liên Xô, người ta ngày càng sử dụng rộng rãi trắc nghiệm Rorschach để giải quyết nhiệm vụ chẩn đoán sai biệt. Những công trình thực nghiệm đầu tiên mang tính chất chuẩn y phương pháp. Phương pháp Rorschach đã được dùng để đánh giá phạm vi xúc cảm của các bệnh nhân có bệnh về phức hợp limbic – võng trạng. Tất nhiên, việc phân tích các kết quả phải xuất phát từ thực tiễn lâm sàng, từ các tài liệu lâm sàng, chứ không phải từ những sơ đồ giải thích được xây dựng từ trước theo những lập trường lý luận nhất định.

Ở miền Nam nước ta trước năm 1975, trắc nghiệm Rorschach cũng đã được vận dụng và nghiên cứu trong lĩnh vực lâm sàng (Nguyễn Văn Thành, 1973).

Trong những dạng nguyên thủy của mình, trắc nghiệm Rorschach cực kì phức tạp và cồng kềnh, nó đòi hỏi trình độ tay nghề cao của nghiệm viên và đồng thời không tránh khỏi tính chủ quan của họ khi giải thích các kết quả. Vì vậy đã xuất hiện những dạng giản đơn hóa của trắc nghiệm Rorschach, cũng như các phương pháp phóng ngoại khác, như trắc nghiệm về sự hấp hút của Rosenweig, v.v...

#### **4. Phương pháp nghiên cứu phản ứng đối với sự hấp hút**

Lúc đầu phương pháp này có tên gọi là “Phương pháp liên tưởng bằng tranh” được mô tả lần đầu tiên vào năm 1945 (S. Rosenzweig, 1945, 3–21). Về sau phương pháp này

được sử dụng theo những quy phạm tương ứng, đã được tiêu chuẩn hóa. Về cơ bản, cách sử dụng này còn tồn tại đến ngày nay.

Như tên gọi, nhiệm vụ của phương pháp này là nghiên cứu một mặt đặc biệt của nhân cách – những phản ứng đối với sự hấp hút. Người ta sử dụng các bức tranh mô tả những tình huống xung đột thường hay nảy sinh nhất, những tình huống có thể làm cho cá nhân hấp hút (thất vọng) làm tài liệu kích thích. Cũng cần thấy rằng giới tính, lứa tuổi và lĩnh vực hoạt động (nghề nghiệp) không phải là điều quyết định đối với sự nảy sinh các tình huống đó.

Các bức tranh này có tính chất đơn điệu (khác hẳn với các bức tranh của TAT). Chính đây là điều quan trọng nhất để thu được từ nghiệm thể những câu trả lời tương đối đơn giản, được giới hạn về nội dung và mức độ. Như vậy, phương pháp này vẫn giữ được một số ưu thế khách quan của trắc nghiệm liên tưởng bằng lời, đồng thời lại tiếp cận được với những mặt nhân cách mà nhà nghiên cứu cố gắng vạch ra bằng TAT.

Toàn bộ có 24 bức tranh, mô tả các nhân vật nằm trong những tình huống hấp hút thuộc kiểu nhất thời. Trên mỗi hình vẽ đều có ghi lời nói của nhân vật ở bên trái. Những lời nói này diễn tả sự hấp hút của bản thân hay của người khác. Nhân vật ở bên phải có một khung bỏ trống ở phía trên, mà nghiệm thể phải ghi câu trả lời của mình vào đó. Những đường nét và vẽ mặt của các nhân vật không được vẽ trên tranh, có 2 nhóm tình huống cơ bản trong các bức tranh.

1) Những tình huống trở ngại, theo thuật ngữ của Rosenzweig là “Egoblocking”. Trong những tình huống này, mỗi trở ngại hay một nhân vật nào đó đều làm thất vọng, làm rối trí, gây hấp hút bằng bất kì các thức trực tiếp nào cho nhân vật ở bên phải. Có 16 tình huống thuộc kiểu này (ví dụ hình 1, 3, 6, 8, v.v...).

2) Những tình huống buộc tội hay “Superegoblocking”. Ở đây chủ thể là khách thể của sự buộc tội (ví dụ hình 2, 5, 7, v.v...).

Trong quá trình thực nghiệm, người ta giao cho nghiệm thể một loạt bức tranh và nói lời chỉ dẫn có nội dung đại thể như sau: “Trên mỗi bức tranh có vẽ hai hay nhiều người. Một người bao giờ cũng nói một câu nhất định nào đó. Bạn hãy hình dung xem người kia sẽ trả lời như thế nào và hãy ghi câu trả lời đầu tiên đến trong óc bạn. Hãy đừng cố đưa ra lời nói bông đùa và hãy làm càng nhanh càng tốt”. Trắc nghiệm này có thể sử dụng với từng cá nhân hay với cả một nhóm nghiệm thể.

Mỗi câu trả lời của nghiệm thể được đánh giá theo 2 tiêu chuẩn: xu hướng và kiểu phản ứng của cá nhân. Căn cứ theo xu hướng người ta chia ra: 1) phản ứng ngoại trường

phạt – phản ứng được hướng vào môi trường động vật hay bất động vật dưới hình thức nhấn mạnh mức độ của tình huống hấp hút, đôi khi thay thế người khác trong trách nhiệm giải quyết tình huống này; 2) phản ứng nội trách phạt – phản ứng được chủ thể hướng vào bản thân mình. Nghiệm thể chấp nhận tình huống hấp hút như là thuận lợi đối với mình, chấp nhận lỗi lầm hoặc cũng chia sẻ trách nhiệm cải tạo tình huống đó; 3) phản ứng không bị trừng phạt – tình huống hấp hút được nghiệm thể xem là ít quan trọng hoặc như là một cái gì đó có thể cải tạo được, chỉ cần chờ đợi và suy nghĩ.

Căn cứ theo kiểu phản ứng, người ta chia thành: 1) kiểu trở ngại – ưu thế: câu trả lời của nghiệm thể luôn luôn nhấn mạnh đến trở ngại đã gây nên thất vọng (cho trở ngại đó là không thuận lợi, thuận lợi hay không đáng kể); 2) kiểu phản ứng tự vệ; trong câu trả lời của nghiệm thể, phương thức tự vệ của “Cái-Tôi” giữ vai trò chính, nghiệm thể lên án một người nào đó, thừa nhận lỗi lầm của mình, phủ nhận trách nhiệm nói chung; 3) kiểu phản ứng tất yếu – kiên trì: nhấn mạnh đến nhu cầu phải giải quyết tình huống xảy ra, nghiệm thể đòi hỏi sự giúp đỡ của những người khác, tự mình gánh vác việc giải quyết vấn đề hoặc cho rằng thời gian và tiến trình của sự kiện sẽ dẫn đến sự cải tạo nó.

Từ phức hợp 6 phạm trù này, người ta thu được 9 nhân tố đánh giá có thể có (và 2 phương án bổ sung).

Việc xem xét phương pháp nghiên cứu sự hấp hút, như là một đặc tính của nhân cách, buộc chúng ta phải chú ý đến một vài khía cạnh lí luận của vấn đề hấp hút nói chung.

Sự quan tâm đến vấn đề hấp hút như là một trong những vấn đề hiện thực của đời sống nảy sinh vào những năm 30 của thế kỉ chúng ta, và không nghi ngờ gì nữa, các tác phẩm của S. Freud đã là “cái búng” dẫn tới điều đó. Nhưng các nhà tâm lí học có nghiên cứu vấn đề này đã nhanh chóng phát hiện thấy rằng, việc thừa nhận các nguyên tắc của Freud – đó là một mặt của vấn đề còn việc sử dụng chúng với tư cách là những cơ sở đối với những nghiên cứu thực nghiệm – lại là một việc khác. Điều đó đã kích thích sự phát triển các lí thuyết về sự hấp hút, đã bắt đầu xuất hiện trong những năm 30–40.

Ngày nay có thể nói đến các lí thuyết cơ bản sau đây về sự hấp hút trong tâm lí học nước ngoài hiện đại:

- a) Lí thuyết cổ định hấp hút (N. Maier, 1949).
- b) Lí thuyết thoái hóa hấp hút (R. Barker, T. Dembo, K. Lewin, 1943).
- c) Lí thuyết gân hần hấp hút (J. Dollard và những người khác, 1939).
- d) Lí thuyết orixtic về hấp hút (S. Rosenweig, 1944).



Lí thuyết cố định hững dựa trên giả thiết cho rằng hành vi của cả động vật lẫn con người đều phụ thuộc vào 2 tiềm năng. Thứ nhất – hành vi được quy định bởi các nhân tố di truyền, bởi các điều kiện phát triển và kinh nghiệm sống. Thứ hai – những quá trình và cơ chế được lựa chọn, chúng được chia thành những quá trình và cơ chế tác động với sự có mặt của động cơ, và những quá trình và cơ chế nảy sinh trong sự hững. Người ta đã kết luận rằng: vì hành vi có động cơ, có mục đích có thể được mô tả trong các khái niệm tính biến đổi, tính kết cấu, thì cái cơ chế xảy ra trong trạng thái hững có thể được mô tả bằng những đặc điểm của tính cố định.

Như N. Đ. Lêvitôp đã chỉ ra một cách có lí, có thể hiểu sự cố định như là sự trói chặt vào vật gây hững, nó thu hút toàn bộ sự chú ý, gây nên nhu cầu cảm thụ, phân tích nguồn gốc của hững trong một thời gian dài (N. Đ. Lêvitôp, 1967). Tuy nhiên không phải tất cả mọi hậu quả của hững đều được mô tả bằng những phản ứng cố định.

Cũng cần thấy rằng, cơ chế cố định các phản ứng khi hững rất giống với một vài hiện tượng được thấy trong bệnh tâm căn thực nghiệm, đó là một trong những thể hiện của sự quá căng thẳng của các quá trình thần kinh (V. X. Meclin, 1971, 100). V. X. Meclin cho rằng, cố định là một phản ứng thích ứng của cơ thể, nhưng ở mức độ thấp.

Sự thoái hóa hững được hiểu là sự trở về các hình thức hành vi cổ sơ hơn, cũng như sự hạ thấp mức độ hoạt động dưới ảnh hưởng của vật gây hững. Những hiện tượng này đã được nhiều người mô tả, chúng có thực trong đời sống. Nhưng cần phải làm sáng tỏ một cách tỉ mỉ hơn về các nhân tố có thể dẫn đến sự thoái hóa.

Năm 1939, Dollard và cộng sự đã xuất bản tác phẩm nổi tiếng của mình: Sự hững và sự gây hững. Các tác giả cho rằng, sự hững dẫn đến sự gây hững, và họ có gắng bằng mọi cách để luận chứng cho điều đó. Đến lượt mình, sự nảy sinh gây hững đòi hỏi sự hững. Lí thuyết này khá hứng thú. Nhưng rõ ràng cần phải tách ra những phản ứng gây hững đối với sự tác động của vật gây hững, nhưng không được quy hững vào sự gây hững. Cần phải đặc biệt thấy rõ vai trò phản động của lí thuyết này trong việc phân tích các hiện tượng xã hội, chẳng hạn chiến tranh được quy vào tấn thảm kịch của những ý hướng cá nhân đã bị chèn ép như thế nào đó!

Quan niệm xem gây hững là sự thể hiện duy nhất của hững đã không chịu nổi bất cứ một sự phê phán nào. Chính phân tâm học đã ảnh hưởng rõ rệt đến việc tách biệt sự gây hững. Rosenzweig đã nhận xét có lí rằng: gây hững nảy sinh chỉ trong những hình thức hững nhất định mà thôi. Cái quyết định và chung nhất đã làm xuất hiện các phản ứng gây hững là sự không có khả năng thỏa mãn hay thực hiện những nguyện vọng khi không có những nguyên nhân khách quan của việc không thỏa mãn lôi cuốn vào sự hững theo

quan điểm của cá nhân. Khả năng giải tỏa những căng thẳng thần kinh – tâm lí có vai trò to lớn. Gây hấn như là kết quả của hăng hụt có thể không xảy ra, nếu năng hụt được thấy trước (A. Korman, 1971).

Lí thuyết orixtic của Rosenzweig về hăng hụt là hoàn thiện và hấp dẫn nhất, theo ông, hăng hụt xảy ra trong những trường hợp khi cơ thể gặp những trở ngại ít nhiều không thể khắc phục được trên con đường thỏa mãn một nhu cầu sống còn nào đó. Theo Rosenzweig thì hăng hụt – đó là năng lực thích ứng với hoàn cảnh căng thẳng (stress), là phương thức đặc trưng của hành vi.

Sự tự vệ của cơ thể, theo thuyết này, được thực hiện trên 3 mức độ: a) tế bào (sự tự vệ được dựa trên tác động của thực bào, của kháng thể v.v...), nói cách khác, sự tự vệ đối với các tác động truyền nhiễm; b) tự động – sự tự vệ của cơ thể nói chung đối với các “gây hấn” thể chất (tương ứng với tâm lí học là những trạng thái sợ hãi, đau buồn, với sinh lí học là những biến đổi xảy ra trong cơ thể khi căng thẳng); c) vỏ não – tâm lí: lí thuyết hăng hụt. Sự phân chia các tiêu chuẩn tương ứng theo quan điểm của xu hướng và kiểu phản ứng của nhân cách chủ yếu được xây dựng trên mức độ này.

Dĩ nhiên, sự phân định đó chỉ có tính chất sơ đồ, chính Rosenzweig đã nhấn mạnh rằng: theo nghĩa rộng thì lí thuyết hăng hụt chứa đựng tất cả 3 mức độ như là một sự thâm nhập lẫn nhau.

Rõ ràng, sự hăng hụt đã được Rosenzweig giải thích một cách vô cùng mở rộng (mặc dù phương pháp do ông soạn thảo được dùng để nghiên cứu mức độ tự vệ thứ ba), nó mang trong mình cả khái niệm căng thẳng (stress), mà không giới hạn ở việc chỉ nghiên cứu sự thực hiện hiện tượng đó ở mức độ tâm lí thôi.

Về mặt này, phải thấy rằng định nghĩa của N. Đ. Lêvitôp mang nội dung tâm lí nhiều hơn, ông cho rằng “hăng hụt là một trạng thái của con người được biểu hiện trong những đặc điểm đặc trưng của những rung động và hành vi và được gây nên bởi những khó khăn khách quan không khắc phục được (hoặc được hiểu một cách chủ quan như vậy), nảy sinh trên con đường đạt đến mục đích hoặc đến sự giải quyết nhiệm vụ” (N. Đ. Lêvitôp, 1967, 120).

Phương pháp này, theo tác giả, có một vai trò quan trọng trong việc nghiên cứu tâm lí. Việc nghiên cứu các phản ứng hăng hụt có thể giúp ta hiểu được nguồn gốc phát sinh của các bệnh tâm căn, góp phần tổ chức đúng đắn liệu pháp tâm lí. Vấn đề hăng hụt có quan hệ rất gần gũi với vấn đề nhân cách bệnh và vấn đề bệnh tâm sinh.

Ở Liên Xô, người ta đã sử dụng phương pháp này và nhận thấy nó có khả năng chẩn đoán sai biệt các bệnh tâm căn (N. V. Tarabrina, G. V. Seriacôp, V. D. Dimitriep, 1971, 205–209).

### **5. Phương pháp liên tưởng bằng lời**

Trắc nghiệm này gồm 100 từ được chọn lọc với tư cách là những kích thích, trong đó có 20 từ trung tính, và 10 từ phải được liên tưởng với một trong 8 thuộc tính của hội chứng xa lánh. Sau mỗi từ được chiếu trên màn ảnh, trong vòng 26 giây nghiệm thể phải ghi lại một chuỗi những liên tưởng diễn ra trong đầu.

Các từ được phân tích và xếp vào 9 phạm trù có thể có (phân làm 2 cực và một phạm trù các từ pha trộn ở giữa: tất cả 9 phạm trù này đều được quy thành ba loại: xa lánh, không có sự xa lánh và số lượng chung các từ pha trộn. Lấy số lượng chung các câu trả lời về sự xa lánh chia cho số lượng các từ về mỗi phạm trù trong 8 phạm trù trên (trừ các từ pha trộn), ta sẽ được mức độ cuối cùng của sự xa lánh

### **6. Trắc nghiệm điền thể câu**

Trắc nghiệm cũng gồm 100 câu, trong đó 20 câu trung tính, và 10 câu có quan hệ với hội chứng xa lánh. Trong đó 50 câu được phát biểu từ ngôi thứ nhất, còn 50 câu – từ ngôi thứ ba. Các câu trả lời cũng được chia làm 9 phạm trù. Cuối cùng mỗi chủ thể sẽ nhận được một mức độ về hội chứng xa lánh cả trong những câu từ ngôi thứ nhất và thứ ba, lẫn trong tổng số chung.

