

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ



Лариса Терлецька

**Основи
психодіагностики**

Київ
ГЛАВНИК
2006

ББК 88.8
Т35

Серію засновано в 2003 році

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (№ 1/11-1960 від 19 травня 2003 р.)

Рецензенти:

Трофімов Ю.Л., доктор психологічних наук, професор;

Бурлачук Л.Ф., доктор психологічних наук, професор;

Корнев М.Н., кандидат психологічних наук, доцент.

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка Академії педагогічних наук України

Терлецька Л.Г.

Основи психодіагностики. Навчальний посібник. — К.: Т35 Главник, 2006.— 144 с. — (серія «Психол. інструментарій»).
Бібліогр.: с.141–142.
ISBN 966-8775-05-1

У посібнику надано теоретичний матеріал для вивчення психодіагностичних завдань та методів у віковій психології. Поданий матеріал узагальнює поняття про типологічний та індивідуальний розвиток особистості, пояснює мету і функції роботи практичного психолога в сьогоденні.

Посібник розрахований на практичних психологів, соціальних працівників, вчителів, студентів.

ББК 88.8

Всі права захищені. Жодна частина посібника не може бути відтворена у будь-якій формі без письмового дозволу власників авторських прав.

ISBN 966-8774-05-1

© Терлецька Л.Г., 2006
© Главник, видавець, 2006

МЕТА І ФУНКЦІ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ І ПСИХОДІАГНОСТИКИ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Психологічна наука в нашій країні нині вступає в якісно новий етап свого розвитку. Разом з обов'язковим упровадженням курсу «Психологія» на різних факультетах вищих закладів освіти, факультативів з основ психології у школах психологія стає і галуззю професійної практичної діяльності в промисловості, державному управлінні, спорті, культурі, системі охорони здоров'я, освіти тощо. У зв'язку з цим зростає значення психодіагностичних досліджень, орієнтованих на вивчення і виявлення вікових та індивідуально-психологічних властивостей особистості, тих особливостей, без врахування яких неможливе навчання та виховання, лікування хвороб та робота з людьми у соціальній сфері.

У процесі психічного розвитку та його результатів існують типологічні й індивідуальні відмінності. Вони виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей та дорослих. У процесі розвитку складається неповторна індивідуальна своєрідність особистості.

Психічний розвиток людини проходить кілька періодів, які послідовно змінюють один одного. Послідовна їх зміна необоротна і передбачувана. Кожний період – це відрізок життєвого шляху людини і водночас певний ступінь її розвитку як особистості. У межах кожного вікового періоду відбуваються не тільки кількісні, а і якісні зміни психіки, які дають підстави виділяти у ньому певні стадії, що послідовно змінюють одна одну.

Науково обгрунтоване визначення періодів, стадій і фаз психічного розвитку людини потрібне передусім для раціональної побудови такої системи навчання, виховання, праці, яка б забезпечувала повніше використання можливостей розвитку людини на кожному віковому етапі.

У вирішенні цього завдання безсумнівним є поєднання типових характеристик розвитку людини того чи іншого вікового періоду з діагностикою властивостей окремої людини.

Психодіагностика в системі практичної психологічної служби має свої принципи особливості. У деяких дослідженнях вітчизняних та закордонних психологів відзначається необхідність розрізнення психодіагностики науково-дослідної та науково-практичної (Г. Вітцлак, 1986; Л. Виготський, 1983; К. Гуревич, 1982; І. Дубровіна, А. Прихожан, 1985; М. Обозов, 1984; Ю. Сьерд, 1980; Й. Шванцара, 1978; Д. Ельконін, 1980 та ін.). Науково-практична психо-

Психологічний інструментарій

діагностика орієнтується на різні запити суспільної практики, на завдання формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Слід зазначити різницю в завданнях діагностичної роботи наукових працівників і практичних психологів. Так, Й. Шванцара стверджує, що основним завданням психологів, які працюють над практичними проблемами в різних дитячих закладах, наприклад, є не нагромадження психологічних даних, «а знаходження відповіді на запитання обстежених» (1975).

Іншими словами, якщо завдання перших – встановити певні закономірності психічного розвитку, то мета других – відповіді на конкретне запитання, виявити причину певного психологічного явища. При цьому діагностика причин не самостійна мета для практичного спеціаліста, вона завжди підпорядковується головному завданню – розробці рекомендацій щодо розвитку тих чи інших здібностей людини, подолання труднощів і порушень у розвитку тощо. Г. Вітцлак (1986) зауважує, що психодіагностика в школі повинна тісно пов'язуватися з педагогічною проблематикою, у цьому її основний сенс. Вона завжди передбачає за кінцеву мету вибір найбільш прийняттого психологічного впливу, а також створення тих чи інших психологічних умов.

Враховуючи специфіку діагностики в системі психологічної служби, деякі дослідники визначають її як психолого-педагогічну діагностику (Г. Вітцлак, 1985; Ю. Сієрд, 1980 та ін.) і основними її завданнями вважають: по-перше, контроль динаміки психічного розвитку дітей, що навчаються і виховуються в дитячих закладах, і корекцію розвитку з метою створення оптимальних можливостей і умов розвитку для слабких і сильних учнів, піднесення їх на більш високий щабель, а також встановлення правильного напрямку розвитку учнів, які мають особливі здібності; по-друге, порівняльний аналіз розвиваючого ефекту різних систем виховання і навчання з метою вироблення рекомендацій для підвищення їх розвивальної функції (Ю. Сієрд, 1980).

Специфіка психодіагностики в психологічній службі полягає також у тому, що ми не можемо її прийняти в традиційному розумінні як дисципліну про методи класифікації і ранжування людей за психологічними і психофізіологічними ознаками (К. Гуревич, 1985). Не можемо погодитися і з твердженням, що мета діагностики теоретичного або практичного дослідження полягає в тому, щоб надати матеріал для психологічного висновку про групу особистостей або окрему особу з метою виявлення різниці між піддослідними та іншими представниками обраної сукупності. Перед практичним спеціалістом постало завдання вивчення того,

як конкретна дитина пізнає і сприймає складний світ знань, соціальних стосунків, інших людей і ставлень конкретного школяра, як відбувається становлення її індивідуальності. На думку Ю. Забродіна, слід розробити підходи і засоби, що дають змогу включити в науково-практичний аналіз не тільки загальне і типове, а й одичне й унікальне в особистості людини (Ю. Забродін, В. Похилько, 1987). Особливо це важливо тоді, коли йдеться про дитину.

В основі усіх досліджень повинно бути цілісне вивчення особистості дитини в її взаємодії з оточуючим середовищем, як стверджував Л. Виготський. Він попереджав, що ми ніколи не зрозуміємо до кінця людську особистість, якщо будемо розглядати її статично, як суму проявів, вчинків, дій, без єдиного життєвого плану цієї особистості, «лейтліній», що перетворює історію життя людини з рядка не пов'язаних між собою епізодів в єдиний біографічний процес. Розвиток сьогодення базується на розвитку в минулому і має перспективу розвитку в майбутньому. С. Рубінштейн висловлював також думку, що сьогодення – продукт попереднього розвитку, внутрішніх передумов або умов, що склалися в ході попереднього розвитку, який у процесі взаємодії зі світом визначить майбутнє формування людини, її внутрішні умови.

Таким чином, визначення тієї чи іншої психологічної функції або виявлення особистісної характеристики без контексту цілісного розвитку людини не має сенсу для практичного спеціаліста.

Як відомо, першими методиками психодіагностики вважаються тести А. Біне, завданням яких було здійснення відбору розумово відсталих дітей у допоміжні школи. Головною функцією психодіагностики було виявлення норми розумового розвитку і відхилень від неї. Розуміння розвитку як процесу розгортання заданих природою особливостей, ігнорування вирішальної ролі навчання і виховання в широкому значенні цього слова (зокрема як цілеспрямований вплив на дитину, так і вплив умов життя і довкілля) визначали основні цілі діагностики, її роль в освіті, подальші перспективи.

Після деяких нововведень Л. Термена і його колег щодо шкали Біне тести почали використовувати для визначення індивідуально-психологічних властивостей нормальних дітей з метою ранжування і класифікації їх за ознаками, що вивчаються. Головною функцією психодіагностики стає порівняння піддослідних між собою і знаходження їх місця у вибірці за вираженістю тих чи інших якостей. Для порівняння тестових даних було застосовано статистичну норму, що дає змогу зарахувати піддослідного до групи з високим рівнем розвитку інтелекту. До психодіагностики ввійшло поняття «коефіцієнта інтелектуальності» як основного та достат-

Психологічний інструментарій

ньо стабільного показника розумового розвитку. Психодіагностика створювалась як галузь психології, яка розробляє конкретні методи визначення індивідуальних властивостей людини. Тому велику увагу приділяли надійності та валідності діагностичного інструментарію. Для діагностики того періоду було характерне захоплення статистичними прийомами обробки даних, що інколи завдавало шкоди змісту тестів, їх теоретичній обґрунтованості.

Традиційна психодіагностика і її функції у системі освіти критикувалися багатьма психологами – як закордонними, так і вітчизняними (Л. Виготський, К. Гуревич, Л. Кемін, Дж. Лолер, Дж. Наем, С. Рубінштейн, Н. Талізїна, Д. Ельконін та ін.).

Найбільші вимоги висувалися до діагностики інтелекту. Більшість дослідників вказувала на невизначеність цього поняття, обмеженість тестів у вивченні потенційних можливостей розумового розвитку дитини, акцентуванні уваги лише на результативному його боці, що звужувало доступ до розуміння психологічних механізмів та індивідуальних особливостей формування мислення. Традиційні тести не давали змоги будувати корекційно-розвивальну роботу з дітьми, незрозумілим залишалося їх змістовне наповнення, яке спиралося на досвід та інтуїцію авторів тесту, а не на наукове тлумачення розумового розвитку і ролі у ньому навчання.

Критика мала іноді неконструктивний характер. Після прийняття відомої постанови ВКП(б) «Про педологічні перекирчування...» від 1936 р. увага акцентувалася на тих негативних подіях, які можуть статися у випадку низької оцінки інтелектуального розвитку дітей. Практично не робилися спроби створення власних діагностичних програм, які будувалися на прийнятих тоді у радянській психології теоретичних засадах про психічний і особистісний розвиток.

За останні десятиріччя відзначається гуманізація робіт з психодіагностики (як дослідних, так і практичних). Тепер головною метою психодіагностики стає забезпечення повноцінного психічного і особистісного розвитку людини. Психодіагностикою мають розроблятися такі методи, які сприяли б розвитку дітей, молоді, подоланню труднощів, які виникають, тощо. Головна мета психодіагностики – це створення умов для проведення змістовної діагностико-розвивальної роботи, надання рекомендацій, проведення психокорекційних заходів. Ще Д. Ельконін зазначав, що необхідна спеціальна діагностика, спрямована не на відбір дітей, а на контроль за процесом їх психічного розвитку з метою корекції відхилень, які визначило дослідження. Він підкреслював, що контроль за процесом розвитку повинен бути досконалим, щоб вип-

равлення можливих відхилень у розвитку розпочиналось якомога раніше (1981). Більше того, психолог-практик не просто ставить діагноз і розробляє програму подальшого розвитку тих чи інших сторін особистості, здібностей учня, а й стежить за виконанням даних ним рекомендацій і значною мірою сам здійснює частину корекційної, виховної (розвивальної) роботи.

Діагностико-корекційний (діагностико-розвивальний) напрям роботи спеціаліста з психологічної допомоги (СПД) – один з найскладніших чинників, який потребує спеціальної психологічної підготовки. Й. Шванцара справедливо зауважує, що психологічний тест є засобом, який може привести до позитивного результату тільки тоді, коли він знаходиться в руках людини, що має спеціальну психологічну кваліфікацію, необхідні якості особистості і дотримується етичних принципів психологічної роботи з людьми (1978).

У діагностиці необхідно вміти виділити психологічну проблему, правильно поставити запитання, одержати потрібну інформацію від учителів, батьків, учнів, проаналізувати цю інформацію і сформулювати висновок, що має не просто практичну спрямованість, а й спрямованість на аналіз конкретного, одиничного випадку. Л. Виготський попереджав, що дослідник повинен пам'ятати, що, зважаючи на дані, ознаки, симптоми, слід також вивчити і визначити певні особливості і характер процесу розвитку, який безпосередньо не спостерігається, але насправді лежить в основі спостережень. Таким чином, у діагностиці розвитку завдання дослідника полягає не тільки у встановленні відомих симптомів і у перерахуванні або систематизації їх, а й у тому, щоб за допомогою розумової обробки цих зовнішніх даних проникнути у внутрішню сутність процесів розвитку (1983, т. 5, с. 302-303).

ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ГАЛУЗЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Поняття «вік» і «онтогенез»

Вікова психологія (далі ВП) – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності психічного розвитку людини на різних вікових стадіях. Найбільше вивченими у віковій психології є дитинство, підлітковий і юнацький вік. Однак обмежувати ВП лише цими періодами було б неправильно. Нині спостерігається розширення горизонтів ВП – вивчення психологічних параметрів студентської молоді, людей зрілого і навіть похилого віку (геронтопсихологія).

Вік – поняття, що характеризує період (тривалість) життя живої істоти, а також стадії життя. Відлік віку ведеться від народження до фізичної смерті. Щодо людини існує кілька періодів її віку – вік немовляти, ранній дитячий вік, дошкільний, молодший шкільний, підлітковий, юнацький, зрілий, вік старості (ранньої і похилої). Психологія вивчає притаманні для кожного з них вікові особливості – анатоמו-фізіологічні і психологічні.

Онтогенез – індивідуальний фізичний і психічний розвиток особи. *Етапи*: пренатальний (ембріональний) і постнатальний (немовля, переддошкільний, дошкільний і шкільний – молодший, середній, старший), зрілий вік і старість.

Онтогенез людини – цілісний процес, що виражається в різних, але пов'язаних між собою формах. Це становлення людини як організму, як свідомої суспільної істоти і як особистості. Є спільне в основних формах онтогенезу (морфологічній, психічній і соціальній), і водночас кожна з них має свої специфічні особливості. Розвиток – це зміни живої людської системи, зміни не випадкові, *необхідні, послідовні*, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і *прогресивні*, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення.

Розвиток – це безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшенні одних і зменшенні інших її ознак (фізичних, фізіологічних, психічних та ін.). Але розвиток не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто *якісні* зміни (за Г.С. Костюком). Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе.

Кількісні зміни виявляються у *фізичному* зростанні організму, збільшенні розмірів його окремих органів, ваги тіла, м'язової сили,

швидкості рухів тощо. Але фізичний розвиток полягає і в якісних його змінах. Особливо помітні ці зміни в утробному періоді онтогенезу людини, коли її організм за короткий час проходить ряд метаморфоз і перетворюється з зародкової клітини на людську істоту. Після народження також відбуваються якісні зміни у будові організму, функціонуванні систем, що свідчить про його дозрівання.

Якісні зміни відбуваються, зокрема, у функціонуванні нервової системи. Спочатку її регуляційні функції здійснюються безумовно-рефлекторними зв'язками, далі в її роботу включаються умовно-рефлекторні зв'язки, змінюється основа, на якій вони утворюються (спочатку на базі безумовних рефлексів, потім – на основі раніше утворених умовних рефлексів, на основі слів людської мови та ін.). З віком змінюється співвідношення першої і другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини.

У психічному розвитку кількісні зміни виявляються у збільшенні з віком кількості утворюваних навичок, асоціацій, у зростанні кола уявлень, знань про навколишній світ, пасивного й активного словника дитини, об'єму її уваги, сприймання, пам'яті, швидкості реакцій та розв'язання різних задач тощо. Вікова психологія розробляє різні способи такого вивчення, зокрема вимірювання росту різних функцій і властивостей, статистичного опрацювання результатів вимірювання, графічного опису тенденцій, що виявляються в них.

Виявлено, що психічні функції часто розвиваються нерівномірно. У розвитку чергуються фази прискорення й уповільнення, подібні до тих, що спостерігаються у фізичному розвитку. При цьому фази уповільнення не означають застою, зупинки росту, вони, швидше, є нагромадженням сил, яке веде до подальшого його прискорення. Зростання іде ніби хвилями, «хвильовий» його характер констатовано у розвитку психомоторики, мовлення, інтелектуальної поведінки дітей і молоді (А. Гезелл). Водночас виявлено, що різні психічні функції зростають асинхронно: у той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших уповільнюється (Б.Г. Ананьєв).

Психічний розвиток і проблема його вимірювання

Вимірювати психічний розвиток складно. Досягнення розумові, на відміну від фізичних, не можна визначити одними й тими самими мірками на різних вікових ступенях. Мірки, тобто набори завдань (тести), що підходять для дитини раннього віку, вже не підходять для дошкільника і тим більше для школяра. Тому, вимірюючи розумові досягнення, доводиться виходити з якісної їх характеристики на кожному віковому ступені, відповідно до неї визначати

зміст завдань, а потім якісно й кількісно описувати результати. Треба зважати при цьому і на залежність результатів від ставлення дітей до виконання завдань. Отже, опис кількісних змін у психічному розвитку доцільно поєднувати з якісною їх характеристикою.

Якісні зміни відбуваються протягом усіх етапів онтогенезу людської психіки. Вони пов'язані з фізичним розвитком, проте ним не визначаються, а є наслідком «зустрічей із зовнішнім світом» (за І.М. Сеченовим), регульованих нервовою системою. Якісних змін зазнають як окремі психічні процеси, так і психіка у цілому.

Психіка формується як дедалі більш ускладнена і структурно організована динамічна система. Нові якості, що виникають у психічному розвитку індивіда, являють собою складні структури. Структурний характер має змістовний бік цього процесу (системи уявлень, понять про об'єктивну дійсність, що складаються в індивіда), операційний бік (системи дій, операцій, якими знання здобуваються й застосовуються у дальшій діяльності), мотиваційний бік (комплекси потреб, інтересів та інших спонукань до дій) і психічна діяльність у цілому.

Психічний розвиток людського індивіда – обумовлений процес. Визнання його обумовленості, або *детермінованості*, і правильне її розуміння – основа практичного управління ним. Правильно ж розуміти її можна, розглядаючи цей процес в єдності з історією людського життя.

Історія попереднього розвитку людського життя впливає на його онтогенез двома шляхами: *біологічним* і *соціальним*. Людина розвивається як біологічна істота, як представник людського виду живих істот і водночас як член суспільства.

На основі однакових задатків, закладених біологічно у генотипі та фенотипі, можуть розвиватися і розвиваються залежно від суспільних умов життя індивіда різні психічні властивості.

Періодизація психічного розвитку людини

Проблема *критеріїв визначення періодів психічного розвитку* давно стала предметом спеціального обговорення.

На думку Л.С. Виготського, справжніми критеріями визначення основних періодів індивідуального психічного розвитку мають бути *якісні ознаки*, причому не зовнішні, а *суттєві*, взяті не окремо одна від одної, а в їх *системному зв'язку*, який виявляє характерні для кожного вікового етапу цілісні новоутворення. Такими є ті психічні й соціальні зміни в житті людини, які визначають її свідомість і діяльність, її ставлення до середовища, весь хід її розвитку на даному етапі.

Основи психодіагностики

Вік	Провідна діяльність	Психічні новоутворення
Вік немовляти (від місяця до року)	Фізіологічні потреби. Безпосереднє емоційне спілкування	Здатність до неспання, перцептивна пам'ять. Потреба у спілкуванні, емоційних стосунках
Ранній дитячий вік (від року до 3 років)	Предметно-маніпулятивна діяльність	Розвиток мовлення та наочного мислення. Виникнення та розвиток ставлення до предметів як до речей, що мають певне призначення та спосіб застосування. Потреба в орієнтації, система «Я»
Дошкільний вік (від 3 до 6–7 років)	Рольова гра	Потреба у значущій діяльності. Формування перших етичних настанов. Розвиток самооцінювання та рівня домагань. Перевага довільності психічних процесів, мотивів поведінки, що пов'язані з інтересом до процесу гри. Виникнення дитячої спільноти. Найбільша значущість внутрішньої позиції та стосунків малого кола
Молодший шкільний вік (від 6–7 до 11 років)	Навчання	Виникнення внутрішнього плану дій, закріплення довільності, стійких форм поведінки та діяльності. Розвиток нових пізнавальних ставлень до навколишнього. Формування позицій школяра, розвиток суспільної спрямованості. Формування характеру
Середній шкільний вік (підлітковий: від 11 до 15 років)	Інтимно-особистісне спілкування в життєдіяльності та навчанні	Почуття дорослості, прагнення до самостійності. Критичність мислення, схильність до рефлексії, формування самоаналізу. Прагнення до спілкування, оцінювання товариських та дружніх стосунків як особистісних досягнень. Складності зросту, статеве дозрівання, сексуальні переживання, інтерес до протилежної статі. Підвищена збудженість, зміна настрою, невірноваженість

Психологічний інструментарій

Вік	Провідна діяльність	Психічні новоутворення
		Помітний розвиток вольових якостей. Потреба у самостверженні, в діяльності, яка має особистий сенс
Старший шкільний вік (юнацький: від 15 до 18 років)	Навчально-професійна діяльність (ціннісно-орієнтаційна)	Інтенсивність формування особистості (суджень-оцінок, принципів, ідеалів, переконань). Самосвідомість, самовизначення. Прагнення до самовиховання, самопізнання, самовдосконалення. Критичне ставлення до дорослих. Філософсько-романтичний світогляд. Психосексуальні орієнтації. Формування громадських прав та обов'язків
Зрілий вік (від 19 до 60–65 років)	Професійна діяльність, її продуктивність, творчість	Високий показник роботи сенсорних, мнемічних, інтелектуальних функцій. Моральна і світоглядна зрілість. Соціальна зрілість та ідейні переконання. Досконалість і ефективність професійної діяльності. Турбота про інших
Вік старості (від 60–65 років)	Спілкування, перегляд життєвих рішень та їх інтеграція	Почуття задоволення та глибини життя, мудрість та самодостатність

Костюк Г.С. вважає, що, визначаючи періоди розвитку психічної діяльності дитини, треба брати до уваги всі її сторони в єдності: *змістову, операційну й мотиваційну*. Важливе значення має також правильне розуміння зв'язку періодів і стадій психічного розвитку, *динаміки* переходу від попередніх до наступних стадій. Досягнення попередньої стадії включаються у наступну і використовуються в нових функціональних ансамблях, складніших взаємовідношеннях особистості із суспільним середовищем. Водночас стадіальні переходи можуть, залежно від життєвих умов, відбуватися із певними труднощами.

У нашій країні основні періоди, або віки, психічного розвитку людини визначаються за психологічними критеріями, які включають характерну для кожного віку соціальну ситуацію розвитку,

провідну діяльність в її співвідношенні з іншими видами діяльності, новоутворення вікового періоду та відповідний рівень розвитку свідомості і самосвідомості особистості.

Специфічні методи вікової психології

Метод подовжніх зрізів (лонгитюдний план) – групи піддослідних досліджуються неодноразово протягом установленого відрізка часу; повторні зміни проводяться в різному віці.

Метод поперечних зрізів – групи піддослідних різного віку досліджуються одночасно.

Комбінований (когортно-послідовний) план – дві чи більше групи індивідуумів, що народилися в різний час, неодноразово досліджуються протягом установленого періоду часу.

ТИПОЛОГІЧНИЙ (ВІКОВИЙ) РОЗВИТОК ЛЮДИНИ

Ранній вік

Психічний розвиток дитини першого року життя

Період новонародженості знаменує початок дитячого віку й охоплює перші тижні життя маляти. Головною його особливістю є відсутність поведінки у власному змісті цього слова. Спостерігаються лише інстинктивні форми – безумовні рефлекси. Поведінка дитини пов'язана з виділенням якогось об'єкта з навколишнього світу. Немовля ж більшу частину доби спить і просинається лише для того, щоб поїсти. Воно зовсім безпомічне і без опіки і турботи дорослого може загинути. Тому період новонародженості розглядається як перехідний між внутрішньоутробним і безутробним. Дитина уже відокремилася від матері фізично, але не фізіологічно, тому що мати забезпечує всі її життєво важливі функції, починаючи з годівлі. З першого дня життя маляти його життя соціально опосередковане. Таке опосередкування складається насамперед у нагляді за дитиною. Застосовувані при цьому засоби – предмети для годування, купання, сну, тобто для задоволення фізіологічних потреб, соціально сформовані, вироблені в процесі культурно-історичного розвитку суспільства. А з іншого боку, найважливішим засобом опосередкування виступає сам соціально організований спосіб життя дитини, і насамперед режим дня, що припускає відповідне чергування сну і пильнування.

В міру росту і розвитку дитини інстинктивні форми поведінки губляться, що дає можливість для практично безмежного формування нових, соціальних форм поведінки, які виробляються протягом життя.

Психологічний інструментарій

Умовні рефлекси формуються на основі зорового і слухового зосередження на обличчі і голосі матері, що виникає під час годування дитини в положенні під грудьми. Таке зосередження – дуже важливе придбання немовляти, оскільки визначає надалі розвиток усіх різноманітних власне людських форм поведінки.

Дорослий є центром ситуації розвитку дитини. Він організує життя її, викликає і підтримує її активність. Особливістю психічного розвитку дитини є той факт, що розвиток органів чуттів випереджає розвиток тілесних рухів і, більш того, створює передумови для їх формування.

Дорослий стимулює становлення в дитини нових емоцій. Перші емоції немовляти негативні, адже для нього важливо показати навколишнім, що йому загрожує, що його не задовольняє. У відповідь на доброзичливу увагу, любов і турботу дорослого в маляти виникають позитивні соціальні переживання. Першою соціальною емоцією, першим соціальним жестом виступає посмішка дитини у відповідь на розмову з нею дорослого. Вона говорить про те, що маля виділило перший об'єкт, на який спрямувало свою активність. Таким об'єктом є дорослий. Посмішка свідчить про те, що закінчується період новонародженості і починається нова стадія розвитку – період дитинства. На межі цих періодів виробляється особлива поведінка дитини – «комплекс пожвавлення», специфічний акт поведінки дитини відносно дорослого. Він включає, крім емоційних реакцій, рухові і вокалізації.

Таким чином, дорослий стимулює розвиток важливих потреб маляти – соціальних потреб у пізнанні і спілкуванні.

Незважаючи на короткочасність періоду новонародженості, відбуваються *найважливіші придбання в плані психічного розвитку*:

- ◀ відділення сну від пильнування, поступове перетворення пильнування на особливий період активності і діяльності;
- ◀ виділення першого об'єкта в навколишній дійсності (дорослий, що доглядає за дитиною);
- ◀ поява першої відповідної реакції у відповідь на впливи дорослого (позитивна емоційна реакція і посмішка, що свідчить про неї);
- ◀ зародження і розвиток першої форми поведінки – комплексу пожвавлення;
- ◀ розвиток органів чуттів, що виражається в прояві зорового і слухового зосередження на обличчі дорослого.

Підсумовуючи викладене вище, можна виділити особливості розвитку дитини в період новонародженості. До них відносяться: відсутність сформованих форм поведінки при наявності мінімальної кількості уроджених рефлексів і найбільш швидкий розвиток

органів чуттів порівняно з рухами, а головне – соціальне опосередковане життя з перших її днів.

Нерозривний зв'язок дитини і дорослого зберігається протягом усього першого року життя. Дитина не може самостійно пересуватися, самостійно підтримувати своє існування. Дитина до того ж не має засобів впливу на дорослого, крім експресивно-мімічних, таких як плач і лемент. Суперечності цієї ситуації розвитку полягає в тому, що дитина максимально має потребу в дорослому, але не має засобів впливу на нього. Дорослий же звертається до маляти так, начебто сподівається на його відповідні дії, нібито дитина розуміє звернені до неї слова, жести, емоційні реакції. Дорослий як би приписує дитині розуміння своїх дій. І в результаті такої поведінки дорослого у дитини з'являється соціальна потреба – потреба в спілкуванні з дорослим. Вона знаменує собою виникнення першої діяльності дитини – діяльності спілкування, де предметом стає інша людина. Тепер активність у встановленні контактів переходить від дорослого до дитини. Маля саме починає впливати на дорослого, щоб вступити з ним у спілкування, спонукати його до контакту.

Спілкування носить ситуативний і безпосередній характер, оскільки здійснюється лише в даній конкретній ситуації і з її приводу. Маля ще не володіє основним засобом спілкування – мовою, що допомагає вийти за межі конкретної ситуації. Залежно від змісту спілкування протягом дитинства виділяють два його види – ситуативно-особистісне і ситуативно-ділове.

Період дитинства поділяється на два етапи розвитку. Перший – від народження до 5–6 місяців – характеризується становленням ситуативно-особистісного спілкування й інтенсивним розвитком сенсорних систем, зору, слуху.

Перехід до другого етапу пов'язаний з розвитком хапання, встановленням зорово-рухових координацій (координації між рукою й оком). Тепер дитина може втримати предмет і тому інтенсивно освоює маніпулювання з предметами. Простір дитини розширюється. Тепер спілкування протікає на тлі маніпуляцій із якими предметів. Зароджуються передумови для розвитку мови. Причому спочатку складаються основи розуміння мови дорослого.

Таким чином, між дитиною і дорослим тісна ситуація взаємодії починає поступово розриватися за рахунок того, що «вклинюється» нова діяльність – предметна, спочатку маніпулювання предметами, а потім і освоєння їх функцій. Подальший розрив ситуації «ми» обумовлений освоєнням ходьби, що стимулює ріст самостійності маляти. Тепер маля саме може вибрати об'єкт, з яким діятиме.

Провідні новоутворення в дитячому віці у сферах діяльності, пізнання її особистості:

◀ складаються перші дві форми спілкування з дорослим, починається освоєння маніпулятивної діяльності з предметами;

◀ з'являються перші соціальні емоції, спрямовані на дорослого, формується потреба в спілкуванні з ним і перше «передособистісне» новоутворення – активність;

◀ у сфері пізнавальній виникає уявлення про предмет як про постійний, що існує в просторі і має постійні властивості; розвиток пам'яті розширює межі досвіду дитини і починає його формувати; з'являються зачатки мислення як установлення перших найпростіших причинно-наслідкових зв'язків, пошуки відповіді на питання «Що буде, якщо?..», виникають передумови для освоєння мови як пасивної, так і активної, установлюються перші зв'язки слова з предметом.

Психічний розвиток дитини від 1 до 3 років

Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві являє собою ситуацію спільної діяльності дитини з дорослим на правах співробітництва і розкривається у відносинах: дитина-предмет-дорослий.

У віці 1–3 років маля ніби цілком поглинене предметом і не може від нього «відірватися». Занурено у предметну дію, воно не бачить той факт, що за предметом завжди стоїть дорослий. Дорослий створює предмети з певним призначенням і володіє способом їх вживання. Маля не може самостійно «відкрити» функції предметів, оскільки фізичні властивості прямо не вказують на те, як їх треба вживати. Таким чином, соціальна ситуація розвитку містить у собі суперечності. Способи вживання предметів належать дорослому, тільки він може показати їх маляті. Дитина ж виконує індивідуальну дію. Але виконуватися вона повинна відповідно до зразка, що дає дорослий, інакше неможливо досягти правильного результату. Тому провідною діяльністю стає предметна діяльність, а ситуативно-ділове спілкування стає засобом її здійснення. Предметна діяльність спрямована на те, щоб дитина опанувала призначенням предметів, навчилася чинити з ними так, як прийнято у суспільстві, тобто відповідно до власної логіки предмета, схованої у ньому функції.

На думку Д. Елькопіна, предметна дія дитини розвивається в двох напрямках. По-перше, це перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного, що приводить до виділення дорослого як зразка дії, з яким маля починає себе порівнювати. По-друге, розвиток засобів і способів орієнтації самої дитини за умов здійснення предметної дії.

Друга лінія приводить до оволодіння специфічним способом уживання предмета, а потім до перенесення дії з одного предмета на інший і з однієї ситуації в іншу, а в підсумку до узагальнення дії і виникнення ігрової дії. У результаті розпадається соціальна ситуація розвитку, виникає предметне ставлення до дійсності, коли дитина не тільки освоїла призначення предметів, а й знає їх функцію, а також до виникнення особистої дії, усвідомленню «Я сама».

Провідні новоутворення в ранньому дитинстві у сферах діяльності, пізнання й особистості:

◀ складається предметна діяльність, розвивається спілкування з дорослими, зароджується спілкування з однолітками, виникають передумови ігрової і продуктивної діяльності;

◀ формується предметне сприйняття як центральна пізнавальна функція, освоюються наочні форми мислення (наочно-діюче і наочно-образне), виникає уява і знаково-символічна функція свідомості, дитина переходить до активної мови;

◀ виникає особиста дія й особисте бажання, складається предметне ставлення до дійсності, головним новоутворенням стає гордість за власні досягнення, свідомість «Я сама».

Дошкільний вік

Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років

Освоєння дій із предметами і порівняння їх з діями дорослого формує в дитини уявлення про дорослого як про зразок. Тому дошкільник підходить до «відкриття» світу дорослих.

У ранньому дитинстві дитина пізнавала соціальну дійсність через предмети, створені людьми. Перед дошкільником «відкривається» світ дорослих через їх взаємини і діяльність. Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці перебудовується в таке співвідношення: дитина–предмет–дорослий.

Головна потреба дитини полягає в тому, щоб ввійти у світ дорослих, бути як вони і діяти разом з ними. Але реально виконувати функції старших дитина не може. Тому складаються суперечності між її потребою бути як дорослий і обмеженими реальними можливостями. Ця потреба задовольняється в нових видах діяльності, що освоює дошкільник. Спектр його діяльності значно розширюється.

Усі види діяльності дошкільника поєднує їх моделюючий характер. Діти моделюють взаємини людей, коли грають який-небудь сюжет у грі. Вони створюють моделі, що відбивають взаємозв'язки між предметами, коли використовують замітники реальних предметів. Малюнок є наочною моделлю зображуваного об'єкта або ситуації. Створювані конструкції представляють об'ємні моделі предметів.

Психологічний інструментарій

У той самий час види діяльності дошкільника розрізняються з погляду стосунків, які складаються між дитиною і дорослим, тобто по тому, в якій формі дорослий є присутнім у тій чи іншій діяльності маляти. У грі дорослий, його суспільні функції, ставлення до речей та інших людей присутні опосередковано, через роль. Завдяки ролі, її діючому втіленню дошкільник засвоює прийняті у суспільстві ставлення до людей і речей.

Близько до гри стоять продуктивні види діяльності. У них навикишні дійсність опосередковується у формі уявлення дитини про предмети і ситуації.

У побутовій діяльності, яка пов'язана з виконанням режимних процесів, дитина діє у реальній ситуації так само, як і дорослий.

У різних видах роботи, доступних дошкільнику, він стає безпосереднім помічником дорослого, як і у побутовій діяльності. І в той самий час дитина вступає у відносини з дорослим через соціально значущий результат своєї праці.

У дошкільному віці відбувається значне розширення рамок спілкування з дорослим, насамперед за рахунок оволодіння мовою, що виводить комунікативні контакти за межі конкретної ситуації, розширює їх межі. Тепер спілкування відбувається з приводу пізнавальних, моральних, особистісних проблем. До того ж дитина спілкується не тільки з близькими людьми, педагогами, а й сторонніми, інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, перетворюючись на могутній фактор психічного розвитку, що спричиняє освоєння відповідних комунікативних умінь і навичок.

Провідним видом діяльності виступає сюжетно-рольова гра. Саме в ній дитина бере на себе роль дорослого, виконуючи його соціальні, суспільні функції.

Дошкільний вік можна назвати періодом найбільш інтенсивного освоєння змістів і цілей людської діяльності, періодом інтенсивної орієнтації у них.

