

Національна академія педагогічних наук України
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи
Громадська організація
«Всеукраїнська асоціація практикуючих психологів»

АКТУЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРИКЛАДНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ ВСЕКУРАЇНСЬКОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

2-3 жовтня 2014 року

м. Київ



УДК 159.99:37.013
ББК 88.4 (Укр)+74.00 (Укр)
А43

До збірки увійшли матеріали (тези доповідей та статті), подані згідно з вимогами, що були заявлені на конференцію

Роботи друкуються в авторській редакції, мовою оригіналу.
Відповідальність за зміст поданих матеріалів несуть їх автори.

Науковий редактор:

А. І. Тінякова – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи

*Рекомендовано до друку Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи
(протокол № 10 від 23.10.2014 р.)*

А43 Актуальні проблеми прикладної психології: матеріали Всеукр. конф., (Київ, 2-3 жовт. 2014 р.) / Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи; за наук. ред. А. І. Тінякової. – К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014 р. – 108 с.

ISBN 978-617-7118-13-7

УДК 159.99:37.013
ББК 88.4 (Укр)+74.00 (Укр)

© Усі права авторів застережені, 2014
© Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи

Зміст

Андрушків Г.Ф., Пасічник О.В.	<i>Психолого – педагогічний супровід дітей раннього віку в період адаптації «РАЗОМ ВСЕЛІШЕ!»</i>	5
Артеменко Т.Б.	<i>Інтерв'язія як групова творчість</i>	10
Бабелюк О.В.	<i>Методологічні засади аналізу психологічного змісту професійного самовизначення військовослужбовців-контрактників</i>	13
Бірон Б.В.	<i>Психометричний аналіз української версії шкали загальної самооефективності</i>	16
Василець Н. М.	<i>Аспекти адаптації опитувальника для вивчення довіри і недовіри особистості іншим людям А. Б. Купрейченко і С. П. Табхарової</i>	16
Васильченко О.М.	<i>Вивчення соціальних репрезентацій як метод дослідження політико-правової культури особистості</i>	18
Волкова Л.О.	<i>Проблеми підготовки практичних психологів в системі вищої освіти</i>	
Гоцуляк Н.Є.	<i>Аналіз дії в процесі психодраматичної терапії</i>	21
Данчук Ю.П.	<i>Вольове зусилля, як чинник психічної регуляції діяльності і поведінки суб'єкта</i>	23
Дідик Н.М.	<i>Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів</i>	24
Завада Т.Ю.	<i>Характерологічні особливості перфекціоністів</i>	26
Лобода В.В., Наконечна Л. М.	<i>Медіаосвіта в загальноосвітньому навчальному закладі: психолого- педагогічний аспект</i>	27
Мартиненко З. М.	<i>Проблеми валідизації та надійність методів і методик у прикладному психологічному дослідженні</i>	27

Мотозюк Л. М.	<i>Проблема особистісно-професійної корекції майбутніх практичних психологів</i>	30
Неделевич В.Ю.	<i>Проблеми підготовки практичних психологів</i>	32
Носик М.В., Бондар О.В.	<i>Проблеми професійної компетенції психолога, випускника вищого навчального закладу.</i>	34
Раєвська Я.М.	<i>Особливості процесу адаптації особистості студента в умовах технікуму на сучасному етапі.</i>	37
Рашина І.О.	<i>Особливості взаємодії практичного психолога та вчителя початкових класів у навчально-виховному процесі початкової ланки освіти</i>	37
Рижков С.М.	<i>Питання надійності та валідності психодіагностичних методів та методик у прикладній психології</i>	38
Романовська Д.Д.	<i>Технологія «профілактично-оздоровчий маршрут» в школі.</i>	
Тарасенко А. В.	<i>Методичні та методологічні аспекти роботи практичного психолога з депресивними станами дітей та підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу</i>	67
Тітаренко С.А.	<i>Профілактика виникнення стресів у педагогічній діяльності</i>	91
Чеканська О.А.	<i>Психологічна готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями</i>	93
Чуніхіна С.Л.	<i>Перспективи застосування рисункових методів у політико-психологічних дослідженнях</i>	96

Психолого-педагогічний супровід дітей раннього віку в період адаптації «РАЗОМ ВЕСЕЛІШЕ!»