### **7. Trắc nghiệm Azageddi**

Tài liệu được ghi vào băng ghi âm, gồm 8 đoạn câu riêng lẻ. Mỗi đoạn câu gồm các lời phát biểu và các câu biểu đạt các đặc điểm của một trong các thuộc tính của hội chứng. Một nửa các câu của mỗi đoạn được trình bày dưới hình thức tượng trưng, kì dị và chứa đựng sự giải thích đánh giá đối với hiện thực và những lời kêu gọi cải tạo chúng. Tất cả những điều đó cùng làm cho mỗi đoạn câu trở nên không rõ ràng và có tính chất hai nghĩa. Mỗi đoạn câu được đọc trong 1 phút, sau đó ngừng 3 phút; trong thời gian đó nghiệm thể ghi lại tài liệu của đoạn câu mà mình đã ghi nhớ được: tất cả các tư tưởng mà họ có thể nhớ lại được, cái mà theo ý kiến của họ là tư tưởng chính trong đoạn câu, nhận xét về tâm trạng của người nói. Để kích thích nghiệm thể làm nhiệm vụ này, người ta nói với anh ta rằng đó là trắc nghiệm về trí thông minh trực giác.

### **8. Trắc nghiệm của Louisa Duss**

Loại trắc nghiệm này được sử dụng cho tuổi nhi đồng, gồm 10 truyện ngắn, kết thúc bằng một câu hỏi mà đứa trẻ (nghiệm thể) được tùy ý trả lời. Thí dụ: chim bố, chim mẹ và

cả bầy chim con đang ngủ trong tổ trên cây, bỗng một cơn gió mạnh ào tới làm tổ chim rơi xuống đất. Bầy chim con thức dậy, chim bố bay lên một cành thông, chim mẹ cũng bay lên một cành thông khác. Hỏi chim con sẽ làm gì? Câu trả lời sẽ cho biết cá tính của đứa trẻ.

Do nhu cầu nghiên cứu tâm lí học ứng dụng về nhân cách ngày càng tăng, các phương pháp phóng ngoại ngày càng được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực của tâm lí học thực hành.

Tuy nhiên không phải lúc nào việc sử dụng chúng cũng được biện hộ bằng các nhiệm vụ nghiên cứu cụ thể, mà các kết quả thu được phải được giải thích trong khuôn khổ các phạm trù phù hợp với các quan niệm về nhân cách, được hình thành trong tâm lí học macxit.

Do đó, việc vay mượn trực tiếp các phương pháp chẩn đoán nhân cách của nước ngoài mà không có sự nhận thức rõ ràng, có phê phán các nền tảng lí luận của chúng có thể sẽ kéo theo những trở ngại nghiêm trọng cả về mặt lí luận cũng như thực hành. Điều đó đòi hỏi “sự cần thiết phải lao động một cách lâu dài và vất vả để xây dựng một lí thuyết về phương pháp phóng ngoại trên cơ sở những luận điểm của tâm lí học macxit. Những bước tiến đầu tiên theo hướng này đòi hỏi, thứ nhất, phải đối chiếu các nguyên tắc và khái niệm, tạo thành bộ máy phạm trù của phương pháp phóng ngoại với những quan niệm về nhân cách tương ứng với chúng; thứ hai, phải phân chia cái hiện thực tâm lí mà trong khuôn khổ của quan niệm đó nó trở thành khách thể của phương pháp phóng ngoại; và cuối cùng, thứ ba, phải phạm trù hóa cái khách thể đó trong những khái niệm đã được nghiên cứu trong tâm lí học Xô Viết” (E. T. Xôcôlôva, 1980, 5). Cần phải “xây dựng một cuốn “từ điển” mới về các khái niệm giải thích. Cần phải có những sơ đồ phân tích và lí giải mới đối với các tài liệu thực nghiệm, đáp ứng được các quan điểm lí luận đối với việc nghiên cứu nhân cách, được nghiên cứu trong tâm lí học macxit” (E. T. Xôcôlôva, 1980, 152).



## I. BẢNG MÔ TẢ NHU CÁC NHU CẦU (THEO MURRAY)

1. Chiếm ưu thế – Trong câu chuyện, nhân vật muốn kiểm soát, gây ảnh hưởng, điều khiển hành vi bằng lời nói, mệnh lệnh, thuyết phục, gây trở ngại, hạn chế những người khác.

2. Gây hấn – Muốn bằng lời nói hay hành động để làm nhục, lên án, nguyên rủa, nhục báng, lăng mạ, tiêu diệt đối phương.

3. Tìm kiếm các mối liên hệ bạn bè – Muốn hữu nghị, tình yêu, ý chí tốt lành, thiện cảm với người khác, đau khổ khi không có quan hệ bạn bè, mong muốn mọi người xích lại gần nhau, khắc phục các trở ngại.

4. Muốn bỏ rơi người khác – Muốn khước từ những cố gắng xích lại gần nhau; nhân vật hay chỉ trích, thô tục, “không dây” với người khác, vô cùng biệt lập, không phát biểu, vô liêm sỉ.

5. Tự trị – Thể hiện nổi bật sự vượt ra khỏi bất kì sự hạn chế nào, muốn thoát khỏi sự bảo trợ, khỏi quy chế, sự quy định công việc nặng nề. Nhân vật hay đồng đánh trong quan hệ qua lại với những người khác, vô độ, lấy mình làm trung tâm, thích thay đổi vị trí, hành trình.

6. Phục tùng thụ động – Tuân thủ thụ động sức mạnh, chấp nhận số phận, nội trừng phạt, thừa nhận sự kém cỏi của mình.

7. Nhu cầu về sự tôn trọng, ủng hộ được thể hiện trong những câu chuyện, ở đây nhân vật thể nghiệm sự tôn trọng đối với những người khác (cha mẹ, người lãnh đạo, thầy giáo, người xuất chúng), phát biểu nguyện vọng muốn làm việc dưới quyền lãnh đạo của người mạnh hơn, thông minh hơn, tài năng hơn, muốn trở thành người kế tục của người đó.

8. Nhu cầu thành đạt – Muốn chiến thắng, đánh bại, trội hơn những người khác, muốn làm cái gì đó nhanh chóng và tốt đẹp, muốn đạt trình độ cao trong một công việc nào đó, muốn trở thành người nhất quán và có mục đích.

9. Nhu cầu trở thành trung tâm của sự chú ý được thể hiện ở nguyện vọng của nhân vật muốn chinh phục những người khác, thu hút sự chú ý về mình, làm người khác ngạc nhiên về những thành tích và phẩm chất nhân cách của mình.

10. Nhu cầu vui chơi – Thích chơi bất cứ một hoạt động nguy hiểm nào; muốn giải trí, chè chén lu bù, thích bông đùa. Đôi khi được kết hợp với sự vô tâm, vô trách nhiệm.

11. Ích kỉ – Nguyện vọng đặt quyền lợi của mình lên trên hết, muốn hài lòng về mình, tự gọi dục, nhạy cảm bệnh lí đối với sự tự hạ, thẹn thùng: khuynh hướng chủ quan khi tri giác thế giới bên ngoài; thường hợp nhất với nhu cầu gây hấn hay khước từ.

12. Tính xã hội – Lãng quên quyền lợi riêng vì quyền lợi của nhóm, xu hướng vị tha, hào hiệp, nhường nhịn, quan tâm đến những người khác.

13. Nhu cầu tìm người bảo trợ – Chờ mong lời khuyên nhủ, sự giúp đỡ, bắt lặc, tìm kiếm sự an ủi, khuyên nhủ, đối xử nhẹ nhàng.

14. Nhu cầu giúp người – Nhân vật là người an ủi chung và là người “bạn của những kẻ đau buồn”, có nguyện vọng quan tâm đến người khác, giúp đỡ vật chất, cho phép cư trú.

15. Nhu cầu tránh bị trách phạt – Kìm nén những xung động của mình nhằm tránh bị trách phạt, lên án, nhu cầu chú ý đến dư luận xã hội; nhân vật có giáo dục, tự chủ, nhã nhặn, gìn giữ những quy tắc chung.

16. Nhu cầu tự vệ – Nhân vật luôn luôn được chuẩn bị đầy đủ trong quan hệ với địch thủ có thể có, nó khó thừa nhận sai lầm của mình, luôn luôn biện hộ bằng những viện dẫn đưa ra, từ chối sự phân tích các sai lầm của mình.

17. Nhu cầu vượt qua những thất bại khác với nhu cầu thành đạt ở chỗ nhấn mạnh vào tính độc lập trong hành động. Những đặc điểm cơ bản của nhân vật – sức mạnh của ý chí, sự kiên trì, dũng cảm.

18. Nhu cầu an toàn – Nhân vật thấy sợ hãi, lo lắng kinh hoàng, hoảng loạn, tính cảnh giác quá mức là vốn có đối với nó, không có sáng kiến, tránh sự tranh đấu. Trong các câu chuyện có thể bộc lộ dưới hình ảnh những sức mạnh khủng khiếp của thiên nhiên, của những động vật hoang dã và ăn thịt: dưới những chủ đề về các trường hợp bất hạnh, các trò chơi thô bạo, các chấn động xã hội.

19. Nhu cầu ngăn nắp, trật tự – Nhân vật có xu thế ngăn nắp, trật tự, cẩn thận, chính xác, đẹp đẽ.

20. Nhu cầu phán đoán – Muốn đặt ra những vấn đề chung và trả lời về chúng, say mê đối với những sự biểu đạt trừu tượng, khái quát hóa, hấp dẫn bởi những vấn đề vĩnh cửu về ý nghĩa cuộc sống, về cái thiện và cái ác v.v...

## **II. NHỮNG CỐT TRUYỆN CÓ Ý NGHĨA CHẨN ĐOÁN THEO CÁC TẤM TAT (THEO D. RAPAPORT VÀ BELLAK)**

Tấm 1. Cậu bé với chiếc violông.

Vạch ra thái độ đối với những yêu cầu của cha mẹ, nói chung, với nghĩa vụ (nhượng bộ, ngang bướng); cho biểu tượng về nhu cầu thành đạt và những hăng hực có thể có của nó, những cách thức khắc phục khó khăn để đạt tới thắng lợi. Sự không nhận ra cây violông trong những trường hợp riêng lẻ có thể chỉ ra những xung đột trong phạm vi tình dục.

Tấm 2. Cảnh nông thôn: ở phía trước có một phụ nữ trẻ cầm sách trong tay, đằng xa là một người đàn ông đang làm việc trên cánh đồng, người phụ nữ chăm chú nhìn về phía anh ta.

Vạch ra biểu tượng của nghiệm thể về những quan hệ gia đình; hình người phụ nữ từ bên phải thường hay kêu gọi những chủ đề có liên quan với mẫu tính; những tâm thế luyến ái khác giới và cùng giới (đối với hình người đàn ông); thường hay gặp những chủ đề về sự nổi loạn chống ách thống trị của gia đình (đối với hình người phụ nữ cầm sách).

Tấm 3 BM. Hình một cậu bé co quắp trên sàn nhà bên cạnh một chiếc đi văng, cạnh nó có một khẩu súng lục trên bàn.

Vạch ra trạng thái trầm uất, những ý định tự sát, xu thế tránh sự trách phạt hoặc chấp nhận lỗi lầm.

Tấm 3 FG. Một phụ nữ trẻ đang gục đầu, tay phải che mặt, tay trái vịn vào cánh cửa. Cảnh tượng tương tự như tấm trước.

Vạch ra thêm những nguyên nhân trầm uất và cảm giác tội lỗi.

Tấm 4. Một phụ nữ ôm lấy vai người đàn ông, người đàn ông tựa như muốn thoát ra khỏi cô ta.

Vạch ra sự xung đột giữa những kì vọng của người phụ nữ và nguyện vọng được tự do của người đàn ông; thường là những chủ đề về sự phụ bạc giữa vợ chồng; nói chung cho phép thể hiện các tâm thế của nghiệm thể trong lĩnh vực các quan hệ tình dục.

Tấm 5. Một phụ nữ tuổi trung niên đứng bên cạnh một cánh cửa mở hé và đang nhìn vào trong phòng.

Vạch ra những thái độ và sự chờ đợi có liên quan với người mẹ; hình ảnh người mẹ được đặc trưng bởi: sự âu yếm, sự bao dung, chịu đựng, v.v...

Tấm 6 BM. Một phụ nữ đứng tuổi thấp người đang đứng bên cửa sổ, quay lưng về phía một người đàn ông trẻ cao lớn có biểu hiện lo lắng hay bối rối trên nét mặt.

Vạch ra những tình cảm con trai và mẹ: quyến luyến, phụ thuộc, bảo trợ – phục tùng.

Tấm 6 FG. Một phụ nữ trẻ đang ngồi trên mép đi văng, quay nghiêng người về phía một người đàn ông trung niên, có thể người đàn ông này hướng về cô ta.

Phần nào giống với tấm trên, cũng vạch ra mối quan hệ con gái và cha, nhưng cũng vạch ra cả những tâm thế đối với người đàn ông lớn hơn về tuổi tác hay địa vị.

Tấm 7 BM. Một người đàn ông tóc bạc đang nhìn vào một người đàn ông trẻ, người này đang nhìn vào không trung.

Vạch ra thái độ của người đàn ông trưởng thành đối với cha hay người có uy tín (tán thành, phụ thuộc, nhu cầu tôn trọng, phục tùng hay khước từ, tự trị).

Tấm 7 FG. Một phụ nữ đang ngồi trên đi văng cạnh cô con gái, đang nói chuyện hay đang đọc. Cô gái cầm trong tay một con búp bê và đang nhìn ra xa.

Vạch ra quan hệ giữa mẹ và con gái. Con búp bê có thể được tri giác như là một đứa trẻ sơ sinh, và sự giải thích như vậy đôi khi chỉ ra thái độ đối với vai trò người mẹ trong tương lai.

Tấm 8 BM. Một cậu thiếu niên ở phía trước, bên phải lộ ra thân khẩu súng, đằng sau là cảnh mờ về một cuộc phẫu thuật.

Vạch ra những ước mơ hiếu danh và nguyện vọng thành đạt; thường là những xu thế gây hấn và các cách thức kiểm soát chung: gây hấn có thể được biểu hiện một cách trực tiếp, ví dụ, trong chủ đề phẫu thuật, hoặc gián tiếp chỉ ra khách thể của sự thù địch.

Tấm 8 FG. Một phụ nữ trẻ đang ngồi, chống tay vào cằm và đang nhìn đắm chiêu.

Thường vạch ra những ước mơ về tương lai hay cái nền cảm xúc nóng hổi.

Tấm 9 BM. Bốn người đàn ông đang nằm ngổn ngang trên bãi cỏ.

Vạch ra tâm thế đối với công tác, đối với tình bạn của đàn ông, đôi khi, những xu thế luyến ái đồng tính hoặc sợ tiếp xúc thể xác.

Tấm 9 FG. Một phụ nữ trẻ cầm một tờ báo và một chiếc ví nhỏ trong tay, đang nhìn từ sau một cái cây về một người phụ nữ khác đang chạy dọc theo bãi tắm.



Vạch ra quan hệ giữa các phụ nữ với nhau, thường là sự cạnh tranh của người chị, vì một người đàn ông. Có thể vạch ra những ý định trầm uất và tự sát, những xu thế nghi ngờ và theo dõi có tính chất hoang tưởng.

Tấm 10. Cái đầu người phụ nữ trên vai người đàn ông.

Thường vạch ra thái độ đối với sự mất đối tượng của tình yêu. Nếu tấm hình được giải thích như là sự ôm nhau của hai người đàn ông thì đó là chứng cứ mạnh mẽ đối với việc chẩn đoán những xu thế luyến ái đồng tính.

Tấm 11. Một con đường chạy dọc qua những tảng đá. Trên con đường, phía xa xa có những hình thù lạ lùng, từ một phía lộ ra cái cổ và cái đầu con rồng.

Vạch ra thái độ đối với sự nguy hiểm từ bên ngoài, những cách thức đấu tranh với sự sợ hãi. Đôi khi con quái vật tượng trưng cho những sự sợ hãi nội sinh, có liên quan với những ý hướng vô thức.

Tấm 12 BM. Một người trẻ tuổi đang nằm trên giường hai mắt nhắm, phía trên anh ta có hình một người đứng tuổi đang cúi xuống, tay hấn dang về phía mặt người nằm.

Vạch ra những thái độ đối với uy quyền, nhu cầu phụ thuộc hoặc sợ tác động. Đôi khi dưới hình thức gián tiếp cho phép vạch ra những phương hướng điều trị, tùy thuộc vào chỗ người đàn ông cúi xuống được nhìn nhận như là một kẻ đe dọa hay một người giúp đỡ.

Tấm 12 FG. Chân dung một phụ nữ trẻ, một phụ nữ lớn tuổi co quắp trong một cái khăn quàng đang nhấn nhó ở phía sau.

Vạch ra thái độ đối với mẹ, đôi khi đối với việc lấy chồng hay sự lớn tuổi.

Tấm 13. Một người trai trẻ đang đứng, lấy tay che mặt, đằng sau có hình một phụ nữ nằm trên giường.

Vạch ra những tâm thế tình dục, những xung đột, sự gây hấn từ phía đàn ông (ở phụ nữ, cảm giác tội lỗi (ở đàn ông)).

Tấm 14. Bóng một người đàn ông (hay phụ nữ) trên nền cửa sổ chiếu sáng, toàn bộ bề mặt còn lại của bức tranh đều đen.