Провідні новоутворення дошкільного віку:

◀ головним новоутворенням стає нова внутрішня позиція, новий рівень усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин;

◀ дитина освоює широке коло діяльності – ігрову, трудову, продуктивну, побутову, спілкування (технічна сторона і мотиваційно-цільова);

◀ головним підсумком розвитку усіх видів діяльності, з одного боку, виступає оволодіння моделюванням як центральною розумовою здатністю, з іншого боку, формування довільної поведінки;

◀ у пізнавальній сфері головним досягненням є освоєння засобів і способів пізнавальної діяльності;

◄ складається перша схема дитячого світогляду на основі диференціації природних і суспільних явищ, живої і неживої природи, рослинного і тваринного світу;

◄ у сфері розвитку особистості виникають перші етичні інстанції, складається супідрядність мотивів, формується диференційована самооцінка й особистісна свідомість.

Молодший шкільний вік

Розвиток психофізіологічних властивостей особистості, темперамент молодшого школяра

Темперамент – індивідуально-типологічна характеристика людини, що виявляється у силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу її психічних процесів.

Зміст темпераменту визначається світоглядом, характером, освітою, вихованням людини. Темперамент є загальною характеристикою особистості, він впливає на психічне життя та діяльність. Найяскравіше темперамент виявляється в емоційному житті та руховій сфері.

Темперамент зумовлюється типом нервової системи. Його не можна вважати вродженим, оскільки він є психічним утворенням і значною мірою піддається вольовій регуляції та педагогічній корекції. І все ж таки, на основі певного типу нервової системи темперамент поділяється на:

- 1) сильний врівноважений рухливий тип – *сангвінік*;
- 2) сильний врівноважений інертний тип – *флегматик*;
- 3) сильний нерівноважений тип – *холерик*;
- 4) слабкий, гальмівний тип – *меланхолік* (за дослідженнями

І. Павлова).

У молодшому шкільному віці риси різних типів темпераменту яскраво виявляються. Так, наприклад, якщо дитині-холерику весело, вона не сміється, а регоче, якщо невдача, вона не плаче, а ридає, в неї різкі і швидкі перепади настрою (від надто веселого до гнівного і навпаки).

Та найбільше оточуючих роздратовують такі діти своєю вимогливістю, категоричністю: «Негайно і тут!» Не всім подобається і їхнє лідерство, тому дітей холеричного темпераменту дорослі найчастіше сварять. Товаришів у холерика багато, але через свою запальність він часто з ними свариться.

Складні стосунки з дорослими і в дітей-флегматиків. Удома і у школі те саме: «Роби швидше! Не дратуй своєю повільністю!» Критика дорослих може довести таких дітей до стійкого неврозу.

Без сумніву, найважче в цьому віці (і в школі й вдома) дітям-меланхолікам. Вони найменше пристосовані до життя, бо непрак-

тичні, витають у своєму світі уяви, мрій. Їх стомлюють ігри, велика кількість людей, гучна музика, голосні розмови. Вони довгий час потребують сторонньої допомоги.

Особливості різних типів темпераменту досить стійкі, найяскравіше проявляються за екстремальних умов. Але все ж «чистих» типів не існує. Психологічні дослідження довели, що діти-меланхоліки молодшого шкільного віку в сільській місцевості нерідко перетворюються на флегматиків, а то й сангвініків. Можливо, впливає свіже повітря, вода, їжа, рух і те, що в селі немає великого скупчення людей. Отож, немає «краших» чи «гірших» типів темпераменту.

Розвиток особистості молодшого школяра

Особистість – людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного. Особистість є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу.

Особистість може розглядатись з різних боків:

1) з боку своїх мотивів та прагнень, унікальної системи особистісних сенсів, індивідуально своєрідних способів переробки зовнішніх уявлень у внутрішні переживання;

2) як система рис – відносно стійких, що мають зовнішній прояв індивідуальності, судження людини про себе, судження інших про людину;

3) як діяльне «Я» суб'єкта, як система планів, відношень, спрямованості, смислових утворень тощо;

4) як суб'єкт персоналізації, тобто потреб та здібностей індивіда викликати зміни в інших людях.

Особистістю не народжуються, нею стають.

Можна виділити два типи закономірностей, що зумовлюють віковий розвиток особистості:

♦ психологічні закономірності розвитку особистості (потреба в персоналізації, індивідуальності);

♦ закономірності розвитку особистості в результаті входження в різні референтні (значущі) групи (сім'я, дитячий садок, школа, трудовий колектив тощо).

Розвиток особистості пов'язаний з її самовизначенням, з типом та способом вирішення суперечностей із соціальною дійсністю, власним життям, оточуючими людьми.

Розвиток особистості дитини не є простим набуттям якостей з віком. При цьому перехід від одного вікового періоду до іншого не завжди поступовий, іноді нова психічна якість виникає несподівано для оточуючих (батьків та педагогів).

Моральне виховання дітей починається ще з раннього віку, але тільки в перших класах школи дитина стикається з чіткою системою моральних вимог, норм та правил. Це – правила поведінки в школі, у стосунках з учителем та однолітками, норми поведінки на вулиці тощо. Діти семи-восьми років психологічно готові до сприймання змісту цих норм та правил та повсякденному їх виконанню.

У процесі спільної навчальної діяльності у дітей встановлюються нові стосунки. Через кілька тижнів відвідування школи у більшості першокласників зникають страх та полохливість, тривога та збентеженість. Діти починають уважно придивлятися один до одного, встановлювати контакти з однолітками, дізнаються про спільні інтереси.

У цьому віці суттєвим для дитини є думка про неї вчителя. Авторитет учителя найважливіший для молодших школярів (порівняно з авторитетом батьків та однолітків).

Пізнання себе разом із пізнанням оточуючого світу в молодшому шкільному віці – необхідна умова для розвитку особистості дитини. Центральна регулююча функція самопізнання – це пізнання своїх бажань та дій, що зумовлюють їх виконання. Уявлення молодшого школяра про себе вже достатньо адекватно відображають його ціннісну сферу. Цінностями для дитини стають: стосунки з оточуючими, спілкування, діяльність, нормативне ставлення до дійсності, реально-практичне функціонування.

Особливості самооцінювання міцно пов'язані з характером уявлень про себе. Треба допомагати дитині усвідомлювати власні потреби, наміри та бажання, сприяти утворенню адекватної самооцінки та рівня домагань. Перевага в навчальній діяльності відстаючих дітей неуспіху над успіхом, підкріплена низькими оцінками їх роботи з боку вчителя і однокласників, приводить до підвищення в них невпевненості в собі та почуття неповноцінності.

У молодшому шкільному віці велике значення мають широкі соціальні мотиви – відповідальності, обов'язку та ін. Така соціальна настанова важлива для успішного навчання. Але пізнавальний інтерес (інтерес до змісту і процесу навчання) у більшості дітей навіть наприкінці цього віку тримається на низькому або середньому рівні. Значне місце в мотивації молодшого школяра займають вузькі особистісні мотиви – мотивація престижу та добробуту. Суттєвих змін у мотивації навчання школярів від першого до третього класу не відбувається. Разом з тим виникає різниця між паралельними класами. Тобто вікові різниці перекриваються різницями, що зумовлені організацією та змістом навчально-виховного процесу.

Психологічний інструментарій

Підлітковий вік

Розвиток соціально-психологічної характеристики особистості, характер підлітка

Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, за яких окремі риси характеру надмірно посилені, завдяки чому підвищується чутливість організму людини до певного роду психогенних впливів.

Акцентуації найчастіше розвиваються в період становлення характеру та згасають із віком. Особливості характеру при акцентуаціях виявляються не постійно, а лише в деяких ситуаціях, за певних обставин, і можуть не виявлятися за звичайних умов. Соціальна дезадаптація при акцентуаціях або зовсім відсутня, або невелика. Залежно від ступеня вираження акцентуації поділяються на *явні та приховані*.

У підлітковому віці при явних акцентуаціях особливості характеру загострюються, а з впливом психогенних чинників можливі порушення адаптації, відхилення у поведінці. Підліток демонструє свій тип характеру в сім'ї та школі, з однолітками та дорослими, у навчанні та на відпочинку, у праці та розвагах, за умов звичайних або за складних ситуацій. Усюди та завжди гіпертимний підліток надто енергійний, шизоїдний ховається від оточуючих, істероїдний намагається привернути до себе увагу інших. З віком особливості характеру залишаються яскраво вираженими, хоча іноді компенсуються та не заважають адаптації.

Приховані акцентуації більш відповідають звичайним варіантам норми. За звичайних умов, риси певного типу характеру виражені мало або зовсім не мають прояву. Але акцентуовані риси іноді яскраво виявляються в екстремальних життєвих ситуаціях під впливом психічних травм. У таких випадках не спостерігається помітна соціальна дезадаптація, але з метою швидкого подолання таких моментів необхідно знати, за яким типом акцентуації підліток відреагує на психогенні впливи середовища.

Розвиток особистості підлітка

Вступ дитини в підлітковий період характеризується якісним поштовхом в розвитку самосвідомості. У підлітка починає формуватися позиція дорослої людини. Навіть якщо ця позиція ще не відповідає об'єктивному статусу підлітка в житті, але її поява означає, що підліток суб'єктивно вже ввійшов у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їх цінностей, мотивів поведінки та діяльності.

Виникнення потреби в пізнанні власних особливостей, інтерес до себе та роздуми про себе – характерна особливість дітей підлітково-

вого віку. До аналізу своєї особистості підліток звертається як до засобу, який допомагає в організації стосунків та діяльності, у досягненні особисто значущих задач сьогодення та майбутнього.

Соціально-регулююча функція роздумів про себе виявляється в тому, що підліток спочатку звертає увагу на свої недоліки та має потребу в їх подоланні, а вже згодом – на особливості особистості в цілому, свої можливості та переваги.

Важливий стимул виникнення у підлітка міркувань про себе – його потреба мати повагу в колі однолітків та прагнення знайти близьких товаришів, друга. Підліток починає порівнювати себе з оточуючими людьми: однолітками, батьками, дорослими. Таке порівняння надає підліткові знань про інших людей, особливості їх характеру та поведінки.

Уявлення про інших людей та самого себе не завжди реалістичні. У багатьох підлітків самооцінювання деяких якостей завищене та рівень домагань вищий за реальні можливості. На цій основі іноді виникає уявлення про несправедливе ставлення до підлітка дорослого, наприклад батьків або вчителя. Це може привести до виникнення у підлітка афекту та комплексу специфічних особливостей: з'являється образливість, підозрілість, недовіра, іноді агресивність і завжди – надмірно підвищена чутливість до оцінок інших.

На перші невдачі підліток, як правило, реагує афективно, а хронічні невдачі підвищують невпевненість у собі. У деяких підлітків знижується рівень домагань, а у деяких з'являється бажання обов'язково подолати труднощі, довести можливість цього собі та «усім».

Особливість підлітка – турбота про власну самостійність. З віком сфера претензій на самостійність інтенсивно розширюється. Вони охоплюють не лише конкретні дії та вчинки, а й деякі вибори, рішення, думки. Джерело суперечок підлітків не лише реальні незгоди, а й прагнення відстояти свою думку. У підлітковому віці починається формування власної позиції з деяких проблем, наприклад морально-етичних.

Молодші підлітки часто не вміють управляти своєю поведінкою. Для старших підлітків характерне прагнення оволодіти власними афективними реакціями та поведінкою у цілому. Багато з них уже вміють стримуватися, а за потреби приховувати свої наміри, настрої, думки, ставлення. У поведінці з'являється двоплановість. З віком збільшується тенденція організувати себе, з'являється ставлення до власного зросту, контроль за ним, самокритика. Підліток починає сам створювати себе, спонукати себе до розвитку згідно з певними зразками та конкретно значущими зав-

даннями і намірами, які пов'язані з потребами сьогодення та майбутнього.

Юнацький вік

Розвиток особистості дитини юнацького віку

У ранній юності (у старших класах загальноосвітньої школи) перед особистістю постає задача першого соціального усвідомлення себе і свого місця у світі. З вирішенням цього завдання особистість перейде у вік кінця юності та початку зрілості, які ставлять нові задачі – пошук супутника життя, встановлення дружніх стосунків, подолання почуття самотності.

У цей віковий період виникає стійкий зв'язок з оточуючими, який коливається між позитивним полюсом ідентифікації «Я» і негативним полюсом плутанини соціальних ролей. Перед юнаками і дівчатами постає мета об'єднати все, що вони знають про себе, в єдине ціле, осмислити його, пов'язати з минулим та проектувати у майбутнє.

На цьому етапі виникає таке особистісне новоутворення, як вірність, тобто здатність юнаків та дівчат дотримуватися моралі, етики і ідеології суспільства, його норм та цінностей.

Важливим завданням юнацького віку є вибір професії, підготовка до роботи та суспільно-політичної діяльності. У цей час відбувається інтенсивний розвиток спеціальних здібностей. Оволодіння складними інтелектуальними операціями та збагачення понятійного апарату роблять розумову діяльність юнаків та дівчат більш стійкою та ефективною, наближуючи її до діяльності дорослого.

В юнацькому віці інтенсивно проявляється така риса особистості, як самоповага, тобто узагальнена самооцінка, ступінь прийняття або неприйняття себе як особистості. Низька самоповага означає незадоволеність собою, невіру у власні можливості, що призводить до труднощів у спілкуванні, внутрішнього напруження та прагнення до самотності.

Період поведінкової автономії підліткового віку (потреба та право самостійно вирішувати особисті проблеми) змінюється періодом емоційної автономії (потреба та право мати власні прихильності, що вибираються незалежно від прагнень батьків) та періодом моральної і ціннісної автономії (потреба і право на власні погляди та фактична їх наявність).

Рання юність – вирішальний вік формування світогляду. Центральне місце у цьому процесі посідає вирішення докорінних соціально-моральних проблем, які групуються поряд з питаннями про сенс життя. Загальні світоглядні пошуки конкретизуються у

Основи психодіагностики

життєвих планах юнаків та дівчат. З кожним роком перед юнаками все більше постає проблема вибору. З багатьох уявних, фантастичних чи абстрактних можливостей поступово вимальовується кілька реальних та прийнятних варіантів, між якими і потрібно здійснити вибір.

Життєвий план – широке поняття. Воно охоплює всю сферу особистісного самовизначення – моральне обличчя, стиль життя, рівень домагань, вид діяльності тощо. Зрозуміло, що дещо з цього вимальовується лише у загальному вигляді. Найважливішим ж для старшокласників стає вибір професії.

Об'єктивно і суб'єктивно важливі проблеми особистісного рівня виявляються у:

- ◀ недостатньому рівні самостійності;
- ◀ неадекватному самооцінюванню та рівні домагань;
- ◀ несформованості світогляду, моральних еталонів, цінностей та ідеалів;
- ◀ відсутності конкретних життєвих намірів і прагнень;
- ◀ незадоволеності собою;
- ◀ наявності підліткового негативізму.

Труднощі, що виникають у процесі взаємодії старшокласника з іншими людьми на мікрогруповому рівні, проявляються у трьох основних сферах: спілкування із сім'єю, спілкування з учителями і однолітками.

Якщо спробувати визначити причини, які призводять до труднощів адаптації дітей юнацького віку на соціальному рівні, то тут найбільше звертають на себе увагу співвідношення між розумінням сенсу життя і намірами особистості, професійними інтересами і мотивами вибору професії, навчальними і професійними інтересами, почуттям обов'язку і прагненням до соціального схвалення.

Отож, зважаючи на головні завдання розвитку особистості в юнацькому віці, психодіагностична робота шкільного психолога повинна йти, крім визначення особистісних властивостей, ще й у руслі професійної орієнтації та професійного відбору старшокласників.

Зрілий вік

Особистісна центрація людини зрілого віку (на прикладі професії вчителя)

Змістовну ієрархію інтересів учасників педагогічної системи, що регулює дії і вчинки вчителя, можна назвати його особистісною центрацією в педагогічній системі.

Залежно від того, інтереси якого учасника педагогічної системи домінуватимуться у центрації вчителя, можна виділити *шість основних типів* центрації вчителя:

Психологічний інструментарій

- 1) центрація на власних інтересах;
- 2) на інтересах адміністрації;
- 3) на інтересах батьків;
- 4) на інтересах колег;
- 5) на інтересах навчального предмета;
- 6) на інтересах учнів.

Центрація вчителя – це не просто його спрямованість, а й зацікавленість, стурбованість інтересами тих чи інших учасників педагогічної системи, своєрідна психологічна вибірковість цього контингенту. Найвагомішим є центрація вчителя на інтересах дітей, яка сприяє їх спільному особистісному зростанню.

З огляду на завдання, що має вирішувати вчитель, його важливі для суспільства функції і складності його діяльності, можна визначити *найсуттєвіші особистісні риси*, які слід мати вчителю:

- ◀ спрямованість особистості (пізнавальний, професійний, творчий її компонент);
- ◀ високорозвинуте почуття соціальної відповідальності, гуманістична громадянська позиція;
- ◀ здатність до ефективних форм спілкування з іншими людьми;
- ◀ активність, організованість, експресивність, конструктивність, старанність;
- ◀ прагнення до самовдосконалення і самоактуалізації;
- ◀ професійна компетентність і мотивація на досягнення успіху;
- ◀ високорозвинуті психічні процеси (увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення тощо);
- ◀ розвинуті загальнолюдські якості (людяність, гуманізм, єдність з оточуючими, любов до людей, колективізм тощо).

Професійна центрація особистості (на прикладі професії учителя)

Психологія вчителя виявляється, формується та змінюється у процесі здійснення ним педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність – об'єкт дослідження різних галузей педагогічної науки. Так, дидактика вивчає загальні закономірності навчання як складової частини педагогічної діяльності, теорія виховання визначає принципи і закономірності виховного впливу вчителя на учня тощо.

Психологію педагогічної діяльності можна визначити як галузь психологічного знання, що вивчає психологічні закономірності роботи вчителя і те, як учитель сприймає, трансформує і реалізує цілі та систему педагогічної діяльності, які надаються суспільством через інститути виховання.

Зміст і психологія педагогічної діяльності визначаються на-самперед соціальними чинниками – місцем і функціями вчителя в суспільстві, вимогами суспільства до вчителя, а потім – соціально-психологічними чинниками: соціальними очікуваннями людей щодо особистості і діяльності вчителя, його власними очікуваннями і настановами у галузі його педагогічної діяльності.

У педагогічному досвіді кожного вчителя є дві сторони: об'єктивна – це ті методи і прийоми роботи, які використовуються у цьому досвіді, і особистісна – це те, як даний учитель, залежно від своїх особистісних рис і здібностей, ці методи і прийоми використовує. У досвіді конкретного вчителя ці дві сторони поєднуються. Як свідчить досвід, результат роботи конкретного вчителя більшою мірою залежить від особистісних рис та індивідуального стилю діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності характеризується такими рисами:

Змістовні характеристики:

1) домінуюча орієнтація вчителя: на процес навчання, на процес і результати навчання або на результати навчання;

2) адекватність – неадекватність планування навчально-виховного процесу;

3) оперативність – консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності;

4) рефлексивність – інтуїтивність.

Динамічні характеристики:

1) гнучкість – традиційність;

2) імпульсивність – стриманість;

3) стійкість – нестійкість щодо ситуації, що змінюється;

4) стабільно-позитивне ставлення до учнів – нестійке емоційне ставлення;

5) наявність особистісної тривоги – відсутність особистісної тривоги;

6) за несприятливої ситуації спрямованість рефлексії на себе – спрямованість на обставини – спрямованість на інших.

Результативні характеристики:

1) однорідність – неоднорідність рівня знань учнів;

2) стабільність – нестійкість в учнів навичок навчання;

3) високий – середній – низький рівень інтересу до предмета, який вивчається.

Для діяльності вчителя характерні чотири *стили*:

♦ емоційно-імпровізаційний – орієнтація переважно на процес навчання, на сильних учнів, високу оперативність діяльності, колективні форми обговорення;

◀ емоційно-методичний – орієнтація як на результат, так і на процес навчання, на планування навчально-виховного процесу, оперативність, інтуїтивність;

◀ розмірковано-імпровізаційний – орієнтація на процес і результати навчання, на адекватність планування, оперативність, поєднання інтуїтивності й рефлексивності, непрямий вплив на учнів;

◀ розмірковано-методичний – орієнтація на результати навчання, адекватність планування навчально-виховного процесу, консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності, рефлексивність.

Вік старості (пізньої дорослості)

Розвиток особистості у період пізньої дорослості

Період пізньої дорослості, на думку Бернсайда (1979), розбивається на чотири десятиліття, що мають свої відмінні риси:

- ◀ передстаречий період (від 60 до 69 років);
- ◀ старечий період (від 70 до 79 років);
- ◀ пізньостаречий період (від 80 до 89 років);
- ◀ старезність (від 90 до 99 років).

Передстаречий період знаменує собою важливий перехідний період пристосування до нової рольової структури. Фізична сила в цей період трохи слабшає, часто скорочуються доходи у зв'язку з виходом на пенсію, кількість друзів і колег зменшується.

У *старечий період* відбуваються великі зміни: багато хто зіштовхується з втратами і хворобами; вмирають усе більше друзів і рідних. Крім звуження кола спілкування, багатьом людям у цьому віці доводиться справлятися і зі зменшенням своєї участі у формальних організаціях. Головна задача розвитку цього періоду – зберегти реінтеграцію особистості, досягнуту в попереднє десятиліття.

Пізньостаречий період служить важливим переходом від стання старості до її фіналу. Більшості восьмидесятилітніх людей стає важче, ніж раніш, пристосовуватися до навколишнього світу і взаємодіяти з ним. У цьому віці більшість людей не в змозі підтримувати соціальні і культурні контакти без сторонньої допомоги. Здоров'я особистості стає слабким. Тому для багатьох необхідні більш прості умови життя, з мінімумом побутових проблем, що поєднують можливість самотності з наявністю зовнішніх стимулів.

Період старезності неоднозначний для особистості. Якщо проблеми попередніх років були успішно вирішені, десяте десятиліття життя може бути наповнено радістю, спокоєм і почуттям задово-

лення. Хоча проблеми зі здоров'ям усе збільшуються, дев'яностолітні знаходять собі нові заняття, що дозволяють їм використовувати свої можливості щонайкраще.

Психофізіологічні аспекти старіння

Зниження працездатності всіх систем організму й ослаблення сенсорних функцій звичайно супроводжують старість.

Погіршення слуху, зниження здатності розрізняти на тлі шумів голосу чи інших звуків – дуже розповсюджене явище, особливо у чоловіків. Погіршується також слухова чутливість до високих тонів, що зустрічаються, наприклад, у таких звуках мови, як «з», «ш», «ч» і «ф». Деякі люди похилого віку через те, що погано чувають, стають замкнутими чи підозрілими.

Деякі порушення відбуваються й у зоровому аналізаторі: зменшується здатність фокусувати погляд на предметах, важко сприймати різкі контрасти і розглядати дрібні деталі, дратує яскраве світло, знижується гострота зору. Людям похилого віку важко ігнорувати не стосовні до справи подразники, наприклад, важче знайти конкретний дорожній знак серед безлічі інших.

Смакові відчуття в старості майже не змінюються. Особливо добре зберігається здатність відчувати солодке. Розпізнавальна чутливість до гіркого, однак, трохи знижується. Старі люди можуть відчувати деякі складнощі при визначенні смаку окремих компонентів у їжі. Імовірно, здебільшого це відбувається не за рахунок зниження смакової чутливості, а в результаті ослаблення нюху. Нюх, порівняно зі смаком, погіршується досить помітно.

У процесі старіння відбувається зменшення м'язової маси. Зменшується сила і витривалість. Знижується чутливість рецепторів, що реагують на зміну напрямку сили ваги, а також на зміни положення голови. Робота м'язів сповільнюється, і напруженому м'язу потрібно більше часу, щоб розслабитися. Координація тонкої моторики погіршується, а час реакції зростає.

Багато людей похилого віку повільніше адаптуються до холоду і швидше замерзають. Аналогічні проблеми виникають у старих у жару, особливо при фізичному навантаженні.

Когнітивні зміни в процесі старіння

Більшість розумових навичок зберігаються в людей похилого віку. Багато проблем з пам'яттю провокують такі фактори, як депресія, припинення активної діяльності або побічна дія лікарських препаратів.

Одне з головних змін пізнавальної здатності в пізній дорослості – це зниження швидкості виконання фізичних і розумових

Психологічний інструментарій

операцій. У людей похилого віку зростає час реакції, сповільнюється обробка перцептивної інформації і знижується швидкість когнітивних процесів. У середньому їх обсяг сприйняття трохи менше, особливо коли дві події відбуваються одночасно. Можливо, це пояснюється погіршенням роботи слухової і зорової систем.

Зміни в процесі пам'яті не настільки значні, як здається на перший погляд. Наприклад, запам'ятовування метафор, особливо цікавих, у людей похилого віку краще, ніж у студентів коледжів. Люди похилого віку краще виконують завдання тестів, якщо одержали детальні інструкції з методики класифікації й організації матеріалу, що запам'ятовується. Люди похилого віку зазвичай краще виконують завдання на упізнавання, ніж на відтворення списку слів. Пам'ять на віддалені події зберігається в людей похилого віку практично повністю. Крім того, пам'ять людей похилого віку виборча: більш цікавий і значущий матеріал вони запам'ятовують легше.

Слід зазначити, що у цілому люди похилого віку мають меншу пластичність, резервні можливості розвитку зменшуються. Люди похилого віку можуть показати погані результати в тестах пам'яті, якщо для виконання завдань потрібно застосування незвичних прийомів організації і повторення матеріалу, що запам'ятовується. Більшість з них, однак, може поліпшити свої результати після навчання цим прийомом.

У період пізньої дорослості з'являється ще одна когнітивна особливість психіки – мудрість.

Мудрість – це експертна система знань, орієнтована на практичну сторону життя, вона дозволяє вносити зважене судження і давати корисні поради з життєво важливих питань. Експертні знання, що асоціюються з мудрістю, можна розділити на п'ять категорій: фактичні знання, процедурні знання, контекстуальні знання (пов'язані з подіями в особистому житті й історичних змінах), знання відносності життєвих цінностей і знання непередбаченої мінливості життя. Мудрість – це когнітивна властивість, в основі якої лежить кристалізований, культурно-обумовлений інтелект і яка, цілком ймовірно, пов'язана з досвідом і особистістю людини.

Згідно з Балтесом, можна виділити п'ять основних властивостей мудрості. По-перше, мудрість пов'язана, головним чином, з вирішенням важливих і складних питань. Часто це питання, що стосуються сенсу життя і стану конкретних людей. По-друге, рівень знань, суджень і порад, що відображені у мудрості, винятково високий. По-третє, знання, пов'язані з мудрістю, надзвичайно широкі, глибокі і збалансовані і можуть застосовуватися в особливих ситуаціях. По-четверте, мудрість сполучає у собі розум і чесноти

(характер) і використовується як заради особистого благополуччя, так і для користі людства. По-п'яте, хоча досягти мудрості нелегко, більшості людей розпізнати її не важко.

Незважаючи на те, що в багатьох літніх людей розвивається мудрість, деякі все-таки переживають зниження пізнавальної активності. Це зниження може бути тимчасовим, прогресуючим чи перемежованим. Воно може бути відносно невеликим і короткочасним в одних випадках і важким і прогресуючим в інших.

Зниження пізнавальної діяльності може викликатися як прямими, так і непрямими причинами. До прямих причин зниження інтелектуального рівня відносяться хвороба Альцгеймера і судинні враження мозку. Однак варто пам'ятати, що вгасання інтелекту, не є прямим наслідком процесу старіння; найчастіше його можна віднести на рахунок дії інших факторів, наприклад, погіршення здоров'я, низького рівня освіти, бідності або низької мотивації. Ці непрямі причини заслуговують не меншої уваги.

На пізнавальну діяльність у людей похилого віку впливають психологічні чекання, психічне здоров'я і ряд факторів (фізична форма, харчова недостатність, вживання алкоголю, лікарські засоби, інтелектуальна бездіяльність).

Деякі люди похилого віку твердо упевнені, що втратять пам'ять і виявляться не в змозі робити те, що їм удавалося раніше. Вони заздалегідь очікують, що стануть безпомічними і залежними від інших і частково втратять контроль над власним життям. Люди, що так вважають, часто втрачають компетентність і контроль над обставинами. У них менше самоповаги, вони виявляють меншу завзятість і рідше намагаються досягти результату. Цей циклічний процес іноді називають виученою (придбаною) безпорадністю.

Психічне здоров'я людини безпосередньо впливає на ефективність рішення нею пізнавальних задач. Розповсюдженою психологічною реакцією на втрату близької людини є депресія, а багатьом старим доводиться не раз переживати втрату близьких їм людей. Депресія ж викликає зниження уваги і здатності зосередитися і, як наслідок, зниження інтелектуального рівня.

Психосоціальні зміни в процесі старіння

Вплив на життя людини багатьох подій, що відбуваються в пізній дорослості, залежить, в основному, від того змісту, що вона вкладає в ці події. З однієї сторони, вихід на пенсію символізує втрату влади, відповідальності й автономії, з іншого боку, – появу вільного часу, який можна присвячувати своїм захопленням.

Задоволеність життям у період пізньої дорослості визначається тим, що люди похилого віку розуміють під позитивним функціонуванням. Наприклад, вони часто вказують на здатність приймати зміни як важливу особливість позитивного функціонування.

Багато людей похилого віку зберігають позитивний погляд на майбутнє, незважаючи на здоров'я, що слабшає, користуючись механізмом соціального порівняння. Старі порівнюють своє становище зі становищем таких самих людей і, залежно від результату, модифікують свої цілі. Соціальне порівняння і соціальна інтегрованість – збереження людиною значущих ролей, нормативних орієнтирів і референтних груп – пом'якшують негативний ефект слабкого фізичного здоров'я і впливають на почуття благополуччя, зменшуючи психологічні страждання і сприяючи досягненню цілей розвитку.

У людей похилого віку з часом виробляються більш зрілі форми погоджувальної поведінки (за Вейллантом). Наприклад, у стресових ситуаціях такі люди частіше виявляють мудру неупередженість і почуття гумору.

У період пізньої дорослості для особистості однією з головних задач є задача збереження своєї ідентичності. Під ідентичністю мається на увазі набір своєрідно об'єднаних уявлень людини, які прийнятно погоджуються між собою, про свої фізичні, психологічні і соціальні якості.

Коли люди похилого віку можуть оцінити себе як тих, що вчинили відповідно до Я-концепції, вони, у цілому, виражають велику задоволеність життям і більшу самоповагу. На Я-концепцію впливають різні події і серйозні зміни здоров'я, фінансового і соціального стану, суспільної активності, сексуальної сфери, житлових умов і родинного стану. Значні зміни в Я-концепції можуть, у свою чергу, позначатися на почутті власного благополуччя. Однак старіння саме по собі, очевидно, не робить прямого впливу на Я-концепцію.

Незважаючи на те, що лише незначну кількість змін особистості, що відбуваються в похилому віці, можна вважати універсальними, на думку Гутманна, загальною універсальною зміною в процесі старіння є зміна перспективи через перехід від активного до пасивного контролю.

У літньому віці відбуваються зміни і в індивідуально-типологічних особливостях особистості: підвищується ступінь нейротизму, багато людей стають більш інтровертованими, з'являються елементи оборонної позиції, конформності. Кінцевою стадією в теорії життєвого циклу Е. Еріксона є психосоціальний конфлікт «цілісність Его проти розпаду». Люди похилого віку часто мірку-

ють про те, чи виправдало життя їхні очікування. Той, хто може оглянутися і з задоволенням сказати, що його життя мало сенс і що він зробив усе, що від нього залежало, відчуває почуття повноти життя і власної цілісності. Той, хто не побачить нічого, крім ланцюга помилок і згаяних можливостей, відчує розпач. Ідеальне вирішення цього конфлікту призводить до переваги почуття цілісності, злегка забарвленої реалістичним розпачем. Такий результат приводить до мудрості. Настає розуміння, що значення окремої людини носить обмежений характер, хоча, як і раніше, цінується зв'язаність між людьми.

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ГАЛУЗЬ ПСИХОЛОГІЇ

Зміст і розвиток психодіагностики

Термін «діагноз» в перекладі з грецької – «розпізнавання». Діагностика розуміється як розпізнавання чогось (наприклад, хвороби в медицині, відхилення від норми в дефектології, причини неправильної роботи приладу в техніці тощо).

Психологічна діагностика забезпечує збирання інформації про особливості людської психіки. Сучасна психологічна діагностика визначається як психологічна дисципліна, яка розробляє методи виявлення і вивчення індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних властивостей людини. Психодіагностика є також галуззю психологічної практики, що охоплює роботу спеціаліста з психологічної допомоги особистості (СПД) з виявлення різноманітних якостей, психічних і психофізіологічних властивостей, рис особистості.

Термін «психодіагностика» – за психологічним словником – галузь психології, спрямована на всебічний аналіз особистості з метою вирішення практичних завдань виявлення і подолання недоліків у її розвитку, підвищення рівня навчальної або професійної діяльності, забезпечення гармонійного піднесення здібностей та моральних якостей (1982, с.141). Щодо змісту психодіагностики можна визначити як теорію і практику визначення психологічного діагнозу. Психологічний діагноз полягає у розпізнаванні багаторівневих та багатоланкових причин недоліку або відхилення в поведінці індивіда з метою їх усунення через відповідні корекційні вправи психолого-педагогічного характеру. При цьому термінам «недолік», «відхилення» надається широкого значення, що далеко виходить за межі психопатології та дефектології. Йдеться про будь-

Психологічний інструментарій

який вчинок, дію, стан, властивість тощо, які розглядаються у тому чи іншому відношенні як незадовільні, небажані. Аналіз і корекція таких відхилень є нормальним процесом навчання, виховання та розвитку особистості (В. Войтко, Ю. Гільбух, 1976).

З функціонального боку психодіагностики можна розглядати як цілісну систему, що складається з трьох підсистем: теорії, експерименту і практики. Підвищення інтересу до проблем психодіагностики в нашій країні пов'язане передусім з розвитком психологічної служби і появою нових професій – практичний психолог, соціальний працівник, соціальний педагог. Ці спеціалісти з'явилися в школах і дошкільних закладах, службі зайнятості, в медичних закладах, на підприємствах та в соціальній службі. Таким чином, психодіагностика охоплює кілька сфер нашого життя.

По-перше, психодіагностика інтенсивно використовується з метою оптимізації процесів навчання і виховання. З її допомогою можуть вирішуватись проблеми та завдання, що постають перед працівниками освітньо-виховних закладів – від дитячих садків і шкіл, інтернатів різного типу – до вищих закладів освіти.

По-друге, проведення психодіагностики є важливою складовою діяльності спеціалістів з профвідбору, профнавчання і профорієнтації, яка проводиться у спеціальних центрах зайнятості, на підприємствах і в деяких спеціалізованих вищих навчальних закладах освіти.

По-третьє, галуззю практичного використання результатів психодіагностичних досліджень є клініко-консультативна і психотерапевтична робота.

Отже, залежно від специфіки об'єкта, психодіагностика охоплює три галузі: *шкільну, професійну, клінічну*.

Розвиток психологічної діагностики веде до появи особливого дослідного методу – діагностичного. Основна особливість психодіагностичного методу – це його вимірно-дослідна спрямованість, за рахунок якої досягається кількісна і якісна кваліфікація явища, що вивчається (Л. Бурлачук, 1989).

Психодіагностичний метод конкретизується у трьох основних діагностичних підходах, які практично вичерпують різноманітність відомих методик (опитувальників і тестів). Ці підходи Л. Бурлачук (1989) умовно позначає як «об'єктивний», «суб'єктивний» і «проективний».

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

Суб'єктивний підхід – діагностика здійснюється на основі відомостей, що повідомляє про себе клієнт, самоопису (самооціню-

вання) властивостей особистості, способів поведінки в тих чи інших ситуаціях.