Ганна Андрушків, завідувач;

*Ольга Пасічник, практичний психолог,
дошкільний навчальний заклад №36
«Пролісок» відділу освіти Добропільської
міської ради м.Добропілля, Донецької
області*

e-mail: Zakyna_Olya@mail.ru,

Prolisok.36@yandex.ua

Адаптація – це пристосування організму до нової ситуації, а для дитини дитячий садок, поза сумнівом, є новим, ще невідомим простором, із новим оточенням і стосунками. Початок відвідування дошкільного закладу – це не тільки нові умови життя і діяльності, режиму і харчування, - а й нові контакти, оточення, нові взаємини, вимоги і обов'язки. Всі ці зміни відбуваються для дитини одночасно, створюючи тим самим стресову ситуацію, яка без спеціальної організації може призвести до невротичних реакцій: порушення емоційного стану, погіршення сну, апетиту, частих захворювань, страхів; підвищення рівня тривожності та агресії. Причини такої поведінки різні: це і відсутність режиму вдома, й невміння гратися в колективі, й не сформованість навичок самообслуговування. Однак основна причина – недостатній досвід спілкування з однолітками та дорослими. Адаптаційні процеси протікають у кожній дитини по – різному. Але всі без винятку діти потребують особливої уваги з боку дорослих.

Корекційно – розвивальний проект спеціально розроблено для батьків та дітей від 2 до 3 років для полегшення періоду адаптації малят. Цей курс спеціальних зустрічей з батьками та занять з дітьми створено для того, щоб розширити знання батьків про психологічні особливості дітей під час адаптації. Яку роль батьки відіграють у процесі адаптації дітей і як вони можуть їм допомогти. Різноманітні заняття покажуть дітям, що у дитячому садочку дуже цікаво і там ніколи сумувати. Цей курс спеціальних занять, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, їх довільної регуляції, розвиток комунікативних навичок, дрібної моторики.

Мета проекту: полегшення адаптації дитини у перші дні відвідування дошкільного закладу, зняття вербальної напруги дитини, розвиток дрібної моторики; психічних процесів (мислення, сприймання,

увага, пам'ять); закріплення знань дітей про кольори та величину, набуття комунікативних навичок, збагачення внутрішнього світу дитини засобами «музичної терапії».

Завдання проекту:

- Сприяння зняттю емоційного та м'язового напруження;
- Створення атмосфери емоційного комфорту та довіри;
- Підвищення рівня пізнавальних процесів;
- Розвиток навичок спілкування з однолітками, педагогами, батьками;
- Розвиток комунікативних навичок;
- Навчання дітей розумінню емоційного стану іншої людини.

Заняття проводяться виключно в ігровій формі, з використанням розвиваючих ігор та вправ.

*Модель психолого-педагогічного супроводу дітей
раннього дошкільного віку у період адаптації.*

Учасники	Форми роботи	Очікувальні результати
Вихователі	Тренінги («Адаптація. Як її полегшити»; «Сльози. Як їх зупинити»; «Як зменшити стрес малят під час адаптації»). Індивідуальні консультації. Заочна просвіта через куточок психолога «Психолог радить». Розповсюдження брошур, листівок. Перегляд соціальних роликів під час тренінгів.	Збагачення знань педагогів щодо негативних проявів дитини до дошкільного закладу в період адаптації. Ознайомлення з можливими причинами та навчання методами їх подолання.
Батьки	Групові консультації. Індивідуальні консультації (за запитом). Заочна просвіта через куточок психолога «Психолог радить». Розповсюдження брошур, листівок. Перегляд соціальних роликів на батьківських зборах.	Отримання знань про процес адаптації дітей до нових умов життя. Поповнення знань про вікові та індивідуальні особливості дітей. Навчання методам та прийомам подолання стресу дітей під час адаптаційного періоду.