Vạch ra cái nền chung của tâm trạng, đôi khi là những xu thế trầm uất và tự sát, những ước mơ hiếu danh.

Tấm 15. Một người kiệt sức, hai tay buông thõng, đang đứng trước một nấm mộ.

Vạch ra thái độ đối với cái chết, đôi khi, dưới hình thức tượng trưng phản ánh những tình cảm gây hấn đối với một hình ảnh nào đó của môi trường xã hội xung quanh (muốn nó chết): giúp dự đoán đối với việc tự sát.

Tấm 16. Trắng, không có hình.

Vạch ra những vấn đề cốt yếu của cuộc sống, những tâm thế lạc quan hay bi quan.

Tấm 17 BM. Một người đàn ông trần truồng đang leo lên (hay tụt xuống) trên một chiếc dây thừng.

Vạch ra sự sợ hãi, xu thế chạy trốn khỏi một cái gì đó, đôi khi là động cơ thành đạt, thi đua.

Tấm 17 FG. Một cái cầu trên mặt nước, hình một phụ nữ đứng cạnh tay vịn của thành cầu, đằng sau là những tòa nhà cao tầng và những hình người nhỏ xíu.

Vạch ra sự chờ đợi một tình huống phức tạp nào đó, đôi khi là những xu thế tự sát.

Tấm 18 BM. Một người đàn ông bị ba bàn tay nắm giữ ở phía sau, hình các đối thủ của nó không trông thấy.

Vạch ra những xu thế gây hấn, đôi khi là sự sợ hãi các gây hấn tình dục đồng tính; cũng có thể thể hiện những tâm thế về sự giúp đỡ lẫn nhau, nhu cầu được tham gia cùng bè bạn.

Tấm 18 FG. Một phụ nữ tóm cổ một phụ nữ khác, hình như họ đã đụng độ nhau từ dưới cầu thang.

Vạch ra các xu thế gây hấn ở phụ nữ và cách thức điều khiển chúng.

Tấm 19. Sương mù bao kín một chiếc xe thổ mộ có mái phủ đầy tuyết.

Vạch ra sự sợ hãi, lo lắng.

Tấm 20. Trong đêm tối có một hình người duy nhất ở cạnh chiếc đèn lồng.

Vạch ra sự sợ hãi, cảm giác cô đơn.

### III. BẢNG KÊ NHỮNG CÂU TRẢ LỜI PHỔ BIẾN TRONG TRẮC NGHIỆM RORSCHACH (THEO MUCCHIELLI, 1968)

Tấm 1	Con dơi	W F+ A P
	Con bướm	WF+ A P

Tấm 2	Hai nhân vật	W M <sup>+</sup> H P
	Hai con gấu	W F <sup>+</sup> A P
	Hai con chó	W F <sup>+</sup> A P
Tấm 3	Hai người	W M <sup>+</sup> H P
	Con hươm (D đỏ)	D F C A P
Tấm 4	Một tấm da	W F <sup>+</sup> Obj P
Tấm 5	Con dơi	W F <sup>+</sup> A P
	Con bướm	W F <sup>+</sup> A P
Tấm 6	Tấm da	W F <sup>+</sup> Obj P
Tấm 7	Đầu người (trên)	D F <sup>+</sup> At P
	Đầu voi	D F <sup>+</sup> AAt P
Tấm 8	Nhiều con vật (hai bên)	D F <sup>+</sup> A P
Tấm 9	Người cử động (D da cam)	D M <sup>+</sup> H P
	Đầu người / Đầu trẻ em (D hồng)	D F <sup>+</sup> At P
	Cua, nhện, mực (hai bên)	D F <sup>+</sup> A P
	Sâu (D ở dưới)	D F <sup>+</sup> A P
	Cá ngựa (D ở dưới)	D F <sup>+</sup> A P
Tấm 10	Đầu thỏ (D xanh, dưới, giữa)	D F <sup>+</sup> AAt P



#### Phần 4: TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC



##### KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ

Trong các phần trước chúng ta đã đề cập đến vấn đề chẩn đoán và phương pháp chẩn đoán trí tuệ và nhân cách con người – hai lĩnh vực tâm lí quan trọng và phức tạp nhất đối với khoa học chẩn đoán tâm lí. Muốn chẩn đoán chúng một cách có kết quả, như trên đã nói, thì cần phải có những nhà chuyên môn và những dụng cụ, thiết bị đặc biệt. Nói chung, đó là một công việc khó khăn và phức tạp, đòi hỏi một trình độ chuyên môn cao.

Trong thực tế giảng dạy và giáo dục hàng ngày, nhiều khi không đòi hỏi người giáo viên phải nghiên cứu học sinh ở mức độ cao như vậy. Và sự thật, với yêu cầu cao về trình độ chuyên môn và phương tiện chẩn như đã nói ở trên, thì người giáo viên bình thường trong điều kiện của nhà trường hiện nay rất khó có thể thực hiện được các trắc nghiệm chẩn đoán quy chuẩn hóa trình bày ở các phần trên.

Với mục đích khảo sát, đánh giá kết quả học tập hàng ngày của học sinh, đừng có thể kịp thời bổ cứu cho nội dung, phương pháp và yêu cầu giảng dạy (thu nhận thông tin phản hồi về quá trình giảng dạy và giáo dục), người giáo viên có thể sử dụng các trắc nghiệm giáo dục.

Đó là một loại trắc nghiệm khách quan dùng để khảo sát thành tích học tập. Những trắc nghiệm giáo dục đầu tiên về các môn học khác nhau được xuất hiện vào những năm 20 của thế kỉ này. Ngày nay các trắc nghiệm giáo dục được sử dụng như là một công cụ kiểm tra tối ưu các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo và như là một phương pháp nghiên cứu khoa học. (N. V. Kuzomina, 1980, 110).

##### I. TÁC DỤNG CỦA TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC

##### II. CÁC LOẠI TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC VÀ NHỮNG NGUYÊN TẮC SOẠN THẢO CHÚNG

##### III. MỘT SỐ VẤN ĐỀ KỸ THUẬT TRONG VIỆC SOẠN THẢO TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC

---

Created by AM Word2CHM



## I. TÁC DỤNG CỦA TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC



[KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ](#) → [Phần 4: TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC](#)

Có nhiều phương pháp để đánh giá kết quả học tập của học sinh. Tuy có những nhược điểm nhất định (xem phần I), nhưng phương pháp đánh giá kết quả học tập bằng trắc nghiệm có những ưu điểm rõ rệt của nó.

1) Ưu điểm nổi bật của trắc nghiệm giáo dục là nhanh chóng, mất ít thời gian. Soạn thảo một bài trắc nghiệm giáo dục thì công phu và lâu. Nhưng chấm thì rất nhanh và thuận lợi. Nếu chấm bài theo kiểu cổ truyền, nhất là ở những lớp đông học sinh, thì có khi phải mất hàng tuần, hàng tháng mới trả được bài. Nhưng nếu chấm bài trắc nghiệm thì một giờ có thể chấm được hàng trăm bài; nếu dùng máy chấm bài thì có thể chấm được hàng ngàn bài trong một giờ (Ví dụ máy IBM 1230 Optical Mark Scoring Reader có thể chấm 1.200 bài trong 1 giờ).

2) Bảo đảm được tính khách quan trong việc đánh giá. Trong lối chấm bài cổ truyền (còn gọi là hình thức luận đề), thì tính chủ quan của người chấm là đáng kể. Người ta đã từng thấy các giám khảo khác nhau đánh giá khác nhau về cùng một bài làm. Ngay cả cùng một giám khảo thì điểm số của một bài làm cũng có thể thay đổi tùy theo từng lúc. Khi sử dụng trắc nghiệm giáo dục thì khả năng tác động của những ảnh hưởng xa lạ đối với việc đánh giá được thu lại đến mức tối thiểu. Những sự đánh giá đó không phụ thuộc vào quan hệ giữa người thi và người chấm, tâm trạng của người thi và các loại kích thích khác không ảnh hưởng gì đến chúng cả. Trong thời gian làm trắc nghiệm, các người thi đều có những điều kiện như nhau (N. V. Kuzomina, 1980, 111). Một bài trắc nghiệm khách quan bao gồm những câu hỏi mà tất cả mọi giám khảo đều có thể trả lời giống nhau và các câu trả lời đó phải được định sẵn. Vì vậy bài trắc nghiệm khách quan thường được chấm bằng bảng đục lỗ hay bằng máy.

3) Khảo sát được một giới hạn rộng về nội dung của môn học hay bài học. Đây cũng là một ưu điểm nổi bật của bài trắc nghiệm so với loại bài luận đề. Một bài trắc nghiệm khách quan có thể bao gồm nhiều câu hỏi liên quan đến nhiều khía cạnh hay lĩnh vực của môn học. Tính tin cậy và tính hiệu lực của bài trắc nghiệm sẽ tăng lên cùng với sự tăng số lượng câu hỏi, thích hợp với một phạm vi thời gian hợp lý. Mặt khác, do phạm vi tri thức được kiểm tra bằng trắc nghiệm khách quan khá rộng, nên có thể tránh được trường hợp học sinh may mắn “trúng tủ”. Thực tế cho thấy thời gian dùng để trả lời theo phương pháp

lựa chọn cho một bài trắc nghiệm gồm 50 – 100 câu hỏi thì bằng thời gian dùng để trả lời 2–3 câu hỏi theo kiểu bình thường (N. V. Kuzmina, 1980, 111).

4) Gây được hứng thú và tích cực học tập cho học sinh. Vì là một hình thức kiểm tra mới so với hình thức cổ truyền, và chủ yếu là tính chất “gọn nhẹ”, có kết quả “tức thời” của việc làm bài trắc nghiệm, mà học sinh hào hứng với việc làm bài và do đó thúc đẩy được việc học tập.

Có nhiều cách xếp đặt và tổ chức bài trắc nghiệm sao cho học sinh có thể biết được kết quả ngay sau khi làm xong bài. Chẳng hạn như cho họ chấm bài trong lớp hay niêm yết những câu trả lời đúng ngay sau khi học sinh ra khỏi lớp.

Nếu ngay sau khi làm bài, học sinh được biết những câu hỏi nào mình làm sai và cách trả lời đúng phải ra sao, thì những ý niệm sai lầm được sửa chữa một cách nhanh chóng và khắc sâu trong óc. Như vậy có hiệu quả hơn là phải chờ đợi hàng tuần, hàng tháng mới được biết những sai lầm ấy. Hơn nữa, đến khi ấy học sinh thường chỉ chú ý đến điểm số chứ ít khi chú ý đến cách trả lời như thế nào là đúng và thế nào là sai. Dựa trên nguyên tắc này người ta đã chế ra những máy trắc nghiệm dùng cho loại câu hỏi nhiều lựa chọn với những nút bấm cho các câu trả lời. Với máy này, học sinh có thể biết ngay câu trả lời lựa chọn là đúng hay sai và biết được số điểm toàn bài sau khi hoàn tất. Giáo sư Mĩ Skinner và các cộng sự của ông cũng đã theo nguyên tắc ấy mà làm ra máy dạy học giúp cho học sinh có thể tự học bằng cách theo dõi và trả lời từng đơn vị nhỏ của bài giảng hiện ra trên máy. Ở Việt Nam cũng đã có một vài tác giả chế tạo ra các mẫu máy trắc nghiệm khác nhau để kiểm tra học sinh và đã dùng thử có kết quả tốt, gây hứng thú cho học sinh (Nguyễn Hữu Long, 1978, v.v...)

---

Created by AM Word2CHM



## II. CÁC LOẠI TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC VÀ NHỮNG NGUYÊN TẮC SOẠN THẢO CHÚNG



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → [Phần 4: TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC](#)

Có nhiều hình thức đặt câu hỏi trắc nghiệm khác nhau, do đó có nhiều loại trắc nghiệm giáo dục khác nhau. Đó là:

- 1) Trắc nghiệm đúng – sai.
- 2) Trắc nghiệm có nhiều lựa chọn.
- 3) Trắc nghiệm điền thế.
- 4) Trắc nghiệm câu hỏi và trả lời ngắn.
- 5) Trắc nghiệm đối chiếu cặp đôi.

Thông dụng nhất là loại trắc nghiệm nhiều lựa chọn, trắc nghiệm đúng – sai và trắc nghiệm đối chiếu cặp đôi.

Loại nhiều lựa chọn có thể sử dụng rộng rãi cho nhiều trường hợp và cũng là loại có khả năng phân biệt học sinh giỏi với học sinh kém nhiều nhất. Loại này tương đối khó soạn vì mỗi câu hỏi phải kèm thêm một số câu trả lời, tất cả đều hấp dẫn ngang nhau, nhưng trong đó chỉ có một câu trả lời đúng. Thông thường thì trắc nghiệm loại này có nhiều hi vọng đạt mức tin cậy cao hơn loại trắc nghiệm gồm các câu đúng – sai gấp 2 lần.

Loại đúng – sai chỉ gồm 2 lựa chọn (đúng hoặc sai) là loại trắc nghiệm đơn giản nhất và cũng có khả năng áp dụng rộng rãi. Nhưng khả năng phân biệt học sinh giỏi và học sinh kém của nó rất thấp. Hơn nữa còn có thể xảy ra trường hợp hiểu lầm câu hỏi hoặc có nhiều cách giải thích khác nhau đưa đến những bất đồng ý kiến về câu trả lời được coi là đúng.

Loại đối chiếu cặp đôi có 2 cột, mỗi cột gồm một số danh từ, câu xác định hay định nghĩa, v.v... Học sinh phải ghép với nhau những câu hay chữ nào của cột bên này tương ứng với câu hay chữ của cột bên kia.

Ngoài những loại trên, còn có những loại trắc nghiệm giáo dục khác như loại điền thế với những khoảng trống để học sinh điền vào và loại câu hỏi và trả lời ngắn.

Với nhiều loại trắc nghiệm như thế, giáo viên phải hiểu rõ đặc điểm, công dụng của mỗi loại để lựa chọn loại nào có lợi nhất, thích hợp với mục tiêu khảo sát, hay loại nào mà mình thấy có đủ khả năng sử dụng một cách có hiệu quả hơn cả.

Có nên sử dụng nhiều loại câu hỏi (tức là những câu hỏi theo nhiều loại trắc nghiệm khác nhau) hay chỉ nên dùng một loại câu hỏi trong một bài trắc nghiệm khách quan thôi?

Có nhiều ý kiến trái ngược nhau về vấn đề này. Có người cho rằng cần phải dùng nhiều loại câu hỏi khác nhau để làm tăng thêm giá trị của bài trắc nghiệm và cho đỡ nhàm chán. Ngược lại, cũng có ý kiến cho rằng chỉ nên lựa chọn một loại câu hỏi trắc nghiệm thích hợp nhất cho toàn bài trắc nghiệm, ví dụ như loại nhiều lựa chọn. Thật ra không có một quy luật nào cả. Nhưng cần nhớ một điều là: không nên làm rối trí học sinh bằng nhiều hình thức câu hỏi phức tạp, nhất là những loại câu hỏi không quen thuộc với học sinh. Mục đích chính của chúng ta là khảo sát học lực của học sinh và tìm cách giúp cho các em biểu lộ khả năng một cách dễ dàng và trung thực, chứ không phải khảo sát “tài” làm trắc nghiệm của chúng. Tốt nhất là nên sử dụng loại câu hỏi nhiều lựa chọn vì phạm vi áp dụng của loại này rất rộng rãi, và chỉ sử dụng thêm các hình thức khác khi nào ta nhận thấy hình thức đó thích hợp và có hiệu quả hơn.

Bây giờ chúng ta đi sâu hơn vào một số nguyên tắc soạn thảo các bài trắc nghiệm giáo dục trên.

#### Loại trắc nghiệm đúng – sai

Loại này rất thông dụng, nhưng cũng là loại bị chỉ trích nhiều nhất. Thông dụng vì nó đơn giản, ít tốn công phu soạn thảo và có thể đặt được nhiều câu hỏi trong một khoảng thời gian nhất định. Loại này trình bày dưới hình thức một câu xác định và học sinh phải trả lời bằng cách lựa chọn đúng (Đ) hay sai (S).

Thí dụ:

- Tâm lí là hơi thở của Thượng đế ĐS
- Đường trung tuyến của một tam giác phân chia tam giác ấy thành hai tam giác có diện tích bằng nhau ĐS

Nhưng loại này có nhiều nhược điểm (xem lại phần I) nên cần chú ý:

1) Chỉ nên sử dụng loại này một cách dè dặt, nhất là với những giáo viên chưa có nhiều kinh nghiệm về trắc nghiệm. Trong nhiều trường hợp có thể cải biến thành loại câu có nhiều lựa chọn mà không làm giảm tính chính xác của việc đo lường.

2) Những câu xác định cần phải dựa trên những ý niệm cơ bản mà tính chất đúng, sai của nó phải chắc chắn, không phụ thuộc vào quan niệm riêng của từng người.

3) Lựa chọn câu xác định nào mà một người có khả năng trung bình không thể nhận ra ngay là đúng hay sai nếu không có chút suy nghĩ nhất định.