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

Об'єктивний підхід до діагностики проявів людської індивідуальності створює два види методик: тести інтелекту (тести спеціальних здібностей і тести досягнень) та особистісні тести. Суб'єктивний підхід має у своєму складі різноманітні опитувальники (особистісні опитувальники та опитувальники-анкети). Проективний підхід поділяється на моторно-експресивні, перцептивні, аперцептивно-динамічні методики (Л. Бурлачук, 1979, 1989).

Класифікація психодіагностичних методик

Засоби, якими користується сучасна психодіагностика, за своєю якістю розподіляються на дві групи: методики високого рівня формалізації і методики малоформалізовані (К. Гуревич, О. Борисова, 1995).

До формалізованих методик належать тести, опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики. Для них характерна жорстка регламентація процедури обстеження (точне виконання інструкцій, певні способи пред'явлення стимульного матеріалу, невтручання дослідника в діяльність піддослідного тощо), стандартизація (наявність норм або інших критеріїв оцінки результатів), надійність і валідність. Ці методики допомагають збирати діагностичну інформацію у відносно короткі строки і в такому вигляді, який дає можливість кількісно і якісно порівнювати індивіда з іншими людьми.

До малоформалізованих методик належать такі прийоми, як спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності. Ці способи дають дуже цінні відомості про піддослідного, особливо коли предметом вивчення є такі психічні явища, які погано піддаються об'єктивації (наприклад, суб'єктивні переживання, особистісні сенси) або є надто мінливими (динаміка намірів, станів, настроїв тощо). Утім, слід зазначити, що малоформалізовані методики дуже громіздкі (наприклад, спостереження за піддослідним здійснюється іноді впродовж кількох місяців) і найчастіше базуються на професійному досвіді, психологічній інтуїції самого психодіагноста. Тільки наявність високого рівня культури проведення психологічних спостережень, бесід допомагає уникнути впливу випадкових і побічних чинників на результати обстеження.

Малоформалізовані діагностичні засоби не слід протиставляти суто формалізованим методикам. Як правило, вони взаємно доповнюють один одного. У повноцінному діагностичному обстеженні необхідне гармонійне поєднання формалізованих методик з малоформалізованими. Так, збиранню даних із допомогою тестів передує період ознайомлення з обстежуваними за деякими об'єктивними і суб'єктивними показниками (наприклад, з біографічними даними піддослідних, їх нахилами, мотивацією діяльності тощо). З цією метою можуть бути використані інтерв'ю, опитування, спостереження.

Формалізовані методики

Класи формалізованих методик

Отже, до методик високого рівня формалізації належать чотири головних класи методик: тести (які теж поділені на кілька підкласів), опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики (маються на увазі лише ті, що розроблені вітчизняними дослідниками).

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

Індивідуальні тести – це такий вид методик, коли взаємодія експериментатора і піддослідного відбувається сам на сам. З таких тестів починалась історія психодіагностики. Індивідуальне тестування має свої переваги: можливість спостерігати за піддослідним (його мімікою, іншими мимовільними реакціями), слухати і фіксувати непередбачені інструкцією висловлювання, що дає змогу оцінити ставлення до тестування, функціональний стан піддослідного тощо. Крім того, експериментатор, спираючись на рівень підготовленості піддослідного, може в ході експерименту замінити один тест на інший. Індивідуальна діагностика необхідна у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку, для тестування осіб з соматичними або нервово-психічними порушеннями, людей з фізичними вадами. Необхідна вона і в тих випадках, коли потрібний тісний контакт експериментатора і піддослідного з метою оптимізації його діяльності. Для індивідуального тестування потрібно, як правило, багато часу, воно пред'являє високі вимоги до рівня кваліфікації експериментатора, менш економічне порівняно з груповим.

Групові тести – це такий тип методик, який дає можливість одночасно проводити випробування з великою групою людей (до кількох сот осіб).

Одна з головних переваг групових тестів – масовість випробувань. Інша перевага – інструкції і процедура проведення досить

прості й від експериментатора не вимагається високої кваліфікації. Під час групового тестування великою мірою дотримується єдність вимог проведення експерименту. Обробка результатів носить більш об'єктивний характер. Результати багатьох групових тестів можуть оброблятися на ЕОМ. Ще одна перевага групового тестування – відносна легкість і швидкість збирання даних і, як наслідок, більш сприятливі, порівняно з індивідуальним тестуванням, умови для зіставлення з критерієм.

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

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

Бланкові, предметні, апаратурні, комп'ютерні тести – це тести, що розрізняються за структурою матеріалу, яким оперує піддослідний. *Бланкові тести* (іншою їх назвою є «тести олівець і папір») представлені у вигляді зошитів, брошур, у яких написана інструкція щодо використання, приклади рішення, самі завдання і рядки для відповідей (якщо тестуються діти молодшого віку). Для старших підлітків передбачені варіанти, коли відповіді заносяться не в тестові зошити, а на окремі бланки. Це дозволяє використовувати одні й ті самі тестові зошити багатократно. Бланкові тести можуть використовуватися як при індивідуальному, так і при груповому тестуванні.

У *предметних тестах* матеріал тестових завдань представлений у вигляді реальних предметів: кубиків, карток, деталей геометричних фігур, конструкцій і вузлів технічних пристроїв тощо.

Психологічний інструментарій

Найбільш відомі з них – кубики Кооса і тест складання фігур з набору Д. Векслера, тест Виготського-Сахарова. Предметні тести в основному проводяться індивідуально.

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

Комп'ютерні тести – це автоматизований вид тестування у формі діалогу підслідного з ЕОМ. Тестові завдання пред'являються на екрані дисплея, а відповіді підслідний вводить у пам'ять ЕОМ з клавіатури; таким чином, протокол відразу ж створюється як набір даних (файл) на магнітному носії. Стандартні статистичні пакети дозволяють дуже швидко проводити математико-статистичну обробку одержаних результатів за різними напрямками. За бажанням можна одержати інформацію у вигляді графіків, таблиць, діаграм, профілів.

За допомогою комп'ютера експериментатор одержує для аналізу такі дані, які без ЕОМ одержати практично неможливо: час виконання завдань тесту, час одержання правильних відповідей, кількість відмов від рішення і звертання за допомогою, час, що витрачається на обмірковування відповіді за відмови від рішення, час введення відповіді в ЕОМ тощо. Ці особливості підслідних можна використовувати для поглибленого психологічного аналізу в процесі тестування.

Вербальні і невербальні тести – ці тести розрізняються за характером стимульного матеріалу. У *вербальних тестах* основним змістом роботи підслідних є операції з поняттями, розумові дії, що здійснюються в словесно-логічній формі. Завдання, що становлять ці методики, апелюють до пам'яті, уяви, мислення в їх опосередкованій мовленевій формі. Вони дуже чутливі до різниці в мовній культурі, рівня освіти, професійних якостей. Вербальний тип завдань найбільше використовується в тестах інтелекту, тестах досягнень, під час оцінювання спеціальних здібностей (наприклад, творчих).

Невербальні тести – це такий тип методик, у яких тестовий матеріал має наочну форму (у вигляді карток, креслень, графічних зображень тощо). Вони включають мовну здатність підслідних

у плані розуміння інструкцій, саме ж виконання цих завдань спирається на перцептивні, психомоторні функції. Найвідомішим невербальним тестом є «Прогресивні матриці» Дж. Равена. Невербальні тести зменшують вплив мовних і культурних відмінностей на результат обстеження. Вони полегшують процедуру обстеження підослідних з порушеннями мовлення, слуху або з низьким рівнем освіти. Невербальні тести широко використовуються для оцінювання просторового і комбінаторного мислення. Окремими субтестами вони включені у різноманітні тести інтелекту, загальних і спеціальних здібностей, тести досягнень.

Зміст та мета психологічного тестування

За змістом тести поділяються на чотири класи: тести інтелекту, тести здібностей, тести досягнень та тести особистості (К. Гуревич, О. Борисова, 1995).

Тести інтелекту використовуються для дослідження та вимірювання рівня інтелектуального розвитку людини. Вони є найбільш розповсюдженими психодіагностичними прийомами.

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

Тести здібностей призначені для оцінювання можливостей індивіда в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, необхідними для однієї або кількох діяльностей.

Виділяють загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності забезпечують оволодіння багатьма видами діяльності. Вони ототожнюються з інтелектом і тому часто називаються загальними інтелектуальними (розумовими) здібностями.

Спеціальні здібності, на відміну від загальних, розглядаються щодо окремих видів діяльності. Відповідно до такого розподілу розробляються тести загальних і спеціальних здібностей.

За формою тести здібностей бувають різноманітного характеру (індивідуальні і групові, усні і письмові, бланкові, предметні, апаратурні тощо).

Тести досягнень, або тести об'єктивного контролю успішності (шкільної, спортивної, професійної), призначені для оцінювання ступеня розвитку здібностей, знань, вмінь, навичок після проходження людиною навчання, професійної та іншої підготовки. Таким чином, тести досягнень насамперед вимірюють вплив, який має на розвиток індивіда відносно стандартний набір впливів. Вони широко використовуються для оцінювання шкільних, навчальних, а також професійних досягнень. Цим пояснюється їх велика кількість і різноманітність.

Психологічний інструментарій

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

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

Тести особистості спрямовані на оцінювання емоційно-вольових компонентів психічної діяльності – мотивації, інтересів, емоцій, стосунків (зокрема міжособистісних), а також вияви поведінки індивіда в певних ситуаціях. Таким чином, тести особистості діагностують неінтелектуальні вияви.

Особистісні властивості вимірюються за допомогою тестів, опитувальників і проєктивних технік.

Правильне оцінювання й інтерпретація результатів психологічного тестування має базуватися на знанні того, з якою метою вони використовуються. У шкільній психодіагностиці тести можуть використовуватися з метою виявлення невстигаючих дітей, з одного боку, і талановитих – з іншого, корекції неуспішності, відбору до певних спеціалізацій (математичні, економічні, юридичні, мовні та інші напрями), консультування учасників педагогічної взаємодії (вчителів, учнів, батьків, адміністрації школи).

Психологічні тести використовуються також із метою вивчення різних проблем, таких, зокрема, як вікові зміни в розвитку людини, ефективність різних методів навчання, впливу психокорекції, залежність ефективності діяльності від впливів середовища.

Опитувальники

Це така група психодіагностичних методик, у якій завдання представлені у вигляді питань і тверджень. Вони призначені для одержання даних зі слів обстежуваного. Опитувальники є одними з найрозповсюдженіших діагностичних інструментів. Вони поділяються на опитувальники особистісні і опитувальники-анкети.

Особистісні опитувальники можна розглядати як стандартизовані самозвіти, що за формою бувають груповими й індивідуальними, найчастіше письмовими, бланковими або комп'ютерними. За характером відповідей на питання вони поділяються на опитувальники із запропонованими відповідями (закриті опитувальники) та з довільними відповідями (відкриті опитувальники).

У закритих опитувальниках спеціально пропонуються відповіді на поставлені запитання. Піддослідний повинен вибрати одну з них. Найрозповсюдженішим є дво- або триальтернативний вибір відповідей (наприклад, «так, ні»; «так, ні, не можу відповісти»). Як правило, в особистісних опитувальниках не може бути правильних і неправильних відповідей. Вони можуть відображати міру згоди або незгоди піддослідних із тим чи іншим висловом. Перевагою

закритих питань є простота процедури реєстрації, обробки даних, чітка формалізація оцінювання, що важливо під час масового обстеження. Іноді у піддослідних виникають утруднення, коли необхідно прийняти категоричне рішення.

Відкриті опитувальники передбачають вільні відповіді без будь-яких обмежень. Піддослідні дають відповіді на свій розсуд. Стандартизація обробки досягається через співвіднесення довільних відповідей зі стандартними категоріями. Відкриті опитувальники разом з перевагами (одержання розгалуженої інформації про піддослідного, проведення якісного аналізу відповідей) мають і певні недоліки: складність формалізації відповідей і їх оцінок, утруднення в інтерпретації результатів, важкість процедури і великі витрати часу.

Форма відповідей в особистісних опитувальниках може бути представлена у вигляді шкали вимірювання. В цьому випадку пропонується оцінювання тих чи інших тверджень за вираженістю в них якостей, закладених шкалою (наприклад, важкий – легкий, гарний – поганий). Зазвичай використовуються три-, п'яти- та семикрапкові шкали. Піддослідний повинен відмітити ступінь вираження якості, що оцінюється.

За змістом особистісні опитувальники поділяють на опитувальники рис особистості, типологічні, опитувальники мотивів, інтересів, цінностей, настанов.

Опитувальники-анкети допомагають одержати про людину будь-яку інформацію, яка не стосується її психологічних особливостей (наприклад, для одержання даних про історію її життя). Вони передбачають жорстко фіксований порядок, зміст і форму питань, чіткі вказівки форми відповідей. Відповіді можуть писатися самим піддослідним без участі психолога (заочне опитування) або в присутності експериментатора (пряме опитування). Анкетні опитування класифікуються передусім за змістом і конструкцією заданих запитань. Розрізняють анкети з відкритими запитаннями (піддослідний висловлюється у довільній формі), анкети із закритими питаннями (всі варіанти відповідей передбачені) і анкети з напівзакритими питаннями (відповідаючи, можна обрати відповідь з наведених або дати свій варіант). В анкетних опитуваннях часто комбінують усі варіанти: відкриті, напівзакриті. Це підвищує обґрунтованість і обсяг інформації.

Серед опитувальників-анкет з психодіагностичною метою широко використовуються біографічні анкети, що надають інформацію про історію життя людини. Найчастіше запитання стосуються віку, стану здоров'я, сімейного стану, рівня і характеру освіти, спеціальних навичок, статусного руху та інших відносно об'єктив-

них показників. Вони допомагають зібрати інформацію, необхідну для вірогідної інтерпретації показників тестів.

Проективні техніки

Це група методик, що використовуються для діагностики особистості. Для них характерний глобальний підхід до оцінювання особистості, а не вияв окремих її рис. Найсуттєвішою ознакою проективних методик є використання в них невизначених стимулів, які піддослідний повинен сам доповнити, інтерпретувати, розвинути тощо. Так, піддослідним пропонується інтерпретувати зміст сюжетних малюнків, закінчити речення, давати тлумачення креслень тощо. На відміну від інтелектуальних тестів, відповіді на завдання проективних методик не можуть бути правильними або неправильними; можливий широкий діапазон різноманітних рішень. При цьому передбачається, що характер відповідей зумовлений особливостями особистості піддослідного, які мають «проекцію» на відповіді. Мета проективних методик замаскована, що зменшує можливість піддослідного давати такі відповіді, які дають змогу створити бажане уявлення про себе.

Ці методики мають в основному індивідуальний характер і більшою мірою бувають предметними або бланковими.

Прийнято розрізняти такі групи проективних методик:

- ◀ структурування: формування стимулів, надання їм сенсу;
- ◀ конструювання: створення з деталей осмисленого цілого;
- ◀ інтерпретації: тлумачення будь-якої події, ситуації;
- ◀ доповнення: завершення речень, розповіді, історії;
- ◀ катарсису: здійснення ігрової діяльності у спеціально організованих умовах;
- ◀ вивчення експресії: малювання на вільну або задану тему;
- ◀ вивчення імпресії: перевага одних стимулів (як найбільш жаданих) перед іншими.

Психофізіологічні методики

Окремий клас психодіагностичних методів становлять психофізіологічні методики, що діагностують природні особливості людини, зумовлені основними властивостями її нервової системи. Вони розроблені російською школою Б. Теплова – В. Небиліцина і їхніми послідовниками в межах нового наукового напрямку, що одержав назву «диференційна психофізіологія». Ці методики мають теоретичне обґрунтування: психофізіологічну концепцію індивідуальних різниць, властивостей нервової системи і їх виявів.

Індивідуальні різниці, зумовлені властивостями нервової системи, виявляються у формально-динамічних особливостях психі-

ки і поведінки людини (у швидкості, темпі, працездатності, стійкості до перешкод тощо).

Характерною рисою психофізіологічних методик, які діагностують індивідуальні різниці, є те, що вони позбавлені оціночного підходу до індивіда. Діагностичні психофізіологічні методики не претендують на оцінку, бо не можна стверджувати, що певні властивості нервової системи кращі за інші. В одних ситуаціях краще виявлятимуться люди з одними властивостями нервової системи, а в інших – з іншими.

При визначенні діагностичної значущості результатів, одержаних за допомогою психофізіологічних методик, використовуються критерії, які розроблені в межах традиційної тестології (стандартизація, надійність, валідність).

За своєю формою більшість психофізіологічних методик є апаратурними: використовуються електроенцефалографи та інша спеціальна апаратура. Використовуються також бланкові методики, особливо в шкільній психодіагностиці. Крім того, деякі методики можуть бути представлені в комп'ютерному варіанті. Як апаратурні, так і бланкові методи мають індивідуальний характер.

Малоформалізовані методики

До малоформалізованих методик відносяться спостереження, опитування (інтерв'ю), аналіз продуктів діяльності.

Метод спостереження допомагає одержати широку інформацію про людину. Він є значущим тоді, коли не розроблені або невідомі стандартизовані процедури. При цьому досліднику для проведення спостереження не треба згоди або іншої форми участі тих, за ким ведеться спостереження.

Дуже важливого значення набуває метод спостереження під час вивчення психологічних особливостей дітей, бо дитину досліджувати важче, ніж дорослу людину.

Методики психологічних спостережень базуються на кількох принципах:

- 1) максимально можлива фіксація об'єктивних зовнішніх проявів;
- 2) спостереження неперервного процесу, а не окремих його моментів;
- 3) вибірковість запису. Реєструються лише ті прояви, які є суттєвими для конкретного завдання дослідника.

У цьому методі «вимірювальним інструментом» є сам експериментатор, тому важливо, щоб він досконало володів технікою спостереження. Спостереження може мати наївний і науковий характер. Наївний спосіб спостереження залежить від особистісних

здібностей експериментатора, його настанов, намірів тощо. Результати такого спостереження мають невизначений характер і можуть інтерпретуватися іншими дослідниками по-різному.

Психологічній меті більше відповідає наукове спостереження, або, як називав його М. Басов, «дослідне, або вибіркове» спостереження. Таке спостереження здійснюється на основі ретельної попередньої підготовки. Воно використовується з певною метою, за якою визначається час спостереження, відбір потрібних фактів. Отже, наукове спостереження відрізняється від наївного постановкою проблеми, вибором ситуацій для спостереження, визначенням психологічних якостей або властивостей поведінки, які повинні стати об'єктом спостереження, розробленою системою фіксації і запису результатів, однозначністю розуміння іншими людьми одержаних даних. Р. Кеттел (1957) так сформулював правила психологічного спостереження:

1) поведінка піддослідного повинна мати оцінку в різноманітних ситуаціях (у школі або на роботі, у громадських місцях) і у різних рольових позиціях (учня, робітника, батька, сина, друга та ін.), тому психолог повинен проводити з піддослідним щоденно певну кількість часу протягом 2–3 місяців;

2) попередньо необхідно визначати риси особистості або особливості поведінки, які необхідно оцінити;

3) експериментатор повинен бути попередньо натренованим у подібному оцінюванні;

4) спостереження повинно бути безстороннім;

5) оцінювати одного піддослідного повинні не менше 10 спостерігачів, і підсумкова оцінка повинна становити середнє з їх спостережень, при цьому судження кожного повинно бути незалежним.

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

Складність проблеми, що постає під час використання методу спостереження, полягає у тому, як зафіксувати те, що спостерігали. До основних форм протоколювання спостережень належать такі: ознакові або знакові системи, системи категорій і шкали рейтингу (оцінок). Коли протоколювання ведеться в системі ознак, то попе-

редньо описують конкретні види поведінки, симптоматичні для всієї поведінкової сфери, і потім фіксують, які з них з'явилися в той чи інший період спостереження. Ознака повинна бути однозначною і не вимагати допоміжного роз'яснення. Так, наприклад, у схемі спостереження Шульца використані такі ознаки: учитель працює з учнем, учитель працює з маленькою групою, учитель ігнорує запитання учня, учень відповідає уроку, учень голосно читає тощо.

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

Використовуючи ознакові й категорійні системи, спостерігачі можуть давати оцінки, інтерпретації, які для кожного з них мають своє тлумачення. Щоб уникнути суб'єктивізму, використовують шкали рейтингу. Вони вимагають фіксувати не наявність ознаки, а ступінь її вираженості. Наприклад, чотири-, п'ятибальна система: зовсім не виявляє інтересу (0 балів), трохи виявляє (1 бал), виявляє трохи більше інтересу (2 бали), виявляє зацікавленість (3 бали), виявляє великий інтерес (4 бали). Отже, метод спостереження є громіздким і складним діагностичним інструментом, що потребує від спостерігача великого професійного досвіду і спеціальної підготовки. Спроби надати цьому методу формалізованого характеру (наприклад, складання жорсткої процедури спостереження, одержання за допомогою шкали рейтингу кількісних оцінок) сприяють підвищенню об'єктивності і вірогідності одержаної інформації.

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

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

Методи опитування різні за формою і характером організації. Вони можуть проводитися усно або письмово, індивідуально або в групі, раз або багатократно. Запитання можуть формулюватися у

Психологічний інструментарій

прямій формі (відповідь слід розуміти в тому сенсі, який вкладає в нього піддослідний) і непрямій (відповідь передбачає розшифровку в іншому, прихованому від піддослідного змісту). Вони можуть мати відкритий або закритий характер. Одним з найрозповсюдженіших видів опитування є інтерв'ю.

Інтерв'ю – це бесіда, що проводиться за певним планом та передбачає прямий контакт інтерв'юера з респондентом (відповідаючим). За формою воно буває вільне (бесіда без певної деталізації питань, але за загальною програмою: чітка стратегія у загальних рисах, а тактика вільна); стандартизоване (здійснюється детальна розробка всієї процедури, зокрема загальний план бесіди, послідовність запитань, варіанти можливих відповідей: чітка стратегія і тактика); і частково-стандартизоване (чітка стратегія, а тактика більш вільна). Діагностичній меті найбільше відповідає стандартизована форма інтерв'ю: вона дає можливість одержати порівняльні дані у різних піддослідних, обмежує вплив сторонніх подразників, дає змогу повною мірою і в потрібній послідовності «відпрацювати» усі питання. Але слід використовувати його тільки тоді, коли респондент погоджується на це. В іншому випадку результат може бути незадовільним, бо стандартизоване інтерв'ю багатьма людьми сприймається як ситуація екзаменаційного опитування, що обмежує безпосередність і щирість респондента. У роботі з дітьми стандартизоване інтерв'ю використовується дуже рідко.

Інтерв'ю має таку структуру:

- а) вступ: налаштування на бесіду, на співпрацю;
- б) вільні висловлювання піддослідного;
- в) загальні запитання (наприклад, «Ти можеш розповісти мені про школу?»);
- г) докладне дослідження;
- д) зняття напруження і висловлення подяки за участь у бесіді.

Інтерв'ю не повинно бути довготривалим. Реєстрація відповідей не має стримувати того, хто відповідає. Інтерпретація одержаних результатів має відтінок суб'єктивізму, тому їх слід брати до уваги в комплексі з даними діагностичних методик.

Залежно від цільового призначення розрізняють діагностичні і клінічні інтерв'ю. Діагностичне інтерв'ю – це метод одержання інформації про властивості особистості, який використовується на ранніх етапах психокорекції. Воно може бути керованим і некерованим. Клінічне інтерв'ю – це метод терапевтичної бесіди, що допомагає усвідомити свої внутрішні утруднення, конфлікти, приховані мотиви поведінки.

Аналіз продуктів діяльності (за змістом) – це метод кількісно-якісного аналізу документальних джерел, що дає змогу вивчати

продукти людської діяльності. Під поняттям «документальне джерело» маються на увазі листи, автобіографії, щоденники, фотографії, записи на кіноплівці, види мистецтв, матеріали преси (газети, журнали тощо).

Для того, щоб у процесі вивчення документів можна було позбутися суб'єктивізму дослідника, виявити правильну інформацію і досить точно її реєструвати, був розроблений спеціальний метод, який одержав назву «контент-аналіз» (дослівно «аналіз змісту»). Основна процедура контент-аналізу пов'язана з переведенням якісної інформації на мову цифр. З цією метою виділяються два типи одиниць: змістові (якісні) та аналізу і рахунку (кількісні). Основна складність у роботі з документальними джерелами – уміння провести якісний аналіз, тобто виділити змістовні одиниці. Це в основному залежить від компетентності дослідника, рівня його творчих можливостей.

Оскільки контент-аналіз заснований на принципі повторюваності, частоти використання різних змістовних одиниць (наприклад, певних понять, суджень, образів тощо), його слід використовувати тільки тоді, коли є достатня кількість матеріалу для аналізу. У контент-аналізі, крім простого рахування частот використання різних змістовних одиниць, робляться складні статистичні обробки (кореляційний та факторний аналізи). Новим етапом у розвитку цього методу стала його комп'ютеризація.

У психологічній діагностиці контент-аналіз найчастіше використовується як допоміжний метод або процедура обробки даних, що одержані під час інших досліджень. З його допомогою аналізуються мовні повідомлення піддослідного, які супроводжують практично всі діагностичні обстеження, особливо під час індивідуальної процедури. Конкретний контент-аналіз може використовуватися під час обробки даних, одержаних проєктивними методиками, під час бесід, інтерв'ю, в аналізі письмової продукції піддослідного, відкритих запитань анкет тощо. Так, наприклад, у методиках діагностики особистісних властивостей (тривожності, невротизму та ін.) проводиться контент-аналіз граматичних і стилістичних конструкцій мовлення піддослідного: кількість «тематичних» висловлювань (хвороба, страх, невпевненість тощо), дієслів, логічних блоків. Такий аналіз допомагає виявити і об'єктивізувати приховану тенденцію у відповідях піддослідного.

Вимоги до побудови методик Стандартизація

Діагностична методика відрізняється від будь-якої дослідної тим, що вона стандартизована. На думку А. Анастасі (1982), стан-

дартизація – це одноманітність процедури проведення і оцінювання виконання тесту. Таким чином, стандартизація розглядається у двох планах: як вироблення єдиних вимог до процедури експерименту і як визначення єдиного критерію оцінювання результатів діагностичних випробувань.

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

Під час проведення експерименту слід дотримуватися таких вимог:

1) інструкції оголошувати піддослідним однаково, як правило, письмово; у випадку усних вказівок вони даються в різних групах однаковими словами, зрозумілими для всіх, в однаковій манері;

2) нікому з піддослідних не можна віддавати перевагу;

3) у процесі експерименту не слід давати окремим піддослідним допоміжні пояснення;

4) експеримент з різними групами слід проводити за однакових умов (освітлення, шумові подразники, кількість учасників тощо);

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

Автори методик в інструкціях наводять точні та детальні вказівки за процедурою їх проведення. Формулювання таких вказівок становить основну частину стандартизації нової методики, оскільки тільки чітке виконання інструкції дає можливість порівняти між собою показники, одержані різними піддослідними.

Іншим важливим етапом у стандартизації методики є вибір критерію, за яким слід проводити порівняння результатів діагностичних випробувань, оскільки діагностичні методики не мають попередньо визначених стандартів успішності або неуспішності в їх виконанні. Так, наприклад, дитина шести років, виконуючи тест розумового розвитку, одержала 117 балів. Як це розуміти? До якої норми прирівняти? У традиційному тестуванні така норма називається статистичною нормою.

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

дає змогу визначити стан конкретного підслідного відносно нормативної вибірки або вибірки стандартизації (А. Анастасі, 1982).

Для обчислення статистичної норми використовуються методи математичної статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення, медіана, коефіцієнти кореляції тощо).

У психодіагностиці є й інший підхід до оцінювання результатів діагностичних випробувань. На думку К. Гуревича (1985), ознакою відліку може виступати не статистична норма, а незалежний від результатів випробування, об'єктивно заданий соціально-психологічний норматив.

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

Для аналізу даних щодо їх близькості до соціально-психологічного нормативу, який умовно розглядається як стовідсоткове виконання всього тесту, усі підслідні діляться за результатами тестування на п'ять підгруп:

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

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

Перед тим, як психодіагностичні методики можуть бути впровадженими в практику, вони повинні пройти перевірку за формальними критеріями, що доведуть їх високу якість і ефективність. Ці вимоги до психодіагностичних методик створювалися роками в процесі роботи над тестами і над їх удосконаленням.

До складу основних критеріїв оцінювання психодіагностичних методик належать надійність і валідність. Великий внесок у розробку цих понять вклали А. Анастасі, Е. Гізеллі, Дж. Гілфорд, Л. Кронбах, Р. Торндайк, Е. Хаген, Е. Бажин, Б. Білий, Ф. Березін, В. Блейхер, О. Борисова, Л. Бурлачук, І. Гільяшева, К. Гуревич, Ю. Заб-

Психологічний інструментарій

родін, М. Кабанов, С. Морозов та ін. Ними був розроблений як формально-логічний, так і математико-статистичний апарат обґрунтування ступеня відповідності методик зазначеним критеріям.

Надійність

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

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

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

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

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

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

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

За К. Гуревичем (1969, 1975, 1977, 1979, 1995), надійність може мати такі різновиди: 1) надійність самого вимірювального інструмента – *коефіцієнт надійності*; 2) стабільність ознаки, що дослід-

жується, – *коефіцієнт стабільності*; 3) константність, тобто відносна незалежність результатів від особи експериментатора – *коефіцієнт константності*.

Для перевірки надійності вимірювального інструмента завдання тесту розподіляються на парні і непарні, окремо обробляються, а потім результати двох одержаних рядків корелюються між собою. При коефіцієнті надійності від +0,75 до +0,85 методика вважається надійною.

Про стабільність ознаки свідчить коефіцієнт кореляції між результатами першого і повторного обстеження. Він свідчитиме про збереження або незбереження кожним піддослідним свого порядкового номера у вибірці. Повторне тестування проводиться через 2–3 місяці, але не частіше як через півроку. Якщо ознака, що вимірюється, стабільна, тобто завершила свій розвиток, то коефіцієнт стабільності повинен бути достатньо високим (не нижче +0,80).

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

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

Валідність

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

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

Є декілька видів валідності, зумовлених особливостями діагностичних методик, а також тимчасовим статусом зовнішнього критерію. Такі дослідники, як Л. Бурлачук, С. Морозов, 1989; К. Гуревич, 1970; Б. Кулагін, 1984, В. Столін, 1987 та інші, називають такі види валідності:

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

Психологічний інструментарій

Валідність «за одночасністю» визначається за допомогою зовнішнього критерію, за яким інформація збирається одночасно з експериментами за досліджуваною методикою. Тобто, збираються дані, що стосуються теперішнього часу: успішність у період обстеження, продуктивність у цей період тощо. З ними корелюють результати успішності за тестом.

«Випереджальна» валідність (прогностична) визначається за достатньо надійним зовнішнім критерієм, але інформація за ним збирається через деякий час після випробування. Зовнішнім критерієм буває виражена в якихось оцінках здатність людини до того виду діяльності, для якого вона відбиралася за результатами діагностичних випробувань. Точність прогнозу знаходиться у зворотній залежності від часу, що заданий для такого прогнозування. Чим більше часу минає після вимірювання, тим більшу кількість чинників слід враховувати в оцінюванні прогностичної значущості методики. Але врахувати усі чинники, що впливають на прогноз, практично неможливо.

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

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

Важливим чинником, що забезпечує надійність і валідність психологічного діагнозу, є розробка та практичне застосування психодіагностограм. Суттєвим елементом психодіагностограми є визначення конкретних психодіагностичних методик, за допомогою яких має здійснюватись визначення психологічного діагнозу для даного типу відхилень, недоліків тощо.

Психодіагностограма (від грецького – душа, розпізнавання, написання) – програма психодіагностичного обстеження особистості, побудована відповідно до типу відхилення, яке підлягає діагностиці. Психодіагностограма – це своєрідний алгоритм перевірки робочих гіпотез щодо тих чинників, які в конкретному випадку «відповідальні» за виникнення певного відхилення, недоліку тощо. Кожний етап психодіагностограми містить у собі визначення конкретних психодіагностичних методик, а також проміжних висновків, які можуть бути зроблені за їх допомогою.

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ

Психодіагностика особистості в структурі діяльності спеціаліста з психологічної допомоги

Основними видами психологічної допомоги особистості є психопрофілактика, психодіагностика, психокорекція, психологічне консультування, психологічна просвіта. Структуру розподілу обов'язків спеціаліста з психологічної допомоги (СПД) можна виразити схемою:

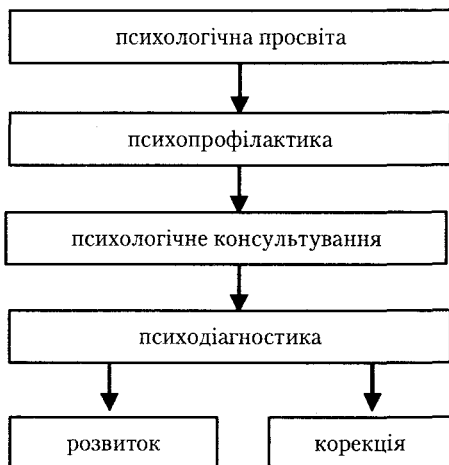


Рис. Схема структури роботи СПД

До компетенції та обов'язків спеціаліста з психологічної допомоги належать: виявлення особливостей психічного розвитку людини, сформованості певних психологічних новоутворень, відповідності рівня розвитку вмінь, знань, навичок, особистісних та міжособистісних властивостей віковим орієнтирам, вимогам суспільства тощо. Отже, саме психодіагностика як виявлення психологічних причин проблем, труднощів у навчанні і вихованні окремих дітей, визначення особливостей розвитку їх інтересів, здібностей, сформованості особистісних утворень знаходиться в центрі уваги спеціаліста з психологічної допомоги і має свою специфіку. Завдання психодіагностики, за визначенням К. Гуревича, надати інформацію про індивідуально-психічні властивості дітей, яка була б корисна їм самим та тим, хто з ними працює – вчителям, вихователям, батькам.

Психологічний інструментарій

Як було сказано вище, у межах психологічної служби не може йтися про психодіагностику поза розвитком або корекцією. Тут повинен існувати діагностико-корекційний, діагностико-виховний (або розвивальний) напрям роботи спеціаліста з психологічної допомоги.

Процедура діагностико-корекційної діяльності складна, об'ємна, відповідальна і дуже мало розроблена. Вперше така процедура у нас була запропонована Л. Виготським у вигляді схеми педагогічного дослідження у використанні до важковиховуваної і ненормальної дитини (1983, т. 5).

На основі цієї схеми Й. Шванцара розробив цікавий експериментально-психологічний підхід у діагностиці розвитку особистості, що виражається у певних кроках або етапах (1978). В американській літературі також представлені поетапні описи діагностичної роботи шкільних психологів (Grimes, Reschly, 1980; Reynolds, Gutkin et al., 1984).

Етапи психодіагностичного обстеження

Діагностико-корекційна, діагностико-розвивальна робота повинна йти такими етапами:

- ◄ вивчення практичного запиту;
- ◄ формулювання психологічної проблеми;
- ◄ висування гіпотез про причини явищ, які спостерігаються;
- ◄ вибір методу дослідження;
- ◄ використання методу;
- ◄ формулювання психологічного діагнозу, який повинен також мати прогноз подальшого розвитку дитини (прогноз щодо того, яка робота буде проведена з дитиною, та щодо того, якщо така робота проведена не буде);
- ◄ розробка рекомендацій, програми психокорекційної або розвивальної роботи з дітьми;
- ◄ здійснення цієї програми, контроль за її виконанням.