Діти	Спостереження за дітьми під час режимних моментів. Проведення корекційно – розвивальних занять з елементами психологічної релаксації для дітей раннього дошкільного віку «РАЗОМ ВЕСЕЛІШЕ!»	Адаптація дітей до колективу однолітків, створення у дітей позитивного настрою. Зняття напруження. Удосконалення рухової активності малят. Розвиток дрібної моторики та психічних процесів. Набуття комунікативних навичок. Збагачення внутрішнього світу дошкільнят засобами «музичної терапії». Підвищення рівня розвитку пізнавальних процесів. Розвиток навичок спілкування з однолітками та дорослими. Скорочення часу адаптації дітей до дошкільного навчального закладу.
------	--	---

Проект

Корекційно–розвивальної роботи з елементами психологічної релаксації для дітей раннього дошкільного віку «РАЗОМ ВЕСЕЛІШЕ!»

Етап	Завдання	Зміст роботи
I. Мотиваційний етап (спостереження) «Ми разом все подолаємо». Тривалість: 1 тиждень.	Психолог:	
	Виявити емоційний стан дітей під час перших днів перебування дитини у дитячому садку. Бесіди з дітьми в ігровій формі, проведення розважальних рухливих ігор, читання казок за бажанням дітей.	Спостереження за дітьми під час режимних моментів протягом дня.
	Вихователь:	
	Виявити рівень нервово – психічного розвитку (розвиток і розуміння мови, сенсорний розвиток, розвиток рухової активності, гри, конструювання, соціальний розвиток та розвиток зображальної діяльності).	Заповнення адаптаційних листів та індивідуальних карт нервово – психічного розвитку дитини під час процесу адаптації, за методичними розробками Л.А. Швайка та Г.В. Гаркуши.

II. Інформаційно-корекційний етап. «Не кажи не вмію, а кажи навчусь!» Тривалість: 4 тижня.	Психолог – вихователь:	
	Надання інформації для полегшення співпраці з новоприбулими дітьми.	Тренінги, групові та індивідуальні консультації, розповсюдження брошур, листівок.
	Психолог – батьки:	
	Формування батьківської компетентності. Надання інформації щодо терміну «адаптація», як її полегшити і допомогти малюкам.	Навчання методам і прийомам зняття вербального напруження у дошкільнят. Групові та індивідуальні (за запитом) консультації, лекторії, заочна просвіта через куточок психолога, розповсюдження брошур та листівок, показ та обговорення соціальних фільмів(під час загальних батьківських зборах).
	Психолог – діти:	
	Створення у дітей позитивного настрою, атмосфери емоційного комфорту та довіри, зняття напруження, удосконалення рухової активності, розвиток психічних та пізнавальних процесів, спонукання дітей до спільної діяльності та адаптація дітей до колективу однолітків та нових соціальних умов життя.	Заняття №1. «Давайте познайомимось». Заняття № 2. «Чарівний час дитинства!». Заняття 3. «У світі кольорів». Заняття №4 «Нам сумно не буває!». Заняття №5 «День народження Тигря». Заняття №6 «Разом веселіше!». Заняття №7 «Іграшки»
III. Репродуктивний етап. «Будь впевненим і сміливим». Тривалість: 2 тижня.	Психолог – вихователь:	
	Виявлення дітей з важким рівнем адаптації та вирішення прийомів та методів їх подолання.	Проведення групових консультацій, надання порад щодо методів подолання важкого рівня адаптації.

	Психолог – батьки:	
	Подальше формування батьківської компетентності.	Індивідуальні консультації з метою ознайомлення батьків з проблемою важкого ступеню адаптації. Обговорення методів подання труднощів та прийомів виходження малят з стресових ситуацій. Подальша заочна просвіта через куточок психолога, брошури та листівки.
	Психолог – діти:	
	Проведення індивідуальних занять. Виявлення рівня розвитку пізнавальних процесів та розвиток бажання дітей до сумісної діяльності як до педагогів, так і до дітей.	Проведення занять, котрі малята пропустили. Також: Заняття №9 «Діти у садочку – наче квіти у віночку». Заняття №10 «Хочу у Садочок!».
IV. Оцінюваний етап. «Радіємо успіхам один одного!» Тривалість: 1 тиждень.	Психолог:	
	Підведення підсумків проведеної роботи.	Індивідуальні бесіди з батьками та педагогами. Підведення підсумків та моніторинг проведеної роботи.