4) Mỗi câu trắc nghiệm chỉ nên diễn tả một ý nghĩa độc nhất, tránh những câu phức tạp, bao gồm quá nhiều chi tiết.

5) Không nên chép nguyên văn những câu trích trong sách giáo khoa, vì làm như vậy chỉ khuyến khích học sinh học thuộc lòng một cách máy móc.

6) Tránh dùng những chữ như “tất cả”, “không bao giờ”, “không một ai”, “không thể nào” v.v... Những câu chứa các chữ ấy thường là những câu sai. Cũng vậy, những chữ như “thường”, “đôi khi”, “một số người”, “có khi”, v.v... bộc lộ một sự dè dặt nào đó, thường được dùng ở những câu đúng. Học sinh có nhiều kinh nghiệm có thể khám phá một cách dễ dàng.

7) Tránh lập những câu phủ định. Ví dụ:

a) Không nên lập câu

Ông Phạm Hồng Thái không chết ở Châu giangĐS

b) Nên lập câu:

Sứ mệnh không thành, ông Phạm Hồng Thái gieo mình xuống sông Đáy tự vẫnĐS

8) Tránh số lượng câu đúng và câu sai bằng nhau trong một bài trắc nghiệm, vị trí các câu đúng cần xếp đặt một cách ngẫu nhiên.

9) Điểm số được tính theo công thức tổng quát sau:

$$S = R - \frac{W}{n - 1}$$

S: điểm

R: tổng số câu trả lời đúng

W: tổng số câu trả lời sai

n: số lựa chọn (a, b, c, d) trong một câu trắc nghiệm

Trong câu trắc nghiệm đúng–sai, học sinh chỉ có 2 lựa chọn: hoặc đúng hoặc sai. Vì thế sự lựa chọn chỉ có a và b, nghĩa là n chỉ là 2. Cho nên:

$$S = R - \frac{W}{n - 1}$$

trở thành  $S = R - W$

Những câu học sinh không làm thì không kể là đúng hoặc sai.

### *Loại trắc nghiệm có nhiều lựa chọn*

Câu hỏi thuộc loại này gồm 2 phần: phần gốc và phần lựa chọn. Phần gốc là một câu hỏi hay một câu bỏ lửng (chưa hoàn tất). Phần lựa chọn gồm một số (thường là 4 hoặc 5) câu trả lời hay câu bổ sung để học sinh lựa chọn.

Phần gốc dù là một câu hỏi hay một câu bỏ lửng đều phải tạo ra cơ sở cho sự lựa chọn bằng cách đặt ra một vấn đề hay đưa ra những ý tưởng rõ ràng giúp cho sự lựa chọn được dễ dàng.

Phần lựa chọn gồm có nhiều lựa chọn: trong đó có một lựa chọn được dự định cho là đúng, những phần còn lại là những “mồi nhử”. Điều quan trọng là làm sao cho những mồi nhử đều hấp dẫn ngang nhau đối với những học sinh chưa học kĩ hay chưa hiểu kĩ bài học.

Ví dụ 1 (phần gốc là câu hỏi):

– Chiếu theo 10 điều Quân luật của Bình Định Vương, các tướng sĩ có thể bị tội chém đầu trong trường hợp nào dưới đây?

- a) Lấy của công làm của tư
- b) Phao tin thất thiệt
- c) Giết quân sĩ của mình khi lâm trận
- d) Buôn bán với giặc

Ví dụ 2 (phần gốc là câu là câu bỏ lửng):

Câu trên có thể rút ngắn lại bằng cách dùng câu bỏ lửng:

– Chiếu theo 10 điều Quân luật của Bình Định Vương, các tướng sĩ có thể bị tội chém đầu nếu

- a) Lấy của công làm của tư
- b) Phao tin thất thiệt
- c) Giết quân sĩ của mình khi lâm trận
- d) Buôn bán với giặc

Cũng có khi phần gốc của câu trắc nghiệm là một câu phủ định. Trong trường hợp ấy ta phải gạch dưới hay in đậm những chữ diễn tả ý phủ định đó để học sinh khỏi làm lẫn vì vô ý

Ví dụ: Hiện tượng nào dưới đây KHÔNG phải là hiện tượng tâm lí?

- a) Xúc động
- b) Đỏ mặt
- c) Đấu tranh tư tưởng
- d) Học thuộc bài

Trong phần lựa chọn, số câu lựa chọn không nên dưới 3 câu và trên 5 câu, nên dùng 4 câu là vừa đủ. Trong trường hợp không tìm ra đủ số mồi nhử hấp dẫn, ta không nên tìm cách đặt bừa thêm cho đủ số, vì như thế ta sẽ có những mồi nhử vô nghĩa, vô ích. Trong trường hợp ấy, ta nên sử dụng loại câu hỏi khác thích hợp hơn, chẳng hạn loại điền thế.

Nếu ta chỉ tìm được 3 lựa chọn hấp dẫn mà không tìm ra được một lựa chọn thứ tư tương đương, thì đành để 3 câu lựa chọn còn hơn thêm một câu thứ tư mà chắc chắn sẽ thông hấp dẫn được ai.

Một trong những phương pháp tìm các mồi nhử hấp dẫn là ra những câu hỏi thuộc loại điền thế hay câu hỏi ngắn cho học sinh trả lời, rồi ghi lại những lỗi mà học sinh thường phạm phải. Những câu trả lời sai ấy của học sinh sẽ là những mồi nhử hấp dẫn cho bài trắc nghiệm của chúng ta sau này.

Khi soạn những câu lựa chọn, ta cần nhớ là những câu ấy đặt ra là để phân biệt học sinh giỏi với học sinh kém, học sinh hiểu bài với học sinh không hiểu bài, chứ không phải là những cái bẫy để rình những học sinh vô ý.

Ví dụ: Tự Đức được sứ nhà Thanh phong vương năm:

- a) 1489
- b) 1849
- c) 1894
- d) 1846

Trong thí dụ này, năm 1849 là câu trả lời đúng. Còn những số khác đều là mồi nhử với thứ tự các con số đảo lộn để đánh lừa những học sinh làm vội hay vô ý. Những câu trắc nghiệm như thế không đo lường được gì về kiến thức của học sinh, mà chỉ là một mảnh khước gài bẫy đặt không đúng chỗ.

Loại trắc nghiệm này rất thông dụng và có khả năng áp dụng rộng rãi. Tuy nhiên, việc soạn thảo loại này rất công phu, đòi hỏi nhiều suy nghĩ và thận trọng. Đồng thời chú ý tránh những nhược điểm sau đây của nó:

1. Câu bỏ lửng không đặt ra vấn đề hay một câu hỏi rõ rệt làm cơ sở cho sự lựa chọn.

Ví dụ: Quy luật kinh tế

- a) dùng để giải thích những sự kiện kinh tế
- b) có giá trị như những quy luật khoa học
- c) có tính chất chuyên biệt bất định
- d) là những quy luật vô điều kiện

2. Những lỗi như sai một cách rõ rệt hay quá ngây ngô, không thể hấp dẫn được ai, ngoài những học sinh vô ý.

Ví dụ: Nam châm nhân tạo làm bằng

- a) cao su
- b) gỗ
- c) thép
- d) thủy tinh

3. Câu trắc nghiệm có 2 câu lựa chọn đúng (hoặc không có câu nào đúng cả) trong khi ta dự định chỉ có một câu đúng mà thôi.

Ví dụ: La bàn dùng để

- a) xem giờ
- b) tìm hướng gió
- c) tìm hướng đi
- d) tìm phương hướng

4. Những câu lựa chọn gồm nhiều chi tiết phức tạp.

5. Phần gốc quá rườm rà gồm nhiều chi tiết không cần thiết.

6. Phần gốc và mỗi câu lựa chọn không phù hợp với nhau về mặt ngữ pháp.

7. Trong khi soạn những câu lựa chọn, vô tình tiết lộ câu trả lời dự định cho là đúng qua lối hành văn, dùng từ, chiều dài của câu, cách sắp đặt câu lựa chọn, v.v...

Điểm số của bài trắc nghiệm loại này cũng tính theo công thức.

$S = R - \quad W$
-------------------

*Loại trắc nghiệm đối chiếu cặp đôi*

Loại trắc nghiệm này có 3 phần:

- Phần chỉ dẫn cách trả lời
- Phần gốc, gồm những câu xác định, câu bỏ lửng, đoạn câu hay chữ
- Phần lựa chọn, gồm những chữ, câu ngắn, danh từ riêng hay con số.

Ví dụ:

Chỉ dẫn: Học sinh phải tìm ở cột bên phải tên người có thể cặp đôi thích hợp với mỗi câu hay chữ ở cột bên trái:

1. Người lập ra chiến khu Ngàn Trươi để chống Pháp	a) Vua Hàm Nghi
2. Người lập ra chiến khu Ba Đình để chống Pháp	b) Phan Đình Phùng
3. Vua Bãi Sậy	c) Nguyễn Thái Học
4. Anh hùng chống Pháp bị Lương Tam Kỳ giết hại	d) Tống Duy Tân
5. Người lập ra Hội Duy Tân	e) Nguyễn Thiện Thuật
6. Lãnh tụ phong trào Đông Du	g) Đinh Công Tráng
7. Người lập ra Phục quốc hội chống Pháp	h) Trần Trung Lập
	i) Phan Bội Châu
	k) Tăng Bạt Hổ
	m) Hoàng Hoa Thám

Có 2 điều cần tránh khi soạn thảo những câu trắc nghiệm loại này:

1) Không nên đặt số câu lựa chọn ở cột bên phải bằng số câu hỏi trong phần gốc ở cột bên trái. Nếu số câu ở hai cột bằng nhau thì trong trường hợp học sinh biết được gần hết các câu hỏi, trừ một hai câu còn lại, thì họ có thể đoán đúng được số câu hỏi còn lại ấy. Muốn tránh điều này, ta nên dành cho cột bên phải số lựa chọn nhiều hơn số câu hỏi ở phần gốc. Ngoài ra, có thể dùng một lựa chọn đúng cho hai hay nhiều câu hỏi. Như ở trong ví dụ trên, lựa chọn i đúng với câu 5 và câu 6 trong phần gốc.

2) Phần gốc cũng như phần lựa chọn không được quá dài. Vì như thế học sinh sẽ mất nhiều thì giờ đọc và tìm câu tương ứng để cặp đôi.

Cách tính điểm cũng theo công thức trên.

### *Loại trắc nghiệm điền thế*

Lẽ ra loại trắc nghiệm điền thế không nên dùng trong các trắc nghiệm hoàn toàn khách quan. Tuy nhiên, nếu câu trả lời rất ngắn và nếu tiêu chuẩn đúng sai rõ rệt, ta có thể xen những câu loại này trong bài trắc nghiệm khách quan. (Như trong trường hợp không tìm được số mỗi ngữ cần thiết cho loại câu nhiều lựa chọn chẳng hạn).

Khi lập câu trắc nghiệm loại này thì cần chú ý:

1. Câu điền vào chỗ trống phải gợi được ý nghĩa của chữ phải điền.

Thí dụ:

a) Không nên lập câu:

– Dòng điện ..... sức nóng và ánh sáng.

b) Nên lập câu:

– Dòng điện phát ra ..... và .....

2. Tránh lấy lại ý tưởng hay câu văn của bài học hay sách giáo khoa.

3. Chữ phải điền thường là một danh từ, tránh các chữ liên từ, tính từ, trạng từ... hay cả một mệnh đề.

4. Chữ phải điền là chữ có ý nghĩa nhất trong câu

Thí dụ:

a) Không nên lập câu:

– Nguyễn Huệ ..... ră quân Xiêm ở Mĩ Tho

b) Nên lập câu:

– Nguyễn Huệ đánh tan ră quân Xiêm ở .....

### *Loại trắc nghiệm câu hỏi và trả lời ngắn*

Câu trắc nghiệm loại này ít dùng hơn, vì dấu sao tính “gọn nhẹ” của nó cũng kém hơn so với những loại trên.

Khi soạn loại này, cần chú ý những điểm sau:

1. Câu hỏi phải ngắn gọn để chỉ trả lời bằng một chữ hay một câu ngắn. Tránh lập câu quá dài, ý tứ rườm rà.

2. Tránh lập câu hỏi có thể trả lời bằng nhiều cách. Câu hỏi chỉ dẫn đến một câu trả lời đúng mà thôi.

Thí dụ:

a) Không nên lập câu:

– Muốn rời một vật nặng người ta phải dùng gì?

b) Nên lập câu:

– Để bẫy một vật nặng ít tổn sức người ta phải dùng gì?

3. Câu hỏi phải rõ ràng, chính xác, không bàn cãi được.

Thí dụ:

a) Tránh lập câu:

– Trong không khí mọi vật rơi như thế nào...?

b) Nên lập câu:

– Trong không khí, mọi vật rơi theo đường gì...?

---

Created by AM Word2CHM



### III. MỘT SỐ VẤN ĐỀ KỸ THUẬT TRONG VIỆC SOẠN THẢO TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC



KHOA HỌC CHẨN ĐOÁN TÂM LÝ → Phần 4: TRẮC NGHIỆM GIÁO DỤC

#### 1. Vấn đề số lượng các câu hỏi trong một bài trắc nghiệm

Cần phải có bao nhiêu câu hỏi trong 1 bài trắc nghiệm mới là đủ? Đó là một câu hỏi thường được đặt ra trước khi bắt tay soạn thảo trắc nghiệm.

Có hai yếu tố quy định số câu hỏi cần thiết trong một bài trắc nghiệm:

a) Thời gian dành cho cuộc khảo sát.

b) Sự chính xác của điểm số trong việc đo lường kiến thức hay học lực mà ta muốn khảo sát.

Thông thường, thời gian ấn định cho bài trắc nghiệm giáo dục là 1 giờ. Những bài thi thường kéo dài hơn, nhưng không bao giờ quá 3 giờ.

Phần nhiều các bài trắc nghiệm giáo dục đều được soạn thảo sao cho học sinh có đủ thời giờ đọc và trả lời các câu hỏi trong khuôn khổ thời gian ấn định. Nhưng cũng có loại trắc nghiệm gọi là trắc nghiệm tốc định thì số câu hỏi lại không được quy định bởi thời gian ấn định vì yếu tố quyết định là khả năng làm nhanh và làm đúng của học sinh. Với loại này thì người ta không hi vọng học sinh làm hết tất cả các câu hỏi trong phạm vi thời gian ấn định. Điều cần thiết là làm nhanh, làm nhiều và làm đúng được càng nhiều càng tốt.

Trên thế giới ngày nay, người ta thiên về loại thứ nhất – tức là loại trắc nghiệm khả lực nhiều hơn. Phải soạn bài trắc nghiệm sao cho đa số học sinh có đủ thời gian để đọc và trả lời tất cả các câu hỏi theo tốc độ bình thường. Sở dĩ phải như vậy là vì, tốc độ làm bài thật nhanh không phải là mục tiêu chính yếu của việc giảng dạy cũng như khảo sát, hơn nữa, tốc độ đòi hỏi sẽ tạo ra một áp lực khiến học sinh quá lo lắng, mất bình tĩnh, do vậy mà tính chính xác của việc đo lường sẽ bị ảnh hưởng.

Biết được thời gian ấn định của cuộc khảo sát, ta có thể dự tính số câu hỏi cần thiết cho bài trắc nghiệm. Số câu hỏi trả lời được trong 1 phút tùy thuộc vào loại câu hỏi sử dụng, vào sự phức tạp của quá trình tư duy cần thiết để trả lời được câu hỏi ấy, vào tập quán và năng lực của từng học sinh. Vì vậy khó mà xác định một cách chính xác số câu hỏi hợp lý cần đặt vào bài trắc nghiệm. Tuy nhiên ta có thể căn cứ vào kinh nghiệm đã thu thập được trước đây với những bài trắc nghiệm tương tự và với những nhóm học sinh tương tự. Trong trường hợp bài trắc nghiệm được sử dụng lần đầu tiên, ta có thể giả định là với loại



câu hỏi nhiều lựa chọn, học sinh dù chậm nhất cũng có thể trả lời được 1 câu trong 1 phút. Còn câu đúng – sai đòi hỏi nửa số thời gian ấy, nghĩa là nửa phút cho mỗi câu. Nếu câu hỏi thấy có vẻ dài hay phức tạp hơn thường lệ thì ta có thể tăng số thời gian giả định ấy lên.

Ngoài ra, sự chính xác của điểm số cũng là yếu tố chi phối số lượng câu hỏi trong một bài trắc nghiệm. Một bài trắc nghiệm về một môn nào đó có thể gồm 100 câu hỏi, hay hơn thế, nhưng dù vậy, 100 câu hỏi ấy cũng chỉ là một mẫu trong muôn vàn mẫu khác có thể rút ra được từ một quần thể vô tận những câu hỏi có thể đặt ra để khảo sát về khả năng học môn học ấy. Nói cách khác, bài trắc nghiệm gồm 100 câu hỏi hay bao nhiêu đi nữa, cũng chỉ bao gồm một phân số của những câu hỏi có thể đặt ra được để khảo sát những khả năng hay kiến thức ta muốn đo lường. Vấn đề quan trọng đối với người soạn trắc nghiệm là làm sao cho mẫu mà mình sử dụng đại diện được đúng đắn cho toàn bộ quần thể các câu hỏi thích hợp với bài trắc nghiệm đang soạn. Muốn vậy, mẫu câu hỏi của ta càng lớn, tức là càng nhiều câu hỏi bao nhiêu thì tính đại diện của mẫu càng trung thực bấy nhiêu, và do đó điểm số về bài trắc nghiệm ấy càng đo lường chính xác khả năng mà ta muốn khảo sát.