Перший етап – початок практичної роботи – вивчення звертання, яке має форму запиту вчителів, батьків або самих учнів. Адміністрація школи і вчителі звертаються до психолога за допомогою у виявленні причин неуспішності і недисциплінованості окремих учнів, у складанні програми роботи з «важкими» класами, передусім з підлітками, у визначенні рівня підготовленості до навчання в школі, у відборі дітей до першого класу. Вони шукають допомогу психолога у виборі засобів і методів роботи з дітьми з проблемних сімей, у подоланні конфліктів у стосунках з батьками в окремих учнів, у налагоджуванні взаємодії між школою і сім'єю, у вирішенні проблем організації позашкільного виховання дітей

Основи психодіагностики

середньої і старшої школи, у розвитку таких особистісних рис учнів, як відповідальність, зацікавленість, активність тощо. Будь-який запит, все одно – формальний чи ні, є для психолога свідченням того, що в учня є якась проблема.

Запит про інформацію може набувати такої форми:

Варіанти запиту	Типи висловлювань	Процедура роботи СПД
1. Запит про межі норми. 2. Запит про можливості психологічної зміни і її прогноз	«Чи нормально це?», «Чи можливо в цьому віці почати, відмовитися?» «Можна його (її) вчити... дозволяти...вимагати?» «До чого це може привести?»	Психодіагностика, порада, роз'яснення, інформування про вікові, статеві та інші параметри розвитку особистості

Запит про допомогу в самопізнанні може мати такий вигляд:

Варіанти запиту	Типи висловлювань	Процедура роботи СПД
1. Запит про визначення здібностей. 2. Запит про структуру «Я-концепції». 3. Запит про допомогу в самоприйнятті і саморозумінні	«До чого я здатний?» «Який у мене характер?» «Допоможіть розібратися в собі...» «Чому це трапилось зі мною?»	Психодіагностика, аналіз життєвого шляху, сімейного сценарію, батьківських директив, аналіз психодинаміки когнітивних процесів, емпатичне слухання

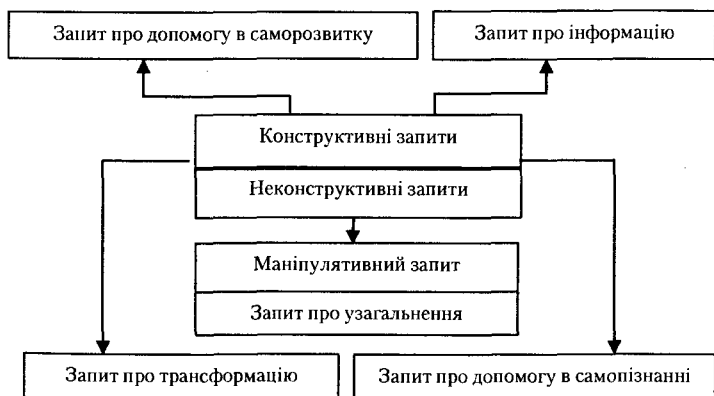


Рис. Класифікація запитів клієнтів

Психологічний інструментарій

Запит про допомогу в саморозвитку може набувати такої форми:

Варіанти запиту	Типи висловлювань	Процедура роботи СПД
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток когнітивних здібностей. 2. Розвиток комунікативних навичок. 3. Розвиток навичок саморегуляції 	<p>«Допоможіть навчитися спілкуватися», «Допоможіть поліпшити увагу, пам'ять, розвинути математичні здібності», «Навчіть управляти своїми емоціями»</p>	<p>Діагностично-розвивальні вправи, формування нових навичок і патернів поведінки, аутотренінг, візуалізація образів і почуттів</p>

Запит про трансформацію може бути таким:

Варіанти запиту	Типи висловлювань	Процедура роботи СПД
<ol style="list-style-type: none"> 1. Екзистенціальний запит. 2. Допомога у визволенні від попереднього життєвого сценарію. 3. Допомога в досягненні особистісної цілісності 	<p>«Хочу знайти новий сенс життя», «Хочу стати іншою людиною – я втомився від самого себе», «Хочу звільнитися від минулого і почати нове життя», «Хочу знайти внутрішню суть, бути у злагоді з собою...»</p>	<p>Психодіагностика, психоаналіз, лого-терапія, трансактивний аналіз, психосинтез, емпатичне слухання</p>

Запит про зняття симптому може мати таку форму:

Варіанти запиту	Типи висловлювань	Процедура роботи СПД
<ol style="list-style-type: none"> 1. Скарги на емоційні порушення. 2. Психосоматичні симптоми. 3. Комунікативні труднощі. 4. Когнітивні порушення. 5. Енергетичні проблеми 	<p>«Хочу подолати страх (темряви, висоти, публічних виступів, тварин...), прояви агресії, гніву», «Хочу позбутися від енурезу, заїкання, безсоння...», «Не можу сконцентруватися, забуваю усе, що вчу...», «Не можу спілкуватися з дівчиною, батьками, керівником...»</p>	<p>Діагностико-розвивальні вправи, інтерпретація психологічного змісту симптому, умов, що його підтримують, розвиток здатності до самопідтримки</p>

Г. Вітцлак зауважує, що відповідно до проблем, що висуваються практикою, психодіагностика має за мету вияв тих властивос-

тей особистості, щодо яких виникають ті чи інші сумніви (1986, с. 61). Тому для визначення точності запиту, для наповнення конкретним змістом проблеми або сумніву необхідне проведення спеціальної бесіди з людиною, яка зробила запит. Бесіда має допоміжне значення – вона є засобом збирання первісної інформації про учня, допомагає з'ясувати і валідизувати його труднощі перед взаємодією з ним психолога.

Ефективність роботи спеціаліста з психологічної допомоги залежить від рівня його професійної кваліфікації, яка, окрім безумовного знання дитячої, вікової та педагогічної психології, вимагає відповідного рівня володіння різноманітними психологічними методами обстеження людини, високого власного інтелектуального та особистісного розвитку. Тільки за цих умов він зможе грамотно інтерпретувати одержані діагностичні дані, робити висновки на основі аналізу результатів дослідження психічних процесів, станів і ознак, умов, необхідних для подальшого розвитку людини тощо.

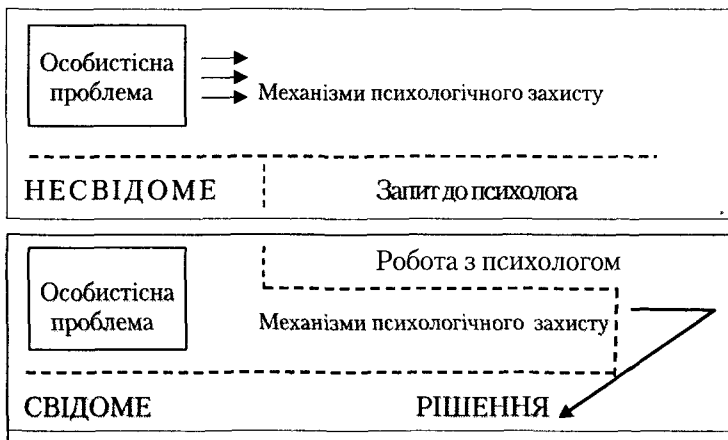
Формулювання психологічної проблеми здійснюється на основі вивчення інформації про клієнта. Спеціаліст з психологічної допомоги повинен мати дані про історію розвитку проблеми людини, яка звернулася по допомогу. Л. Виготський стверджував, що повинні розкриватися логіка саморуху в розвитку, єдності і боротьби протилежностей, які закладені в самому процесі (1983, т. 5, с. 310). Формулювання психологічної проблеми повинно спиратися на аналіз усвідомлених та неусвідомлених проблем клієнта, новоутворень вікових періодів їх розвитку.

Коли психологічна проблема з'ясована, необхідно висунути гіпотези про причини порушень (у спілкуванні, навчанні, вихованні, розвитку, спрямованості інтересів тощо). Спеціаліст з психологічної допомоги на основі нових даних, допоміжних відомостей, одержаних у бесідах, виконанні певних завдань, розповідей клієнта може змінювати попередні гіпотези та формулювати нові.

Процес бесіди з клієнтом можна виразити схемою (див. с. 58)

Правильно вибрати метод дослідження – один з найскладніших етапів. Питання про методи діагностико-корекційної, діагностико-розвивальної роботи викликають багато суперечок щодо ефективності і надійності психодіагностичних засобів, які використовує в своїй роботі спеціаліст з психологічної допомоги. М. Обозов на основі практичного досліджень дійшов висновку, що необхідність практичного використання діагностики в роботі з людьми вимагає по-новому оцінити самі методи, способи їх використання, обробку й інтерпретацію одержаних результатів. Так, для науково-практичної психодіагностики важливі швидкість і

Процес бесіди з клієнтом



проблемність обстеження. Науково-практична психодіагностика не може дозволити собі таких тривалих у часі людських витрат, які дозволяє собі науково-дослідна психодіагностика (1984).

Як відомо, у психології існують два основних підходи до діагностики індивідуальних властивостей.

Наприклад, формулювання проблеми за запитом клієнта про зняття симптому має таку психологічну динаміку:

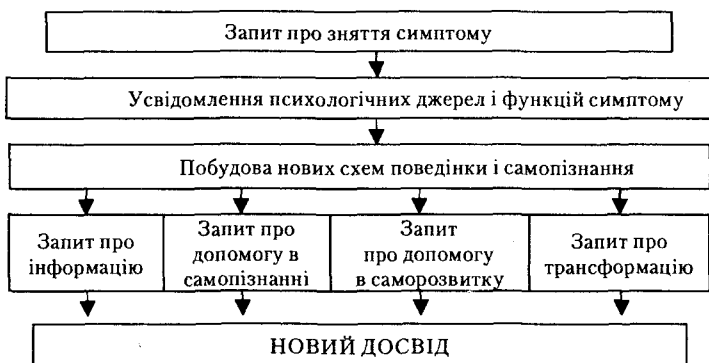


Рис. Психологічна динаміка роботи із запитом клієнта

Кількісний, що базується на ідеї повторюваності, можливості виміру, виявленні статистичних закономірностей, і якісний, що орієнтується на індивіда як на унікальну, неповторну людину і

Основи психодіагностики

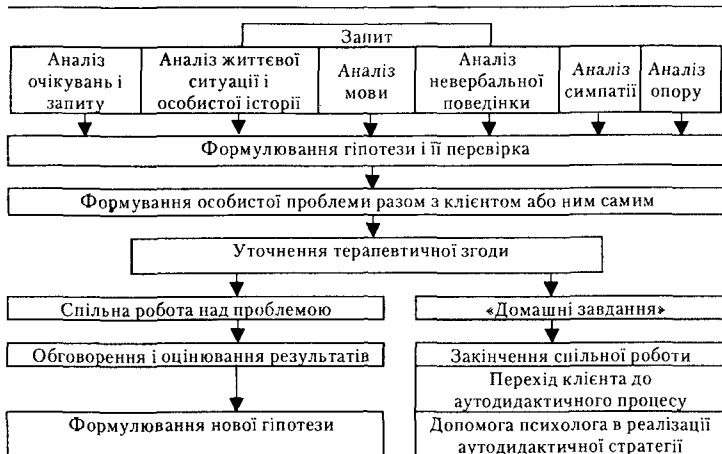


Рис. Етапи психологічної взаємодії із клієнтом

базується на передумові різноманітної детермінації психічних явищ і багатозначності кожного одержаного психологічного факту (характеристики і класифікацію психодіагностичних методів надають праці Б. Ананьєва, 1977; Б. Зейгарник, 1976; М. Кабанова, 1983; В. Мельникова та Л. Ямпольського, 1985; В. Століна, 1987; К. Гуревича, 1995; Л. Бурлачука та С. Морозова, 2000 та ін.).

Запитання клієнтові повинні ставитися в певній психологічній системі цілей і способів.

Цілі	Способи	Приклади питань
Одержання інформації	Конкретизація. Вербалізація переживання	«Коли це почалося?», «В чому це конкретно виражається?» «Розкажіть про останній подібний випадок»
Перевірка й уточнення гіпотези	Інтерпретація. Встановлення закономірності. Причинний і цільовий аналіз	«Чи я правильно зрозумів, що..?» «Чи можна сказати, що..?» «Чи були винятки?» «Це завжди вело до?»
Введення інформації	Проблематизація. Інформування про вікові, проф. та інші норми	«Чи вважаєте ви, що така ситуація не може бути в інших людей?», «Чи вважаєте ви це типовим для себе?»

У психологічній службі, на думку І. Дубровіної, важливим є поєднання цих підходів, хоча перевага віддається якісній характеристиці одержаних даних. Досвід роботи практичних психологів

Психологічний інструментарій

свідчить, що використання тих самих стандартних, навіть дуже надійних методів, часто не дає можливості одержати відповідь на конкретне запитання. Спеціалісту з психологічної допомоги дуже важливо для успіху справи володіти широким, різноманітним арсеналом психологічних методик і вміло їх використовувати. За умов сьогодення, коли швидко змінюються суспільні, політичні, моральні норми й інтереси людини, неможливо віддавати перевагу якомусь «найкращому» та «єдино правильному» методу: це веде до нездатності реагувати на нове; до консерватизму мислення (К. Роджерс, 1985). Абсолютизація процедури і результатів використання, наприклад, тестів, веде до односторонньої оцінки особистості, оскільки не враховуються багато якостей особистості, що не потрапили в тестування, але відіграють роль вирішального чинника психічного розвитку особистості. Основними формами психологічної допомоги клієнту з боку психолога можна вважати індивідуальну психологічну допомогу, сімейну психотерапію і консультування, групову психотерапію і тренінги.

Індивідуальна психологічна допомога	Сімейна психотерапія і консультування	Групова психотерапія і тренінги
1. Індивідуальне психологічне консультування. 2. Негайна психологічна допомога у кризовій ситуації. 3. Психодіагностика.	1. Тренінг ефективності батьківства. 2. Поведінкова терапія.	1. Рольовий і комунікативний тренінг. 2. Психодрама.
4. Індивідуальна психолого-педагогічна допомога у розвитку пізнавальної діяльності. 5. Бібліотерапія. 6. Психоаналіз.	3. Конкурентна терапія. 4. Системна сімейна психотерапія.	3. Тренінг синзетивності. 4. Тілесна терапія.
7. Катертична терапія	5. Рольовий тренінг. 6. Трансактний аналіз у вправах. 7. Батьківський тренінг В. Сатір	5. Арт-терапія. 6. Тренінги партнерського спілкування. 7. Психосинтез

Усі методи психологічного дослідження і впливу на особистість несуть у собі психодіагностичні функції. Клієнт може дізнатися про властивості свого характеру із суто психодіагностичних опитувальників рис характеру, про властивості поведінки в соціумі із тренінгів спілкування і поведінкової терапії, про

захисні механізми своєї психіки із тренінгів тілесної терапії та консультацій з психоаналізу, про риси характеру, що створюють проблеми у сімейному житті, з консультацій та груп сімейної терапії.

Проблема використання психологічного інструментарію полягає не в тому, використовувати чи ні тести та інші методи і методики, а в тому, з якою метою вони використовуються. Психологічні методики можна використати з метою жорсткого відбору, селекції підслідних (такий підхід не повинен застосовуватись у системі шкільних освітніх закладів як недоцільний), а також з метою виявлення причин окремих порушень або недоліків з метою їх корекції та сприяння розвитку учасників педагогічного процесу.

Використовуючи різні методичні засоби, СПД одержує чіткішу картину індивідуальних особливостей людини, що дозволяє повною мірою виявити і дати психологічну оцінку вирішального чинника. В окремих випадках спеціаліст з психологічної допомоги повинен одержати інформацію швидко і без зайвих витрат часу та людського чинника. СПД має гостру потребу в методиках та методах, не пов'язаних з громіздкою процедурою проведення і обробки результатів. Експрес-методики більшою мірою базуються на якісному аналізі висловлювань, продуктів діяльності, способів виконання завдань тощо (І. Дубровіна, 1975; Л. Славіна, 1976; Є. Борисова, 1995 та ін.).

Щоб більш глибинно і точно визначити причини того чи іншого психологічного явища або новоутворення, СПД повинен уміти відповідним чином поєднувати результати спостереження і свої власні відчуття з висновками, одержаними в результаті використання тестових та інших об'єктивних методик. М. Обозов підкреслює, що практик має бути спостережливим і постійно шукати зв'язок між науково передбаченою ознакою стану і спостережень в поведінці, міміці, жестикуляції, погляді, вегетативних реакціях (1984). Л. Виготський акцентував увагу на тому, що встановлення симптомів ніколи автоматично не веде до діагнозу, що дослідник ні в якому разі не повинен економити за рахунок думок, за рахунок творчого тлумачення симптомів (1984, т. 4). У точному спостереженні, творчому мисленні – початок наукового знання, а не тільки накопичення лабораторних даних (К. Роджерс, 1959).

Приклади виявлення психологічних проблем клієнта можна побачити у схемі класифікації моделей надання психологічної допомоги:

Психологічний інструментарій

№ з/п	Відповідальність СПД і клієнта за результат взаємодії		Приклади практики	Основний механізм впливу	Характер очікувань клієнта	Орієнтація на сферу психіки клієнта
	Клієнт	Психолог				
1	Максимальна	Мінімальна	Рациональна психотерапія	Прийняття авторитету довіри до іншого	Поради, настанови, навіювання	Воля
2	Однакова		Психоаналіз, логотерапія, трансактний аналіз	Інсайт, нове знання про себе, довіра до іншого, довіра до себе	Інтерпретація, узагальнення	Розум
3	Однакова		СПТ, біхевіоризм, НЛП	Нові навички, новий образ, довіра до іншого і до себе	Зміна поведінки, образу, реакції	Розум
4	Мінімальна	Максимальна	Гуманістична психотерапія, гештальт-терапія	Катарсис, вираження почуттів, довіра до себе більше, ніж до іншого, емпатія, емоційний досвід	Емоційна підтримка, «розуміння і співпереживання»	Почуття

Важливий етап психодіагностичної роботи – формулювання висновку про основні характеристики психічного розвитку або формування особистості піддослідного, іншими словами – психологічний діагноз. Це центральний, за визначенням Л. Віготського, вузловий етап, в ім'я якого проводилися усі попередні етапи і виходячи з якого можуть будуватися наступні. Діагноз не просто ставиться за результатами психологічного обстеження, а й обов'язково передбачає зіставлення одержаних під час обстеження даних із тим, як виявлені особливості виявляються в життєвих ситуаціях (життєві показники). Велике значення під час встановлення діагнозу має віковий аналіз одержаних даних, причому з урахуванням зони ближнього розвитку піддослідного.

На думку К. Роджерса, вивчаючи поведінку дитини не тільки в лабораторних, а і у реальних життєвих ситуаціях, ми повинні розуміти, що одержані психологічні дані відрізняються певною припустимою неточністю. Висновки завжди відносні, оскільки вони робляться на основі експериментів та спостережень, проведених за однією або кількома методиками, і спрямовані на певну інтерпретацію. Тому діагноз повинен базуватися на критичному тлумаченні даних, що одержані з різних джерел.

Як свідчить досвід, значні труднощі у постановці діагнозу пов'язані з недостатньо чітким уявленням спеціаліста з психологічної допомоги про межі своєї професійної компетентності. Г. Вітцлак зауважує, що існує дві основні форми відставання у розвитку: 1) відставання, пов'язане з органічними порушеннями нервової системи, яке потребує клініко-психологічної або медичної діагностики і теорії; 2) тимчасове відставання і неадекватна поведінка, що пов'язані з несприятливими зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку практично здорових дітей (1986). Важливо, щоб у випадках, коли в психолога виникають підозри про патопсихологічний або дефектологічний діагноз, він не намагався сам поставити діагноз, а рекомендував батькам звернутися до відповідних фахівців. Психологічний діагноз повинен здійснюватися відповідно до професійної компетентності і на тому рівні, на якому може здійснюватися конкретна психолого-педагогічна корекція та інша психологічна допомога.

Формулювання діагнозу обов'язково повинно містити й прогноз розвитку дитини на основі інформації всіх етапів дослідження. Прогноз повинен мати два напрями: заходи психолого-педагогічного впливу за умови своєчасного проведення з дитиною корекційно-розвивальної роботи; результати діяльності і поведінки дитини, – якщо такої роботи проведено не буде. Треба врахувати таке: надаючи діагноз розвитку обстеженого зацікавленим людям, вчителям, батькам, учням, – передусім слід уникати наукової термінології, тобто викласти його зрозумілою усім мовою.

Останній етап – розробка рекомендацій, програми психокорекційної роботи з учнями, складання довготривалого (або короткочасного) плану розвитку здібностей або інших психологічних новоутворень. Шкільна психодіагностика – це єдність завдань психічного і особистісного розвитку дитини або корекції цього розвитку. Д. Ельконін (1980) вважав, що в ставленні до всіх дітей – як відстаючих у розвитку, так і випереджаючих своїх однолітків – постає питання про своєчасну діагностику для попередження можливих негативних наслідків у розвитку особистості, своєчасної педагогічної корекції.

Програми корекції і розвитку містять психологічну і педагогічну частини. Психологічна частина розвитку і корекції планується

Психологічний інструментарій

і здійснюється практичним психологом або СПД. Педагогічна частина складається на основі психологічних рекомендацій психологом спільно з вчителем, соціальним працівником, директором школи, класним керівником, батьками – залежно від того, хто працюватиме з дитиною – і виконується педагогами й батьками з допомогою шкільного психолога або СПД.

Рекомендації, що дає шкільний психолог або СПД вчителям, батькам, учням, повинні бути конкретними і зрозумілими для тих, кому вони надані. Л. Виготський попереджував, що стереотипні формули педагогічного впливу, такі, як індивідуальний підхід або залучення в колектив, нічого не говорять педагогу, бо не вказують, яким чином це робити. Педагогічне призначення повинно бути конкретним, змістовним, надавати певні чіткі зрозумілі вказівки щодо заходів, що застосовуються у роботі з дитиною, і явищ, які слід подолати через ці заходи (1983, т. 5, с.321).

Робота спеціаліста з психологічної допомоги щодо глибинного проникнення у психічний та особистісний розвиток школяра здійснюється в різних формах: психологічного консультування, бесіди (одноразової чи багаторазової – залежно від обставин), психологічного обстеження (постановка психологічного діагнозу) більш чи менш довготривалих спостережень за учнями в різних ситуаціях. При цьому на основі одержаних фактів слід дати конкретну рекомендацію. Словами К. Роджерса можна сказати, що робота практичного психолога спрямована на вивчення психічних феноменів у реальних життєвих ситуаціях, у неекспериментальних формах дослідження (К. Роджерс, 1985).

Зміст і адресат рекомендацій залежить від складності питання і сфери його вирішення. Спеціаліст з психологічної допомоги завжди несе повну відповідальність за виконання рекомендації і кінцевий результат. Рекомендації вчителям, батькам щодо роботи з учнями можна давати лише в контексті розуміння цілісної особистості, в сукупності усіх її якостей і властивостей. При цьому необхідно мати на увазі, що основою особистості є її мотиваційна сфера. Будова і характер будь-яких психічних якостей залежить від спрямованості особистості людини, від їх зв'язку з іншими її властивостями і від тієї функції, яку ці властивості виконують в загальній системі поведінки людини. Усяка риса набуває іншого змісту залежно від зв'язків структури особистості, від її загальної ідейної спрямованості і від вікових психічних особливостей дитини (Л. Божович, 1968). Розуміння цього дозволяє прогнозувати розвиток і поведінку дитини залежно від умов її життя, передусім – від виховання і навчання.

Майже всі дослідження щодо праці спеціалістів з психологічної допомоги відзначають роль особистості самого спеціаліста,

що здійснює діагностико-корекційну, діагностико-виховну діяльність. Глибина і правильність психологічного висновку є не лише функцією вдало підібраних і валідних психодіагностичних методів, а й певною мірою результатом успішної особистої взаємодії психолога з дитиною, що потребує терпіння, уміння контролювати свою поведінку, здатності викликати позитивне ставлення до себе, почуття симпатії і довіри. Спеціаліст з психологічної допомоги розвиває в собі особливий стан емпатичного співпереживання з настановами, почуттями, досвідом і поведінкою іншої людини.

Сьогодні спеціалісти з психологічної допомоги знаходяться у важкому становищі головним чином через відсутність методичного інструментарію роботи. Спеціально розроблених методик для психодіагностичної роботи шкільного психолога дуже мало. Спеціально створених корекційних або розвивальних програм ще менше. Тому центральним завданням, від вирішення якого залежить існування психологічної служби, стає її науково-методичне забезпечення.

Отже, діагностико-корекційний (розвивальний) напрямок в роботі СПД посідає одне із чільних місць. СПД практично постійно знаходиться в ситуації, яка вимагає від нього пошуків спонукань, визначення психологічних причин, мотивів тієї чи іншої поведінки учня, його ставлення до навчання, товаришів, дорослих, праці, його успішності чи неуспішності в діяльності, здійснення корекції виявлених недоліків, складання перспективної програми розвитку кожного школяра тощо. Можна сказати, що психологічна служба – це постійний процес вирішення проблем.

Нормативи психологічної діяльності спеціаліста з психологічної допомоги

Праця спеціаліста з психологічної допомоги має свою структуру, з певними нормами довготривалості різних видів роботи.

Орієнтовні норми тривалості різних видів роботи спеціаліста з психологічної допомоги в системі освіти

№ з/п	Вид роботи	Середня тривалість, год.	Примітки
1.	Індивідуальна психодіагностична робота, підготовка до обстеження, його проведення і обробка результатів, оформлення висновків і рекомендацій	3,5–6,0	На одну дитину

Психологічний інструментарій

№ з/п	Вид роботи	Середня тривалість,	Примітки
2.	Групова психодіагностична робота, підготовка до обстеження, його проведення і обробка результатів, оформлення висновків та рекомендацій	год. 16–20	На 15 осіб
3.	Індивідуальна і групові консультативна робота з учнями, оформлення результатів	1,5–3,0	На одну бесіду
4.	Індивідуальна розвивальна і психокорекційна робота, зокрема підготовка, проведення і оформлення результатів	30–60	На один цикл
5.	Підготовка і проведення педагогічного консилиуму, оформлення результатів (без діагностичної роботи)	5–7	На один консилиум
6.	Індивідуальне і групове консультування батьків, оформлення результатів	1,5–2,5	На одну бесіду
7.	Індивідуальне і групове консультування педагогів, оформлення результатів	1,0–2,5	На одну бесіду
8.	Ділові ігри, тренінги та інші форми активної психологічної роботи з педагогами, зокрема підготовка, проведення та оформлення результатів.	30–40	На один цикл
9.	Підготовка і виступ на педраді, методичному об'єднанні, батьківських зборах тощо, оформлення результатів.	1–4	На один захід
10.	Підготовка і проведення «психологічних годин» для дітей, оформлення результатів.	1,5–3,0	На одне заняття
11.	Щоденне підсумкове оформлення документації.	0,5–1,0	На місяць
12.	Методична робота	12	На місяць
<i>Для спеціалістів, що працюють у Центрах, додатково</i>			
13.	Підготовка і проведення семінарів СПД закладів; оформлення результатів	2–4	На заняття

Основи психодіагностики

№ з/п	Вид роботи	Середня тривалість, год.	Примітки
14.	Проведення масових обстежень за запитами навчальних закладів (з урахуванням діагностичної роботи), оформлення результатів	40-60	На групу 15-30 чол.
15.	Участь у нарадах, засіданнях управління освіти та інших установ		За потребою
16.	Участь у роботі медико-психолого-педагогічних комісій у справах неповнолітніх тощо	40-60	
17.	Підготовка до атестації працівників нижчих ланок служби, оформлення	40-60	

Типові труднощі і проблеми особистостей різного вікового періоду життя

Психодіагностограми розвитку дітей раннього віку

Психодіагностичне обстеження дитини раннього віку відбувається шляхом спостереження за поведінкою немовляти або дитини раннього віку щодо відповідності певним психофізіологічним параметрам. Схеми обстеження немовляти потребують не тільки кількісного, а й якісного аналізу. Вихователі (соціальні працівники, психологи, батьки) можуть самі без консультації з лікарем спостерігати за відповідністю розвитку немовляти.

Психодіагностограма класифікації станів немовляти

Стан	Характерні ознаки
Рівний (глибокий) сон	Очі дитини заплющені, тіло повністю розслаблене. Дихання повільне і рівне. На обличчі немає ознак напруженості і тривоги, вії нерухомі
Нерівний (поверховий) сон	Очі заплющені, але помітні різні слабкі рухи кінцівок: немовля рухає ручками та ніжками, вигинається, витягується тощо. На обличчі з'являються мімічні маски. Дихання нерівне і більш швидке, ніж у глибокому сні. Іноді помітні так звані «швидкі рухи очей»
Напівсон	Немовля лежить практично не рухаючись. Очі відкриті, але часто закриваються. Немовля дихає рівно, але частіше, ніж при глибокому сні. Коли очі відкриті, погляд здається відсутнім, примутнілим

Психологічний інструментарій

Стан	Характерні ознаки
Спокійне пильнування	Очі відкриті і блищать; погляд ясний. Немовля водить очима за предметами, що рухаються, так, що можна побачити гарну конвергенцію зорових осей. Рухова активність практично відсутня, гримас немає
Активне пильнування	Немовля часто робить різні рухи, в які втягується все тіло. Очі відкриті, дихання дуже нерівне
Крик (плач)	Немовля видає нечленороздільні, гучні та надривні звуки голосом та енергійні, дезорганізовані рухи

Психодіагностограма рефлексів немовляти

Назва рефлексу	Характерні ознаки	Час зникання
Рефлекс Моро	Коли немовля різко піднімають або опускають, обидві ручки, напівзігнуті у ліктях, розсовуються, а пальчики розчепірюються; потім руки повертаються в вихідне положення, а пальчики знов стискаються у кулачки	Після 4-го місяця
Шийно-тонічний рефлекс	Коли голову немовля, що лежить на спині, повертають на бік, воно витягує ручку і ніжку з тієї сторони тіла, куди повернута голова, і згинає протилежні ручку та ніжку, що нагадує позу фехтувальника	Після 4-го місяця
Рефлекс кроку	Коли дитину тримають вертикально, роблячи опір її ніг на тверду поверхню і рухають тіло уперед, рухи її ніг нагадують скоординовану ходу	Після 2-го або 3-го місяця
Рефлекс опори	Близький до попереднього рефлексу. Коли стопи ніг дитини торкаються краю столу, вона намагається стати на нього	Після 2-го місяця
Хапальний рефлекс кисті	Коли до долоні дитини торкаються олівцем або пальцем, вона міцно хапає його, а при спробі забрати стискає пальчики ще міцніше	Після 5-го місяця
Рефлекс Бабкіна	При надавлюванні на долоню або вище ліктя однієї руки дитина відкриває рота, повертає голову на бік подразника і заплющує очі	Після 4-го місяця

Основи психодіагностики

Назва рефлексу	Характерні ознаки	Час зникання
Хапальний рефлекс стопи	Аналогічний рефлексу кисті. Якщо трохи надавити кінчиками пальців на передню частину підошви, у дитини виникає тонічне згинання пальців стопи	Після 9-го місяця
Рефлекс Бабінського	Якщо поверхню підошви ступні дитини погладити від п'ятки до пальців, спостерігається згинання великого пальця і згинання усіх інших пальців підошви стопи	Після 6-го місяця
Рефлекс «пошуку грудей»	Якщо доторкнутися до щоки дитини, вона повертається в напрямі подразника і відкриває рота, ніби шукає грудь матері	Після 3-го або 4-го місяця
Смоктальний рефлекс	Якщо покласти палець до рота дитини, вона починає смоктати, робить ритмічні смоктальні рухи	—
Плавальний рефлекс	Дитина намагається здійснити координовані плавальні рухи, якщо помістити її у воду животом униз	Після 6-го місяця
Рефлекс «з очей на ший»	Якщо тримати дитину вертикально, не тримаючи голову ззаду, то при освітленні очей її голова швидким рухом відхиляється назад	—
Зіничний рефлекс	Зіниці дитини звужуються при яскравому світлі і при засинанні, розширюються в темряві і при пробудженні	Зберігається протягом життя

Психодіагностограма навичок, вмінь та здібностей дитини раннього віку

Вік	Стадія	Сфери	Характерні ознаки
4-й місяць	Активне спостереження	Сприймання	Слідкує поглядом за предметами, що рухаються; сприймає кольори, розрізняє форми і фокусує свій погляд майже як дорослий; реагує на звуки гучністю від 43 децибел; повертає голову в напрямку джерела звуку (дзвіночок, голос)
		Моторика	Тримає голову вертикально, коли сидить; піднімає груди, спираючись у положенні лежачи на животі; хапає предмети, перевертається з живота на спину

Психологічний інструментарій

Вік	Стадія	Сфери	Характерні ознаки
		Мовлення	Агукає; грає звуками власного голо-су, повторюючи їх кілька разів
		Пізнавальна сфера	Запам'ятовує предмети, звуки; відкриває для себе і вивчає свої руки і пальці; починає грати в ігри, що вимагають соціальної взаємодії (повторює власні вокалізації у відповідь на імітацію їх батьками)
8-й місяць	Перехід до локомоції	Сприймання	Реагує на звуки гучністю від 34 децибел; розвинута зорово-слухова координація; розвинуте зорово-спрямоване доставання
		Моторика	Сідає та сидить без підтримки; стоїть з підтримкою; стає навколішки і повзає різними способами; перекладає предмети з однієї руки до другої
		Мовлення	Лепече, повторюючи по кілька разів стійкі поєднання звуків («мама», «папа»); засвоює більш складні звуки
		Пізнавальна сфера	Відрізняє знайомі обличчя від незнайомих; проявляє схвильованість при чужих людях; шукає приховані предмети, грає у більш складні ігри, що включають спілкування з дорослими; імітує окремі жести і дії дорослих
12-й місяць	Перші слова, перші кроки	Моторика	Ходить з підтримкою; оволодіває «пінцетним зажимом»; починає самостійно їсти
		Мовлення	Розуміє і вимовляє окремі слова, включаючи слово «ні»
		Пізнавальна сфера	Шукає схований предмет там, де його зазвичай ховають, а не там, де бачила його в останнє; усвідомлює свою відокремленість від турботливих дорослих і проявляє вибірковість у відносинах; починає грати сама, символічно зображуючи знайомі дії («їсть», «п'є», «спить»)
18-й місяць	Символічна гра	Моторика	Ходить без підтримки; їсть більш акуратно; строїть вежу з двох або більше кубиків; малює каракулі

Основи психодіагностики

Вік	Стадія	Сфери	Характерні ознаки
		Мовлення	Будує речення з двох слів; називає частини тіла і зображення знайомих об'єктів
		Пізнавальна сфера	<i>Розуміє сталість об'єктів; намагається використовувати предмети в якості знарядь для вирішення інтелектуальних задач; включає іншу людину в свою символічну гру; граючи, імітує дії дорослих («читає»)</i>
24-й місяць	Кінець раннього віку	Моторика	Ходить, бігає, піднімається сходами; може їздити на триколісному велосипеді, кидати м'яч у руки дорослого
		Мовлення	Виконує прості словесні команди; будує речення з трьох і більше слів
		Пізнавальна сфера	Використовує одні об'єкти для символічного зображення інших (наприклад, видає віник за коня, пакет – за шляпу тощо)

Психодіагностограми розвитку дітей дошкільного віку

У дошкільному віці найбільш значущими аспектами навчання дитини є навчання мові та рахунку. Отже, психодіагностограми неуспішності у навчанні дитини-дошкільника відображають рівні специфічного відставання з мови та математики, які базуються на причинах загального відставання дошкільника в навчанні. Загальне відставання може відбуватись на різних рівнях детермінації: педагогічному, психологічному, нейрофізіологічному.

Причини, що призводять до відставання в навчанні на *педагогічному рівні*, – це низька інтенсивність та ефективність навчальної діяльності, пропуск великої кількості навчального часу, недостатність батьківської та учительської любові і турботи, обмеженість сенсорної та мовленнєвої стимуляції дитини.