Аналіз результатів

Після проведення корекційно – розвивальних занять з елементами психологічної релаксації «МИ РАЗОМ!» виявляються значні зміни у розвитку дитини. Малюки із задоволенням їдуть у дитячий заклад. Позитивні емоції стали домінувати над негативними (по відношенню до садка). Вони із захопленням діляться з батьками про час проведення у садочку, діляться іграми, піснями, танками, віршами котрі вони побачили, почули і запам'ятали. Спостерігається виявлення дружніх відносин між дітьми, сенсорний та психічний розвиток та розширення словникового запасу. Знизився рівень дітей з важким рівнем адаптації.

Період адаптації - тяжкий час для малюка. Але в цей час важко не тільки дітям, а й їхнім батькам. Тому дуже важливо проведення спільної роботи.

Інтерв'язія як групова творчість

Тетяна Артеменко, методист-практичний психолог Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників м. Черкаси
e-mail: artabor@ukr.net

Формування професійної ідентичності є найважливішим завданням будь-якого професійного росту. Вплив таких чинників, як власна терапія, робота з клієнтами, триваюче навчання та проходження супервізій та інтерв'язій якраз і формують ту особливу професійну конфігурацію фахівця, яка є затребуваною професійною спільнотою та на яку зростає запит у суспільстві.

Термін "інтерв'язія" вже кілька років використовується європейськими психотерапевтами для опису групових сесій, під час яких учасники обговорюють, як працювати в складних ситуаціях або з "важкими" клієнтами. "Супервізія" зазвичай має на увазі ієрархічні відносини між людьми. Можлива також така форма інтерв'язії, коли група, працюючи за методом Балінта, виступає як супервізор.

Метод позитивної психотерапії виходить з припущення про існування основного балансу - балансу "знати"- "любити", при цьому вітчизняна формальна система освіти перевантажена залученням здібності "знати". В ній не вистачає здібності "любити", мало творчості, гумору, креативності, образів тощо. Вкраплення в освітній процес базової здібності "любити" вирівнює освітній баланс та сприяє ефективності навчання.

З цієї точки зору одна з цілей процесу інтерв'язії полягає в тому, щоб застосувати стратегії візуального та символічного мислення в процесі пошуку конкретних рішень. Ця потужна форма спільної творчості заснована на тому факті, що люди мають різні "картини світу". Спосіб, яким інша людина представляє проблеми чи цілі інтерв'язованого, може автоматично допомогти збагатити власне сприйняття ситуації останньому і одночасно розширити досвід групи. Застосування таких прийомів, як транскультуральний підхід, робота з метафорою, малювання, ліпка, візуалізації, просторові інсталяції допомагають сконструювати іншу реальність, є потужним способом знайти нові рішення, знизити афективну наругу, підвищити самооцінку та поліпшити особистісні та професійні установки учасників.

П'ятиступінчаста стратегія, що використовується у позитум-підході, дозволяє структурувати відносини в інтерв'язії та супервізії та перейти від конфлікту до способів його вирішення. Ця методична структура відносин у інтерв'язії та супервізії моделює основні особливості взаємодії

(партнерства) в рамках методу і створює модель терапевтичних відносин для психолога, який навчається. Таким чином, створюються передумови для формування ставлення психолога до клієнта, що визначають застосування отриманих знань на практиці.

Процес супервізії в інтервізійній групі, що проходить за балінтовською моделлю та опирається на п'ятиступінчасту позитум-стратегію, можна розбити на п'ять умовних кроків.

Крок перший. Ведучий пропонує інтервізованому описати ситуацію, для вирішення якої останній потребує професійної допомоги. На першій стадії – стадії дистанціювання, інтервізований, переповідаючи фрагмент своєї професійної історії, створює нову наративну рамку та виносить певні конфліктні змісти назовні. Ведучий здійснює парафраз проговорюваного матеріалу та допомагає сформулювати запит на роботу. Завдання групи полягає у дистанціюванні від "Я", у виявленні уважності до "Ти" і "Ми", демонстрації терплячості та емпатії, у застосуванні навичок активного слухання, позитивних та транскультуральних аспектів.