## 2. Vấn đề độ khó của một bài trắc nghiệm

Một bài trắc nghiệm được gọi là tốt không phải là bài trắc nghiệm gồm toàn những câu hỏi khó hay toàn những câu dễ cả, mà là bài trắc nghiệm bao gồm những câu có độ khó trung bình hay vừa phải.

1) Độ khó của mỗi câu hỏi. Độ khó của mỗi câu hỏi được tính bằng tỉ số học sinh trả lời đúng câu hỏi ấy trên toàn thể số học sinh tham dự

$$P = \frac{R}{n}$$

R là số học sinh làm đúng và n là số học sinh tham dự.

Thông thường ta cho rằng một câu trắc nghiệm có độ khó vừa phải là câu có độ khó 50%, nghĩa là 50% số học sinh làm đúng được câu hỏi ấy và 50% học sinh làm sai. Nhưng muốn cho công bằng và đúng đắn hơn, ta cần phân biệt loại câu hỏi để xác định thế nào là độ khó vừa phải. Một câu trắc nghiệm thuộc loại đúng – sai thì độ khó 50% chưa hẳn là độ khó vừa phải, vì như ta đã biết, câu hỏi loại này chỉ gồm 2 sự lựa chọn, do đó may rủi làm đúng câu hỏi đó đã là 50% rồi.

Cho nên, cần phải lưu ý đến một yếu tố khác, đó là tỉ lệ may rủi mong đợi. Tỉ lệ này thay đổi tùy theo số lựa chọn trong mỗi câu hỏi. Nếu câu trắc nghiệm gồm 2 lựa chọn thì tỉ lệ may rủi mong đợi là 50%. Như vậy thì độ khó vừa phải của câu trắc nghiệm này phải là

trung bình cộng giữa tỉ lệ may rủi mong đợi và một trăm phần trăm, tức là:  $(100 + 50) : 2 = 75\%$ .

Nói cách khác, câu hỏi thuộc loại đúng – sai có độ khó vừa phải, nếu 75% học sinh trả lời đúng câu hỏi này.

Với cách tính ấy, và với tỉ lệ may rủi mong đợi của câu hỏi gồm 5 lựa chọn là  $100 : 5 = 20\%$ , thì độ khó vừa phải của câu ấy sẽ là:  $(100 + 20) : 2 = 60\%$ . Nghĩa là, độ khó của câu hỏi 5 lựa chọn được gọi là vừa phải nếu 60% học sinh trả lời đúng câu hỏi này.

Riêng với câu hỏi thuộc loại “trả lời tự do” như loại điền thế, thì độ khó vừa phải là 50% nghĩa là 50% học sinh trả lời đúng câu hỏi ấy.

Khi tiến hành lựa chọn câu trắc nghiệm căn cứ theo độ khó của nó, thì trước tiên ta phải gạt đi những câu nào mà tất cả học sinh đều không trả lời được, vì như thế là quá khó, hay tất cả học sinh đều làm được, vì như thế là quá dễ. Những câu ấy vô dụng vì không giúp gì cho sự phân biệt học sinh giỏi với học sinh kém. Một bài trắc nghiệm có hiệu lực và đáng tin cậy thường bao gồm những câu hỏi có độ khó xấp xỉ hay bằng độ khó vừa phải.

2) Độ khó của cả bộ trắc nghiệm. Độ khó của cả bài trắc nghiệm được tính như sau:

Cách thứ nhất. Đối chiếu điểm số trung bình của bài trắc nghiệm với điểm số trung bình lí tưởng. Điểm trung bình lí tưởng là trung bình cộng của điểm số tối đa có thể có được và điểm may rủi mong đợi. Điểm may rủi mong đợi bằng số câu hỏi của bài trắc nghiệm chia cho số lựa chọn của mỗi câu.

Như vậy, với một bài trắc nghiệm 50 câu hỏi, mỗi câu có 5 lựa chọn, thì điểm may rủi mong đợi là  $50 : 5 = 10$  và trung bình lí tưởng sẽ là:  $(10 + 50) : 2 = 30$ . Nếu trung bình thực sự của bài trắc nghiệm ấy trên hay dưới 30 quá xa thì bài trắc nghiệm ấy có thể quá dễ hoặc quá khó.

Sở dĩ lấy điểm trung bình để xác định mức độ khó hay dễ của bài trắc nghiệm, là vì điểm trung bình bị chi phối hoàn toàn bởi độ khó trung bình của các câu hỏi tạo thành bài trắc nghiệm ấy.

Cách thứ hai. Quan sát sự phân phối điểm số của bài trắc nghiệm ấy. Nếu trung bình của bài trắc nghiệm nằm xấp xỉ hay ngang ở trung điểm của tầm hạn giữa điểm cao nhất và điểm thấp nhất, và nếu không có điểm 0 hoặc điểm tối đa (hoàn toàn) thì ta có thể chắc chắn rằng bài trắc nghiệm thích hợp cho nhóm học sinh mà ta khảo sát. Ví dụ: với một bài trắc nghiệm 80 câu hỏi, ta có điểm trung bình là 42 và tầm hạn là từ 10 điểm (thấp nhất) đến 75 điểm (cao nhất). Các dữ kiện ấy cho ta biết rằng bài trắc nghiệm có độ khó vừa phải cho học sinh lớp ấy. Mặt khác, nếu cũng bài trắc nghiệm ấy ra cho một lớp học

sinh khác, mà điểm trung bình là 69 và tầm hạn là từ 50 đến 80, thì như vậy bài thực nghiệm quá dễ đối với nhóm học sinh này. Ngược lại, nếu ta có trung bình là 15 và tầm hạn là từ 0 đến 40, ta có thể tin rằng bài trắc nghiệm này là quá khó đối với chúng.

### **3. Vấn đề khả năng phân biệt của một bài trắc nghiệm**

Trong một bài trắc nghiệm về kết quả học tập, với nhiệm vụ chính là phân biệt được một cách rõ ràng những trình độ học lực khác nhau của nhóm học sinh được khảo sát, thì mỗi câu trắc nghiệm phải làm sao có khả năng phân biệt lớn, nghĩa là phân biệt được học sinh giỏi với học sinh kém. Nói cách khác, độ phân biệt của mỗi câu hỏi phải cao. Nếu một câu hỏi mà tất cả học sinh, cả giỏi lẫn kém, đều có thể làm được hay đều không thể làm được, thì câu trắc nghiệm ấy không có khả năng phân biệt.

Có tới 50 – 60 phương pháp khác nhau để tính độ phân biệt của câu hỏi trắc nghiệm (Dương Thiệu Tống, 1971, 90). Trong đó có những phương pháp rất tinh vi, đồng thời cũng có những phương pháp đơn giản. Ở đây xin giới thiệu một phương pháp đơn giản, thích hợp với những nhóm học sinh trên dưới 100 người.

Cách thức tiến hành

- 1) Xếp các bài thi hay phiếu trả lời đã chấm, từ điểm cao nhất đến điểm thấp nhất.
- 2) Phân thành 2 nhóm bài thi, một nhóm gồm các bài điểm cao, nhóm kia gồm các bài điểm thấp, mỗi nhóm có khoảng chừng 27% so với toàn bộ số bài thi. Số bài của mỗi nhóm bằng nhau.
- 3) Kẻ một bản ghi dấu theo mẫu dưới đây (bảng 16) và ghi trên cột bên trái số thứ tự của tất cả các câu hỏi trong bài trắc nghiệm.
- 4) Đếm số người lựa chọn câu trả lời đúng trong cả hai nhóm. Ghi độ khó của câu hỏi.
- 5) Đánh dấu những người trả lời sai mỗi câu trắc nghiệm trong nhóm cao và những người trả lời sai trong nhóm thấp.
- 6) Đếm số người (hay số bài) trả lời sai mỗi câu trắc nghiệm trong nhóm cao. Gọi số này là C.
- 7) Đếm số người trả lời sai mỗi câu trong nhóm thấp. Gọi số này là T.
- 8) Ghi hiệu số  $T - C$ . Đó là hiệu số giữa số trả lời sai trong nhóm thấp với số trả lời sai trong nhóm cao.

9) Vì hiệu số tối đa  $T - C$  tương đương với số bài trong mỗi nhóm, nên tính độ phân biệt bằng cách chia  $T - C$  với số tối đa ấy. Nói cách khác, độ phân biệt là tỉ số giữa  $T - C$  với số bài trong nhóm.

Thí dụ: Ta có 70 bài trắc nghiệm đã chấm rồi của một nhóm 70 học sinh. Theo các bước 1 và 2 nói trên, ta xếp các bài ấy theo thứ tự từ điểm cao nhất đến thấp nhất. Sau đó ta lấy phỏng chừng 27% số bài cho mỗi nhóm, tức 20 bài. Như thế ta có một nhóm 20 bài lấy ở phần trên cùng của tập bài đã xếp và nhóm thứ hai cũng 20 bài lấy ở phần dưới cùng của tập bài ấy.

Ta lập bảng ghi dấu và theo các bước 3, 4, 5, 6, 7, 8, ta điền vào các cột theo chỉ dẫn dưới đây:

Cột 1: Ghi số thứ tự của các câu trắc nghiệm như trên bài thi

Cột 2: Ghi số trả lời đúng của hai nhóm và độ khó

Cột 3: Ghi dấu số trả lời sai trong nhóm cao (C)

Cột 4: Ghi dấu số trả lời sai trong nhóm thấp (T)

Cột 5: Tính hiệu số  $T - C$

Cột 6: Tính độ phân biệt hay là  $(T - C) : 20$

Lí giải độ phân biệt:

Độ phân biệt của các câu trắc nghiệm được xác định bởi hiệu số trả lời sai trong nhóm thấp và nhóm cao. Với mẫu là 20 bài cho mỗi nhóm thì hiệu số tối đa có thể có là 20. Đó là trường hợp mà cả 20 học sinh trong nhóm thấp đều làm sai, trong khi tất cả học sinh trong nhóm cao đều làm đúng. Trường hợp ấy thật hiếm có. Trong thực tế, sự khác biệt khoảng 50% của hiệu số tối đa ấy đã có thể coi là "tốt" lắm rồi! Những câu trắc nghiệm có độ phân biệt cao hơn 25% (một phần tư) của hiệu số tối đa ấy có thể coi như là tốt. Những câu trắc nghiệm có độ phân biệt dưới từ 5% của hiệu số tối đa trở xuống là những câu kém. Những câu có độ phân biệt âm là những câu mà nhóm cao làm sai nhiều hơn nhóm thấp. Đó là những câu quá kém, cần phải xét lại.

Xem bảng thí dụ của Gorow dưới đây, ta thấy câu số 1 ghi dấu âm (-), vì độ phân biệt của nó chỉ có -10%. Các câu số 13, 31 cũng như vậy. Các câu số 10 và 32 có độ phân biệt bằng 5%. Ta ghi số 0 bên cạnh đó để thấy rằng các câu ấy không chỉ một sự phân biệt nào cả! Các câu số 7 và 9 có độ phân biệt là 40% và 55% là những câu tốt. Ta ghi dấu (+) ở câu 7 và (++) ở câu 9.

Các câu có độ phân biệt âm, 0 hay gần với 0 cần phải đem ra xem lại và sửa chữa

Cũng có thể tính độ phân biệt theo công thức sau của E. Ingram:

$E = \frac{K_1 - K_2}{n}$
---------------------------

$K_1$  là số người trả lời đúng của nhóm cao

$K_2$  là số người trả lời đúng của nhóm thấp

$n$  là số lượng học sinh (hay bài) trong mỗi nhóm

$E$  có giới hạn từ  $-1$  đến  $+1$ .  $E = +0,4$  được coi là chấp nhận được.

#### 4. Vấn đề mục tiêu khảo sát trong bài trắc nghiệm

Trước khi soạn thảo trắc nghiệm, ta cần phải biết rõ những điều ta sẽ phải khảo sát và những mục tiêu nào ta đòi hỏi học sinh phải đạt được. Muốn vậy, ta phải phác họa sẵn một dàn bài trắc nghiệm, trong đó có dự trù những phần thuộc về nội dung của môn hay bài học và những mục tiêu giảng dạy mà ta mong mỗi học sinh phải đạt được. Có thể ta mới tránh được khuynh hướng coi trọng một phần nào đó của chương trình giảng dạy, xem nhẹ các phần khác, hay chỉ chú ý đến những tiểu tiết mà quên các phạm trù cơ bản.

Nội dung bài khảo sát gồm những tiết mục hay đề mục đã được giảng dạy. Mục tiêu giảng dạy là những thành quả được xác định rõ rệt và có thể đo lường được mà học sinh phải đạt tới và biểu lộ qua hành vi có liên quan đến các lĩnh vực tri thức, kĩ năng và kĩ xảo tương ứng.

Ở đây sẽ chỉ đề cập đến các mục tiêu giảng dạy trong khuôn khổ sử dụng chúng khi soạn thảo một bài trắc nghiệm mà thôi, vì tính chất và kĩ thuật soạn thảo các mục tiêu giảng dạy là những vấn đề khá phức tạp, không thể trình bày tường tận ở đây được

Các cách phân loại mục tiêu giảng dạy

Việc xác định các mục tiêu giảng dạy là công việc minh định những lĩnh vực và mức độ lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mà ta mong đợi ở học sinh.

Có nhiều cách phân loại mục tiêu giảng dạy. Phương pháp mô tả mục tiêu giảng dạy phổ biến nhất là vạch ra chất lượng của các tri thức mà học sinh phải nắm được nhờ giảng dạy (V. M. Pôlônxi, 1981, 26). Theo cách này người ta phân ra các phẩm chất sau đây của tri thức:

a) Tính đầy đủ	Khách quan, phản ánh nội dung giảng dạy, không phức
----------------	---

b) Chiều sâu c) Tính tức thời d) Tính cụ thể đ) Tính khái quát e) Tính hệ thống g) Tính liên tục h) Tính mở rộng	thuộc vào chủ thể học tập
i) Tính mềm dẻo k) Tính cô đọng l) Tính có ý thức m) Tính bền vững	Chủ quan, tạo nên đặc điểm của nhân cách và không tách rời nhân cách

Cách phân loại này được luận chứng trong các tác phẩm của các nhà lí luận dạy học Xô Viết nổi tiếng như M. I. Zaretxki, I. Ia. Lecne, I. T. Ogôrônhicô, M. N. Xcatkin.

Một phương pháp khác để mô tả các mục tiêu giảng dạy là vạch ra các trình độ mà học sinh đạt được theo mức độ nắm vững tri thức. Ví dụ, có tác giả căn cứ vào tính chất tái tạo hay sáng tạo trong hoạt động của học sinh mà chia làm 4 trình độ của tri thức:

a) Trình độ thứ nhất, đặc trưng bởi năng lực nhận biết, nhớ lại tài liệu đã lĩnh hội được trước đây trên cơ sở tiếp xúc lại nói nó.

b) Trình độ thứ hai, đặc trưng bởi năng lực tự tái hiện được tài liệu hoặc các mặt riêng lẻ của nó mà không cần liếp xúc lại với tài liệu nghĩa là chỉ dựa vào trí nhớ mà thôi.

c) Trình độ thứ ba, đặc trưng bởi năng lực giải quyết các nhiệm vụ cụ thể, thu nhận thông tin mới đối với bản thân bằng con đường cải tổ độc lập tài liệu trong những hoàn cảnh quen biết và không quen biết thuộc những khuôn khổ của cái đã học. Sự di chuyển tri thức ở đây chỉ giới hạn ở một lớp các nhiệm vụ nhất định.

d) Trình độ thứ tư, đặc trưng bởi năng lực tự xây dựng và cải tổ tài liệu, chuyển thông tin đã thu được vào việc giải quyết một lớp rộng lớn các nhiệm vụ trong những hoàn cảnh mới. Hoạt động ở trình độ này mang tính mềm dẻo và tìm tòi.

Benjamin Bloom và các cộng sự đã phân tích các mục tiêu giảng dạy căn cứ trên 6 chức năng trí tuệ cơ bản, từ thấp lên cao:

- a) Kiến thức: được xem như là sự nhận lại, ghi nhớ và nhớ lại thông tin.
- b) Thông hiểu: được xem là loại tri thức cho phép giao tiếp và sử dụng các thông tin đã có.
- c) Vận dụng: được xem là kĩ năng vận dụng thông tin (quy tắc, phương pháp, khái niệm chung) vào tình huống mới mà không có sự gợi ý.
- d) Phân tích: được xem là loại tri thức cho phép chia thông tin thành các bộ phận và thiết lập sự phụ thuộc lẫn nhau giữa chúng.
- đ) Tổng hợp: được xem là loại tri thức cho phép cải tổ thông tin từ những nguồn khác nhau và trên cơ sở đó tạo nên mẫu mới.
- e) Đánh giá: cho phép phán đoán về giá trị của một tư tưởng, phương pháp, tài liệu nào đó.