Причини, що призводять до відставання в навчанні на *психологічному рівні*, – це недостатня сформованість мотивів навчання та недисциплінованість дитини, порушення в емоційно-вольовій сфері дитини, великі прогалини в загальних знаннях дитини про оточуючий світ, низький рівень пізнавальних здібностей, недостатня сформованість навчальних умінь і навичок.

Причини, що призводять до відставання в навчанні на *нейрофізіологічному рівні*, – це мікроураження в корі головного мозку, порушення зору, слуху і артикуляції, загальна ослабленість організму дитини, слабкий тип вищої нервової діяльності.

Психологічний інструментарій

Психодіагностограма рівней специфічного відставання дошкільника з мови

Рівні	Внутрішньо-особистісна та позаособистісна сфери	Діагностична робота
Педагогічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відставання в опануванні читання 2. Відставання в опануванні письма 3. Загальне відставання з мови 4. Відсутність диференційованого підходу з боку вихователя 5. Дефіцит спілкування та недостатня мовленнєва стимуляція дитини з боку батьків 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Аналіз письмових робіт; тест словникового запасу (за Д. Векслером) 2. Аналіз письмових робіт; перевірка граматичних знань за допомогою індивідуальної бесіди; тест словникового запасу (за Д. Векслером) 3. Інтерв'ювання батьків; бесіда з дитиною; аналіз техніки читання; аналіз письмових робіт тест словникового запасу (за Д. Векслером) 4. Бесіда з вихователем 5. Бесіда з дитиною і батьками
Психологічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Бідність словника, спричинена недостатньою мовленнєвою стимуляцією 2. Низький рівень розвитку мовнозвукowego аналізу та граматичної абстракції 3. Несформованість самоконтролю 4. Несформованість мовно-звукowego аналізу 5. Несформованість пізнавальних мотивів до опанування мови 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест Д. Векслера 2. Тест Керна-Йерасика, графічний диктант Д. Ельконіна 3. Перевірка рівня імпульсивності дитини за тестом Кагана 4. Спостереження за прийомами роботи дитини на заняттях 5. Бесіда з дитиною про її улюблені заняття

Основи психодіагностики

Рівні	Внутрішньо-особистісна та позаособистісна сфери	Діагностична робота
Нейрон-фізіологічний	Порушення зору, слуху та артикуляції	Вивчення медичної картки дитини; бесіда з лікарем або медсестрою; бесіда з батьками

Психодіагностограма рівней специфічного відставання дошкільника з математики

Рівні	Внутрішньо-особистісна та позаособистісна сфери	Діагностична робота
Педагогічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низька інтенсивність навчальної діяльності в галузі математики 2. Низька ефективність навчальної діяльності в галузі математики 3. Недостатня сформованість мотивів навчання в галузі математики 4. Недоліки в методиці роботи вихователя 5. Недостатня батьківська любов і турбота 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спостереження за роботою вихователя на занятті 2. Аналіз зошитів з математики; бесіда з дитиною 3. Спостереження за роботою дитини на занятті 4. Бесіда з вихователем 5. Бесіда з батьками та дитиною
Психологічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знижений інтерес до математики 2. Прогалини в знаннях, уміннях та навичках попереднього навчального матеріалу 3. Недостатній розвиток здібності до узагальнення 4. Недостатній розвиток здібності до логічного міркування 5. Ригідність мислинних дій 6. Низький рівень розвитку сприймання і уваги 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спостереження за дитиною на заняттях з математики та у повсякденному житті 2. Бесіда з вихователем і батьками; бесіда з дитиною на різні життєві теми 3. Тест Вартегга, субтести «Класифікація» та «Послідовність подій» з тесту Д. Векслера 4. Тест «Кубики Кооса», тест Гольдштейна-Ширера, методика «Виключення» 5. Методика «Числовий ряд», тести «Комбінаторика», «Склади квадрат» 6. Тести «Знайди однакові фігури», «Переплетені лінії», тест Торндайка

Психологічний інструментарій

Рівні	Внутрішньо-особистісна та позаособистісна сфери	Діагностична робота
Психологічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знижений інтерес до математики 2. Прогалини в знаннях, уміннях та навичках попереднього навчального матеріалу 3. Недостатній розвиток здібності до узагальнення 4. Недостатній розвиток здібності до логічного міркування 5. Ригідність мисленнєвих дій 6. Низький рівень розвитку сприймання і уваги 7. Низький рівень розвитку пам'яті 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спостереження за дитиною на заняттях з математики та у повсякденному житті 2. Бесіда з вихователем і батьками; бесіда з дитиною на різні життєві теми 3. Тест Вартегга, субтести «Класифікація» та «Послідовність подій» з тесту Д. Векслера 4. Тест «Кубики Кооса», тест Гольдштейна-Ширера, методика «Виключення» 5. Методика «Числовий ряд», тести «Комбінаторика», «Склади квадрат» 6. Тести «Знайди однакові фігури», «Переплетені лінії», тест Торндайка 7. Тести «Складні фігури», «Впізнання фігур», «Запам'ятовування цифр»
Нейрофізіологічний	Мікроураження в корі головного мозку	Вивчення медичної картки дитини; бесіда з лікарем або медсестрою; бесіда з батьками

Психодіагностограма неуспішності дітей у шкільному навчанні

Схема первісного психодіагностичного обстеження дитини залежить від проблем, з якими звертаються до СПД учні, батьки, вчителі та ін. Найчастіше – це такі проблеми, як неуспішність; порушення поведінки; неврози та психопатії; спеціальні підліткові проблеми. Неврози та психопатії можуть діагностуватися СПД без оголошення ним діагнозу та прогнозу подальшого розвитку хвороби. Така опосередкована психодіагностика надає можливість порекомендувати батькам обстежуваного учня звернутися до лікарів-фахівців: невропатолога та психіатра. Порушення дитиною поведінки може відбуватися внаслідок погіршення соціальної ситуації навколо цієї дитини. Тут для встановлення діагнозу і про-

гнозу потрібно не лише психодіагностичне обстеження, а й бесіди з батьками, учителями, друзями, спостереження за поведінкою дитини в різному оточенні. Найчастіше до СПД звертаються з запитом про неуспішність дитини у навчанні. У таких випадках структура психодіагностичного обстеження (психодіагностограма) має такий вигляд:

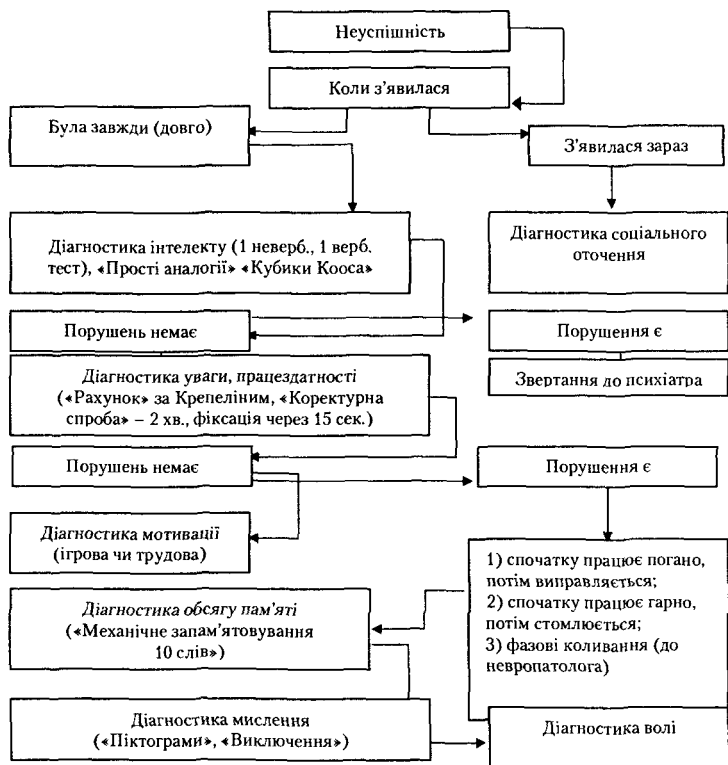


Рис. Психодіагностограма неуспішності дітей шкільного віку

Психодіагностограма навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку

СПД повинен спиратися в своїй психодіагностичній роботі на аналіз типових труднощів дітей залежно від їх віку та новоутворень різних вікових періодів розвитку. У створенні психодіагностограми дітей молодшого шкільного віку допоможе така таблиця.

Психологічний інструментарій

Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів у навчанні молодших школярів

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. У письмових роботах пропускає літери	1. Низький рівень розвитку фонематичного слуху. 2. Слабка концентрація уваги. 3. Несформованість прийомів самоконтролю. 4. Індивідуально типологічні особливості особистості. 5. Інші психологічні причини	1. Тест розрізнення та вибору фонем. 2. Методика «Коректурні спроби». 3. Методика «Візерунок». 4. Методика Р. Жия
2. Нерозвиненість орфографічної зіркісті	1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності (самоконтролю, вміння діяти за правилами). 3. Низький рівень обсягу та розподілу уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Слабкий розвиток фонематичного слуху. 6. Інші психологічні причини	1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Візерунок». 3. Методика Р. Немова. 4. Методика «Оперативна пам'ять». 5. Тест розрізнення та вибору фонем
3. Неуважність та розсіяність	1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Низький рівень обсягу уваги. 3. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 4. Домінуюча мотивація навчання – ігрова. 5. Інші психологічні причини	1. Методика «Графічний диктант». 2. Методика «Таблиці Шульге». 3. Методика «Коректурні спроби». 4. Методика вивчення мотивації (за Белопольською)

Основи психодіагностики

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
4. Труднощі у виконанні математичних завдань	1. Низький рівень загального розвитку. 2. Слабке розуміння граматичних конструкцій. 3. Несформованість уміння орієнтуватись на систему ознак. 4. Низький рівень розвитку образного мислення. 5. Інші психологічні проблеми	1. Методика Д. Векслера. 2. Методика вивчення розуміння на основі сприймання на слух. 3. Методика «Малювання за крапками». 4. Методика «Лабіринт»
5. Труднощі в переказуванні тексту	1. Несформованість вміння планувати свої дії. 2. Слабкий розвиток логічного запам'ятовування. 3. Низький рівень мовного розвитку. 4. Низький рівень розвитку образного мислення. 5. Низький рівень розвитку логічних операцій (аналізу, узагальнення, систематизації). 6. Занижена самооцінка. 7. Інші психологічні проблеми	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Запам'ятай пару». 3. Методика Еббінгауза. 4. Методика «Лабіринт». 5. Методики «Чобітки», «Заповни порожню клітинку». 6. Шкала самооцінки (Спілбергера та Ханіна)
6. Непосидючість	1. Низький рівень розвитку довільності. 2. Індивідуально-типологічні особливості особистості. 3. Низький рівень розвитку вольової сфери. 4. Інші психологічні проблеми	1. Методика «Графічний диктант» 2. Методика «Коло» Г. Айзенка. 3. Методика «Будинок», «Графічний диктант»

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
7. Важко розуміє пояснення з першого разу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Слабка концентрація уваги. 3. Низький рівень розвитку сприймання 4. Низький рівень розвитку довільності. 5. Низький рівень загального розвитку. 6. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Візерунок». 2. Модифікація методу Пьерона – Рузера. 3. Методика вивчення сприймання 4. Методика «Будинок», «Графічний диктант». 5. Методика Д. Векслера
8. Постійна неохайність у веденні зошита	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слабкий розвиток тонкої моторики пальців рук. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 3. Недостатній обсяг уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Інші психологічні причини 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Змійка». 2. Методика «Візерунок». 3. Методика «Таблиці Шульте». 4. Методика «Оперативна пам'ять»
9. Погане знання таблиць множення	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень розвитку механічної пам'яті. 2. Низький рівень розвитку довготривалої пам'яті. 3. Розвиток загального інтелекту нижчий за вікову норму. 4. Низький рівень розвитку довільності. 5. Слабка концентрація уваги. 6. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 7. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Механічне запам'ятовування 10 слів» 2. Методика «Піктограми». 3. Методика Д. Векслера. 4. Методика «Графічний диктант». 5. Методика «Рахунок» за Крепелінім. 6. Методика «Візерунок»

Основи психодіагностики

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
10. Не виконує завдання для самостійної роботи	1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Низький рівень довільності. 3. Інші психологічні проблеми	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Графічний диктант»
11. Постійно забуває вдома навчальне приладдя	1. Висока емоційна нестабільність, підвищена імпульсивність. 2. Низький рівень розвитку довільності	1. Опитувальник темпераменту Г. Айзенка. 2. Методика «Графічний диктант»
	3. Низький рівень концентрації і стійкості уваги. 4. Інші психологічні причини	3. Методика «Коректурні спроби»
12. Погано списує з дошки	1. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Низький рівень переключення уваги. 4. Недостатній рівень обсягу уваги. 5. Низький рівень короткочасної пам'яті. 6. Інші психологічні причини	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика Р. Немова. 4. Методика «Таблиці Шульте». 5. Методика «Оперативна пам'ять»
13. Домашню роботу виконує добре, а класну – недбало	1. Слабка швидкість проходження психічних процесів. 2. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Інші психологічні причини	1. Опитувальник Г. Айзенка. 2. Методика «Візерунок». 3. Методика «Графічний диктант»

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
14. Кожне завдання потрібно повторити кілька разів перед тим, як учень починає працювати	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Несформованість вміння виконувати завдання за усною інструкцією дорослого. 4. Несформованість передумов навчальної діяльності. 5. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Коректурні спроби». 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика «Візерунок». 4. Методика «Візерунок»
15. Постійно перепитує вчителя	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень обсягу уваги. 2. Слабка концентрація і стійкість уваги 3. Низький рівень розвитку переключення уваги. 4. Низький рівень розвитку короткочасної пам'яті. 5. Низький рівень розвитку довільності. 6. Несформованість вміння приймати навчальну задачу 7. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика Р. Немова. 2. Методика «Коректурні спроби» 3. Методика Р. Немова. 4. Методика «Оперативна пам'ять». 5. Методика «Графічний диктант». 6. Методика «Візерунок»
16. Погано орієнтується в зошиті	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низький рівень сприймання і орієнтації у просторі. 2. Низький рівень розвитку довільності. 3. Слабкий розвиток дрібних м'язів рук. 4. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест Керна-Йерасика (субтести 2, 3). 2. Методика «Графічний диктант». 3. Методика «Змійка»
17. Піднімає руку, але потім мовчить	<ol style="list-style-type: none"> 1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Занижене самооцінювання. 3. Низький рівень розвитку довільності. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика «Сходинки». 3. Методика «Графічний диктант»

Основи психодіагностики

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	4. Інші психологічні проблеми	
18. Запізнюється на уроки	1. Несформованість прийомів самоконтролю. 2. Низький рівень концентрації та стійкості уваги. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Можливі сімейні труднощі. 5. Вимоги другорядної вигоди. 6. Інші психологічні проблеми	1. Методика «Візерунок». 2. Методика «Коректурні спроби». 3. Методики «Графічний диктант», «Будинок». 4. Методика «Кінстетичний малюнок сім'ї». 5. Методика «Незакінчені речення»
19. Постійно відволікається на уроках, грається, лізе під парту, їсть	1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Переважає ігрова мотивація навчання. 3. Індивідуально-типологічні властивості особистості. 4. Низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги. 5. Низький рівень розвитку довільності. 6. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 7. Інші психологічні проблеми	1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика вивчення мотивації Белопольської. 3. Методика Р. Жилля. 4. Методика «Коректурні спроби». 5. Методики «Графічний диктант», «Будинок». 6. Методика «Візерунок»
20. Відчуває страх перед опитуванням на уроці	1. Занижене самооцінювання. 2. Можливі сімейні труднощі. 3. Внутрішній стресовий стан	1. Методика «Сходинки». 2. Методика «Кінстетичний малюнок сім'ї». 3. Методика М. Люшера

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	4. Індивідуально-типологічні властивості особистості.	4. Методики Р. Жила і «Коло» Г. Айзенка
21. При перевірці зошита після уроку зрозуміло, що письмова робота не виконана	5. Інші психологічні причини 1. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 2. Переважає ігрова мотивація навчання. 3. Низький рівень розвитку довільності. 4. Несформованість прийомів навчальної діяльності. 5. Інші психологічні причини	1. Анкета для визначення шкільної мотивації. 2. Методика вивчення мотивації Белопольської. 3. Методика «Графічний диктант». 4. Методика «Візерунок»
22. Під час уроку виходить і буває відсутній тривалий час	1. Відсутня навчальна мотивація. 2. Несформованість ставлення до себе як до школяра. 3. Занижене самооцінювання. 4. Внутрішній стресовий стан. 5. Труднощі засвоєння матеріалу, пов'язані з ЗПР. 6. Інші психологічні причини	1. Методика Белопольської. 2. Анкета для визначення шкільної мотивації. 3. Методика «Сходинки». 4. Методика М. Люшера 5. Методика Д. Векслера
23. Коментує оцінки вчителя і його поведінку, дає зауваження	1. Можливі сімейні труднощі. 2. Особливості розвитку «Я-концепції». 3. Інші психологічні проблеми	1. Методика «Кін естетичний малюнок сім'ї». 2. Методика «Неіснуюча тварина»
24. Довгий час не може знайти своє місце в класі за партою	1. Слабкий розвиток орієнтації в просторі. 2. Низький рівень розвитку образного мислення. 3. Низький рівень розвитку сприймання.	1. Таблиці Шульте. 2. Методика «Лабіринт». 3. Методика вивчення сприймання.

Основи психодіагностики

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	4. Низький рівень сформованості довільності.	4. Методики «Графічний диктант», «Будинок».
	5. Низький рівень розвитку самоконтролю.	5. Методика «Візерунок».
	6. Низький рівень розвитку довготривалої пам'яті.	6. Методика «Піктограми»
	7. Інші психологічні проблеми	

Психодіагностограма когнітивної та особистісної сфери дітей підліткового віку

Особливості розвитку пізнавальних здібностей підлітків є інколи причиною труднощів у шкільному навчанні: неуспішності, неадекватності поведінки. Успішність навчання залежить від мотивації поведінки, від особистісного змісту, який вкладає у навчання підліток. Основна умова навчання – наявність прагнення здобути знання і змінити себе як учня.

Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів когнітивної сфери підлітків

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. Неуспішність у навчанні	1. Низький рівень сприймання просторових ознак. 2. Коливання уваги. 3. Слабка концентрація уваги. 4. Низький рівень розподілу уваги. 5. Порушення стійкості уваги і динаміки працездатності. 6. Низький рівень розвитку здатності до переключення уваги.	1. Методики «Годинник» і «Компаси». 2. Методика Мюнстенберга. 3. Методика «Коректурні спроби». 4. Методика Л. Чермошкіної «Чорно-білі таблиці Шульте». 5. Методика О. Козиревої «Таблиці Шульте» (1-5). 6. Методика В. Худика «Модифікація методик Е. Крепеліна»

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	7. Низький рівень самоконтролю.	7. Методика П. Гальперіна та С. Кабиліцької.
	8. Низький рівень опосередкованого запам'ятовування.	8. Методика Л. Виготського.
	9. Слабка продуктивність запам'ятовування.	9. Методика О. Лурії.
	10. Невизначеність типу запам'ятовування і відтворення матеріалу.	10. Методика П. Нечаєва.
	11. Малий обсяг логічної та механічної пам'яті.	11. Методика «Запам'ятай пару».
	12. Низький рівень аналітико-синтетичної діяльності мислення.	12. Методика «Графічні матриці» Дж. Равена.
	13. Низький рівень вправності мислення.	13. Методика Дж. Гідфорда.
	14. Низький рівень мовних асоціативних здібностей.	14. Методика С. Медника.
	15. Низький рівень мотивації до навчання.	15. Методики «Використання» і «Оцінки» В. Мельникова, Л. Ямпольського, методика «Шкала Крауна-Марлоу»
	16. Інші психологічні проблеми	
2. Неадекватність поведінки	1. Нестійкість емоційної сфери. 2. Високий рівень тривоги. 3. Високий рівень акцентуації характеру. 4. Інші психологічні проблеми	1. Методика Г. Айзенка. 2. Методика Кондаша. 3. Методика ОКСТ О. Зворикіна (2-3 анкети)

Основи психодіагностики

Психодіагностограма труднощів у особистісній сфері підлітків

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. Напружені стосунки з вчителями, батьками	1. Порушення соціально-психологічної адаптації. 2. Високий рівень ситуаційної тривоги. 3. Неадекватні способи реагування на конфліктні ситуації. 4. Високий рівень акцентуації характеру. 5. Інші психологічні проблеми	1. Опитувальник Роджерса-Даймонда. 2. Опитувальник Ч. Спілбергера. 3. Опитувальник К. Томаса. 4. Методика ОКСТ О. Зворикіна (2–3 анкети)
2. Напружені стосунки з однолітками	1. Низький рівень товариськості. 2. Підвищене відчуття самотності. 3. Низький рівень суб'єктивного контролю. 4. Інші психологічні проблеми	1. Опитувальник «Q-сортування» 2. Методика Расела –Фергюсона. 3. Методика «РСК» Бажина-Еткінда

Психодіагностограма особистісної сфери дітей юнацького віку

Особливості роботи СПД зі старшокласниками зумовлені проблемами типовими для певного вікового періоду і, насамперед, потребою стати внутрішньо дорослою людиною, самовизначитися в оточуючому світі, зрозуміти себе, свої можливості і своє призначення в житті. Незважаючи на незавершеність процесу формування особистості дітей юнацького віку, психодіагностограма може бути побудована з використанням методик дослідження, розвитку і корекції дорослих людей.

Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів дітей юнацького віку

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. Дискомфорт на психофізіологічному рівні	1. Відчуття своєї фізичної не привабливості. 2. Нестійкість емоційної сфери.	1. Методика «Хто Я?». 2. Методика проявів агресії А. Басса і А. Даркі.

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	3. Високий рівень ситуативної тривоги. 4. Затримка розвитку теоретичного мислення. 5. Інші психологічні проблеми	3. Методика Ч. Спілбергера. 4. Методика ОКСТ О. Зворикіна
2. Недостатній рівень самостійності	1. Неадекватність образу «Я». 2. Нереалістичність уяви, ригідність мислення. 3. Низька інтелектуальна активність. 4. Малий обсяг оперативної і смислової пам'яті. 5. Нерозвинутість основних компонентів уваги (точність, переключення, обсяг). 6. Високий рівень особистої тривоги. 7. Надмірна перевага першої чи другої сигнальної системи. 8. Інші психологічні причини	1. Методика Л. Гофмана «Список особистісних рис». 2. Методика «Мовні лабіринти» Е. Коуена. 3. Методика П. Тюріна «Шахова дошка». 4. Методики «Рахунок» за Є. Крепеліним і «Відтворення розповіді». 5. Коректурна спроба за Івановим-Смоленським, методика «Інтелектуальна лабільність». 6. Методика Ч. Спілбергера. 7. Методика характеру за І. Павловим
3. Неадекватність самооцінки і рівня домагань	1. Несформованість навичок спілкування з однолітками. 2. Несформованість інтересів. 3. Невизначеність спрямованості особистості.	1. Методика Р. Кеттела «16 особистісних факторів». 2. Методика Л. Собчик «Тест кольорових виборів». 3. Методика Б. Басса.

Основи психодіагностики

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	4. Невизначеність життєвого стилю. 5. Неприйняття вимог дорослих, високий рівень агресії. 6. Інші психологічні проблеми	4. «Тест моральних виборів». Ч. Матусевича. 5. Методика перешкод в емоційних контактах» В. Бойка
4. Вияви підліткового негативізму	1. Низький рівень інтелектуального розвитку. 2. Акцентуації характеру. 3. Несформованість інтересів до майбутньої професії. 4. Інші психологічні проблеми	1. Методика Р. Кеттела «CF-2». 2. Методика ОКСТ (анкети 2–3). 3. Опитувальник «Професійні переваги»
5. Низький рівень соціальної адаптованості в класі	1. Зневажання з боку однокласників. 2. Неадекватність «Я-концепції». 3. Акцентуації характеру. 4. Наявність відчуття самотності. 5. Інші психологічні причини	1. Методики соціометрії та референтометрії. 2. Методика Л. Гозмана «Список особистісних рис». 3. Методика ОКСТ. 4. Опитувальник Рассела-Фергюсона

Психодіагностограма особистості зрілого віку (на прикладі спеціаліста з педагогічної діяльності)

Робота з педагогами має велике значення: інколи сам педагог, стиль його діяльності може бути джерелом проблем, які потім мають прояв у життєдіяльності учня. В процесі педагогічної взаємодії з учнями вплив педагога здійснюється у двох напрямках: як професіонала (предметника) і як особистості (людини, дорослого). Психодіагностограма вчительської діяльності повинна враховувати обидва напрями педагогічного впливу на учня.

Психологічний інструментарій

Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів учительської діяльності

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. Низький рівень успішності учнів	1. Неefективність стилю викладання предмета вчителем. 2. Низький рівень суб'єктивного контролю вчителя. 3. Низький рівень психічної активації, емоційного тону, інтересу вчителя. 4. Неefективність соціально-психологічних установок особистості вчителя. 5. Інші психологічні проблеми	1. Методика І. Юсупова «Моделі лекторського спілкування». 2. Методика «РСК» Бажина Еткінда. 3. Методика М. Курганського. 4. Методика О. Потьомкіної
2. Низький рівень компетентності вчителя	1. Низька психологічна компетентність вчителя 2. Високий рівень емоційного вигоряння вчителя. 3. Інші психологічні проблеми	1. Методика експертної оцінки стилю педагога І. Юсупова. 2. Методика В. Бойка
3. Низький рівень взаємодії вчителя з учнями	1. Неefективність стилю міжособистісних стосунків. 2. Схильність до конфліктної поведінки. 3. Низький рівень емпатичних здібностей. 4. Інші психологічні проблеми	1. Методика Т. Лірі «Міжособистісні стосунки». 2. Методика К. Томаса. 3. Методика В. Бойка «Діагностика емпатичних здібностей»

Психодіагностограма особистості віку старості

У похилому віці продовжується розвиток особистості людини, наприклад з'являється така якість особистості, як мудрість. Але в цілому життя людини залежить від ступеня адаптованості до умов

Основи психодіагностики

навколишнього середовища. Адаптованість необхідна як у психофізіологічній і когнітивній сфері особистості, так і у соціальній.

Психодіагностичні таблиці визначення труднощів психофізіологічної сфери людей похилого віку

Феноменологія труднощів	Феноменологія труднощів	Феноменологія труднощів
1. Роздратованість, сарказм, підозрілість	1. Погіршення слуху 2. Зменшення здатності фокусувати погляд на предметах. 3. Погіршення нюху. 4. Зниження чутливості рецепторів, що реагують на напрям сили тяжіння та зміни положення голови. 5. Інші психологічні причини	1. Методика дослідження точності локалізації слухових подразників 2. Методика дослідження сенсорної збудженості, методика дослідження зорової чутливості. 3. Методика дослідження відчуттів нюху. 4. Тренінг терапії тіла
3. Ригідність рухового апарату	1. Збільшення часу реакції. 2. Послаблення координації тонкої моторики. 3. Зміни відчуттів вестибулярного апарату. 4. Інші психол. причини	1. Теплінг-тест М.А. Амінова. 2. Методика «Лінеограми» Міра-Лопеца. 3. Тренінг терапії тіла

Психодіагностичні таблиці визначення труднощів когнітивної сфери людей похилого віку

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. Погіршення пам'яті	1. Зменшення об'єму сприймання.	1. Методика дослідження спостережливості, методика дослідження цілісного характеру сприймання.

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
	<p>2. Вибірковість уваги.</p> <p>3. Зниження швидкості виконання фізичних і розумових операцій.</p> <p>4. Припинення активної діяльності.</p> <p>5. Наявність негативних настанов.</p> <p>6. Стан депресії.</p> <p>7. Інші психологічні причини</p>	<p>2. Методика Мюнстерберга.</p> <p>3. Методика діагностики швидкості проходження розумового процесу.</p> <p>4. Методика діагностики типу поведінкової активності Вассермана-Гуменюка.</p> <p>5. Методика діагностики комунікативних настанов В.В. Бойка.</p> <p>6. Методика диференційної діагностики депресивних станів Зунге (Балашова Т.І.)</p>
<p>2. Зниження пізнавальної діяльності</p>	<p>1. Хвороба Альцгеймера і судинні враження мозку.</p> <p>2. Наявність негативних настанов.</p> <p>3. Депресія.</p> <p>4. Вживання алкоголю та ліків.</p> <p>5. Інтелектуальна бездіяльність.</p> <p>6. Харчова недостатність.</p> <p>7. Фізична форма.</p> <p>8. Інші психол. причини</p>	<p>1. Методика «Відтворення розповіді», методика «Піктограми», методика «Коректурні спроби».</p> <p>2. Методика діагностики комунікативних настанов В.В. Бойка.</p> <p>3. Методика диференційної діагностики депресивних станів Зунге (Балашова Т.І.).</p> <p>4. Анкета «Чи шкодить алкоголь вашому здоров'ю?».</p> <p>5. Методика «Інтелектуальна лабільність».</p> <p>6. Анкета «Чи правильна ваша дієта?»</p> <p>7. Анкета «Чи здорові ви фізично?»</p>

Основи психодіагностики

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
3. Деменція (слабкість розуму)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прогресуюча амнезія. 2. Страх втрати емоційного контролю. 3. Очікування погіршення інтелектуального контролю. 4. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика дослідження відтворення та впізнання, методика «Відтворення розповіді», методика «Піктограми», методика «Коректурні спроби». 2. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда. 3. Методика «Інтелектуальна лабільність»

Психодіагностичні таблиці визначення труднощів соціальної сфери людей похилого віку

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
1. Втрата сенсу життя	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зменшення відповідальності і втрата влади. 2. Незадоволеність подружнім життям. 3. Послаблення виховної функції. 4. Зменшення соціальної інтегрованості. 5. Інші психологічні проблеми 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика діагностики соціально-психологічних настанов особистості у мотиваційній сфері О.Ф. Потьомкіної. 2. Методика «Незакінчені речення» Саксалаві. 3. Методика PARI Шеффер-Белла. 4. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда

Психологічний інструментарій

Феноменологія труднощів	Можливі психологічні причини	Психодіагностичні методики
2. Почуття власної незахищеності і недосконалості	1. Слабкість здоров'я. 2. Неприйняття змін. 3. Відчуття залежності від оточуючих 4. Стереотипність мислення. 5. Інші психологічні проблеми	1. Гіссенський опитувальник. 2. Методика вимірювання ригідності. 3. Методика діагностики конфліктної поведінки особистості Томаса (Гришина Н.В.). 4. Методика «Шахова дошка» П. Тюріна
3. Деадаптованість до умов навколишнього середовища	1. Наявність реальних стресогенних факторів життя. 2. Незадоволеність соціальними досягненнями. 3. Зменшення соціальної інтегрованості. 4. Інші психологічні проблеми	1. Методика визначення стресостійкості і соціальної адаптації Холмса-Рея. 2. Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана (Бойко В.В.). 3. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда

Основні напрями психокорекційної і розвиваючої роботи спеціаліста з психологічної допомоги особистості (СПД)

Форми та методи корекційної та розвиваючої психологічної діяльності

Корекція – (з латин. мови – часткове виправлення, поліпшення) – це подолання відхилень у психічному та особистісному розвитку людини. Чим раніше починається корекція порушень розвитку людини, тим більший успіх подолання дефекту та його наслідків.

Психокорекційна та розвиваюча робота СПД може проводитися у:

- ✦ процесі спеціальної роботи з окремими дітьми;
- ✦ процесі спеціальної роботи з групами дітей;
- ✦ перебігу виховних заходів освітнього закладу;
- ✦ формах, що передбачають участь батьків та інших родичів.

Методи психокорекції як засобу соціально-психологічного впливу на особистість розподіляються на індивідуальні та групові.

До *індивідуальних методів* психокорекційної роботи належать такі: індивідуальні психологічні консультації; бесіди (одноразові та багаторазові); психологічне спостереження за поведінкою та взаєминами певної особи і здійснення психологічних рекомендацій щодо виправлення помилок поведінки та стосунків; моделювання ситуацій майбутнього з метою підвищення поведінкових компетенцій особистості у випадках життєвих труднощів.

До *групових методів* психокорекційної роботи, на думку Ю. Ємельянова (1985), відносяться такі: дискусійні, ігрові методи та сенситивний тренінг.

Дискусійні методи складаються з групових дискусій, методу аналізу конкретних ситуацій морального вибору, методу розгляду ситуацій з практики.

Ігрові методи складаються з дидактичних та творчих ігор (ділові ігри), рольових ігор (соціально-психологічний тренінг, психодрама), ситуаційного тренінгу та методу трансактного аналізу.

Для здійснення групових методів психокорекції формуються психокорекційні групи. Це невеликі, обмежені в часі об'єднання людей (учнів, вчителів, батьків тощо), що мають спеціального керівника, спільну мету міжособистісного дослідження, власного навчання, росту та саморозкриття.

У психокорекційних групах, на думку К. Рудестам (1990), збагачується досвід учасників шляхом корекції та удосконалення «досвіду переживання».

Види змін, що відбуваються з особистістю у психокорекційних групах

На думку М. Лекіна (1972), існують загальні процеси, які характеризують зміни особистості у психокорекційних групах. Це: 1) полегшення вираження емоцій; 2) народження відчуття спільності з групою; 3) обов'язковість саморозкриття; 4) випробування нових видів поведінки; 5) санкціоноване групове здійснення міжособових порівнянь; 6) розподіл з призначеним лідером відповідальності за керівництво групою.

І. Ялом (1975) визначив десять оздоровчих чинників, характерних для психокорекційних груп:

Психологічний інструментарій

- 1) згуртованість (міцність, єдність міжособистісних стосунків у групі);
- 2) подання надії;
- 3) узагальнення (усвідомлення того, що інші члени групи також мають свої проблеми, відчувають почуття неповноцінності або міжособове відчуження);
- 4) альтруїзм (усвідомлення того, що кожний у групі може бути потрібним та корисним для інших);
- 5) надання інформації;
- 6) багаторазове перенесення (перенесення відношень з оточуючого життя до групи);
- 7) міжособистісне навчання (дослідження позитивних та негативних емоційних реакцій та досліджування нових видів поведінки);
- 8) розвиток міжособистісних вмінь;
- 9) імітуюча поведінка (імітація поведінки інших членів групи);
- 10) катарсис (обміркування прихованих або пригнічених «неприйнятих» потреб, зосередження уваги на таких непроаналізованих емоціях, як почуття провини або ворожості).

Удосконалення внутрішнього та зовнішнього тиску, на думку К. Рудестама, як правило, включає процес перебудови, корекції наявного потенціалу особистості, який уже склався.

Найпоширеніші в діяльності практикуючих психологів такі психокорекційні групи: 1) Т-групи; 2) групи зустрічей; 3) гештальт-групи; 4) групи психодрами; 5) групи терапії тіла; 6) групи танцювальної терапії; 7) групи терапії мистецтвом; 8) групи тренінгу вмінь; 9) групи трансактного аналізу тощо.

В учасників різних психокорекційних груп відбуваються різноманітні особистісні зміни. Так, у *Т-групах* (або *тренінгах сензитивності*) це: 1) розвиток самосвідомості за рахунок зменшення бар'єрів психологічного захисту та усунення нещирості на особистісному рівні; 2) розуміння умов, що ускладнюють або полегшують функціонування групи; 3) збагачення міжособистісних стосунків в групі – наприклад, удосконалення комунікативних вмінь для більш ефективного взаємодії з іншими; 4) оволодіння вміннями діагностики індивідуальних, групових та організаційних проблем, наприклад, уникання конфліктних ситуацій в групі та встановлення групової згуртованості; 5) розширення самосвідомості, зміна установок та підвищення поведінкової компетенції; 6) зростання особистості через розширення сфери усвідомлення себе та інших, а також процесів, що відбуваються в групі.