Крок другий. На діагностичній стадії група проводить інвентаризацію даностей, що описують ситуацію, опираючись на власні гіпотетичні припущення щодо можливих шляхів задоволення запиту інтервізованого. Матеріал може бути представлений через символічний контекст у вигляді метафор, топологічних моделей, графічних зображень тощо. В кінці стадії формулюється та укладається договір на роботу між інтервізованим та групою. Завдання групи виявляється у дослідженні іншого (інтервізованого), у точному формулюванні запитань, у визначенні змісту, здібностей, можливостей, історії та динаміки щодо інтервізованого та його ситуації.

Крок третій. Стадія ситуативного підбадьорювання покликана актуалізувати особистісні та професійні ресурси інтервізованого. Члени групи надають підтримку та прогладжування останньому, опираючись на принципи щирості, емпатії, прийняття, надії, творчості, спонтанності та на його запит до групи та договір про роботу. Група та ведучий мають упевнитися, що інтервізований володіє необхідним ресурсом для подальшої роботи. Завдання групи полягає у розумінні принципу надії, у баченні ресурсу іншого, умінні надавати підтримку та здатності бути зразком для наслідування.

Крок четвертий. На стадії вербалізації група продукує набір можливих рішень представленої ситуації та пред'являє їх інтервізованому. Перевага надається пред'явленням, що мають символічний контекст. Це можуть бути індивідуальні рішення членів групи чи спільний творчий проект. Якщо це візуальна картина, то вона може бути схемою або ескізом будь-якого виду. Наприклад, хтось може намалювати дерево, пейзаж або групу людей; інша людина може просто намалювати групу символів, таких як прямокутники, кола чи зірки, і з'єднати їх лініями і стрілками. Потім учасники можуть показати інтервізованому свою картину, пояснюючи

можливі рішення. Проговорювання можуть бути наступними: "Мое розуміння твоєї ситуації таке ...", "Я перебував у ситуації, подібній до тієї, яку ти описуєш. Це було ...", "У схожій ситуації я робив наступне ...", "Я гадаю, тобі потрібно ...". Завдання групи може бути писане як дотримання балансу ввічливості і відкритості, як продукування різних варіантів професійної поведінки та прогнозу результатів, окреслення зон відповідальності.

Крок п'ятий. Стадія розширення цілей дозволяє перенести знайдені рішення у майбутнє, розширити рамку сприймання себе як особистості та як професіонала, дистанціюватися від ситуації та від даностей реальності, яка була представлена на групі. Інтервізований озвучує зворотній зв'язок щодо наданих йому рішень групи у контексті задоволення запиту, висловлює свої роздуми, емоції та ставлення. Також можуть бути озвучені наміри, цілі, рішення, прийняті інтервізованим щодо його ситуації, конкретні реальні кроки втілення змін, інші професійні та життєві плани, що виходять за межі запиту. В кінці процесу всі учасники, включаючи ведучого, діляться зворотнім зв'язком щодо роботи з символічним матеріалом та особистісними і груповими феноменами, що мали місце при застосуванні останнього. При потребі під час зворотнього зв'язку вичленяється проблематика та тема роботи на наступну зустріч. Завдання групи на цій стадії виражаються у відділенні та у здобутті автономії всіма її учасниками, у формуванні наміру втілювати зміни, у навичках позитивного переформулювання поняття конфлікту як можливості, у роботі з майбутнім та у формулюванні смислової рамки взаємодії (відповіді на запитання "для чого працювала група?").

Проведення інтервізійних зустрічей у режимі балінт-груп із застосуванням п'ятиступінчастої стратегії засвідчили свою ефективність у роботі з практикуючими психологами як форма навчання та професійної взаємодії у післядипломний період професійного становлення. Чіткість методологічних рамок позитивної психотерапії, що регулюють відносини в інтервізії та супервізії, простота термінології, відкритість до використання інших підходів дозволяють у значній мірі подолати як організаційні, так і динамічні складнощі упровадження описаних методів.