Mỗi chức năng trí tuệ nói trên lại được phân ra nhiều lĩnh vực liên hệ. Cách phân chia các mục tiêu giảng dạy của Bloom thu hút được sự chú ý của rất nhiều nhà giáo dục trên thế giới. Trong các sách báo của Liên Xô, cách phân loại này đã được giới thiệu nhiều trong các tác phẩm của V. P. Betxpancô (V. P. Betxpancô, 1977).

Tuy nhiên, cách phân loại của Bloom cũng như của những tác giả nêu trên khá phức tạp và khó có thể áp dụng trong việc soạn thảo trắc nghiệm khảo sát kết quả học tập.

Cũng có những cách phân loại đơn giản hơn. Chẳng hạn, năm 1948 tại một cuộc họp không chính thức của các ban giám khảo các trường đại học tham dự Đại hội của Hiệp hội các nhà tâm lí học Hoa Kỳ tổ chức ở Boston, người ta đã phân chia các mục tiêu giáo dục nói chung theo 3 lĩnh vực: nhận thức, thái độ và hành động, và các mục tiêu nên trình bày dưới dạng hành vi mà ta có thể quan sát và mô tả được. Hiện nay cách phân loại mục tiêu này hay được dùng trong việc đánh giá các kết quả giáo dục dân số. Nhưng nó không thích hợp trong việc soạn thảo trắc nghiệm cho đa số các môn học trong nhà trường, tuy nó khá toàn diện về phương diện tâm lí học và giáo dục học.

Dưới đây là một cách phân loại các mục tiêu giảng dạy có thể dùng trong việc soạn thảo trắc nghiệm cho khá nhiều môn học khác nhau trong nhà trường. Theo cách này, thì mục tiêu giảng dạy có thể phân chia thành 8 loại:

- a) Hiểu biết các từ ngữ.
- b) Nhớ hay nhận ra các sự kiện và dữ kiện.
- c) Hiểu biết các định luật và nguyên tắc.

d) Khả năng giải thích, hiểu biết mối tương quan giữa các sự kiện.

đ) Khả năng tính toán.

e) Khả năng tiên đoán.

g) Khả năng đưa ra những hành động hay giải pháp thích hợp.

h) Khả năng phán đoán, đánh giá.

Cách phân loại này tương đối đơn giản, nhưng khá đầy đủ mà theo đó các lĩnh vực của tri thức và khả năng có thể phân biệt dễ dàng hơn, phù hợp với nhiều môn học hơn.

Cách thể hiện 8 mục tiêu trên trong một bài trắc nghiệm

1) Hiểu biết các từ

Mục tiêu này nhằm khảo sát sự hiểu biết ý nghĩa của những danh từ chuyên môn hay những thuật ngữ khoa học đặc biệt quan trọng. Câu trắc nghiệm nhằm khảo sát mục tiêu này thường được đặt dưới hình thức:

Một danh từ (hay thuật ngữ) chuyên môn kèm theo một số định nghĩa khác nhau để lựa chọn

Ví dụ, Tâm lí là:

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

Một câu xác định hay định nghĩa kèm theo những danh từ hay thuật ngữ chuyên môn để lựa chọn

Ví dụ: Khoa học nghiên cứu thế giới bên trong của con người, những quy luật hình thành, biểu hiện và phát triển của chúng gọi là:

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

Một thí dụ kèm theo những danh từ hay thuật ngữ chuyên môn để lựa chọn



Ví dụ: Khi bạn đang ngồi làm bài trong lớp, thì lúc đó chủ yếu trong đầu bạn đang diễn ra quá trình tâm lí gọi là:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Một câu trong đó có những chỗ trống để điền thế bằng danh từ hay thuật ngữ thích hợp

Ví dụ: Thằng Quân òa lên khóc, quá trình ..... ở nó có cường độ mạnh.

## 2) Nhớ hay nhận ra các sự kiện và dữ kiện

Mục tiêu này nhằm khảo sát trí nhớ hoặc khả năng nhận ra những sự kiện hay những dữ kiện đã học. Câu trắc nghiệm theo mục đích này thường nêu ra những câu hỏi như “Ai?”, “Cái gì?”, “Ở đâu?”, “Khi nào?”, “Bao nhiêu?”, v.v...

Ví dụ: Bác Hồ sinh năm nào?

- a) 1908, b) 1890, c) 1892, d) 1910.

## 3) Khả năng khái quát hóa

Mục tiêu này nhằm khảo sát những tri thức và khả năng sau:

Sự hiểu biết các định luật hay quy tắc

Ví dụ: Theo quy luật hình thành tình cảm thì:

- a) tình cảm được hình thành từ những khái niệm đạo đức
- b) tình cảm được hình thành từ những xúc cảm tương ứng
- c) tình cảm được hình thành từ những biểu tượng khó quên

Mô tả và nêu những đặc điểm hay chỉ số

Ví dụ: Những đặc điểm của khí hậu Việt Nam là:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

Hiểu biết các khuynh hướng hay trình tự diễn biến của các sự việc

Ví dụ: một quá trình tư duy cụ thể diễn ra theo các bước sau đây:

a) Xuất hiện liên tưởng – nhận thức hoàn cảnh có vấn đề – sàng lọc liên tưởng – hình thành giả thuyết – kiểm tra giả thuyết – giải quyết vấn đề.

b) .....

c) .....

d) .....

So sánh các loại, nêu ra sự giống và khác nhau

Ví dụ: Giai cấp vô sản khác giai cấp tư sản ở những điểm nào?

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

4) Khả năng giải thích

Mục tiêu này bao gồm việc khảo sát khả năng giải thích các sự kiện hay diễn biến của các sự kiện. Các câu trắc nghiệm hướng theo mục tiêu này thường đề cập đến những yếu tố, nguyên nhân, hậu quả, mục đích, sự tương quan giữa các sự kiện. Trong các câu hỏi này thường có những chữ như “Tại sao?”, “Bởi vì”, v.v...

Ví dụ: Yếu tố nào dưới đây là nguyên nhân trực tiếp của cuộc cách mạng Tân Hợi ở Trung Quốc?

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

5) Khả năng tính toán

Câu hỏi nhằm khảo sát mục tiêu này thường có hình thức một bài toán mà việc giải nó đòi hỏi phải áp dụng những nguyên tắc toán học và có thể phải áp dụng cả những định lý, định luật, nguyên tắc thuộc các lĩnh vực khác. Những câu lựa chọn thường là những con số cho sẵn, trừ trường hợp những câu điền thế.

#### 6) Khả năng tiên đoán

Những câu trắc nghiệm nhằm khảo sát mục tiêu này thường đặt ra một trường hợp hay tình trạng đặc biệt nào đó, rồi hỏi những gì sẽ xảy ra sau một thời gian hay khi một yếu tố khác thay đổi.

Ví dụ: Nếu nối hai cực của một bình điện xe hơi với một bóng đèn điện thì:

- a) Bóng đèn vẫn sáng tuy yếu ớt
- b) Bóng đèn không sáng tuy có dòng điện chạy qua
- c) Bóng đèn sẽ bị hỏng
- d) Bình điện sẽ hết điện chỉ trong ít phút

Khả năng đề ra giải pháp hay hành động thích hợp

Ví dụ: Muốn có trí nhớ tốt thì cần phải:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

#### 8) Khả năng phê phán, đánh giá

Ví dụ: Sai lầm chủ yếu trong quan niệm của J. Muller về cảm giác là:

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

### 5. Việc trình bày và chấm bài trắc nghiệm giáo dục

1) Cách trình bày bài trắc nghiệm. Sau khi đã quyết định hình thức đặt câu hỏi, số lượng câu hỏi và các mục tiêu khảo sát, thì còn vấn đề là trình bày bài trắc nghiệm như thế nào cho thích hợp?

Tùy theo tính chất của bài trắc nghiệm (bài thi hay bài tập, làm ở lớp hay ở nhà) và điều kiện thiết bị, có thể trình bày bài trắc nghiệm bằng: a) phương pháp hỏi miệng; b) dụng cụ thính – thị; c) tài liệu ấn loát.

Cách thứ ba là thông dụng nhất. Vì vậy xin trình bày chi tiết hơn.

Bài trắc nghiệm (nhất là bài thi) có thể in ra dưới 2 hình thức:

a) Bài trắc nghiệm có dành phần trả lời của học sinh ngay trên đó. Ở loại này, mỗi câu hỏi đều có dành một phần trống để học sinh điền vào đó câu trả lời hay đánh dấu câu mà mình lựa chọn, ngay sát với câu hỏi. Ưu điểm của loại này là học sinh ít gặp phải trường hợp ghi nhầm số câu hỏi. Nhưng nhược điểm là bài trắc nghiệm in ra chỉ sử dụng được một lần thôi.

b) Bài trắc nghiệm có bảng trả lời riêng biệt. Mỗi học sinh được phát một bài thi trắc nghiệm và một bảng trả lời riêng biệt. Học sinh chỉ được phép trả lời trên bảng trả lời vào số câu hỏi tương ứng với số câu hỏi trên bài thi trắc nghiệm. Phương pháp này khá thông dụng và tiện lợi, vì bài thi trắc nghiệm (đề bài) có thể dùng được nhiều lần, và bài làm có thể chấm nhanh bằng tay hay bằng máy được.

Để tránh sự quay cóp của học sinh, có thể in thành những bộ bài khác nhau với những câu hỏi giống nhau, nhưng thứ tự các câu hỏi ấy bị đảo lộn.

Loại bài trắc nghiệm cho học sinh làm ở nhà có ưu điểm là học sinh không bị thúc bách bởi thời gian ấn định, nhưng có nhược điểm là học sinh có thể “cộng tác” với nhau để tìm câu trả lời đúng, hoặc tra cứu tài liệu, vì vậy không thể biết một cách trung thực thành tích học tập thực của học sinh qua điểm số của bài trắc nghiệm được. Do đó các bài trắc nghiệm làm ở nhà chỉ nên coi là bài tập thôi, chứ không nên coi là bài khảo sát kết quả học tập.

Nếu có điều kiện, thì có thể trình bày bài trắc nghiệm bằng một máy chiếu hình, không phải in ấn gì cả. Trong trường hợp này ta sẽ viết lên giấy bóng kính hay giấy nhựa trong rồi chiếu lên màn ảnh từng phần bài trắc nghiệm. Mỗi câu hay mỗi phần bài trắc nghiệm được chiếu lên màn ảnh trong một khoảng thời gian ấn định đủ cho học sinh trả lời. Phương pháp này có ưu điểm là ta kiểm soát được thời gian ấn định cho bài trắc nghiệm, buộc học sinh phải trả lời cho nhanh và do vậy mà tránh được phần nào sự gian lận; mặt khác cũng tránh được hiện tượng bài thi bị mất mát, thất lạc.

2) Cách chấm bài trắc nghiệm. Người ta thường chấm bài trắc nghiệm bằng bảng đục lỗ hay bằng máy chấm bài. Trong 2 cách chấm này, thì bài trả lời phải là một tờ giấy riêng biệt với tờ đề thi, và nếu dùng máy chấm thì phải dùng những bảng trả lời in sẵn dành cho máy.

Cách trả lời của học sinh cũng có 2 loại:

a) Học sinh phải trả lời ngay trên bài thi.

b) Học sinh phải trả lời trên một bảng riêng biệt.

Trong trường hợp thứ nhất, bài trắc nghiệm gồm một số câu hỏi và phần dành cho câu trả lời được đặt ở bên phải (hay bên trái) ngay sát với câu hỏi trắc nghiệm. Cách trả lời này có ưu điểm là:

- Tránh được trường hợp đánh lăm số của câu hỏi.
- Khi được trả bài, học sinh có thể biết được những chỗ sai của mình, và giáo viên có thể dùng bài thi để giảng giải về những sai sót ấy.

Nhưng nó cũng có những nhược điểm sau:

- Bài thi chỉ có thể được sử dụng một lần thôi.
- Mất nhiều thì giờ chấm (vì phải lật từng trang để chấm).
- Chỉ có thể chấm bằng tay, không thể sử dụng máy chấm bài được.

Để tiện chấm các bài trắc nghiệm loại này, người ta soạn một phiếu chấm bài, làm bằng bìa cứng trên đó có chia những cột, mỗi cột riêng cho mỗi trang của bài thi. Trên mỗi cột ấy, người chấm ghi những câu trả lời đúng vào đúng vị trí của những câu trả lời của học sinh để làm sao có thể so sánh với nhau để chấm.

Trong trường hợp thứ hai, nếu số lượng học sinh dự thi quá đông, thì đây là lỗi bài thi thông dụng hơn cả. Học sinh được phân phát bài trắc nghiệm kèm theo bảng trả lời. Học sinh chỉ được ghi chép trên bảng trả lời này vào đúng số của câu trả lời tương ứng với số của câu hỏi trên bài trắc nghiệm. Người chấm bài sử dụng một bảng đục lỗ làm bằng bìa có đục lỗ ở những câu trả lời đúng. Khi đặt bảng đục lỗ áp trên bảng trả lời của học sinh, những dấu gạch của những câu trả lời đúng sẽ hiện lên qua lỗ đục. Chỉ việc đếm số câu trả lời đúng rồi ghi số điểm (chú ý loại bỏ những câu trả lời nào mà học sinh đánh dấu vào nhiều vị trí trong cùng một câu hỏi bằng nét gạch đỏ để khỏi nhầm lẫn khi nhìn qua lỗ đục).

Bảng trả lời có thể là một mẫu in sẵn dùng cho nhiều bài trắc nghiệm khác nhau, cũng có thể là một tờ giấy in riêng cho một bài trắc nghiệm nào đó.

Nếu có điều kiện, ta có thể tổ chức một phòng hay trung tâm chấm bài bằng máy tính điện tử hay máy chấm bài. Trung tâm này sẽ phụ trách việc in bài thi, chấm bài thi, tính điểm số, v.v... Sau khi đã rọc phách, giáo viên chỉ việc gửi các bài thi đó tới trung tâm trên.

## **6. Hệ thống điểm số chuẩn**

Sau khi chấm bài trắc nghiệm, ta có được điểm số của một hay nhiều bài trắc nghiệm, của một hay nhiều nhóm học sinh. Vấn đề cần làm tiếp theo là so sánh các điểm

số của học sinh trong một hay nhiều nhóm, hoặc giữa nhiều bài trắc nghiệm khác nhau. Để làm công việc ấy, ta phải biến các điểm số nguyên thủy hay điểm số thường thành những điểm số chuẩn.

Ví dụ, một học sinh có hai điểm số như sau: 79 điểm đối với bài trắc nghiệm về tâm lí học và 106 điểm đối với bài trắc nghiệm về giáo dục học. Liệu ta có thể nói là học sinh ấy có khả năng về giáo dục học nhiều hơn khả năng về tâm lí học hay không? Chắc chắn là không! Vì một điểm số đứng riêng rẽ không nói lên được gì hết. Phải xem giá trị của nó đối với điểm số trung bình của tất cả các học sinh khác cùng làm bài trắc nghiệm ấy và cả đối với sự phân tán của các điểm số nữa. Nếu tất cả những học sinh khác cũng làm bài trắc nghiệm tâm lí học có điểm số trung bình là 70 và số phân tán (độ lệch chuẩn) là 10 điểm, thì điểm số 79 có thể gọi là điểm khá, vì nó nằm trên trung bình gần một độ lệch chuẩn (9 điểm). Trong khi đó, nếu tất cả các học sinh khác làm bài trắc nghiệm giáo dục học được trung bình là 120 điểm với độ lệch chuẩn là 5, thì điểm số 106 lại là kém, vì nó nằm dưới trung bình gần 3 độ lệch chuẩn (14 điểm).

Vì vậy việc xác định tương quan đối với cả nhóm như trên là rất quan trọng trong việc đo lường.

Phương pháp thông dụng để xác định giá trị của một điểm số là biến đổi nó ra thành những đơn vị chuẩn. Những điểm số nguyên thủy gọi là điểm số thường và điểm số theo đơn vị chuẩn gọi là điểm số chuẩn, đó là những điểm số được biểu thị bằng đơn vị độ lệch chuẩn (SD).

Trong hệ thống các điểm số chuẩn thông dụng, có các loại điểm sau:

- 1) Điểm số chuẩn cơ bản (Z).
- 2) Điểm số chuẩn (T).
- 3) Điểm số bách phân (C).
- 4) Điểm số chín bậc.

### *Điểm số chuẩn Z*

Điểm số chuẩn Z là những phân phối có trung bình là 0 và độ lệch chuẩn là 1. Muốn đổi điểm số nguyên thủy thành điểm chuẩn Z thì ta phải diễn tả các điểm số nguyên thủy bằng đơn vị SD (độ lệch chuẩn).