У *групах зустрічей* це: 1) саморозкриття (відвертість та чесність); 2) усвідомлення самого себе; 3) усвідомлення свого

«фізичного Я»; 4) відповідальність за поведінку; 5) уважність до почуттів та фокусування уваги на теперішніх переживаннях.

У *гештальтгрупах* це: 1) розуміння себе та власних проблем через іншого; 2) співпереживання багатьма членами групи за одного; 3) усвідомлення себе у теперішній момент, своїх зовнішніх та внутрішніх потреб, потреб зони уяви; 4) мобілізація своїх ресурсів для подолання фрустрації та жахів, що виникають іноді через відсутність підтримки з боку оточуючих та неадекватність самопідтримки; 5) досягнення особистісної зрілості шляхом перемоги старих непродуктивних форм поведінки та створення нових патернів; 6) посилення своїх почуттів, емпатії, автономності, зменшення відчуження між членами групи.

У *групах психодрами* це: 1) зміна існуючих поведінкових стереотипів; 2) звільнення від тривоги; 3) актуалізація особистісного людського потенціалу; 4) формування нового життєвого статусу; 5) взаємний обмін емпатіями та визнаннями; 6) катарсис як визволення від надто сильних емоційних переживань; 7) інсайт як швидке вирішення або нове розуміння своєї проблеми.

У *групах терапії тіла* це: 1) розширення сфери усвідомлення глибоких організмичних почуттів, дослідження того, як потреби та потяги кодуються у різних станах тіла; 2) усвідомлення м'язового напруження, енергетичних блокувань та стримування дихання, уникнення «м'язового панцира»; 3) подолання тривоги та емоційних переживань, звільнення афектів; 4) розширення репертуару емоцій, здатність приймати компромісні рішення щодо емоційного контролю без негативних наслідків; 5) корекція психічних настанов та реабілітація фізичних звичок; 6) самоствердження образу «Я», розширення самосвідомості та розвиток можливостей людини.

У *групах танцювальної терапії* це: 1) визволення почуттів у вільних рухах та імпровізації; 2) збільшення сензитивності, розвиток емоційних переживань, впровадження нових способів поведінки; 3) розширення сфери усвідомлення власного тіла; 4) розвиток позитивного образу тіла, підвищення самооцінювання, соціальних вмінь; 5) дослідження почуттів та створення глибинного групового досвіду.

У *групах терапії мистецтвом* це: 1) вираження почуттів агресії у соціально припустимій формі; 2) розвиток емпатії та позитивних відчуттів; 3) виникнення почуття внутрішнього контролю та порядку; 4) розвиток уважності до почуттів; 5) посилення почуття власної гідності.

У *групах тренінгу вмінь* це: 1) набуття вмінь пристосування, корисних у ситуаціях зіткнення з життєвими труднощами; 2) ви-

Психологічний інструментарій

явлення та оцінювання недоліків в оволодінні життєвими вміннями; 3) створення та розвиток важливих емоційних та міжособистісних вмінь контролю тривоги, планування кар'єри, функцій батьків, комунікативних вмінь та впевненості у собі.

У *групах транзактного аналізу* це: 1) здатність до аналізу характеру свого спілкування, своїх висловлювань та вчинків; 2) використання своїх висловлювань, думок, інтонацій залежно від мети спілкування (ділового, емоційного, парадного).

Не всі з наведених груп корекційного впливу на особистість набули поширення в нашій державі, у її практичній психологічній службі різних організацій. Усі ці групи здебільшого працюють з дорослими клієнтами. Тому широке впровадження цих технік у роботу освітнього закладу неможливе. Слід дуже обережно використовувати елементи роботи різних психокорекційних груп у спілкуванні з дітьми. На думку І. Дубровіної (1989), ефективність роботи спеціаліста з психологічної допомоги особистості залежить передусім від рівня його професійної кваліфікації, який включає знання дитячої та педагогічної психології, відповідний рівень володіння найрізноманітнішими психологічними методами обстеження дитини, корекції виявлених недоліків, високий особистісний та інтелектуальний розвиток. Тільки все це разом дозволить СПД грамотно здійснювати інтерпретацію діагностичних даних, складати перспективну програму розвитку кожної дитини та проводити корекцію недоліків за цією програмою.

Корекційні цілі та завдання, методи і прийоми корекційної роботи визначаються у кожному випадку окремо відповідно до порушень розвитку дитини або її взаємодії з оточуючими.

Психолого-педагогічна корекція здійснюється лише у тих випадках, коли відхилення та порушення не є наслідками органічного ураження центральної нервової системи або психічної хвороби, а також не потребують застосування більш суворих заходів адміністративно-виховного характеру (це встановлюється у процесі диференційної діагностики). Адже в інших випадках СПД може виступати тільки як експерт чи консультант.

Психокорекційна робота може проводитися у формі засідань гуртка з психології, де СПД навчає дітей та дорослих методів саморегуляції, психотехнічних вправ та ігор.

Психодіагностограма психокорекційної методики

СПД має розуміти сам і доводити адміністрації, що психокорекційна робота – це складний процес, який забирає багато зусиль фахівця і потребує великої попередньої підготовки. Так, наприклад, проведення тренінгу спілкування потребує тижневої підготов-

ки (складання психодіагностограми техніки, написання детального конспекту, підготовки дидактичного матеріалу), тиждень для проведення тренінгу, 3–4 дні для обробки матеріалів та підбиття підсумків. Тренінги особистісного росту та тренінги сензитивності потребують ще більшого строку підготовки, тому можуть проводитися раз на 2–3 місяці у групі кількістю до 8–10 осіб.

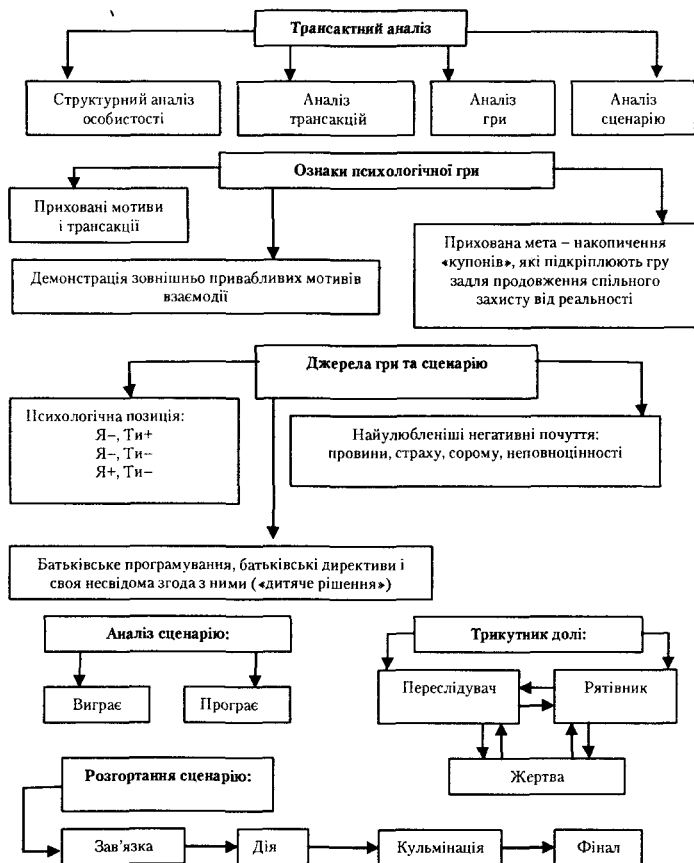


Рис. Психодіагностограма трансактного аналізу

За наявності у закладі освіти одного чи двох СПД, потрібно більше уваги приділяти індивідуальній корекційній роботі, запрошуючи на групові тренінги спеціалістів з Центру психологічної служби. Адже час на індивідуальну корекційну роботу (в освітньо-

ому закладі) повинен встановлюватися з нормативу – 30 год. на кожну дитину (зокрема бесіди з батьками та педагогами). Це може бути індивідуальна корекція психічних процесів – таких, як пам'ять, увага, мислення, уява та інші; психічних станів та проявів почуттів – таких, як стан тривоги, невіри в себе, депресії, агресивності, емоційного збудження тощо. Це може бути корекція стосунків із батьками та педагогами через індивідуальні психологічні консультації. Для прикладу наведемо психодіагностограму проведення техніки трансактного аналізу.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Загальна психологічна характеристика особистості *Індивідуально-психологічні властивості особистості*

Особа – це індивідуальне ество, самостійне, що має розум і волю. Люди, хоч і подібні, різняться між собою. Кожна людина має щось відмінне, певні риси, що творять відокремленість людської одиниці. Одні риси є вродженими, інші набуті через співжиття з іншими людьми та через виховання. До вроджених рис людини належать інстинкти, здібності, темперамент, воля; до набутих – її характер і спрямованість.

Особистість – це індивідуальність, тобто неповторна своєрідність фізичних і психічних особливостей, які властиві певній людині та відрізняють її від усіх інших людей. Особистість є суспільною істотою. Її можна зрозуміти, розглядаючи у зв'язках і стосунках з іншими людьми. Кожна особистість має загальні, спільні риси з іншими особистостями. Але в неї є й своє, особливе, індивідуальне. Тому вона й називається особистістю. Вона являє собою єдність загального та індивідуального.

Підходи до поняття «структура особистості»:

◀ Описовий підхід (типології Е. Кречмера, 1925; В. Шелдона, 1954): спроби пов'язати характер реакцій людини з її фізичною конституцією (наприклад, високі та стрункі люди (ектоморфний тип) – загальмовані, схильні до самостійності та розумової діяльності або малі на зріст люди, повні (ендоморфний тип) – веселі, спокійні, здатні до спілкування); теорії особистісних рис Г. Олпорта (у людини є головні риси – від 2 до 10 – вони характеризують її спосіб життя, та другорядні, ситуативні).

◀ Біхевіористичний (О. Бандура): навчання поведінки через спостереження та імітацію (спостереження за поведінкою добрих людей навчає добру).

◀ Когнітивний (Дж. Роттер) – те, як людина сприймає власну поведінку та її наслідки, значною мірою залежить від особливостей її особистості (екстернали та інтерналі).

◀ Психодинамічний (З. Фрейд): тричастинність особистості. «Воно» – основна, центральна частина структури особистості, інші частини розвиваються з «Воно». Зміст «Воно» майже цілком несвідомий (психічні форми, які ніколи не усвідомлюються, та той матеріал, який був витіснений зі свідомості як непотрібний для неї; «Я» – та частина психічного апарату, яка перебуває у контакті з зовнішньою реальністю. Як кора дерева «Я» захищає «Воно», забезпечує фізичне та духовне здоров'я та безпеку особистості; «Вище Я» – суддя діяльності та думок «Я». Це схованка моральних правил, норм поведінки та заборон. «Вище Я» має три функції – совість, самоспостереження та формування ідеалів.

◀ Гештальт-терапевтичний (Ф. Перлс): поняття про організм як ціле, контактну межу між організмом і середовищем. У здорового індивіда ця межа рухлива, постійно згодна на контакт з середовищем і відступом від нього.

◀ Гуманістичний (теорія самоактуалізації А. Маслоу, теорія поля досвіду К. Роджерса). Складовими особистості є її спрямованість, темперамент, характер, здібності і навички, звички та вміння до діяльності.

Психофізіологічні властивості особистості, темперамент

Темперамент – індивідуально-типологічна характеристика людини, що виявляється у силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу її психічних процесів. Темперамент зумовлюється типом нервової системи. Темперамент – це динаміка психічної діяльності. На думку вчених, на формування темпераменту впливають: 1) тип нервової системи, 2) внутрішні виділення залоз, 3) спадковість.

Уперше класифікацію темпераментів визначив грецький лікар Гіппократ, поділивши людей на чотири типи:

1. Сангвініки – мають легкі, позитивні і гальмівні рефлекси. Вони життєрадісні, рухливі, товариські, добрі організатори, оптимісти. Їхні негативні сторони: нестійкість, поверховість, легковажність.

2. Холерики – мають сильний збудливий процес та слабкі гальмівні рефлекси. Це типи диктаторів, старшин. Вони енергійні, активні, прямолінійні, можуть невтомно працювати. Їхні негативні риси: нестримність, різкість у взаєминах з людьми, вибуховість.

3. Флегматики – спокійні, зі слабкою експресією, стримані, урівноважені. Негативні риси: повільність, байдужість.

Психологічний інструментарій

4. Меланхоліки – мають слабшу збудливість і слабкість гальмування процесів у вищій нервовій діяльності. Меланхоліки обережні, замкнені в собі, глибоко все переживають, мають глибокі і стійкі почуття, легко втомлюються. Негативні риси: замкненість у собі та нахил до смутку.

Соціально-психологічна характеристика особистості, характер

Характер – комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до суспільства, до праці, колективу, до самої себе.

Характер людини – це набуті внаслідок виховання властивості, наприклад: сумлінність чи несумлінність при виконанні справ, добре чи байдуже ставлення до людей, принциповість, мужність, сміливість, скромність тощо. Для творення вартісного характеру потрібні духовні задатки, тобто психічні диспозиції: сила волі, ясність мислення, зворушливість тощо. Є певний зв'язок між темпераментом і характером.

У психології здавна розглядалося питання про зв'язок темпераменту з характером. Одні автори їх ототожнювали (Е. Кречмер – темперамент і характер – особливості тілесної конституції людини), інші протиставляли (Віреніус – темперамент – природна реакція особистості, характер – надбана в досвіді реакція, між ними існують суперечності: вторинність гальмує прояви первинності). Одні стверджували, що темперамент – це елемент характеру (М. Рубінштейн – темперамент – ядро характеру), інші, що природною основою характеру є темперамент (Б. Анан'єв – темперамент – динамічна сторона характеру, з якою народжується людина).

Беручи до уваги норми поведінки і силу волі, можна умовно розподілити характери на:

1. Добрий характер – добрі настанови і сильна воля.
2. Слабкий характер – добрі настанови і слабка воля.
3. Злий характер – злі настанови і сильна воля.
4. Без характеру – немає настанов і слабка воля.

Генетичний аспект особистості, здібності

Здібності – психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок; використання їх у роботі).

Здібності не є природженими (генетично задаються лише задатки), а соціально-набутими. Визначальними у розвитку здібностей є умови життя і взаємовідносини людини з довкіллям. Здібності людини розвиваються на базі засвоєння суспільного

досвіду, виховання і навчання, у процесі трудової діяльності. Найуспішніше формуються здібності за умов, коли праця стає життєвою потребою, і людина у своїй діяльності керується високими громадянськими мотивами.

Виділяють загальні здібності, які тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах людської діяльності (загальні розумові здібності, пам'ять, увага тощо), і спеціальні здібності, які відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності (музичний слух – для музиканта, психомоторне чуття – для пілота, творча уява – для конструктора тощо). Успішне виконання певної діяльності передбачає своєрідне поєднання загальних і спеціальних здібностей.

Непересічні здібності – це таланти. Найвища форма здібностей – це геніальність. Геній силою свого розуму, пристрасі і волі знаходить нові проблеми і завдання, які інші люди не бачать, торує нові шляхи їх вирішення.

Здібності можуть мати й недостатній, а іноді й патологічний розвиток. Розумова відсталість може бути трьох рівнів: найглибша – ідіотія, середня – імбецильність, легка – дебільність. Усі ці вади потребують навчання і виховання в спеціалізованих закладах.

Когнітивна сфера особистості

Відчуття

Відчуття – це відображення окремих властивостей, рис, якостей, предметів та явищ матеріального світу внаслідок безпосереднього їх впливу на органи чуттів. Відображення запаху і смаку, тепла і холоду, кольору і ваги – зовнішні відчуття; голоду і спраги, рухів тіла і стан його у просторі – внутрішні відчуття.

Відчуття виконують дві важливі функції. Перша з них полягає у тому, що відчуття несуть інформацію про навколишній світ і внутрішній стан організму. Вони є першоджерелами наших знань, першим ступенем пізнання людиною світу. Отже, перша функція відчуттів – інформаційна. Її важко переоцінити. Досліди з сенсорною ізоляцією, тобто з позбавленням людини здатності відчувати, проведені останнім часом, засвідчили, що за умов «чуттєвого голоду» у піддослідних через короткий час починаються розлади психіки й дослід доводиться припиняти.

Згідно з одержаною інформацією, здійснюється управління роботою органів дихання, серцево-судинної системи, залоз внутрішньої і зовнішньої секреції, м'язового апарату і самих органів чуттів. Причому центральна нервова система не тільки дає сигнал відповідним органам про виконання тієї чи іншої дії, а й одержує повідомлення про характер її виконання і, у разі потреби, вносить

необхідні корективи, тобто здійснює зворотній зв'язок (аферентацію). Отже, друга функція відчуттів – регуляторна.

Для виникнення відчуттів необхідні такі чинники: 1) фізичні властивості об'єктів матеріального світу (колір, звук, температура тощо), які називаються подразниками; 2) вплив подразників на органи чуття – подразнення; 3) фізіологічний процес збудження, що виникає під впливом дії подразників на складні нервові механізми, які І. Павлов назвав аналізаторами.

Кожний аналізатор складається з трьох частин: *периферійної*, яку становить орган чуття (рецептор), що сприймає подразнення і перетворює фізичну енергію подразника на нервовий імпульс; *провідникової* – відповідного доцентрового нерва; *центральної* – тієї ділянки кори великих півкуль, де представлений даний аналізатор, що сприймає лише адекватне йому подразнення: слуховий – звуки, дотиковий – дотики, нюховий – запахи, розкладаючи тим самим на елементи безмежну кількість впливів, які діють на організм.

Виникнення і протікання відчуттів підпорядковані певним закономірностям. Насамперед це пороги чутливості.

Пороги чутливості аналізатора – це ті межі у силі подразнень, у яких можуть виникати відчуття. Так, слухові відчуття, матеріальним джерелом яких є коливання повітряних хвиль, можливі у людини лише у межах 16–20000 коливань на секунду.

Розрізняють *абсолютні* та *відносні* пороги чутливості аналізатора. Абсолютні пороги, у свою чергу, поділяються на *нижній* і *верхній*.

Нижнім порогом абсолютної чутливості називається подразнення мінімальної сили, яке, діючи на органи чуттів, здатне спричинити відчуття. Цей поріг характеризує гостроту чутливості аналізатора: чим він нижчий, тим аналізатор чутливіший (тим меншої сили подразнення відчувається), і навпаки – чим поріг вищий, тим менш чутливий аналізатор.

Верхнім порогом абсолютної чутливості є найбільша сила подразника, за якої ще виникає відчуття даного виду. Так, збільшення гучності звуку понад 120–140 децибелів викликає біль у вухах і стає небезпечним для слухового аналізатора людини.

Отже, нижчий і верхній абсолютні пороги визначають діапазон чутливості аналізаторів до дії подразників. Навіть такі подразники, сила яких лежить за межами абсолютних порогів даного аналізатора, впливають на організм, виключаючи відчуття певної модальності. Наприклад, електромагнітні випромінювання, довжина хвилі яких 380–770 нм є фізичною причиною зорових відчуттів. А інфрачервоні промені, залишаючись невидимими для

людського ока, викликають відчуття тепла. Ультрафіолетові, рентгенівські та радіопромені взагалі не відчуються людиною, але за тривалої дії позначаються на стані організму.

Відносний поріг, або поріг розрізнення – це мінімальна різниця у силі двох подразників, яка викликає ледве помітну різницю в інтенсивності відчуттів. Так, людина відчуває, що вага змінилась, якщо її збільшити або зменшити на $1/30$ попередньої ваги. Отже, поріг розрізнення ваги – $1/30$. Для світла вона дорівнює $1/100$, для звуку – $1/10$.

Співвідношення між силою подразника і інтенсивністю відчуття вивчали німецькі вчені Вебер і Фехнер, які встановили, що в той час, як сила подразника зростає в геометричній прогресії, інтенсивність відчуття збільшується в арифметичній прогресії. Цю залежність прийнято називати *основним психофізичним законом відчуттів*.

Закономірностями відчуттів також є явища адаптації, сенсibiliзації, компенсації, синестезії, післядії в аналізаторі, послідовних образів і контрасту.

Адаптація – це зміна чутливості аналізатора відповідно до сили подразника. Вона настає за сильних або слабких, але тривалих подразнень. Наприклад, ми припиняємо відчувати дотик ручного годинника – таким малим стало відчуття; перебуваючи деякий час у темряві, починаємо розрізняти навколишні предмети – зір значно посилюється, загострився.

Чутливість одного аналізатора може змінюватися і під впливом подразнення іншого. Підвищення чутливості аналізатора при його взаємодії з іншим аналізатором або при систематичному тренуванні називається *сенсibiliзацією*. Це явище, як правило, настає при слабких подразненнях. Так, слабкий звуковий подразник підвищує чутливість зорового аналізатора до кольору. Але можливе й послаблення чутливості аналізатора під впливом неадекватного подразнення (сильні і тривалі подразники). Наприклад, засліплює світло знижує слухову чутливість.

Взаємодія аналізаторів виявляється і в явищі *компенсації* – підвищення чутливості одних аналізаторів при втраті чутливості іншими. Відомо, якого надзвичайного розвитку набувають слухові і тактильні відчуття у сліпих, як сильно розвивається відчуття вібрації у глухих, дехто з людей, що втратили слух, можуть слухати музику, поклавши руку на інструмент, спершись на нього ліктем тощо.

Подразнення аналізатора іноді не лише змінює інтенсивність неадекватних відчуттів, а й викликає їх: вимова слів одними людьми справляє враження чогось опуклого, закругленого, інши-

Психологічний інструментарій

ми – загостреного. Виникає *синестезія* – поява відчуттів, не характерних для тих аналізаторів, які подразнюються. Найчастіше це будуть зорові образи при подразненні слухового аналізатора, але можливі синестезії у різних видах відчуттів: недарма ми вживаємо вислови типу «гострий смак», «солодкі звуки» тощо.

Дуже цікаве явище – *післядія в аналізаторах* – збуджений аналізатор не припиняє своєї роботи одразу після зникнення подразнення, і відчуття ще деякий час триває, хоч подразник вже не діє на аналізатор. Післядію у зоровому аналізаторі називають послідовним образом. Послідовні образи бувають позитивні і негативні, хроматичні і ахроматичні. Позитивні послідовні образи за своєю якістю відповідають подразнику, який їх викликав, тобто образ баченого певний час зберігається без змін. Таке збереження при звичній для зорового аналізатора інтенсивності подразника надто короткочасне («миттєва пам'ять» на попередні кадри у стробоскопічному ефекті, який лежить в основі кінематографії), а за досить значної, наближеної до верхнепорогової інтенсивності подразника (наприклад, погляд на сонце) – менш чи більш тривале (до хвилини, а то й більше). Позитивні послідовні образи так чи інакше переходять у негативні. Негативні послідовні образи за своєю якістю зворотні або додаткові до якості реального подразника: біле – чорне, зелене – червоне тощо. Негативним послідовним образам притиманний фазний характер перебігу, тобто чергуванням появи і відсутності з поступовим послабленням чіткості такого образу – аж до повного зникання. Послідовні зорові образи в цілому пов'язані з проявами послідовного й одночасно ахроматичного і хроматичного *контрасту*.

Чутливість аналізаторів, властива даній людині, не є постійною і незмінною. Для відчуттів людини, як і для будь-якого іншого процесу, властива загальна закономірність: вони розвиваються у процесі діяльності.

Сприймання

Сприймання – це відображення у свідомості людини предметів або явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх дії на аналізатори.

Перехід від відчуттів до сприймань – це перехід до складнішого і повнішого відображення людиною оточуючого довкілля.

Особливостями сприймання є:

Цілісність – структурна єдність частин сприйнятого, коли навіть за окремою рисою вимальовується об'єкт у всій повноті і багатогранності: за пелюсткою – квітка, за контурами – постать, за запахом – речовина.

Предметність – віднесення образу сприйнятого предмета до самого предмета, в результаті чого у суб'єкта, який сприймає, немовби зникає різниця між реальним об'єктом і його образом, відбувається об'єктивізація – образ начебто зливається з самим об'єктом (ми бачимо не відображення будинку, зошита, книги у нашому мозку, а сам будинок, зошит, книгу).

Осмисленість – розуміння суті сприйнятого об'єкта, його призначення, належності до певної групи, класу, категорії об'єктів: розглядаючи місто ми сприймаємо житлові будинки як споруди для мешкання людей; школи – як навчальні заклади; сквери – як місця для відпочинку тощо.

Константність – відносна постійність образу сприйнятого об'єкта. Незважаючи на зміни умов сприймання – віддалі, освітленості, положення у просторі, далекі об'єкти дають на сітківці ока малий відбиток, але сприймаються не як малі, а як віддалені; круглі об'єкти при певному куті зору на них відбиваються на сітківці як еліпс, але сприймаються все ж круглими тощо.

Досконалість сприймання зростає із збільшенням досвіду суб'єкта, бо при кожному новому сприйманні предмета чи явища поживаються сліди, які залишилися від попереднього сприймання таких самих або подібних об'єктів, і активізовані минулі враження зливаються з новим відображенням, поширюючи й поглиблюючи образ сприйнятого. Ми бачимо більше якостей, чуємо нові відтінки звучання, помічаємо нові боки та властивості.

Зміст сприймання визначається такими важливими психологічними чинниками, як настанова на сприймання, інтерес, значущість сприйманого для суб'єкта.

Сприймання залежить і від бажання чи небажання людини сприйняти об'єкт, від її настроїв, переживань і почуттів, від світогляду і знань, вольових якостей та особливостей характеру і темпераменту. Залежність сприймання людини від змісту всього її попереднього досвіду називається *атерцепцією*.

Властиве за умов усім людям неадекватне, помилкове відображення предметів називається *ілюзією*. Наприклад, світлі предмети здаються більшими порівняно з темними; рівні за величиною предмети, розміщені вертикально, сприймаються більшими, ніж ті, що розміщені горизонтально.

За індивідуальними властивостями сприймання людей можна поділити на типи: 1) *аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний*; 2) *суб'єтивний і об'єктивний*.

Люди, що належать до аналітичного типу, схоплюють перед усім деталі сприйраних об'єктів, а потім переходять до їх узагальнення; у представників синтетичного типу сприймання переважа-

ють загальні враження, часом на шкоду пізнання окремих якостей предметів і явищ. Для аналітико-синтетичного типу властива здатність сприймати як деталі, так і об'єкти в цілому.

Люди суб'єктивного типу сприймання «забарвлюють» образи сприйнятих об'єктів власними переживаннями, накладають на них відбиток свого емоційного стану. Для представників об'єктивного типу сприймання властива безпристрастність і точність, нейтральність при сприйманні довкілля.

Сприймання, яке має цілеспрямований, планомірний і тривалий характер, називається *спостереженням*.

Спостережливість і вміння людини помічати у явищах життя суттєве і специфічне, хоч і малопомітне – дуже цінна якість особистості.

Увага

Увага – це спрямованість і зосередженість психічної діяльності на певних об'єктах. Зовнішнє оточення, власні почуття, думки, переживання становлять широке джерело інформації, з якого кожної хвилини у людський мозок надходить безліч сигналів. Усвідомлюються проте лише ті, що пов'язані з потребами, інтересами, почуттями людини або яскраво виділяються з свого оточення і стають на певний час об'єктами психічної діяльності особистості.

Увага є необхідною умовою якісного відчуття і сприймання, запам'ятовування і обмірковування; якісного виконання будь-яких фізичних і розумових дій. Увага є детермінованим явищем. Вона породжується об'єктивними причинами, що діють через суб'єктивні умови, наявні в самому організмі. Залежно від того, яким співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов виражається увага, вона поділяється на такі види: *мимовільну, довільну і післядовільну*.

Мимовільна увага викликається предметами й явищами без свідомого наміру людини бути уважною, тобто її спрямованість цілком визначається якостями об'єктів. Таку увагу привертає звук, що пролунав серед тиші, світло, що періодично спалахує, яскрава незвичайна річ, особливо коли вона з'явилася несподівано тощо.

Довільна увага свідомо спрямовується і регулюється особистістю. Людина виступає як господар ситуації і своєї уваги, яку спрямовує згідно з потребами, зі свідомо обраними цілями. Тобто, довільна увага викликається головним чином внутрішніми умовами.

Дуже корисною є післядовільна увага. Вона поєднує позитивні риси довільної і мимовільної уваги: має цілеспрямований характер (як довільна увага) і не вимагає постійних зусиль (як мимовільна увага). Це зумовлює те, що людина може довгий час бути уважною до об'єктів, необхідних їй, і не стомлюватися при цьому.

Усім видам уваги притаманні такі властивості:

Стійкість – тривале спрямування уваги на певний об'єкт. Ця властивість є однією з умов завершення будь-якої справи, і навпаки – часте відволікання уваги заважає доведенню розпочатої роботи до кінця. Тому треба виділити і усвідомити чинники, які впливають на стійкість уваги. Це насамперед розуміння людиною важливості її роботи; уміння знаходити у своїй діяльності нові сторони; нові шляхи розв'язання задач; це такі якості особистості як працьовитість, допитливість, сформоване і розвинуте почуття обов'язку. *Розсіяність* – властивість, протилежна стійкості, вона полягає в неспроможності людини тривало спрямовувати свою увагу на певний об'єкт.

Концентрація – міра зосередженості уваги на виділеному об'єкті.

Організуючи будь-яку діяльність, потрібно враховувати: 1) концентрацію уваги знижує монотонність роботи, яка протягом великого проміжку часу позбавляє людину того додаткового збудження, яке виникає шоразу під час переходу від однієї форми діяльності до іншої і яке живить і підсилює увагу; 2) концентрацію уваги підвищують слабкі сторонні подразники, які не зменшують, а збільшують дієвість основного подразника, і тоді увага стає особливо інтенсивною, отже, займатися напруженою розумовою працею у повній тиші є недоцільним.

Обсяг – кількість компонентів певної діяльності, одночасно охоплених увагою: кількість літер, числових знаків, геометричних фігур тощо.

Розподіл – це здатність людини одночасно виконувати кілька видів діяльності. Ефективно розподілити увагу можна лише за невисокого рівня концентрації уваги на одній діяльності й достатньому оволодінні людиною певними операціями, коли деякі з них автоматизовані. Неможливо розподілити увагу між такими видами діяльності, які потребують участі одних і тих самих аналізаторів.

Переключення – свідоме перенесення уваги з об'єкта на об'єкт.

Переключення уваги забезпечує ефективність роботи при переходах від попереднього її етапу до наступного, при змінах форм активності людини.

Швидкість і якість переключення уваги залежить від типу вищої нервової діяльності та деяких інших якостей особистості. Має значення зокрема і те, наскільки значущішою або цікавішою буде наступна робота порівняно з попередньою. Усвідомлення значущості роботи, а тим більше інтерес до неї набагато полегшують переключення уваги. Незважаючи на те, що переключення уваги є об'єктивною необхідністю, яка диктується різноманітністю людської діяль-

ності, зловживати нею не можна, бо часткове перенесення уваги з об'єкта на об'єкт викликає перевтому. Особливо це стосується тих випадків, коли увага сконцентрована на певному об'єкті. У такому разі її відволікання викликає негативні емоції, які погіршують загальний стан організму.

Розглянуті властивості уваги не є сталими у тієї чи іншої особистості. Вони розвиваються під час активної взаємодії людини з довкіллям, у процесі її життя і різноманітної діяльності. Їх можна набути, зміцнити і розвинути через спеціальні тренування.

Фізіологічні механізми, які лежать в основі процесу уваги:

◀ мимовільна увага ґрунтується на безумовному орієнтувально-дослідному рефлексі, який І. Павлов назвав рефлексом «що таке?», оскільки він виникає у відповідь на дію незнайомих або несподіваних подразників;

◀ об'єкти, значущі для людини, викликають у її мозку осередок оптимального збудження, який, за сформульованим І.П. Павловим законом взаємної індукції, гальмує суміжні ділянки мозкової кори, і всі сигнали, що потрапляють на такі загальмовані ділянки, не сприймаються: захоплені роботою, ми не помічаємо, як спливає час і настає вечір, як у кімнату заходять сторонні, точаться розмови тощо;

◀ мозковий центр, який найлегше відгукується на подразники («домінанта», за О. Ухтомським) характеризується, по-перше, стійкістю збудження у ньому («інертність доміанти») і, по-друге, здатністю підсумувати ті нервові імпульси, які викликають незначні осередки збудження («субдомінанти»), та підсилюватись за їх рахунок («підкріплення доміанти»), – тому нерізкі дифузні звуки, тихі мелодії і подібне «шумове тло» не тільки не відвертають уваги, а, навпаки, збільшують її зосередженість і стійкість;

◀ роль певного стимулятора роботи великих півкуль головного мозку під час виявлення уваги відіграє підкірка і зокрема так звана ретикулярна формація (сіточка, нервово утворення), розміщена у стовбурі мозку. Сигнали у ретикулярну формацію надходять як із зовні, шляхами, що йдуть від органів чуття, так і зсередини, від кори головного мозку. Кора сама дає сигнал про необхідність підвищити її активність (так буває шоразу, коли ми себе запевняємо: «Мені це потрібно вивчити, дослідити, знати»).

Пам'ять

Пам'ять – це фіксація, збереження і наступне відтворення людиною її досвіду. Це необхідна передумова оволодіння основами будь-якої професії, а також опанування надбаннями науки, культури, мистецтва.

Процеси пам'яті – це *запам'ятовування, збереження запам'ятованого, відтворення і забування.*

Успішному запам'ятовуванню сприяють такі чинники: настанова на запам'ятовування, яка містить визначення кола об'єктів, що слід запам'ятати, і часу, протягом якого запам'ятоване потрібно зберігати у пам'яті, діяльне оперування людиною об'єктами запам'ятовування (переказування, складання речень, задач, оповідань, проведення дослідів тощо); наявність стійкої, концентрованої уваги та інтересу до матеріалу, який треба зафіксувати у пам'яті; сприятливий емоційний стан суб'єкта, що запам'ятовує (сум, нудьга, байдужість погіршують запам'ятовування, а сильні переживання можуть викривити сприйняте або й викликати амнезію – забування).

На якість запам'ятовування впливає і обсяг матеріалу: як дроблення на дуже малі одиниці, так і сприймання відразу дуже великої кількості інформації не є раціональним. Але особливо важливою умовою якісного запам'ятовування є аналіз і синтез запам'ятованого, співвіднесення його з уже відомим, знаходження спільних і відмінних рис, самостійне узагальнення фактів і виведення закономірностей, наведення власних прикладів до правил і законів.

Залежно від того, бере чи не бере участь мислення у процесі *запам'ятовування*, останнє поділяється на *сміслову і механічну*. Відомості, логічно пов'язані між собою, вимагають смислового опрацювання, а окремі замкнуті інформаційні одиниці (історичні дати, географічні назви, імена видатних осіб тощо) – механічного запам'ятовування.

Різниця між цими видами запам'ятовування закладена насамперед у їх механізмах. Якщо сміслову запам'ятовування спирається на глибоке розуміння сприйнятого, на виділення в нього головного і другорядного, загальних положень і конкретних деталей, то в основі механічного запам'ятовування лежить багаторазове повторення. Це зовсім не означає, що сміслову запам'ятовування не передбачає повторення. Повторення є обов'язковим і у цьому випадку для закріплення сприйнятого, але воно має підпорядкований характер. Первинним є смістова обробка матеріалу, вторинним – його повторення. А при механічному запам'ятовуванні повторення є єдиним засобом фіксації у пам'яті потрібних відомостей.

Індивідуальні відмінності пам'яті виявляються у швидкості й точності запам'ятовування, тривалості збереження запам'ятованого і в обсязі пам'яті, тобто у кількості відомостей, які стали надбанням пам'яті. Особливо важливою рисою, що свідчить про продуктивність пам'яті особистості, є готовність до відтворення – здатність швидко відшукати у пам'яті потрібну інформацію. Інди-

Психологічний інструментарій

відуальні відмінності пам'яті особистості виявляються і в тому, як, яким чином людина краще запам'ятовує – у типі пам'яті. Розрізняють зоровий, слуховий, руховий і мішаний типи пам'яті.