Список використаних джерел:

1. Кириллов И. О. Позитивная психотерапия. Эффективный подход к краткосрочной психотерапии [Электрон. данные] / И. О. Кириллов. – Режим доступу: www.positum.net/file/PPTShortTerm
2. Нёльке М. Техники креативности / М. Нёльке. – М.: Омега-Л, 2005. – 135 с.
3. Якобс Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования / Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер. - СПб. : Б.С.К., 1997.

Методологічні засади аналізу психологічного змісту професійного самовизначення військовослужбовців-контрактників

*Олег Бабелюк, викладач кафедри військової підготовки офіцерів запасу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, кандидат психологічних наук, м. Кам'янець-Подільський
e-mail: senia755@yandex.ru*

Стаття присвячена розгляду результатів теоретико-методологічного аналізу та уточненню психологічного змісту професійного самовизначення, який полягає в узгодженні зовнішніх і внутрішніх умов, формуванні на цій основі внутрішньої позиції суб'єкта самовизначення, що виражає готовність до прийняття тих або інших цінностей професії і реалізації певної професійно орієнтованої стратегії.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, стратегія.

Статья посвящена рассмотрению результатов теоретико-методологического анализа и уточнению психологического содержания профессионального самоопределения, который заключается в сочетании внешних и внутренних условий, формировании на этой основе внутренней позиции субъекта самоопределения, что выражает готовность до принятия тех или иных ценностей профессии и реализации профессионально-ориентированной стратегии.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, стратегия.

The article is devoted to the results and methodological analyses of the psychological content of the professional self-determination of the serviceman, which is connected with intertrial and external conditions.

Keywords: self-determination, professional self-soldier of contract strategy.

Функцію професіоналізації виконує професійне самовизначення, будучи одним із центральних механізмів «зближення» військовослужбовця і військово-професійної діяльності за рахунок виявлення неузгодженостей у системі «професія-людина» і шляхів їхнього подолання [4]. Разом з першим позитивним досвідом переходу на контрактну основу комплектування є й факти, що свідчать про значні проблеми у цій сфері. На незадовільний стан справ вказує непогодженість домагань та очікувань контрактників і держави відносно якості і тривалості їхньої військової служби. Кожний четвертий військовослужбовець звільняється за власним бажанням. Це свідчить про неадекватності вибору ними військової професії з погляду відповідності умов, вимог військово-професійної діяльності їхнім потребам і можливостям [2]. Таким чином, актуальним завданням стає визначення оптимального

варіанту співвідношення зусиль, затрачуваних на відбір, професійну підготовку і подальший супровід військових кадрів. Вирішити це завдання без опори на знання психологічних пріоритетів військовослужбовців за контрактом – мотиваційних факторів вибору військової професії, ступеня усвідомленості і самостійності вибору, професійних планів і кар'єрних цілей – достатньо важко.

Під час дослідження виявлено та обґрунтовано із урахуванням мотиваційних чинників первинного вибору психологічний індикатор максимального закріплення військовослужбовців на військовій службі (на термін більш ніж 3 роки), що визначає, відповідно, їхню ротацію, а також «рентабельність» роботи з відбору кандидатів на військову службу, професійний супровід при існуючих контрактних умовах, а також «психологічної якості» самих військовослужбовців.

З'ясовано, що більшість військовослужбовців вибір професії в умовах контрактної служби розглядається не як вибір конкретної спеціальності, а як вибір військової служби у цілому, у цьому зв'язку власне професійні аспекти залишаються на другому плані, не дозволяючи чітко диференціювати цілі, способи і засоби професійного розвитку, опанування професійної діяльності. Значна частина військовослужбовців перебуває у позиції простого виконавця, вимірюючи свій «внесок» у військову професію, службу у вигляді докладених ними зусиль із величиною винагороди, у цьому зв'язку питання проектування себе як військового професіонала залишаються поза полем зору.