Công thức để tính điểm chuẩn Z là:

$\text{Điểm chuẩn Z} = \frac{\text{Điểm thường} - \text{Trung bình}}{\text{SD}}$
--

Độ lệch chuẩn

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{\sigma}$$

Như vậy, một điểm chuẩn Z sẽ cho ta biết một điểm nguyên thủy nào đó nằm trên hay dưới trung bình bao nhiêu độ lệch chuẩn. Các điểm chuẩn Z có thể cộng lại với nhau và lấy trung bình.

Ví dụ: Ta có 4 bài trắc nghiệm – văn, toán, sinh vật, sử. Điểm của học sinh A về 4 bài ấy là: 37, 21, 86, 64. Số trung bình và độ lệch chuẩn của mỗi bài đều biết như bảng thống kê dưới đây:

Môn	Điểm (X)	$\bar{X}$	$\sigma$	Z
Văn	37	45	6	-0,5
Toán	21	20	5	-0,8
Sinh	86	70	10	+1,6
Sử	64	60	8	+0,5

Áp dụng công thức trên ta có điểm chuẩn Z của 4 môn nói trên. Điểm chuẩn Z trung bình về cả 4 môn của học sinh A sẽ là:

$$\frac{(-0,5) + (-0,8) + (+1,6) + (+0,5)}{4} = +0,2$$

So sánh điểm của học sinh A với toàn nhóm, các điểm Z chứng tỏ học sinh A dưới trung bình của lớp về môn văn (-0,5), về môn toán (-0,8) và trên trung bình một chút về môn sử (+0,5) và trên trung bình rõ rệt về môn sinh vật (+1,6). Như vậy mặc dù các điểm trung bình ( $\bar{X}$ ) và độ lệch chuẩn ( $\sigma$ ) của 4 bài trắc nghiệm khác nhau, nhưng các điểm Z trên có thể giúp ta so sánh kết quả của các bài trắc nghiệm đó với nhau.

#### Điểm chuẩn T

Tính theo điểm Z trên đây có phần bất tiện ở chỗ phải sử dụng cả các trị số âm. Vì vậy ta có thể đổi điểm số Z thành điểm số T. Điểm số T là những phân phối có trung bình là 50 và độ lệch chuẩn là 10.

Công thức tính điểm T từ điểm Z như sau:

$$\text{Điểm T} = \text{Điểm Z} \times 10 + 50$$

Ví dụ:

Môn	Điểm Z	Điểm T
Văn	-0,5	45
Toán	-0,8	42
Sinh	+1,6	66
Sử	+0,5	55

### Điểm chuẩn bách phân

Một điểm số bách phân là tỉ số bách phân của các điểm số ở phía dưới hay bằng điểm số của một cá nhân trong phân phối, nghĩa là nó là thứ hạng của một cá nhân trong số 100 người: Ví dụ, học sinh A có điểm bách phân là 40 ( $C_{40}$ ) có nghĩa là dưới điểm của học sinh A có 40% điểm số và trên học sinh A có 60% điểm số. Nói cách khác, học sinh A có điểm số cao hơn 40% số học sinh làm bài trắc nghiệm ấy và thấp hơn 60% học sinh khác.

Khi số lượng nghiệm thể  $N < 30$  và không có điểm số nào trùng nhau thì ta sử dụng công thức:

$$C = \frac{R - 0,5}{N} \cdot 100$$

Ở đây R là thứ bậc của điểm số tính từ thấp lên cao. Khi  $N \geq 30$  thì dùng công thức:

$$C = \frac{R}{N} \cdot 100$$

Trong trường hợp có nhiều người trùng điểm nhau và  $N \geq 30$ , thì ta áp dụng công thức sau:

$$C = \frac{\text{Tần số tích lũy của điểm số ngay dưới nó} + \text{Nửa tần số của nó}}{N} \cdot 100$$

Còn khi  $N < 30$  thì theo công thức:

$$C = \frac{\text{Tần số tích lũy của điểm số ngay dưới nó} + \text{Nửa tần số của nó} - 0,5}{N} \cdot 100$$



Ví dụ: Tính C trong trường hợp có nhiều điểm số trùng nhau:

Về phương diện thống kê, không thể cộng hay lấy trung bình các điểm số bách phân với nhau, trừ phi các phân phối có cùng một trung bình cộng và cùng một độ lệch chuẩn.

Điểm số bách phân có nhiều công dụng: khi phân phối quá lệch hoặc khi không thể coi nó là phân phối của các trắc lượng định khoảng, thì lúc ấy dùng điểm số bách phân tốt hơn điểm số Z nếu ta muốn biểu thị vị trí tương đối của một cá nhân trong một phân phối. Có nhiều trường hợp phải trình bày điểm số với những người không hiểu biết gì về điểm số chuẩn hay độ lệch chuẩn, không có thì giờ hay không muốn tìm hiểu nó. Trong những trường hợp đó thì dùng điểm số bách phân tiện lợi hơn, vì trong một phân phối lí tưởng điểm số này có thể chuyển hoán sang điểm số kia một cách dễ dàng (trung bình cộng (điểm Z là 0) tương ứng với điểm số bách phân  $C_{50}$ , điểm số  $-1SD$  tương ứng với  $C_{16}$  điểm số  $+1SD$  tương ứng với  $C_{84}$  v.v...). Điểm bách phân rất thông dụng với những bài trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa (Standard Tests) và dùng để giải thích các điểm nguyên thủy của các bài trắc nghiệm ấy.

#### *Điểm chuẩn 9 bậc*

Hệ thống điểm chuẩn 9 bậc, như tên gọi của nó, gồm 9 bậc từ 1 đến 9, điểm thấp nhất là 1 và cao nhất là 9.

Hệ thống điểm chuẩn 9 bậc dựa trên những tính chất của sự phân phối bình thường các điểm số, mà đường biểu diễn của nó gọi là “đường cong bình thường”. Loại điểm này do các nhà tâm lí học trong không quân Mỹ đề ra trong thời Đại chiến thứ II và ngày nay trở thành thông dụng trong trắc nghiệm giáo dục ở Mỹ.

Một phân phối bình thường của các điểm chuẩn 9 bậc có trung bình cộng là 5 và độ lệch chuẩn là 2. Trừ bậc thấp (1) và bậc cao (9), mỗi bậc có khoảng rộng bằng một nửa của 1 độ lệch chuẩn. Như thế điểm chuẩn bậc 5 nằm giữa thang điểm này được coi như bao gồm các điểm số nằm trong khoảng  $\pm 0,25\sigma$  cách trung bình. Giới hạn của các điểm tiêu chuẩn khác được trình bày theo bảng dưới đây (Bảng 17). Bảng này còn cho biết tỉ lệ phần trăm học sinh trong một nhóm, mà trên lí thuyết ta căn cứ vào đó để xếp đặt các điểm chuẩn 9 bậc tương ứng: tỉ lệ phần trăm trong nhóm với điểm chuẩn tương ứng.

Bảng 17.

Điểm chuẩn 9 bậc	Giải thích	Tỉ lệ % của nhóm	Giới hạn
------------------	------------	------------------	----------

9	Rất giỏi	4,01%	$+1,75\sigma$ đến $+\infty$
8	Giỏi	6,55%	$+1,25\sigma$ đến $+1,75\sigma$
7	Khá giỏi	12,10%	$+0,75\sigma$ đến $+1,25\sigma$
6	Trung bình (cao)	17,47%	$+0,25\sigma$ đến $+0,75\sigma$
5	Trung bình	19,74%	$-0,25\sigma$ đến $+0,25\sigma$
4	Trung bình (thấp)	17,47%	$-0,75\sigma$ đến $-0,25\sigma$
3	Hơi kém	12,10%	$-1,25\sigma$ đến $-0,75\sigma$
2	Kém	6,55%	$-1,75\sigma$ đến $-1,25\sigma$
1	Rất kém	4,01%	$-\infty\sigma$ đến $-1,75\sigma$

Muốn biến đổi điểm số thường ra điểm chuẩn 9 bậc, ta xếp các điểm số thường từ cao đến thấp. Sau đó ta sử dụng bảng tỉ lệ trên đây để tính số được phân phối theo tỉ lệ lí tưởng ấn định.

Tuy nhiên, có những điểm số thường trùng nhau cần phải được xếp vào chung một bậc, nên ta không thể nào có một phân phối trong thực tế hoàn toàn đúng như phân phối lí tưởng mà ta có thể tính ra được theo bảng tỉ lệ trên đây.

### MẤY LỜI KẾT LUẬN

Ngày nay, khoa học chẩn đoán tâm lí đã trở thành một lĩnh vực ngày càng cấp bách của tâm lí học. Nó cần thiết cả đối với việc khám phá những khả năng tiềm tàng của cá nhân, dự phòng các bệnh tâm lí (căn nguyên tâm lí), cũng như cả đối với việc chẩn đoán sớm sự thiếu sót về trí tuệ và sự thích ứng của cá nhân với những đòi hỏi của xã hội.

Mục đích chung của chẩn đoán tâm lí là hỗ trợ cho sự phát triển tâm lí và sự thành đạt của con người, vào việc nâng cao và gìn giữ giá trị xã hội của họ, cho việc khắc phục những trở ngại tâm lí thường gặp trong đời sống hàng ngày.

Những nhiệm vụ đó được giải quyết một cách thành công như thế nào là phụ thuộc vào trình độ phát triển của các ngành tâm lí học như: tâm lí học đại cương, tâm lí học sai biệt, tâm lí học toán học và tâm lí học thực nghiệm.

Vấn đề chất lượng của các phương pháp chẩn đoán tâm lí là một mũi nhọn trong việc giải quyết các vấn đề nhằm xác định trình độ phát triển và hủy hoại của các chức năng tâm lí riêng biệt, xác định các chỉ dẫn của các nhà tâm lí học đối với sự định hướng nghề nghiệp một cách phù hợp cho những trẻ em lành mạnh và những trẻ em có khuyết tật và

các bệnh mãn tính. Công việc sẽ trở nên rất bất lợi, nếu việc giải quyết những vấn đề đó lại do những người không có chuyên môn, không nắm được các phương pháp chẩn đoán tâm lý tiến hành.

Những đòi hỏi của đời sống đã thúc đẩy các nhà tâm lý học xây dựng các trắc nghiệm. Trắc nghiệm là cần thiết (Ia. Kôlôminxki, 1976, 36). “Đã có đủ thời gian để tin tưởng vào sự cần thiết của các trắc nghiệm, – bây giờ người ta sử dụng trắc nghiệm không chỉ trong tâm lý học, mà cả trong giáo dục học, y học, xã hội học và các lĩnh vực khoa học và đời sống khác của xã hội hiện đại” (V. X. Avanhxốp, 1978).

Trắc nghiệm là một trong những phương pháp chính của khoa học chẩn đoán tâm lý. Khi sử dụng các trắc nghiệm của nước ngoài để giải quyết những nhiệm vụ của mình, thì nhất thiết phải có thái độ phê phán, cân nhắc, phải xác định những giới hạn sử dụng chúng một cách có căn cứ, phải tìm kiếm những con đường giải thích các tài liệu thu được một cách phù hợp.

Không được tuyệt đối hóa các kết quả đo bằng trắc nghiệm, phải gắn nó với tài liệu của những phương pháp nghiên cứu khác, luôn luôn xem nó như là tài liệu để xây dựng những “giả thuyết làm việc”, cần phải được kiểm tra cẩn thận.

Việc sử dụng trắc nghiệm không có nghĩa là thay thế việc nghiên cứu sâu sắc về nhân cách, thay thế tư duy của nghiệm viên, đặt sự vô cùng đa dạng của các hiện tượng tâm lý được nghiên cứu vào những sơ đồ phân tích đã được tiêu chuẩn hóa một cách máy móc.

Mặt khác, khi giải thích kết quả trắc nghiệm phải tính đến kinh nghiệm xã hội, những điều kiện xã hội – lịch sử cụ thể của cá nhân.

Khoa học chẩn đoán tâm lý không thể tồn tại bên ngoài bộ máy toán học thống kê được; bộ máy này trợ giúp cho công việc xây dựng các trắc nghiệm, kiểm tra tính hiệu lực và tin cậy của chúng, cung cấp những cách thức xử lý các kết quả thu được.

Hi vọng trong một tương lai không xa, ngành chẩn đoán tâm lý ở Việt Nam sẽ phát triển mạnh mẽ, góp phần tích cực và có hiệu quả vào công cuộc đổi mới đất nước.

Created by AM Word2CHM



## 1. Phân phối tần số

Sau khi chấm điểm các bài trắc nghiệm xong, việc đầu tiên là xếp các điểm số và ghi tần số tương ứng với mỗi điểm số. Ta ghi tất cả các điểm số có thể có được, từ cao đến thấp, thành một cột điểm số. Ta gọi cột này là cột điểm X. Sau đó, ta ghi tần số tương ứng với mỗi điểm số trên cột kế đó. Cột này là cột ghi dấu. Cộng tất cả các dấu lại ta có cột thứ ba, cột f

Ví dụ:

Điểm số X	Ghi dấu	Tần số f
25	/	1
24		0
23	///	4
22	//	2
...	...	...
3	///	3
2	/	1
1		0
		N = 30

Trên đây ta có một bảng phân phối tần số của một bài trắc nghiệm đã chấm xong, gồm 30 bài và điểm số tối đa có thể có được là 25.

Trong trường hợp điểm số tối đa rất cao, ví dụ 100, và điểm tối thiểu rất thấp, ví dụ là 1, thì ta phải có cột X rất dài gồm 100 điểm số, như thế phức tạp và mất thì giờ. Vì vậy trong trường hợp tầm hạn (hiệu số giữa điểm cao nhất và điểm thấp nhất) từ 25 trở lên, thì

ta có thể không lập bảng phân phối tần số đơn như trên, mà lập bảng phân phối tần số đẳng loại.

*Phân phối tần số đẳng loại:*

Ta chia số điểm ra thành một số đẳng loại và ghi tần số của mỗi đẳng loại mà thôi. Mỗi khoảng (cỡ) đẳng loại có thể từ 2 đơn vị trở lên. Như thế ta đã tập hợp các điểm số thành từng nhóm và coi các điểm số trong mỗi nhóm như là bằng nhau.

Ví dụ: Ta có 25 điểm số như dưới đây của một bài trắc nghiệm mà điểm số tối đa là 96 và điểm số tối thiểu là 61: 96, 93, 91, 91, 88, 87, 84, 84, 82, 80, 79, 77, 76, 76, 75, 74, 73, 72, 71, 69, 67, 66, 65, 65, 61.

Trong trường hợp này ta có thể tập hợp các điểm số thành từng đẳng loại, mỗi đẳng loại gồm 3 đơn vị. Bắt đầu từ dưới lên trên, ta có các điểm số 61, 62, 63 tập hợp với nhau, kế đó là các điểm 64, 65, 66 tập hợp với nhau, v.v...

*Phân loại tần số đẳng loại của 25 điểm số*

<b>Đẳng loại</b>	<b>Ghi dấu</b>	<b>Tần số f</b>
94–96	/	1
91–93	///	3
88–90	/	1
85–87	/	1
82–84	///	3
79–81	//	2
76–78	///	3
73–75	///	3
70–72	//	2
67–69	//	2
64–66	///	3
61–63	/	1
		N = 25

Số đẳng loại thường được sử dụng trên một bảng phân phối tần số là từ 12 đến 16 và thông thường nhất là 15. (Khi số dữ kiện càng tăng thì số đẳng loại được dùng càng lớn, ví dụ khi có 500.000 dữ kiện thì có thể dùng đến 20 đẳng loại, và 20 thường được xem là con số tối đa).

Số đơn vị trong mỗi đẳng loại (cỡ của đẳng loại) được tính bằng cách: chia tầm hạn (hiệu số giữa điểm cao nhất và điểm thấp nhất) cho 15.

$$\text{Cỡ của đẳng loại} = (\text{tầm hạn}) / 15$$

## 2. Các số định tâm

Để mô tả một cách tổng quát một tập hợp điểm số (hay giá trị trắc lượng), ta phải dùng những số định tâm như: số trung vị (median), số trung bình cộng (mean), số yếu vị hay mốt (mode). Đó là những số thông dụng dùng để đo các trị số trung bình hay tiêu biểu của tập hợp ấy.

### *Số trung vị*

Số trung vị là điểm trên một phân phối tần số mà nó chia phân phối ấy thành hai nửa có số dữ kiện bằng nhau.

Muốn tìm số trung vị của một tập hợp 25 điểm số trong ví dụ trên, thì ta:

a) Xếp các điểm từ nhỏ nhất đến lớn nhất (hay ngược lại)

b) Xác định vị trí của số trung vị theo thứ hạng của nó là

$$\frac{1}{2}(N + 1) \text{ tức là } \frac{1}{2}(25 + 1) = 13$$

c) Đếm từ dưới lên trên cho đến điểm số thứ 13, ta có số trung vị là 76.

Đó là cách tìm số trung vị trong trường hợp N là một số lẻ (25) nếu N là một số chẵn thì vị trí của số trung vị sẽ nằm giữa hai điểm số. Số trung vị sẽ là trung bình cộng của 2 điểm số đó.