Є кілька критеріїв, за якими пам'ять поділяється *на види*. Це насамперед характер психічної активності, яка превалює в діяльності людини. Моторна активність передбачає наявність рухової пам'яті, активність почуттів фіксується емоціональною пам'яттю, активне відображення картин природи і людського життя стають надбанням образної пам'яті, а думки, оформлені в «одежу слова», зберігаються словесно-логічною пам'яттю.

Кожній людині притаманні всі названі види пам'яті, але специфіка діяльності того чи іншого індивіда робить один із видів пам'яті провідним: у художника – образний, у лектора – словесно-логічний, у актора – емоційний, у спортсмена – руховий.

Відповідно до того, наявна чи відсутня мета, розрізняють довільну і мимовільну пам'ять.

Третім критерієм поділу пам'яті на види є час, протягом якого одержана інформація зберігається пам'яттю: довготривала, короткочасна і оперативна пам'ять.

Довготривала пам'ять – це найпоширеніший засіб збереження інформації. Образи короткочасної пам'яті за сприятливих умов закріплюються і стають надбанням довготривалої пам'яті. Ці образи яскраві і близькі до оригіналу, але й надзвичайно вразливі. При сильних сторонніх подразниках вони швидко зникають, не залишаючи сліду.

Специфіка оперативної пам'яті полягає в тому, що вона обслуговує лише окремі дії, після виконання яких інформація, збережена чи відновлена оперативною пам'яттю, стає непотрібною і забувається. Так, під час розрахунків ми пам'ятаємо лише результати обчислення, а проміжні числа забуваємо, новий для нас номер телефону тримаємо у пам'яті, поки наберемо його тощо. Оперативна пам'ять становить приблизно 7 ± 2 одиниць, що безпосередньо сприймаються.

Мислення

Мислення – це опосередковане й узагальнене відображення в свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих властивостях, зв'язках і відношеннях. Мислення, як і чуттєві форми, є процесом відображення об'єктивної дійсності. Однак особливістю мислення є те, що це процес опосередкованого пізнання. Те, що людина не може пізнати прямо, безпосередньо, вона пізнає опосередковано: одні властивості через інші, невідоме на основі відомого.

Другою особливістю мислення є його узагальнюючий характер. Саме через узагальнення ми пізнаємо внутрішню суть предметів і явищ, їх зміст. Предмети і явища об'єктивної дійсності знаходяться у складних зв'язках і взаємовідносинах. Відображення цих зв'язків і становить третю специфічну рису процесу мислення.

Залежно від того, яке місце у процесі мислення посідає слово, образ та дія, яке існує співвідношення між ними, розрізняють такі види мислення: *конкретно-дійове, образне та словесно-логічне (абстрактне)*.

Мислення має також форми. Формами словесно-логічного мислення є: поняття, судження, умовивід.

Основними поняттями, що проходять через психологію мислення, є поняття задачі і проблемної ситуації як вихідних моментів розумової діяльності. Там, де немає проблеми або задачі, там немає і цілеспрямованого мислення.

Проблемна ситуація – це психічний стан, який виникає у людини тоді, коли набуті нею знання не забезпечують виконання потрібної дії і необхідно робити нові умовиводи, відповідні до нових умов. Розв'язання проблемної ситуації на відміну від розв'язання задачі має завжди узагальнений характер. За створення проблемної ситуації слід врахувати, що мислення, як і відчуття, обмежене двома порогами: нижній поріг – мінімальна розбіжність між відомим і невідомим, яка створює напруження думки, верхній поріг – максимальна відстань між відомим і невідомим, межа, за якою людина втрачає здатність розуміти невідоме. Отже, проблемна ситуація виникає за певного співвідношення її компонентів. Чим більша відстань між відомим і невідомим, тим складнішою є проблемна ситуація.

Задача полягає в пошуку певних конкретних даних на основі засвоєних знань і відомостей. Компонентами задачі є дане і шукане. За змістом і метою розрізняються задачі практичні і теоретичні.

Розв'язання задачі або проблемної ситуації відбувається за допомогою багатьох розумових, мислинневих та практичних дій. Розумова дія поділяється на операції, за допомогою яких вона здійснюється: *порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація*.

Індивідуальними властивостями мислення є: глибина, гнучкість, швидкість, послідовність, широта мислення, допитливість, доказовість, критичність, самостійність або інертність, ригідність, які обумовлюються навчанням і вихованням людини, практикою її розумової діяльності.

Мовлення

Мова – це соціальне явище. Це – система засобів спілкування між людьми. *Мовлення* – це конкретне спілкування, конкретна комунікація між людьми за допомогою мови.

Предметом психології є саме процес мовлення. Це продукт діяльності мозку; мовлення пов'язане в основному з діяльністю лівої півкулі головного мозку. Система тимчасових нервових зв'язків, що утворюється в корі головного мозку людини під впливом мовлення, є другою сигнальною системою.

Розрізняють такі види мовлення (усне та письмове, зовнішнє та внутрішнє), а також функції мовлення (комунікативну – спілкування, сигніфікативну – найменування, експресивну – виразна функція).

Мовними засобами формування знань є: указування, опис, характеристика та визначення.

Указування – поєднання у процесі сприймання образу предмету зі словом. Наприклад: «Перед вами портрет Т.Г. Шевченка».

Опис – це система суджень про чуттєву доступність властивості та взаємовідносини предметів та явищ. Опис дає можливість викликати певні уявлення, активізує репродуктивну уяву, дає змогу зрозуміти явища, яких немає в безпосередньому чуттєвому досвіді людини.

Характеристика – це виділення у словесно-логічному плані суттєвих ознак предметів та явищ. У мовному плані характеристика здійснюється в судженнях більш загальних, ніж при описі. У результаті характеристики виникає узагальнюючий образ предмета.

Визначення розкриває зміст поняття через родові поняття та видові відмінності. Визначення – це найузагальненіший прийом мовленнєвого повідомлення нових знань.

Уява

Уява – це психічний процес створення людиною на основі набутого досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає.

Уява – процес, властивий лише людині, який виникає і розвивається у процесі праці. Однією з важливих сторін трудової діяльності людини є те, що наприкінці процесу роботи одержується результат, який із самого початку був в уявленні людини.

Матеріал для створення нових образів людина бере з довкілля. Якими б своєрідними чи химерними не були нові образи, створені уявою людини, вони є комбінаціями, поєднанням образів справді існуючих об'єктів або їх частин (русалка, лісовик, мавка тощо).

Уява пов'язана з іншими психічними процесами, зокрема з пам'яттю і мисленням. Якщо основною характеристикою пам'яті є відтворення, то перетворення стає основною характеристикою уяви. Вона завжди породжує щось нове, змінює, перетворює те, що нам було дано у сприйманні. Крім зв'язку із пам'яттю і мисленням, створення нових образів супроводжується певними переживаннями, вимагає волевого зусилля. Отже, процес уяви тісно пов'язаний з емоціонально-вольовою сферою людини.

Залежно від участі волі в процесі створення нових образів уява поділяється на *мимовільну* і *довільну*.

Мимовільна уява буває в тих випадках, коли образи виникають без заздалегідь поставленої мети, коли вони викликаються певними потребами людини, її переживаннями. Так, змерзла людина мимовільно уявляє собі тепле приміщення, втомлена – картину приємного відпочинку. Мимовільна уява може активізуватися діяльністю, спрямованою на досягнення інших цілей, наприклад, зрозуміти зміст задачі, прочитаного тексту.

Довільна уява характеризується створенням образів відповідно з поставленою метою, це цілеспрямований, волевий, активний процес.

Довільна уява буває відтворюючою і творчою. За відтворюючої уяви образи у людини виникають на основі словесних описів об'єктів, графічного чи музичного зображення. На основі опису в нас виникають образи міст і селищ, гір і лісів, на основі проєктів – образи майбутніх споруд; розглядаючи креслення, бачимо готовий верстат.

Творча уява – це створення нових, оригінальних образів об'єктів, які ніколи не сприймалися людиною, які ще насправді не існують, а їх поява лише передбачається. Вона виявляється у діяльності людини, яка відповідно до суспільних потреб відкриває щось нове, знаходить нові оригінальні способи вирішення трудових завдань. Особливою формою творчої уяви є мрія – створення образів бажаного майбутнього. Мрія надає людині наснаги, бадьорості, стає могутнім поштовхом до активної творчої діяльності. Залежно від змісту діяльності уява поділяється на наукову, технічну, художню, педагогічну тощо.

Прийомами перетворення в процесі уяви виступають: аглютинація, комбінування, акцентування, гіперболізація, типізація, аналогія, перенесення.

Аглютинація – «склеювання» різних якостей, властивостей, частин в одне ціле (наприклад, русалка).

Комбінування – створення нового образу за рахунок своєї рідної переробки уявлень двох або цілого ряду об'єктів.

Акцентування – довільне підкреслювання, виділення певних властивостей об'єкта (карикатура). Гіперболізація – перебільшення величини об'єкта, кількості його частин (богатири).

Типізація – одна з форм узагальнення (образ жінки взагалі).

Перенесення – ознаки одних об'єктів переносяться на інші персоніфіковані образи (людська мова у птахів та тварин у казках).

Аналогія – уподібнення.

Афективна сфера особистості

Почуття та емоції

Емоції та почуття – це специфічні форми суб'єктивного відображення значущості реального світу, в яких виявляється афективне ставлення людини до предметів та явищ довкілля.

Емоції – це переживання, пов'язані із задоволенням або незадоволенням потреб організму, що мають відношення до фізіологічного та психічного гомеостазу.

Почуття – це переживання, пов'язані із задоволенням або незадоволенням духовних потреб людини.

Якщо саморегуляторні процеси організму здійснюються за рахунок внутрішніх ресурсів організму, емоції не виникають. Але емоції з'являються тоді, коли ці процеси не можуть відбуватися за рахунок внутрішніх запасів організму. Саме емоція спонукає організм шукати предмет задоволення потреби у зовнішньому середовищі.

Експериментально доведено, що емоції суттєво впливають на обмін речовин в організмі. За емоційного збудження підвищуються процеси окислення, посилюється синтез білків у нервових клітинах. Під впливом емоційного чинника збільшується кількість холестерину та знижується кількість фосфору й цукру в крові. Негативні емоції впливають на кровообіг та внутрішньовенний тиск крові.

Спрямованість емоцій та всіх психічних та фізіологічних змін, пов'язаних із ними, не виходять за межі інтересів організму, особистості.

Іншу функцію виконують почуття. Вони забезпечують пристосування людини до суспільного середовища з погляду не лише окремої особи, а й усього суспільства. Об'єктом почуттів є духовні потреби. Завдяки почуттям відбувається регуляція вчинків, дій, бажань особистості відносно моральних, естетичних вимог та норм суспільства. Почуття та емоції тісно пов'язані між собою. Немає почуттів, які б могли виявитися без емоційної реакції. Але в більш складному психічному акті – почуттях – емоції виконують підпорядковану роль. Спостерігаючи за поведінкою людини в різних

життєвих ситуаціях: нещастя, небезпека, удача, конфлікт, суперечка, дружня розмова тощо, – ми помічаємо велику кількість емоційних виявів, різних за змістом і формою, за значенням і тривалістю. До емоцій належать: афекти, настрої і пристрасті.

Настрій – емоційний стан, що позначається протягом значного часу на поведінці людини, усіх її думках, переживаннях. Це емоційний стан, який забарвлює всі зовнішні впливи на особистість залежно від її індивідуальних властивостей, зокрема темпераменту. Настрої людини викликають такі фактори:

- а) життєві факти;
- б) оточуюча обстановка: приміщення, предмети побуту;
- в) настрої оточуючих людей (емоційне зараження);
- г) фізичний стан людини.

Афект – короточасний, швидкоплинний емоційний спалах, який характеризується значними змінами в свідомості, порушенням вольового контролю. Афект викликається раптовим або надто сильним подразником, до якого людина не здатна відразу пристосуватися. Зовні виявляється або в незвичайній недоречній активності, експресивних жестах, галасливості, або, навпаки, у скутості рухів, заціпенінні. Перенесенням уваги на інший об'єкт можна зменшити або попередити афект.

Пристрасть – емоційний стан, пов'язаний зі стійким прагненням людини до певного об'єкта. Це дуже складне психічне явище, яке не вичерпується емоційною сферою, але містить у собі вольові та пізнавальні процеси. Ідея, що породила пристрасть, домінує у свідомості людини над іншими інтересами, думками, практичними діями.

Кожне почуття має чітко виражений позитивний чи негативний характер, наприклад: любов – ненависть, симпатія – антипатія тощо.

Почуття, які спонукають людину до діяльності, називаються активними або стенічними, а такі почуття, що пригнічують людину і послаблюють її активність називаються пасивними або астеничними. Почуття характеризуються певною інтенсивністю і тривалістю.

Індивідуальними властивостями почуттів є якість, полярність, спрямованість, сила, глибина, дієвість, усвідомленість, інтенсивність, констеляція, амбівалентність.

Почуття поділяються на чотири *групи*: морально-політичні, інтелектуальні, естетичні та праксичні.

Морально-політичні почуття – це ставлення людини до поведінки інших людей та до себе, своїх обов'язків. Вони невіддільні від моральної свідомості особистості. Моральні почуття містять також почуття власної гідності, честі, совісті.

Психологічний інструментарій

Інтелектуальні почуття виникають у процесі пізнавальної діяльності людини й виражають відношення до процесу пізнання. Це – результат задоволення або незадоволення пізнавальної потреби людини. Інтелектуальними почуттями слід вважати почуття здивування, цікавості, впевненості й сумніву у правильності нашого пізнання, творчого підйому й депресії, які супроводжують процес міркування. Типово інтелектуальним почуттям є почуття нового. Відсутність інтелектуальної діяльності породжує нудьгу.

Естетичні почуття – це переживання, в яких виявляється ставлення людини до прекрасного у природі, житті людей, у мистецтві. Виникають вони внаслідок задоволення її естетичних потреб. Це можуть бути почуття піднесеного та низького, прекрасного та потворного, драматичного, трагічного, комічного, гумору та сатири.

У практичних почуттях виявляється ставлення людини до практичної діяльності. У них виявляється задоволення потреби людини у праці. Практичні почуття тісно пов'язані з волею людини й містять специфічні почуття рішучості, напруження, сміливості. Вони допомагають долати труднощі, досягати поставленої мети.

Ієрархія фундаментальних потреб за А. Маслоу:

- ◄ Фізіологічні (їжа, вода, сон) – задовольняють люди на 85%.
- ◄ Потреби у безпеці (стабільність, порядок) – задовольняють люди на 70%.
- ◄ Потреба у любові та належності (сім'я, дружба) – задовольняють на 50%.
- ◄ Потреба у повазі (самоповага, визнання) – задовольняють на 40%.
- ◄ Потреба в самоактуалізації (розвиток здібностей) – задовольняють на 10%.

Тільки задоволення одних потреб (нижчих) веде до домінації в організмі інших (більш високих).

Воля

Воля – це сила виконати настанову. Це – складний процес. На нього впливають мотиви, цілі, рішення людини, її свідомі цілеспрямовані дії, вчинки, наполегливість, рішучість, витримка та інші якості. Воля – це психічний процес, який характеризується переходом від прагнення й рішення до діяльності.

Воля, в широкому значенні цього слова, виявляється в довільних діях, характерною рисою яких є їх цілеспрямованість. Вони нерозривно пов'язані з відображенням мети і засобів її досягнення. Розрізняють два основних види довільних дій: обдумані дії та імпульсивні.

Обдумані довільні дії вирізняються високим рівнем свідомості, розуму, інтелекту. Імпульсивна дія виникає у зв'язку з емоціонально-забарвленим бажанням і підпорядкована не свідомій дії, а почуттям, що його відчуває людина на даний момент.

Найхарактернішою особливістю довільних дій людини є те, що вони пов'язані з доланням перешкод, труднощів, які стоять на шляху до досягнення свідомо поставленої мети. Це так звані власне вольові дії людини, які різняться за формою свого вияву. Воля виявляється не тільки у виконанні потрібних дій, а і в утримуванні небажаних дій. Залежно від цього можна розрізнити два види вольових дій: дія-виконання і дія-утримання.

З давніх часів у філософії і психології обговорюється питання про те, чи вільна воля людини чи ні. Існує дві протилежні думки, а саме: індетермінізм і детермінізм. Індетермінізм відстоює тезу, що воля людини абсолютно вільна. Детермінізм заперечує свободу волі.

До вольових якостей особистості належать: цілеспрямованість і принциповість волі, витримка волі і наполегливість. Сукупність цих вольових якостей особистості утворює силу волі людини. Брак волі зумовлює слабкість людини.

Є й хибі волі, спричинені злим рішенням, слабким фізичним здоров'ям, пригніченим душевним станом, наприклад, апатією, тобто – браком почуттів.

Абулія – це хворобливе слабовілля, спричинене апатією.

Упертість виявляється в необґрунтованому, нерозумному відстоюванні людиною своїх рішень і відкиданні чужих пропозицій.

Необхідною умовою для здійснення вольових дій в поведінці людини є наявність знань, умінь і навичок, які дають змогу людині правильно планувати і виконувати свої дії. За допомогою волі ми можемо оволодіти своєю поведінкою й регулювати свою активність.

Психічні стани

Психічні стани – психологічна характеристика особистості, що відображає її порівняно тривалі душевні переживання. Складними психічними станами особистості є стрес, фрустрація, агресія, депресія.

Стрес – складний емоційний стан, який викликається ситуаціями значної напруженості. Він виникає у людини під час дуже складних, екстремальних умов праці і переживається як почуття неспокою, тривоги тощо.

Складним емоційним станом особистості, протилежним її перспективі, є *фрустрація*. Фрустрація виникає тоді, коли людина на шляху до досягнення мети зустрічає труднощі («бар'єри»), які сприй-

маються нею як нездоланні. Фрустрація викликає зміни в поведінці людини, які можуть виявитись у вигляді агресії і депресії.

Агресія – сильне, афективне переживання гніву, люті, намагання завдати болю, неприємності своєму супротивникові. Агресія не обов'язково приймає форму прямого нападу, а може виявлятися в погрозах, грубості, ворожості не тільки стосовно людей, які безпосередньо винні у створенні «бар'єру», а й стосовно оточуючих, на яких в такому випадку «зривається злість».

Депресія – психічний стан, протилежний агресії, що виявляється у відчаї, пригніченості, у важкому переживанні безнадійності. У більш слабкій формі депресія переживається як смуток, стан невпевненості. Почуття провини за події минулого і відчуття безпорадності перед життєвими труднощами поєднуються з почуттям безперспективності. Самооцінювання різко знижене. Змінюється також сприйняття часу, який спливає для людини дуже повільно. Депресія є комбінацією емоцій і афективно-когнітивних структур, що містять страх, почуття провини і гнів.

Потребнісно-мотиваційна підсистема особистості

Спрямованість особистості

Спрямованість особистості – ціннісні орієнтації, норми та ідеали, мотиви та потреби. Спрямованість визначає цілі, які ставить перед собою особистість, прагнення, що властиві їй, мотиви, з яких вона діє.

Спрямованість як система ставлень до середовища є триадою ставлень: до інших людей, до праці та її результатів, до себе самої.

Спрямованість має певні якості: рівень, широта, інтенсивність, стійкість, дієвість.

Рівень – це суспільна значущість спрямованості особистості, або ідейність особистості.

Широта – це вищі рівні домінування потреб та мотивів.

Інтенсивність – яскравість емоційного забарвлення потягів, бажань, прагнень.

Стійкість – тривалість прагнень у часі.

Дієвість – активність реалізації прагнень у діяльності.

В основі спрямованості особистості лежать її потреби (біологічні, інтелектуальні, моральні, естетичні тощо).

Потреби тісно пов'язані з емоціями та прагненнями. З цих зв'язків починається ієрархічність форм спрямованості особистості.

Потяги – малодиференційоване, слабше прагнення, спрямоване на предмет або дію внаслідок тієї чи іншої маловираженої потреби. Для потягу характерна відсутність чіткої усвідомленої мети.

Бажання – більш висока форма спрямованості, за якої людина усвідомлює те, до чого прагне, тобто мету свого прагнення.

Інтерес – ще вища та усвідомленіша форма спрямованості на предмет, яка лише є прагненням до його пізнання.

Схильність – прагнення до певної діяльності чи дії. Різниця між інтересом і схильністю – різниця між глядачем і активним гравцем. На основі інтересів і схильностей формуються ідеали.

Ідеал – форма спрямованості, сфокусована на певний конкретний образ, на який людина хоче бути схожою.

Світогляд – система поглядів, уявлень і понять про світ, його закономірності, про явища природи та суспільства.

Переконання – вища форма спрямованості особистості, психічний стан, який характеризується стійкими поглядами, широкою впевненістю у правильності своїх думок.

Діяльність

Діяльність – виконання дій та операцій, що співвідносяться з потребами, мотивами, цілями. Головними процесами діяльності є інтеріоризація (створення образу дійсності) та екстеріоризація (упредметнення образу). Саме предметність є конституціональною характеристикою діяльності: спочатку діяльність визначається предметом, а потім вона опосередковується та регулюється його образом як суб'єктивним продуктом. Загальну психологічну структуру діяльності характеризують також, крім названих вище складових цілей, засоби діяльності. Розглядаючи діяльність як систему, можна виділити в ній суб'єкт діяльності, процес діяльності, предмет діяльності, умови діяльності, продукт діяльності.

Виділяють три основних види людської діяльності: *гру, навчання та праця*. Кожен із цих видів визначається мотивами, цілями та засобами. У грі дитину приваблює сам її процес, домінуюче значення має саме «виконання» певних ігрових ролей. Головна мета навчання – засвоєння знань, навичок та вмій, підготовка до трудової діяльності. Праця пов'язана зі свідомою діяльністю людини, спрямованою на створення матеріальних та духовних цінностей. У всіх цих видах діяльності важливу роль відіграє спілкування.

Елементами діяльності виступають *навички, звички та вміння*.

Навички – це прості рухи або дії з предметом, знаряддями, інструментом. Завдяки багаторазовому повторенню одних і тих самих дій за тих самих умов людина виконує їх швидше й швидше, досконаліше, з меншим нервовим напруженням. Наприклад, рухи потрібні для написання літер, дуже важкі для початківця. Але, повторюючись щодня, вони стають щораз більш вільними, легкими й узгодженими, а пізніше ці рухи автоматизуються; людина вико-

Психологічний інструментарій

нує їх як механічно завчені. Такі рухи, автоматизовані багаторазовим повторенням, називаються навичками. Фізіологічною основою навички є вироблений багаторазовими повтореннями динамічний стереотип.

Переважає більшість повсякденних дій і рухів, які виконують дорослий і дитина, – це навички. До них належать побутові дії, наприклад, застібання гудзиків, дії з ножем і виделкою під час прийому їжі тощо. Є й спеціальні навички, наприклад, уміння водити машину містить комплекс таких навичок: заведення мотору, керування рухом і подібних автоматичних дій та ін.

Від навичок слід відрізнити вміння. На основі здобутих знань можна вміти щось робити, але ще не володіти навичкою виконання цієї справи. Уміння – це більш чи менш удосконалені способи виконання яких-небудь дій на основі знань або навичок, які люди набула в процесі діяльності.

Навичка не може закріпитися без довготривалих вправ, тобто без повторювання дій. Уміння може з'явитися і без значної кількості повторень.

Для вміння важливе розуміння того, що вимагається, знання способу виконання дії.

Звички схожі з навичками в тому, що вони виробляються за допомогою багаторазових повторень тих самих дій у тих самих умовах. Як і навички, звички створюються на основі динамічного стереотипу, який формується.

Але на відміну від навичок, що є автоматизованими компонентами розумової діяльності людини, звички – це потреби, які постійно виникають в одних і тих самих умовах. Їх треба задовольнити певним способом, щоб закріпилися. Так, у немовляти вже на першому місяці життя виробляється звичка прокидатися через три години, якщо її потреба в їжі задовольняється лише при збереженні тригодинного проміжку між годуваннями. Так, людина звикає прокидатися й лягати спати в певну годину, систематично вранці вмиватися, чистити зуби, мити руки перед їжею, тримати свої речі в порядку тощо. Унаслідок такого звикання в неї виробляється внутрішня схильність до цих дій у певний час і за певних умов, самі дії часто виконуються при цьому автоматизовано. Така схильність людини до певних способів дії називається звичкою. Вона переживається людиною як потреба, що спонукає її до певних дій. Цим звичка відрізняється від навички.

Звички формуються внаслідок свідомої організації поведінки людини, що регулярно повторюється і підкріплюється. Звички виробляються в певних способах дії. Закріплюючись, вони стають дуже стійкими. Недарма кажуть, що «звичка – друга натура».

Звички людини різноманітні: гігієнічні, культурні, естетичні, моральні.

На відміну від навичок, не всі звички є позитивними, корисними. Є негативні, некорисні, наприклад, неакуратність, неохайність у роботі, запізнення, не доведення розпочатої справи до кінця тощо. Як сказано вище, звички починають формуватися дуже рано. Тому важливо виховувати у дітей корисні звички і запобігати утворенню некорисних, шкідливих.

Мотиви та потреби

Мотивація – сукупність спонукальних чинників, які викликають активність організму і визначають його спрямованість.

За своїми виявами і функцією в регуляції поведінки спонукальні чинники можуть бути розподілені на два відносно самостійних класи:

1) потреб та інстинктів як джерел активності;

2) мотивів, як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки.

Потреба спонукає до активності, а мотив – до спрямованої діяльності. Коли потреба конкретизується і знаходить предмет, який здатний її задовольнити, то вона перетворюється на мотив.

Перша передумова будь-якої діяльності – це наявність потреби. *Потреба* – це стан деякої нестачі в чомусь, яку організм прагне компенсувати, це внутрішнє напруження, яке динамізує і спрямовує активність на одержання того, що необхідно для нормального функціонування організму.

Потреба – це необхідна умова будь-якої діяльності, однак потреба сама по собі не здатна надати діяльності чіткого напрямку. Потреба повинна «знайти» предмет, на якому вона конкретизується і який здатний її задовольнити. Наприклад, наявність у людини естетичної потреби створює у неї відповідну вибірковість, але це ще не вказує на те, що саме людина буде робити для задоволення цієї потреби. Можливо, вона слухатиме музику, а можливо, напише вірш або намалює картину.

Мотив (від лат. – рухаю, штовхаю) – це спонук до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта. Іншими словами, мотив – це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість.

Як виникають і розвиваються нові потреби? Як правило, кожна потреба опредметнюється (і конкретизується) на одному чи кількох предметах, які здатні її задовольнити. Тобто, естетична потреба може виявитися, наприклад, на музиці. З часом ця потреба в процесі розвитку може опредметнитись і на поезії. Отже, вже

більше предметів можуть її задовольнити. Таким чином, розвиток потреби йде в напрямі збільшення кількості предметів, які здатні її задовольнити. Чим більше таких предметів, тим більше можливостей її задоволення. Отже, зміна і розвиток потреб відбувається через зміну і розвиток предметів, що їм відповідають і в яких вони «опредметнюються» і конкретизуються.

Класифікацій мотивів дуже багато. Усіх їх об'єднує відсутність єдиного принципу класифікації. Найбільш чітко виділяє основу для класифікації Л. Божович. Вона встановила, що діяльність спонукається двома групами мотивів, які мають різне походження і різну психологічну характеристику. Мотиви першої групи пов'язані безпосередньо зі змістом і процесом діяльності (тобто до діяльності спонукає сам процес або зміст діяльності). Часом такі мотиви називають *внутрішніми мотивами*. Інша група мотивів, коли спонукальні чинники лежать поза діяльністю, називається *зовнішніми мотивами*. У разі дії зовнішніх мотивів до діяльності спонукають не зміст, не процес діяльності, а чинники, які безпосередньо з нею пов'язані (наприклад, престиж чи матеріальні чинники).

Виходячи з цих міркувань, можна подати таку класифікацію мотивів.

Внутрішні мотиви. Мотиви, які пов'язані з процесом і змістом діяльності (коли до діяльності спонукає її процес і зміст, а не зовнішні чинники).

Зовнішні мотиви.

а) Широкі соціальні мотиви:

◀ мотив обов'язку і відповідальності перед суспільством, групою, окремими людьми;

◀ мотиви самовизначення і самовдосконалення.

б) Вузькоособистісні мотиви:

◀ прагнення отримати схвалення від інших людей;

◀ прагнення отримати високий соціальний статус (мотивація престижу).

Мотиви уникнення неприємностей, що можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей.

Продуктивність діяльності, її процес і результат визначаються, по-перше, спрямованістю мотивів, їх змістом; а по-друге, силою, активністю, напруженістю мотивів відповідного змісту.

Змістовий аспект мотивації становлять такі компоненти: зміст мотивації (які саме мотиви наявні в мотиваційній сфері особистості), зв'язок між мотивами (як вони пов'язані між собою), ієрархія мотивів (які мотиви основні, які другорядні), які потреби лежать в основі мотивів і детермінують поведінку особистості.

Динамічний аспект мотивації зумовлений особливостями нервової системи (силою, врівноваженістю, рухливістю нервових процесів, рівнем загальної активності нервової системи). Усе це визначає такі динамічні характеристики мотивації, як сила, стійкість, міра збудження мотивів, здатність переключатися з одних мотивів на інші тощо.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а кількома. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії людини визначаються ставленням до предметного світу, до людей, до суспільства, до самої себе. Так, турбота про собаку може відповідати узагальненому мотиву «любові до тварин» і, разом з тим, завданню виховання дітей, охорони квартири, необхідності здійснювати корисні для здоров'я прогулянки.

Сенс діяльності людини не тільки в тому, щоб отримати результат; в самій діяльності, в самому процесі діяльності, у тому, щоб виявляти фізичну й інтелектуальну активність. Так само як і фізична активність, розумова активність сама по собі дає людині задоволення і є специфічною потребою. Коли суб'єкта спонукає сам процес діяльності, а не її результат, то це свідчить про наявність процесуального компонента мотивації.

Процесуальний компонент мотивації набуває особливого значення у грі. Адже мотив гри лежить у самому її процесі, а не в результаті. (Наприклад, коли дитина грається, буде з кубиків будинок, мотив гри лежить не в тому, щоб щось створити, а у самому процесі гри, в творенні чогось, тобто в змісті самої діяльності.) Не виграти, а грати – така загальна формула мотивації гри.

І в навчанні процесуальний компонент повинен посісти належне місце. Прагнення подолати труднощі в навчальній діяльності, свої сили і здібності може стати особисто значущим мотивом.

Особистий сенс – це індивідуалізоване відображення ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, «значення для мене» об'єктів навколишнього світу (О. Леонт'єв, 1975).

Будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто одночасно відповідає двом і більше мотивам. Наприклад, трудова діяльність людей суспільно мотивована, але також управляється її іншими мотивами, зокрема матеріальною винагородою. Обидва її мотиви хоча і співіснують, але лежать, так би мовити, у різних площинах. Сенс праці породжується суспільними мотивами. Щодо матеріальної винагороди, то цей мотив теж представлений у мотиваційній сфері, але лише в функції стимулювання. Хоча він і спонукає, динамізує

Психологічний інструментарій

діяльність, але позбавлений головної функції – функції сенсоутворення. Таким чином, одні мотиви, спонукаючи до діяльності, разом з тим надають їй і особистісного сенсу. О. Леонт'єв називає їх *сенсоутворюючими мотивами*.

Інші, які співіснують з ними, виконуючи роль спонукальних чинників (часто дуже емоційних, афективних), позбавлені сенсоутворюючої функції. Їх називають *мотивами-стимулами*. Вони підключаються до окремих ланок (операцій) діяльності й забезпечують додаткове спонукування саме цих ланок. Мотивами-стимулами є будь-які схвалення або покарання, які пов'язані з проміжними цілями і результатами діяльності (наприклад, оцінка у навчанні).

Сенсоутворюючі мотиви, за О. Леонт'євим, завжди посідають більш високе ієрархічне місце. Важливою особливістю мотивів є те, що у структурі однієї діяльності мотив може виконувати сенсоутворюючу функцію, а в структурі іншої – функцію додаткової стимуляції.

Так, вивчення математики як засобу (або проміжної цілі) задоволення певних потреб може набути самостійної мотиваційної сили: унаслідок цього формується новий мотив, який пов'язаний із привабливістю даної діяльності. Раніше вивчення математики виступало як засіб у контексті іншої діяльності (підготовка до вступних екзаменів). У подальшому у процесі позитивного емоційного підкріплення або сенсоутворення дана дія, операція або засіб набувають автономного мотиваційного значення і вже самі по собі здатні спонукати до діяльності.

Соціально-психологічна сфера особистості

Спілкування

Спілкування – це специфічна форма взаємодії суб'єктів, що породжується з потреб у спільній діяльності.

Спілкування – міжособистісний або груповий процес, що полягає в обміні певними результатами психічної діяльності між людьми – засвоєння інформації, думок, суджень, оцінок, почуттів, настанов.

Загальні функції спілкування (за Є. Кузьміним та В. Семеновим):

а) інструментальна (обслуговування різних видів групової предметно-спрямованої діяльності);

б) психологічна (розвиток окремих психічних процесів та форм психічної діяльності особистості);

в) соціально-психологічна (комунікативна функція самоствердження та самоактуалізації особистості, розвиток взаємовідносин

між учасниками спілкування, групостворення та розвиток групових процесів, розвиток особистості у суспільстві, перетворення особистості під впливом наслідування, групового тиску, групових санкцій, переконань, навіювання);

г) соціальна (передавання індивідуального та суспільного досвіду від попередніх поколінь до наступних, організація соціальної взаємодії, формування всіх видів суспільних відносин, функціонування колективу).

Загальні форми спілкування (за І. Юсуповим):

а) анонімне (взаємодія між незнайомими або незв'язаними особистісними стосунками людьми; тимчасові зв'язки між суб'єктами – пасажери в транспорті, мешканці мікрорайону, глядачі в кіно-театрі – усі вони зустрічаються, вступають у контакт один з одним, виходять з контакту, залишаючись анонімними);

б) функціонально-рольове (передбачає зв'язки між учасниками спілкування, що виконують певні соціальні ролі на часових відрізках різної тривалості; партнерів пов'язують взаємні обов'язки – керівник – підлеглий, учитель – учень, лікар – хворий);

в) неформальне (особистісні контакти за межами соціальних стосунків – друзі).

Типи спілкування:

а) спілкування першого типу – комунікація – двосторонній контакт з іншим: передавання інформації, отримання її від партнера, взаєморозуміння між партнерами;

б) спілкування другого типу – продовження себе в інших (через матеріальні чи ідеальні витвори).

Структура спілкування (за Г. Андреевою):

а) комунікативний бік (передання інформації вербальним чи невербальним способом);

б) інтерактивний бік (взаємодія як обмін учинками чи діями);

в) перцептивний бік (взаємне сприйняття партнерами один одного).

Рядки функцій спілкування (за Ю. Шерковіним):

а) соціальні (вивчає соціологія);

б) власні соціально-психологічні (вивчає соціальна психологія).

Бар'єри у спілкуванні:

◀ Темпераменту (зустрічається у спілкуванні між людьми з різними типами нервової системи, а також за наявності акцентуації характеру одного з партнерів).

◀ Характеру (виникає внаслідок акцентуації характеру одного з партнерів або внаслідок низької емпатії одного з партнерів).

◀ Негативних емоцій (виникає через емоції страждання, гніву, брідливості та огиди, зневаги, страху, провини та сорому).

Психологічний інструментарій

◄ Поганого настрою.

Комунікативні дії, викликані різними потребами:

а) потреба у безпеці, усуненні напруження та тривоги (прагнення до спілкування з ким завгодно щоб поговорити);

б) афіліація (спілкування задля подолання дискомфорту від самотності);

в) потреба у пізнанні (співрозмовник розглядається як джерело одержання інформації);

г) потреба бути індивідуальністю (визнання через спілкування власної унікальності, неповторності);

д) потреба у престижі (визнання особистісних якостей, позитивне оцінювання оточуючих, їх схвалення);

є) потреба у домінуванні (здатність брати на себе відповідальність за прийняття рішення);

ж) потреба у підлеглих (передання відповідальності за прийняття рішення іншому);

з) потреба в одержанні допомоги (готовність прийняти допомогу);

і) потреба в протекції (прагнення допомогти, любов і турбота про інших).

Типовими перекрученнями в уявленнях про іншу людину є такі:

а) «ефект ореолу, німбу» – вплив загального враження про іншу людину на сприйняття та оцінювання окремих властивостей її особистості (якщо загальне враження сприятливе, то позитивні властивості переоцінюються, а негативні – не помічаються; якщо загальне враження несприятливе – то й позитивні вчинки отримують негативну забарвленість);

б) «ефект первинності» (зустрічаючись з незнайомою людиною, перша інформація про це переважає останню);

в) «ефект новизни» (у спілкуванні зі знайомою людиною перевагу має остання інформація про неї);

г) «ефект стереотипізації» (перенесення якостей групи на окрему особистість та якостей окремої особистості на групу);

д) «ефект поблажливості» (надмірне позитивне ставлення до інших).

Вплив міжособового простору на ефективність спілкування.

Міжособовий простір має такі межі:

а) інтимна дистанція (до 0,5 м – допустима у балеті та спорті);

б) соціальна дистанція (від 0,5 до 1,2 м – спілкування з друзями);

в) міжособистісна дистанція (від 1,2 до 3,7 м – неформальні соціальні та ділові стосунки);

г) суспільна дистанція (від 3,7 м – публічні виступи).

Рівень спілкування людей залежить від характеру взаємин, що склалися між суб'єктами спілкування. Виділяють три такі рівні: соціальний, діловий і духовний. *Соціальний рівень* реалізує спілкування, у процесі якого суб'єкти ставляться один до одного згідно із соціальними нормами. *Діловий рівень* виникає зі спільної діяльності й характеризується насамперед змістом конкретної ситуації спілкування. *Духовний рівень* – взаємодія, засобами якої є не лише значення, а й смисли. Це співпереживання і взаємопроникнення суб'єктів спілкування у внутрішній світ один одного, це власне, спілкування особистостей.

Стилі спілкування – характерні способи встановлення і розвитку контактів. Найвиразнішими серед них є: демократичний, авторитарний і суперечливий.

Демократичний стиль будується на мовних і немовних засобах, які викликають у співбесідника позитивне ставлення до змісту повідомлення. Він ґрунтується на гуманному ставленні до людини, супроводжується високою оцінкою партнера, орієнтацією на його сильні сторони. Це складна тактика спілкування, яка далеко не завжди дає негайний позитивний ефект. Це, швидше, мистецтво переходу від ділового до духовного рівня спілкування. Для оволодіння цим мистецтвом потрібне виховання, а то й психологічна допомога (тренінги спілкування).

Авторитарному стилю, поширеному в недемократичному суспільстві, притаманне вибіркоче і здебільшого негативне ставлення до партнера, людини взагалі. Він будується на усереднюванні її індивідуально-психологічних особливостей, урахуванні вразливих місць, застосуванні засобів, що нав'язують певну думку. Власне це спілкування за зразком суб'єкт-об'єктних стосунків, коли партнера розглядають лише як засіб досягнення власної мети.

Суперечливий стиль – нестійка тактика спілкування, яка припускає елементи різних стилей. Це залежить не стільки від мети і змісту спілкування, скільки від стану суб'єкта.

Дослідження свідчать, що демократичний стиль спілкування є сприятливим як за офіційного, так і неофіційного спілкування. Проте він потребує більших зусиль від суб'єктів спілкування, особливо в системі стосунків «керівник – підлеглий».

Взаємодіючи, люди використовують різноманітні *способи впливу* на партнерів. Найпоширенішими з них є: зараження, навіювання, переконання, наслідування.

Зараження – передача суб'єктом свого емоційного стану партнерам. Це давній механізм взаємодії людей, який виявляє себе під час ритуалів, танців членів первісної общини, релігійного екстазу, паніки тощо. *Навіювання* характеризується вибіркочим впливом,

бо спрямоване на конкретну особу і розраховане на некритичне прийняття нею інформації. *Переконання* – вплив на партнера через спеціальний добір фактів, доказів, аргументів. Воно пов'язане з подоланням пізнавальних бар'єрів, викликаних попереднім досвідом суб'єкта. Людина не прийматиме цих аргументів, якщо вони суперечать її знанням, уявленням тощо. Результатом переконання виступає довіра до неї, розуміння її обґрунтованості. *Наслідування* – повторення людиною зразків поведінки, що їх демонструють оточуючі. Найяскравіше це виявляється у дитячому віці. Прикладом наслідування дорослих може бути дотримання ними моди – форми рольової поведінки у вигляді певних акцентів у мовленні, одязі, поставі, міміці, жестах.

Спілкуючись, кожен будує образ партнера, послуговуючись такими засобами, як ідентифікація і рефлексія.

Ідентифікація (з лат. – ототожнення) – уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів. Цей засіб виникає у процесі неусвідомлюваного наслідування дитиною дорослого, проте надалі він набуває форми особливої внутрішньої дії. Ідентифікація тісно пов'язана з емпатією – здібністю перейматися емоційними станами іншої людини, – співпереживанням.

Рефлексія (від лат. – відображення) у процесах спілкування – спосіб однієї людини зрозуміти іншу, уявляючи себе у цій ситуації. Причому цей процес має зворотний вплив: чим глибше вона розбирається в інших, то повніше й об'єктивніше оцінює себе. Ця залежність посилюється за умови спільної діяльності. Коли люди малознайомі, образ часто будується на підставі зовнішніх, до того ж малоінформативних ознак.

Закономірності функціонування особистості в малих групах

Група людей – це сукупність пов'язаних однією метою людей, завдяки досягненню якої повинні задовольнятися потреби її членів.

Колектив – це група людей, що становить частину суспільства, об'єднана загальною метою та близькими мотивами спільної діяльності, які підпорядковані цілям суспільства (концепція К. Платонова).

Класифікацію груп у соціальній психології згідно з формами життєдіяльності групи дана Г. Андреевою. Вона розподіляє групи на умовні та реальні, лабораторні та природні, великі та малі, неорганізовані та організовані, групи на стадії становлення та колективи.

Група мала – це сукупність індивідів (від 2 до 25 осіб), об'єднаних спільною метою, схожими інтересами та потребами у спілку-

ванні та спільній діяльності, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним.

Загальний принцип об'єднання в групи – єдність мети. Основний засіб об'єднання – міжособистісна взаємодія.

Малі групи формуються: за ознаками ведучої спільної діяльності – виробничі, навчальні, спортивні, сімейні тощо; за ознаками довготривалості існування – миттєві та постійні; за ознаками рівня розвитку – низького рівня та високого рівня (колективи).

Колектив – це вища стадія спільності людей, спрямована на досягнення соціально-значущих цілей, об'єднує своїх членів як самим процесом спільної діяльності, так і її організацією та системою стимулювання.

Характеристики колективу: висока згуртованість у всіх сферах життєдіяльності, домінування принципів товариства у розвитку ділових та особистих взаємин, високий рівень групової емоційної ідентифікації, перевага суспільного самовизначення над індивідуальним.

Основні фактори формування колективу: широке застосування групових та колективних форм організації спільної діяльності; створення системи інформаційної, організаційної, управлінської взаємозалежності та взаємозв'язку; забезпечення компетентного керівництва та позитивного особистісного прикладу керівника; цілеспрямоване формування самосвідомості колективу, орієнтація на його самовизначення.

Критерії сформованості колективу:

◀ Концепція А. Шнірман – ознаками первинного колективу є: 1) напрям діяльності групи (звичайно, соціальнозначущий); 2) ступінь її вимогливості до своїх членів (повинен бути достатньо високим); 3) ступінь самостійності та ініціативності (повинен бути високим); 4) ступінь участі первинного колективу у житті більшого колективу.

◀ Концепція Л. Уманського та А. Лутошкіна – критерії колективу: 1) організаційна єдність (конкретний показник – наявність в групі авторитетного й повноцінного центру – активу; ділова й особистісна взаємодія членів групи, окремих угруповань, ступінь їхньої співпраці; здатність групи до погодження дій, ступінь їхньої самостійності у прийнятті рішень, ставлення до новачків, прагнення до збереження групи як цілого тощо); 2) психологічна єдність (інтелектуальна, емоційна, вольова); 3) підготовленість групи (досвід спільної діяльності, високий рівень знань, умінь і навичок); 4) спрямованість групи (ступінь її соціальної зрілості).

◀ Концепція А. Петровського – критерії колективу: 1) згуртованість (ціннісно-орієнтаційна єдність групи); 2) колективістське

Психологічний інструментарій

самовизначення (керованість у вчинках окремого суб'єкта моральними цінностями та нормами групи); 3) емоційна ідентифікація (ототожнення себе з іншими членами групи); 4) еталонність у сприйманні групи її членами (колектив – зразок, близький до еталону).

Центральною, провідною формою організації та проведення навчального процесу є колективна форма навчальної організації учнів у різних її видах.

Група – це реальна спільність учнів, що існує конкретно у певному просторі і часі, об'єднана спілкуванням та загальною навчальною діяльністю.

Характеристиками групи є групові цілі, інтереси, потреби, норми, цінності, очікування, думки.

Є три фази входження індивіда в групу: (концепція А. Петровського) – перша фаза – адаптації, друга фаза – індивідуалізації, третя фаза – взаємної трансформації.

На думку Л. Уманського, група розвивається як колектив, проходячи такі стадії:

Група-конгломерат – група раніше незнайомих людей, що опинилися на одному просторі та в один час (взаємини поверхові та ситуативні).

Група номінальна – первинний колектив з певною назвою (мета, норми та види діяльності задані ззовні).

Група-асоціація – прийняття зовнішніх цілей та діяльності та поступове створення міжособових відносин на діловому рівні.

Група-кооперація – спільні досягнення успіхів у діяльності, тільки діловий характер спілкування.

Група автономна – внутрішня єдність, згуртованість.

Група-корпорація – ізольована автономна група (антиколектив).

Негативні чинники розвитку групи: дезінтеграція – внутрішня роздробленість, належність до групи під впливом тиску та страху; інтраєгоїзм – міжособовий егоцентризм, антипатія; антиколектив – прояв індивідуальної агресії та конфліктності.

Психологічна структура групи як колективу має, на думку Л. Уманського (1991), три блоки: суспільний (соціальна спрямованість, організованість, підготовленість); особистісний (інтелект, емоційна і вольова комунікативність); блок загальних якостей (інтегративність, мікроклімат, референтність, лідерство, інтрагрупова активність, інтергрупова активність).

Спрямованість – ціннісні орієнтації, групові норми та ідеали, мотиви та потреби.

Організованість – здатність групи до самоврядування.

Підготовленість – обсяг знань, вмінь, навичок для виконання спільної діяльності.

Інтелектуальна комунікативність – процес міжособового сприймання та встановлення взаєморозуміння, знаходження спільної мови.

Емоційна комунікативність – динамічний процес переважаючого настрою групи, атмосфера в групі.

Вольова комунікативність – здатність групи протистояти труднощам, стресостійкість в екстремальних ситуаціях.

Інтегративність – міра єдності, згуртованості, спільності членів групи один з одним.

Мікроклімат – задоволеність групою, комфортність, самопочуття кожної особистості в групі.

Референтність – ступінь прийняття членами групи групового еталону, їх ідентифікація з еталоном групових цінностей.

Лідерство – ступінь провідного активного впливу особистості на групу.

Інтрагрупова активність – міра активізації групою окремих її членів.

Інтергрупова активність – ступінь впливу даної групи на інші групи.

◀ Характеристики групи (концепція Р. Кеттела): 1) синталітет групи (спільність групи – охоплює динамічні, темпераментні і здібнісні риси – тобто «суб'єктність групи»); 2) внутрішня структура групи (взаємини між членами групи; структура може мати варіації в межах організованості групи – від аморфної до високоорганізованої структури з чітким розподілом функцій і ролей між окремими членами групи, наявністю в лідера великих повноважень влади тощо); 3) загальнолюдські риси (сукупні характеристики особистості середнього, типового члена групи). Усі три характеристики пов'язані між собою.

◀ Параметри малої групи (концепція Дж. Хемпфіла та І. Весті): 1) автономність (ступінь, у якому дана група функціонує незалежно від інших груп); 2) контрольованість (ступінь, в якому група регулює поведінку своїх членів); 3) гнучкість (ступінь, в якому діяльність групи характеризується використанням неформальних процедур, а не прив'язаністю до жорстко структурованих дій); 4) гедонічний тон (ступінь, в якому участь у груповій діяльності супроводжується почуттями приємності і задоволення); 5) гомогенність (ступінь, в якому члени групи мають подібні характеристики); 6) інтимність (ступінь, в якому члени групи обізнані з особистими деталями життя інших членів групи); 7) утягнутість (ступінь, в якому члени групи присвячують свій час і зусилля

Психологічний інструментарій

діяльності групи); 8) доступність (ступінь, в якому група відкриває доступ до членства в ній); 9) значущість (ступінь, в якому група є значущою для її членів); 10) цілеспрямованість (ступінь, в якому група зорієнтована й працює на досягнення однієї мети, що є ясною й визначеною для всіх членів); 11) розмір (кількість членів у групі); 12) стабільність (ступінь збереження групою суттєвих ознак протягом певного періоду); 13) стратифікованість (ступінь, у якому група включає своїх членів у статусну ієрархію); 14) згуртованість (ступінь, у якому члени групи діють як єдине ціле).

Типи лідерів:

◀ Концепція Дерінга: 1) природний (згуртування членів групи навколо спільних, соціально значущих цілей і цінностей); 2) насильницький (тип узурпатора влади, диктатора); 3) дезорганізаторський (очолює окремі угруповання, активно протидіє об'єднанню людей в одному колективі).

◀ Концепція О. Киричука: 1) лідер-ініціатор (домінує при цільовій орієнтації колективу); 2) лідер-організатор (детальна організація колективу на досягнення мети); 3) лідер-ерудит; 4) лідер-улагоджувач конфліктів і непорозумінь; 5) лідер-з'ясовувач настроїв, бажань членів групи.

Конфлікти: структура, динаміка, типологія

Поняття «конфлікт» розуміється у дуже широкому плані і вживається в різних значеннях. Тому насамперед треба окреслити коло понять, важливих для соціально-психологічного аналізу конфлікту. Л. Петровська розглядає чотири основні категоріальні групи таких понять: структура конфлікту, його динаміка, функції та типологія (класифікація).

Типологія конфліктів різнобарвна. Так, на думку М. Пірен (1997), конфлікти поділяються:

1. За кількістю людей, які беруть участь у конфлікті:

- ◀ внутрішньоособистісні (інтраперсональні);
- ◀ міжособистісні (інтерперсональні);
- ◀ внутрішньогрупові (інтрагрупові);
- ◀ міжгрупові (інтергрупові).

2. У системі управління:

- ◀ вертикальні, які виникають між індивідами, що посідають різні місця в ієрархії управлінських стосунків;
- ◀ горизонтальні, що виникають між групами людей, які посідають однакове місце в ієрархії управлінських стосунків.

3. За причинами, що породжують конфлікти:

- ◀ конфлікти ролей – різне ставлення до роботи, різні цілі діяльності, різний рівень компетентності і та ін.;

- ◄ конфлікти бажань – потреби, інтереси, життєві плани;
- ◄ конфлікти цінностей та норм поведінки – в процесі соціальної взаємодії.

4. За ступенем тривалості і напруження:

◄ бурхливі – швидкоплинні, характеризуються яскравим забарвленням, крайніми проявами негативних взаємин тих, хто конфліктує, закінчуються вони інколи важкими, навіть трагічними наслідками. В основі таких конфліктів частіше не глибокі суперечності, причини, а прояви особливостей характеру, темпераменту, нервової системи осіб. Прогноз вирішення таких конфліктів в основному доброзичливий.

◄ гострі – довготривалі, виникають тоді, коли суперечності досить глибокі, стійкі, важкопримиримі. Конфліктуючі сторони контролюють свої реакції та дії. Вирішувати такі конфлікти дуже складно.

◄ слабковиражені – конфлікти, що проходять мляво, суперечності мають не дуже гострий характер, у зіткненнях лише одна зі сторін активна, а інша не прагне виявити чітко свою позицію або ж, по можливості, уникає гострої конфліктної ситуації. Прогноз вирішення такого конфлікту складний.

◄ слабковиражений – швидкоплинний. Найсприятливіша форма зіткнення суперечностей, якщо такі конфлікти не мають повторення.

5. За напрямом комунікації:

- ◄ горизонтальні конфлікти між рядовими членами колективу;
- ◄ вертикальні конфлікти між підлеглими і керівником;
- ◄ вертикальні конфлікти згори вниз – між керівником і підлеглими.

6. За принципом доцільності – недоцільності:

- ◄ закономірні (неминучі);
- ◄ необхідні;
- ◄ вимушені;
- ◄ функціонально невиправдані.

7. З погляду функцій:

- ◄ позитивні (конструктивні);
- ◄ негативні (деструктивні).

8. З погляду цілей, які відстоюють протилежні сторони:

- ◄ особисті;
- ◄ групові;
- ◄ суспільні.

9. За емоційним станом конфліктуючих:

- ◄ з високим напруженням;
- ◄ з помірним напруженням;
- ◄ без емоційного напруження.

10. З урахуванням кількості осіб, які беруть участь у протиборстві:

- ◀ діадичні (парні), наприклад (керівник–виконавець);
- ◀ локальні, що охоплюють невелику кількість членів колективу;
- ◀ загальні, які залучають майже всіх членів спільноти;
- ◀ міжгрупові.

11. За статтю (згідно з розподілом К. Хорні) між:

- ◀ чоловіком і жінкою;
- ◀ хлопцем і дівчиною;
- ◀ двома чоловіками;
- ◀ двома жінками.

12. За станом дії:

- ◀ стихійні та заплановані у стадії виникнення;
- ◀ короткочасні, тривалі, затяжні на етапі розвитку;
- ◀ керовані, погано керовані, тривалі, некеровані на етапі усунення;

- ◀ спонтанно припинені; припинені під дією засобів, які винайдені самими протидіючими сторонами; припинені при втручанні зовнішніх сил (посередника, адміністрації, громадськості) на етапі затухання.

13. Щодо сфер та соціальних ролей:

- ◀ сімейні: «батьки–діти», «чоловік–жінка» тощо;
- ◀ у сфері освіти: «учень–вчитель», «сім'я–школа», «студент–викладач» тощо;
- ◀ у сфері виробництва: «інженер–робітник» тощо;
- ◀ в армії: «офіцер–солдат», «солдат–солдат» тощо.
- ◀ інші.

Внутрішньоособистісні конфлікти (за концепцією М. Пірен) мають свій розподіл:

1. Ознаки проходження конфлікту за:

- ◀ джерелом;
- ◀ змістом;
- ◀ значущістю;
- ◀ типом вирішення;
- ◀ формою вирішення;
- ◀ тривалістю протікання.

2. За причинами виникнення:

- ◀ конфлікт ролей (коли від тієї самої людини очікують виконання несумісних ролей);
- ◀ конфлікт бажань (зіткнення різних бажань, інтересів, потреб, життєвих планів у свідомості однієї людини);
- ◀ конфлікт цінностей.

3. За «теорією поля» (за концепцією К. Левіна):

◄ конфлікт «наближення–наближення» – стан людини, коли їй доводиться обирати одну з двох рівною мірою бажаних альтернатив;

◄ конфлікт «наближення–віддалення» – одна і та сама мета рівною мірою як приваблює, так і відштовхує, викликає як позитивні, так і негативні емоції. Такий конфлікт можна назвати амбівалентним;

◄ конфлікт «віддалення–віддалення» – людина вимушена обирати одну з двох рівною мірою непривабливих альтернатив.

Внутрішньоособистісні конфлікти мають стадії:

◄ виникнення об'єктивної конфліктної ситуації (*об'єктивні умови*: соціальні умови виникнення конфлікту, пов'язані зі значними, несподіваними для людини змінами в соціальній структурі суспільства, зі змінами суспільних настанов, ідей, цінностей, загостренням матеріального добробуту; міжособистісні умови виникнення конфлікту: відсутність спільності поглядів, інтересів, відмінності в оцінюванні конкретної ситуації; *суб'єктивні передумови* виникнення конфлікту – емоційна нестійкість, низька самокритичність, завищені вимоги, зовнішній локус контролю тощо);

◄ усвідомлення конфліктної ситуації (сприймання, розуміння ситуації, реальності як конфліктної);

◄ перехід до конфліктної поведінки (стадія дестабілізації – перехід внутрішнього конфлікту у зовнішній, стадія стабілізації – конфлікт із деякими гіпотетичними уявленнями про свої можливості, наміри, цінності та певними оцінками середовища);

◄ усвідомлення конфліктної поведінки (після стадії стабілізації відбувається корекція першочергових уявлень людини, розуміння наявної ситуації та шляхів виходу з конфлікту);

◄ вирішення конфлікту (за рахунок перетворення самої конфліктної ситуації; за рахунок перетворення образів ситуації, реструктурування наявних цінностей, мотивів, установок, прийняття нових настанов; часткове вирішення конфлікту як подолання конфліктної поведінки та повне вирішення конфлікту, коли конфлікт усувається на внутрішньому рівні).

Внутрішньоособистісні конфлікти виконують певні функції:

◄ конструктивна (сприяють переходу особистості на вищий рівень психічного життя, сприяє самовдосконаленню особистості, розвитку її творчості, розширенню горизонтів світорозуміння, активізації діяльності особистості в суспільному процесі);

◄ деструктивна (гострі емоційні переживання, розвиток непевненості в собі, відсутність позитивної життєвої програми тощо);

◄ пізнавальна (людина вступає в конфлікт з деякими гіпотетичними картинками своїх можливостей, намірів, цінностей і певними оцінками середовища);

Психологічний інструментарій

- ◄ інтерпретаційна;
- ◄ інформаційна;
- ◄ евристична;
- ◄ діагностична;
- ◄ контрольна;
- ◄ сигнальна (конфлікт – сигнал про значний ступінь неузгодженості психологічних параметрів індивідуального життя);
- ◄ регулятивна (конфлікт – регулятор становлення людини на її життєвому шляху);
- ◄ тощо.

Учасники конфлікту в групі виконують різні ролі згідно з законами групової динаміки:

Еврист – генератор ідей, людина, здатна знаходити найоригінальніші творчі рішення, але буває і так, що без серйозної підтримки вона не може щось вирішити.

Авторитетна особистість – найшановніший учасник, людина високої моралі, інтелекту.

Альтруїст – в усіх негативних діях звинувачує себе і виправдовує інших.

Інтелігент – виняткова коректність і такт, цим прагне погасити конфлікт, навіть в екстремальних ситуаціях «тримає себе в руках», не випускає з-під контролю негативних емоцій.

Дипломат – завжди коректний, ввічливий, відстоює свою думку, своїх опонентів тримає на відстані, прагне показати свої переваги у вирішенні конфлікту. Завжди за поступки обох сторін, за компромісний характер прийняття рішень, які б задовольняли усіх.

Критик – усі положення опонентів завжди критикує.

Ініціатор – висуває ініціативу, проте лідерських якостей не має, йому потрібна серйозна підтримка.

Принциповий – виробляє для себе чіткі критерії, принципи поведінки, які слугують йому внутрішнім регулятором дій.

Цілеспрямований – точно знає, чого хоче в процесі дискусії, вирішення конфліктної ситуації та ведення переговорів. Для нього пріоритетна мета будь-яким чином повинна бути досягнута.

Теоретик – особа, що навіть у дискусії все розкладе по полицях, спочатку будує теоретичну модель вирішення конфлікту, а потім діє; це надає йому перевагу над опонентами.

Практик – особа, для якої все має практичне значення. Практик бачить все і знає, не тільки що треба зробити, а і як це зробити. Тому він правильно оцінить дії того, хто йому йде назустріч.

Комунікабельний – особистість, що швидко знаходить контакт зі своїм опонентом. Він легко і адекватно реагує на всі репліки, уміло виходить на шлях довіри, навіть за умов конфліктної ситуації.

Лідер – як учасник дискусії, ведення переговорів, вирішення конфліктів, здатний згуртовуючи вплинути на усіх, щоб його ініціатива була виконана.

Незалежний – особистість, яка не піддається впливу інших. Він не налаштовується під когось, здатний відстояти і утримати свої норми і принципи.

Рішучий або ризикований – тип особистості, що в процесі вирішення конфлікту виділяється неочікуваними діями. Однак його рішучість не авантюрна, а підкріплюється його здібностями.

Оптиміст – особистість, у якої завжди мажорний настрій, впевненість у позитивному вирішенні справи, почуття гумору.

Авторитарна особистість – властивість настоювати на своєму.

Скептик – важкий опонент, для якого не існує авторитетів.

Обманщик – схильність до обіцянок, прагнення вирішити все на свою користь.

Конфліктний – висока емоційність, дратливість, боляче реагує на критику.

Егоїст – девіз «Що я з цього матиму?».

Догоджувач – особистість, що підтримує думку інших, не може самостійно прийняти рішення.

Песиміст – особистість, що не вірить ні собі, ні іншим, усе піддає сумніву.

Популіст – постійно хизується перед публікою, очікує реакцію зі сторони.

Підборювач – людина, яка не прагне загасити конфлікт, а, навпаки, розпалює його.

Обережний – лякливий тип особистості, в якій знижене самооцінювання та наявні страхи.

Консерватор – висловлює установлені норми і принципи, його важко переконати та повернути на нове.

Від психологічної природи конфлікту залежить психологічний клімат колективу, тобто те, що визначає самопочуття членів колективу. Він може бути сприятливим, викликати почуття бадьорості, стимулювати до роботи, сприяти працездатності або навпаки (концепція О. Киричука).

У вітчизняній науці існують різні підходи до поняття «психологічний клімат». Психологічним кліматом вважають:

- 1) стан колективної свідомості на даний момент життя колективу, сукупність переважаючих почуттів, настроїв, думок, пов'язаних із потребами й інтересами колективу;

- 2) загальний емоційно-динамічний, емоційно-психологічний настрій, що відображає емоційне ставлення членів колективу один до одного;

Психологічний інструментарій

3) інтегральний настрій групи як емоційне відображення загальної задоволеності її членів виробничими аспектами своєї життєдіяльності і розвиток інтрагрупової взаємодії;

4) соціально-психологічну обстановку в колективі з погляду психологічної сумісності індивідів у складі малої неформальної групи;

5) характер стосунків у колективі, який має емоційний, когнітивний і дійовий компоненти;

6) відносно стійку духовну атмосферу колективу, що виявляється як у стилі й тоні ставлень людей один до одного, так і в їх ставленні до спільної справи.

Міжособистісні стосунки в педагогічному колективі

У педагогічному колективі спілкування між учасниками виховного процесу набуває певної своєрідності. Педагогічне спілкування виступає окремою формою спілкування людей.

Педагогічне спілкування – це цілісна система (уміння та навички) соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, що має в собі обмін інформацією, виховні впливи та організацію взаємин за допомогою комунікативних засобів.

Педагогічне спілкування виконує такі функції:

а) соціально-психологічне забезпечення виховного процесу;

б) організаційна взаємодія вчителя з вихованцями;

в) як засіб вирішення навчальних завдань.

Педагогічний вплив на учнів здійснюється через стилі та моделі спілкування педагога з учнями. Стилї спілкування можуть мати таку спрямованість: «спільна творчість», «дружні наміри», «загравання», «залякування», «дистанція», «менторський».

Моделі спілкування педагога з учнями, на думку І. Юсупова, бувають такі: дикторська (Монблан), безконтактна (Китайська стіна), диференційної уваги (Локатор), гіпореклексивна (Тетерів), гіперрефлексивна (Гамлет), ригідного реагування (Робот), авторитарна (Я-сам), активної взаємодії (Союз).

Процес професійно-педагогічного спілкування складається, на думку В. Кан-Калика, з таких етапів:

Перший етап – моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап).

Другий етап – організація безпосереднього спілкування на момент початку взаємодії (комунікативна атака).

Третій етап – керівництво спілкуванням у ході педагогічного процесу.

Четвертий етап – аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання її на майбутню діяльність.

Процес професійно-педагогічного спілкування висуває до вчителя і його діяльності певні вимоги. Так, Н. Кузьміна вважає, що вчитель повинен мати:

- 1) конструктивні здібності (уміння пристосувати внутрішню організацію навчального матеріалу до обставин, що поновлюються, до конкретних особливостей даного складу учнів);
- 2) організаційні здібності (здатність організації власної діяльності та діяльності учнів);
- 3) комунікативні здібності.

Ф. Гоноболін виставляє такі вимоги до здібностей вчителя. Вчитель повинен мати:

- а) дидактичні здібності – здатність до «реконструкції» навчального матеріалу, здатність оцінювати складності матеріалу для кожного учня, винахідливість;
- б) експресивні здібності – мова, міміка, пантоміміка;
- в) перцептивні здібності – здатність «читати обличчя учнів», комунікативні;
- г) організаційні здібності;
- д) сугестивні здібності – сила безпосереднього вольового впливу на учнів;
- є) науково-пізнавальні здібності.

Вчителі за стилем їх ставлення до учнів поділяються:

◀ *на види (за концепцією І. Юсупова):*

- а) «Проактивний»;
- б) «Реактивний»;
- в) «Суперреактивний»;

◀ *на типи (за концепцією М. Березовіна та Я. Коломінського):*

- 1) активно-позитивний;
- 2) ситуаційний;
- 3) пасивно-позитивний;
- 4) пасивно-негативний;
- 5) активно-негативний;

◀ *на стилі відношення до учнів (за концепцією А. Лутошкіна):*

- 1) авторитарний («стріли, що вражають»);
- 2) демократичний («бумеранг»);
- 3) ліберальний («пліт, який пливе»).

Наявність негативної установки вчителя у ставленні до окремих учнів веде до створення недоцільних прогнозів на майбутню діяльність учня. У взаємодії з учнями вчитель може використовувати різні типи влади (Френч, Д. Равен, 1968):

1. Влада, що ґрунтується на примусі.
2. Влада, що ґрунтується на винагороді.
3. Експертна влада.

Психологічний інструментарій

4. Еталонна влада.
5. Традиційна влада.
6. Переконавання або влада розуму.
7. Залучення до процесу прийняття рішень.

Стиль спілкування вчителя з учнями залежить також від вирішення завдань, що ставляться перед освітньою організацією та турботи адміністрації про стосунки педагогічного персоналу з учнями та колегами.

Ефективність педагогічного спілкування досягається за рахунок використання різних педагогічних технологій:

◀ *принципів усної промови (за І. Юсуповим):*

- 1) доступність інформації;
- 2) аргументованість доводів;
- 3) інтенсивність;
- 4) асоціативність;
- 5) наочність;
- 6) експресивність;
- 7) чіткість виразів;

◀ *тактик спілкування (за А. Добровичем):*

- а) позиція «примощування зверху»;
- б) позиція «примощування знизу»;
- в) позиція «примощування збоку»;

◀ *методик розпочинання діалогу:*

1. метод зняття напруження;
2. метод «зачіпки»;
3. метод стимулювання уваги;
4. метод прямого підходу;

◀ *усвідомлення та уникнення використання:*

1. Характерних рис маніпулятивної поведінки (за Е. Шостромом):
 - 1) неправда;
 - 2) неусвідомленість дійсного значення життя, обмеженість сприйняття локальними намірами, апатія;

- 3) прагнення контролювати ситуацію, прихованість почуттів;
- 4) цинізм (недовіра).

2. Властивостей маніпулятивної поведінки:

- 1) активна форма;
- 2) пасивна форма;
- 3) байдужа форма;
- 4) форма змагання.

3. Мовних прийомів, що камуфлюють справжні переживання партнерів по спілкуванню:

- 1) риторичні запитання;
- 2) накази та заборони;
- 3) ганьба та прокляття;
- 4) претензії;
- 5) іронія і сарказм;
- 6) порівняння;
- 7) схвалення та догани.

Бібліографія

Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1982. – 200 с.

Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. В 2 кн./ Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1–2.

Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища школа, 1978. – 142 с.

Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. – К.: Здоров'я, 1986. – 280 с.

Брунер Дж. Психология познания: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – С. 13–130.

Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Ника-Центр, 1997.

Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб: Питер Ком, 1999. – 528 с.

Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – С. 257–321.

Гайда В.К., Захаров В.П. Психологическое тестирование. – Л.: Изд-во Ленингр. ин-та, 1982. – 101 с.

Заседенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – К.: Вища школа, 1978. – 263 с.

Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина. – 1983. – С. 3–155.

Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Пер. с нем. – СПб, 1911. – 167 с.

Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – С. 13–29.

Корнилов К. Методика исследования ребенка раннего возраста (Руководство для педагогов и врачей). – М.: Госиздат, 1921. – 78 с.

Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.

Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 253 с.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. – Тбилисси: Мецниереба, 1975. – 243 с.

Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.

Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: Институт прикладной психологи, 1998. – С. 55–72.

Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.

Черны В. Психодиагностика в социалистических странах. – Братислава: Психодиагностические и дидактические тесты н.п., 1983. – 222 с.

Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157 с.

Возрастная и педагогическая психология / Ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – С. 101–146.

Диагностика психического развития: Пер. с чешск./ Авт. коллектив: Шванцара Й. и др. – Прага: Авиценум, 1978. – 388 с.

Общая психодиагностика. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 304 с.

Психодиагностика: теория и практика: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. – 207 с.

Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 248 с.

Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.

Зміст

Мета і функції вікової психології і психодіагностики в сучасній практичній психології	3
Вікова психологія як галузь психологічного знання	8
Типологічний (віковий) розвиток людини	13
Психологічна діагностика як галузь психології	33
Психодіагностична робота як засіб психологічної допомоги особистості	53
Етапи психодіагностичного обстеження	54
Нормативи психологічної діяльності спеціаліста з психологічної допомоги	65
Типові труднощі і проблеми особистостей різного вікового періоду життя	67
Психодіагностограма класифікації станів немовляти	67
Психодіагностограма навичок, вмій та здібностей дитини раннього віку	69
Психодіагностограма рівней специфічного відставання дошкільника з мови	72
Психодіагностограма рівней специфічного відставання дошкільника з математики	73
Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів у навчанні молодших школярів	76
Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів когнітивної сфери підлітків	83
Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів дітей юнацького віку	85
Психодіагностичні таблиці визначення типових труднощів учительської діяльності	88
Психодіагностичні таблиці визначення труднощів психофізіологічної сфери людей похилого віку	89
Індивідуальний розвиток особистості	98
Загальна психологічна характеристика особистості	98
Когнітивна сфера особистості	101
Афективна сфера особистості	114
Потребнісно-мотиваційна підсистема особистості	118
Соціально-психологічна сфера особистості	124
Бібліографія	141

Навчальний посібник

Серія «Психологічний інструментарій»

Лариса Терлецька

Основи психодіагностики

Підп. до друку 04.01.06. Формат 84x108/32.
Гарнітура Петербург. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 14,0. Наклад 2000. Зам. №

Видавець ФОП – В. О. Главник
01033, Київ, а/с 185

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 1372
від 28.05.2003

Надруковано у видавництві «Міленіум».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19. 07. 2001 р.
м. Київ, вул. Ісаакяна, 18, офіс 101. Тел./факс 230-47-78