### *Số trung bình*

Đúng ra phải gọi là số trung bình cộng, nhưng thường gọi tắt là số trung bình. Đây là số định tâm thông dụng hơn cả. Nó có kí hiệu là  $\mu$  nếu là trung bình của quần thể và  $\bar{X}$  nếu là trung bình của một mẫu. Để dễ nhớ, người ta còn kí hiệu là M.

Công thức tính số trung bình trong một phân phối tần số đơn là:

M =	$\Sigma X$
	N

M là số trung bình,  $\Sigma$  là tổng số, X biểu thị cho mỗi điểm trong nhóm, và N là số người hay số điểm số trong phân phối.

Công thức tính số trung bình trong một phân phối tần số đẳng loại là:

M =	$\Sigma fX$
	N

Trong đó f là tần số của mỗi đẳng loại và X là trung điểm (trung bình cộng của các biên giới của đẳng loại) của mỗi đẳng loại.

Thường thì số trung vị dễ xác định hơn số trung bình. Nếu tập hợp điểm số bao gồm một số ít điểm quá cao hay quá thấp, thì số trung vị có thể là số tiêu biểu hợp lý.

Ví dụ: ta có tập hợp các điểm số: 10, 12, 12, 14, 14, 14, 16, 23, 28, 30, 91, 96.

Số trung bình của nó sẽ là 30.

Số trung vị của nó sẽ là 15.

Vậy số nào được coi là tiêu biểu cho tập hợp trên? Nếu ta chọn số trung bình (30) làm số tiêu biểu thì chỉ có 2 điểm trên trung bình mà thôi, đó là điểm của những học sinh có thể coi là đặt biệt của nhóm. Ngoài hai điểm đó ra, tất cả đều ở trong khoảng từ 10 đến 30. Như thế một trị số nào đó trong khoảng giữa 10 với 30 đáng tiêu biểu cho nhóm học sinh này hơn là bất kì một trị số nào khác cao hơn tầm hạn của hai số ấy. Do đó, số trung vị (15) là trị số tiêu biểu hơn cả.

### *Số yếu vị*

Số yếu vị là số mà ở đó tần số lớn nhất.

a) Trong trường hợp phân phối tần số đơn, thì số yếu vị là điểm số có tần số lớn nhất. Nếu hai điểm số kề nhau cùng có một tần số lớn nhất thì số yếu vị là trung bình cộng của hai số kề nhau ấy.

Nếu hai điểm số không kề nhau và cùng có tần số cao nhất trong một phân phối, thì như số ấy đều là số yếu vị và sự phân phối ấy thuộc loại yếu vị đôi.

Ngoài ra cũng có trường hợp không có yếu vị.

b) Trong trường hợp phân phối tần số đẳng loại, thì đẳng loại yếu vị là đẳng loại có tần số lớn nhất, và số yếu vị của đẳng loại là trung điểm của đẳng loại ấy.

Trong tất cả các số định tâm, số yếu vị dễ xác định hơn cả, vì chỉ cần nhìn vào bảng phân phối tần số là có thể nhận ra ngay. Nhưng sự thật, số yếu vị là số ít tin cậy nhất. Vì



nếu ta sử dụng nhiều mẫu liên tiếp trong cùng một quần thể, thì số yếu vị có thể thay đổi, xê dịch nhiều hơn các số định tâm khác. Ví dụ, chỉ cần thay đổi một điểm số là có thể thay đổi giá trị của số yếu vị.

### 3. Độ lệch (Deviations)

a) Độ lệch trung bình (AD– Average Deviation): Độ lệch trung bình là số trung bình cộng của trị số tuyệt đối của các độ lệch của mỗi điểm số.

Độ lệch của điểm số (d) là hiệu số của điểm số ấy và số trung bình:

$$AD = \frac{\sum |d|}{N}$$

Ví dụ, ta có bảng phân phối điểm số của 12 học sinh như sau:

Học sinh	X (điểm số)	$\bar{X}$ (tr. b)	Trị số tuyệt đối  d  của các độ lệch
1	120	65	55
2	110	65	45
3	100	65	35
4	90	65	25
5	80	65	15
6	70	65	5
7	60	65	5
8	50	65	15
9	40	65	25
10	30	65	35
11	20	65	45
12	10	65	55
			$\sum  d  = 360$

Ta sẽ có  $AD = \frac{\sum |d|}{N} = \frac{360}{12} = 30$

*b) Độ lệch chuẩn (Standard Deviation—SD)*

Số trung vị và trung bình cho ta biết điểm số tiêu biểu hai đại diện cho cả một tập hợp điểm số, nhưng không cho ta biết các điểm số trong nhóm phân tán như thế nào. Hai nhóm có thể có cùng số trung vị hay số trung bình nhưng lại rất khác nhau về sự phân tán của các điểm số. Một nhóm có thể đồng đều nhau về học lực, điểm số phân tán ít, nhóm kia có thể không đồng đều, điểm số phân tán nhiều.

Ví dụ, nhóm A có 12 điểm số như sau: 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 110, 120.

Số trung vị là 65

Số trung bình là 65

Nhóm B có 12 điểm số như sau: 45, 50, 52, 60, 62, 64, 66, 68, 70, 78, 80, 85.

Số trung vị là 65

Số trung bình là 65

Nếu xét theo số trung bình và số trung vị, thì cả 2 nhóm đều như nhau. Nhưng nếu xét theo sự phân tán của các điểm số thì rõ ràng hai nhóm có khác nhau. Nhóm B có điểm số tập trung hơn, nghĩa là học sinh có học lực đồng đều hơn.

Vậy cần phải có những số đo khác, ngoài các số định tâm, để xác định sự khác biệt ấy. Một trong những số đo xác định sự phân tán của các điểm số là độ lệch chuẩn, viết tắt là SD, kí hiệu là  $\sigma$ .

Độ lệch chuẩn là một trị số của độ biến thiên – một số chỉ khoảng cách trên một thang hay một chuẩn tuyến của phân bố tần số. Số này tỉ lệ với mức độ phân tán của phân bố: càng phân tán nhiều thì độ lệch chuẩn càng lớn, càng phân tán ít thì độ lệch chuẩn càng thấp.

Nó được coi là số phân tán quan trọng và được sử dụng nhiều nhất trong thống kê mô tả. Nó còn có tác dụng như một thứ “ngôn ngữ phổ biến” để chỉ bất cứ một giá trị trắc lượng nào (xem phụ lục số 6).

*Các cách tính độ lệch chuẩn*

a) Trường hợp đơn giản nhất, theo công thức:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum d^2}{N}}$$

Trong đó d là độ lệch của mỗi điểm số ( $X - \bar{X}$ ), N là số đơn vị trong nhóm.

Trong trường hợp này ta lập bảng như sau, rồi tính theo công thức trên:

Điểm số (X)	Độ lệch ( $d = X - \bar{X}$ )	Bình phương độ lệch ( $d^2$ )
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
		$\sum d^2 = \dots\dots$

#### 4. Hệ số tương quan (Correlattion Coefficient)

Ngoài những số định tâm hay phân tán, nhiều khi từ còn cần phải tìm hiểu sự tương quan giữa hai hay nhiều tập hợp trị số trong hai hay nhiều phân phối khác nhau. Chẳng hạn ta muốn tìm hiểu sự tương quan giữa điểm số của học sinh về môn tâm lí học với môn giáo dục học. Nói cách khác, các học sinh được điểm cao về môn tâm lí học có điểm cao về môn giáo dục học hay không?

Hệ số tương quan là một trị số được dùng để biểu thị sự tương quan giữa 2 tập hợp dữ kiện, thu được ở cùng một cá nhân hay nhiều cá nhân với nhau, có thể đem ra so sánh bằng cách này hay cách khác.

Thí dụ: Ta ra 2 bài trắc nghiệm A và B cho 12 học sinh, và có những kết quả dưới đây. Giữa 2 tập hợp điểm số đó có sự tương quan hay không?

Học sinh	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Điểm TN A	10	12	14	16	18	20	20	22	24	26	28	30
Điểm TN B	5	6	7	7	9	8	9	10	11	11	13	12

Qua bảng trên, ta thấy nhìn chung khi điểm số của thực nghiệm B tăng, thì điểm số của thực nghiệm A cũng tăng; tuy không có sự hòa hợp hoàn toàn.

Biểu diễn các dữ kiện ấy bằng đồ thị, ta có thể thấy sự tương quan ấy rõ hơn.

Với sự xếp đặt các điểm số như trên, ta nói rằng có sự tương quan thuận khi sự xếp đặt các chấm trên đồ thị phân tán (H.26) nhìn chung tạo thành một mô thức chạy từ cánh

trái phía dưới lên phía trên. Khi các chấm ấy tạo thành một đường thẳng, thì ta nói rằng có sự tương quan thẳng. Lúc đó hệ số tương quan sẽ là 1.

Nếu chiều hướng của mô thức phân tán (Pattern of the Scattergram) chạy từ cánh trái phía trên đến cánh phải phía dưới, thì tương quan ấy là tương quan nghịch.

Nếu có sự hòa hợp hoàn toàn, thì hệ số tương quan là 1 (hay -1, nếu là tương quan nghịch).

Như vậy, tầm hạn của hệ số tương quan có thể là từ -1 (tương quan nghịch hoàn toàn), qua 0 (không có tương quan) đến +1 (tương quan thuận hoàn toàn). Trường hợp tương quan thuận hay nghịch hoàn toàn ít thấy trong thực tế. Thường ta gặp những tương quan nằm giữa 2 cực ấy.

Ngoài tương quan thẳng, ta còn gặp tương quan cong. Ví dụ như tương quan cong và nghịch cao và tương quan cong và thuận thấp sau đây chẳng hạn.

#### *Cách tính hệ số tương quan*

Có 2 cách tính hệ số tương quan thông dụng trong khoa học giáo dục:

– Hệ số tương quan mômen tích số hay còn gọi là hệ số tương quan Pearson (kí hiệu là  $r$ ).

– Hệ số tương quan thứ bậc, kí hiệu là  $P$ , còn gọi là hệ số tương quan Sperman.

#### a) Cách tính HSTQ Pearson ( $r$ )

Công thức áp dụng:

$$r_{xy} = (\sum x.y) / (\text{Căn bậc hai của } (\sum x^2. \sum y^2))$$

Ở đây  $x$  là độ lệch (có khi còn kí hiệu là  $d$  cho khỏi nhầm với  $X$ , với kí hiệu độ lệch) của mỗi điểm  $X$  với điểm trung bình của nó,  $y$  là độ lệch của mỗi điểm số  $Y$  với điểm trung bình của nó. Trong trường hợp này ta lập bảng như sau, rồi tính theo công thức trên:

Ngoài ra có thể tính HSTQ Pearson bằng điểm số nguyên thủy (raw scores) theo công thức sau:

Học sinh	X	Y	x	y	$x^2$	$y^2$	$x.y$
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...

N =	$\Sigma X =$	$\Sigma Y =$	$\Sigma x$	$\Sigma y$	$\Sigma x^2$	$\Sigma y^2$	$\Sigma xy$
-----	--------------	--------------	------------	------------	--------------	--------------	-------------

$$R_{xy} = (N\Sigma XY - \Sigma X \cdot \Sigma Y) / \sqrt{[N\Sigma X^2 - (\Sigma X)^2][N\Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2]}$$

Và bằng điểm chuẩn Z theo công thức:

$$r_{xy} = \frac{\Sigma Z_x \cdot Z_y}{N}$$

b) Cách tính HSTQ thứ bậc (Sperman)

Áp dụng công thức:

$$P = 1 - \frac{6\Sigma D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Trong đó D là hiệu số của các thứ bậc, N là số học sinh.

Trong trường hợp này ta lập bảng như sau rồi tính theo công thức trên:

	Điểm thường		Thứ bậc				
	X	Y	X	Y			
Học sinh	...	...	...	...	Hiệu số thứ bậc D	D <sup>2</sup>	...
	...	...	...	...			...
	...	...	...	...			...
	...	...	...	...			...
	N =						$\Sigma D^2 =$

Trong nghiên cứu tâm lí, HSTQ có tác dụng trong những trường hợp sau:

- Khi cần phải tìm sự tương quan giữa 2 đặc điểm tâm lí nào đó của cùng một nhóm người.
- Khi cần tìm sự tương quan giữa một đặc điểm thể chất với một đặc điểm tâm lí của cùng một nhóm người.
- Khi cần tìm sự tương quan giữa 2 nhóm có quan hệ với nhau về một đặc điểm nào đó.
- Khi cần tìm sự tương quan về khả năng của một nhóm học sinh về một môn học này so với một môn học khác.

e) Khi cần dự đoán sự thành công trong tương lai về một lĩnh vực nào đó.

g) Khi cần khảo sát độ tin cậy của một bài trắc nghiệm.

h) Khi cần khảo sát tính hiệu lực của một bài trắc nghiệm.

Tuy nhiên cần chú ý mấy điểm sau:

a) HSTQ chỉ là một chỉ số biểu thị sự tương quan mà thôi: không thể xem nó là một tỉ số hay tỉ lệ. Chẳng hạn một HSTQ bằng 0,6 không thể xem là có tương quan gấp 3 lần một HSTQ là 0,2; sự khác biệt giữa  $r = 0,3$  và  $r = 0,4$  không thể xem giống như sự khác biệt giữa  $r = 0,8$  và  $r = 0,9$ .

b) Cái gọi là tương quan “cao” hay “thấp”, hoặc “trung bình” còn tùy thuộc vào mục đích của cuộc khảo sát. Chẳng hạn, nếu HSTQ được dùng để khảo sát độ tin cậy của một bài trắc nghiệm là  $r = 0,5$ , thì đó là một tương quan rất thấp. Nhưng nếu với  $r$  cũng là 0,5 giữa sự tăng trưởng về thể chất và khả năng trí tuệ thì đó lại là một tương quan rất cao.

c) HSTQ Pearson không dùng được trong trường hợp có tương quan cong. Tuy nhiên, trong nghiên cứu giáo dục và tâm lí thì thường là tương quan thẳng.

### **Phân phối bình thường**

Nếu ta sắp xếp các dữ kiện thu được trong một trắc nghiệm với số đông học sinh trên bảng phân phối tần số, rồi sau đó biểu diễn chúng bằng một đa giác tần số, thì hình thù của đa giác ấy sẽ rất đa dạng, tùy theo các điểm số (dữ kiện) được phân phối như thế nào trong quần thể. Nhưng với một số lượng học sinh rất đông, hàng triệu người chẳng hạn, ta sẽ có nhiều hi vọng có được một đường biểu diễn đều đặn, hình quả chuông, nhất là khi ta dùng cỡ đẳng loại nhỏ. Đường biểu diễn ấy gọi là “đường cong bình thường” hay đường cong Gauss. Đó là một đường cong lí thuyết, chứ không phải là một sự phân phối các điểm số có thực trong một trắc nghiệm. Tuy nhiên, ta có thể nói rằng các phân phối điểm số của trắc nghiệm thường sát với hay gần như phân phối bình thường. Vì thế ta cần sử dụng phân phối bình thường hay đường cong bình thường để làm mẫu tiêu chuẩn, một thứ mẫu lí tưởng, để từ đó xác định và ước tính những đặc tính của các phân phối điểm số thực sự.

Đường cong bình thường có những đặc điểm sau:

- Là một đa giác tần số trơn tru, hình quả chuông.
- Các điểm số hay dữ kiện được phân phối một cách đối xứng quanh số trung vị.
- Số trung bình, số yếu vị, số trung vị đều bằng nhau.

– Khu vực dưới đường cong bình thường được biểu diễn bằng đồ thị dưới đây.

Theo hình trên, ta thấy khu vực dưới đường cong bình thường biểu thị toàn thể tần số của một biến số đường phân phối bình thường:

Khu vực  $\pm 1\sigma$  :  $34,13 \times 2 = 68,26$  dữ kiện

Khu vực  $\pm 2\sigma$  : 95,44% dữ kiện

Khu vực  $\pm 3\sigma$  : 99,74% dữ kiện

Khu vực  $\pm 4\sigma$  : 99,99% dữ kiện

Đó là một đường cong lí tưởng.

Trong thực tế, với một số tương đối ít điểm số (dữ kiện) thì đường cong ấy có thể bị xiên sang phải hoặc sang trái, không còn có hình thù đối xứng nữa, và lúc đó các số trung bình, trung vị và yếu vị không còn bằng nhau nữa. Khi số yếu vị lớn hơn số trung bình, ta có độ xiên âm, còn nếu số yếu vị nhỏ hơn số trung bình, ta sẽ có độ xiên dương. Công thức tính độ xiên như sau:

	Số trung bình – Số yếu vị
Độ xiên =	$\sigma$

## 6. Biểu thị điểm số trắc nghiệm bằng những trị số tương đương khác

Căn cứ vào đường cong lí tưởng ở phía trên của hình dưới đây (H.29) ta có thể suy ra được tỉ lệ phần trăm các trường hợp bằng hay trên một điểm số nào đó:

Ví dụ, trị số IQ của WAIS là một trị số bằng hay cao hơn 34,13 phần trăm các trường hợp.