Виявлено залежність зміни уявлень про професію в період адаптації і подальшої служби та прийняття рішення про подальше її проходження, що знаходить вираження у виборі військовослужбовцем однієї із стратегій: 1) професійного саморозвитку і самоствердження; 2) раціонального прагматизму (адаптивна стратегія); 3) професійної переорієнтації (вихід із професії). Взаємозв'язок кожної зі стратегій з ефективністю професійної діяльності має різний характер і змінюється від позитивного (стратегія розвитку) до нейтрального (адаптивна стратегія) і негативного (стратегія «виходу-стагнації») [3].

Особливістю, що характеризує професійне самовизначення військовослужбовців за контрактом, є «розбіжність глобального і часткового», що знаходить своє вираження у суперечці між позитивним сприйняттям військової організації, у межах якої можливе професійне зростання, і негативним відношенням до конкретних суб'єктів і місця проходження служби, між принциповим вибором на користь військової служби або виходу, і слабким обґрунтуванням чинників і причин вибору, між бажанням професійно зростати і нечіткою (або відсутністю) диференціацією способів і засобів досягнення професійно-обумовлених цілей [1]. Виявлено групи умов, найбільш тісно пов'язані із загальним рівнем сформованості функціонально-психологічної структури професійного самовизначення і обраними професійними стратегіями: внутрішні (загальний інтелект,

дипломатичність, соціальний інтелект, прогностичність, рефлексивність, самостійність, самоконтроль, загальна професійна поінформованість, мотивація досягнень, творчий потенціал, інтернальність); зовнішні (ступінь зрозумілості соціально-професійних норм, адекватність стимулів професійного самовдосконалення, відповідність реальних і тих, що декларуються, умов служби; наявність реальної перспективи професійного зростання; складність актуальної життєвої ситуації).

Як засвідчили результати проведеного дослідження, процес розвитку функціонально-психологічної структури професійного самовизначення багато у чому залежить від вихідного рівня розвитку певних особистісних якостей військовослужбовця, а також від зовнішніх умов (організаційно-діяльнісних, соціально-психологічних), що сприяє більш ефективній реалізації цього процесу.

За результатами теоретико-методологічного аналізу уточнено психологічний зміст професійного самовизначення військовослужбовця-контрактника, який полягає в узгодженні цим військовослужбовцем зовнішніх і внутрішніх умов, формуванні на цій основі внутрішньої позиції суб'єкта самовизначення, що виражає готовність до прийняття тих або інших цінностей професії і реалізації певної професійно орієнтованої стратегії.

Список використаних джерел:

1. Корольчук М. С. Характеристика етапів професійного розвитку і формування особистості в професійній діяльності: професіоналізація особистості з початком проф. самовизначення / Корольчук М. С. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2006. – Вип. 41, Т. 1. – С. 165–168. – (Серія: Психологічні науки)
2. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на профессиональное самоопределение / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарева // Вопросы психологии / гл. ред. А. М. Матюшкин. – 1985. – № 1. – С. 86–93.
3. Кучеренко Є. В. Психологічні засади динаміки професійного самовизначення сучасної молоді / Кучеренко Є. В. // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання : зб. наук. пр. III Всеукр. наук.-практ. конф., (26 вер. 2008 р.) / Ін-т підготов. кадрів держ. служби зайнятості України [та ін.]. – К., 2008. – С. 117–123.
4. Леонтьев Д. А. Профессияльное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии / гл. ред. Е. В. Щедрина. – 2001. – № 1. – С. 57–65.
5. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: в 2-х т.: [монографія] / В. О. Лефтеров. – Донецьк: ДЮІ, 2007. – Т. I.: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 242 с.
6. Ляска О. П. Психологічний аспект проблеми професійного самовизначення особистості / О. П. Ляска // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / гол. ред. Максименко С. Д. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Вип. 1. – С. 117–125.

Психометричний аналіз української версії шкали загальної самооефективності

*Богдан Бірон, аспірант кафедри
соціальної та прикладної психології
Одеський Національний університет імені
Мечникова, м. Одеса
e-mail: biron@i.ua*

Загальна самооефективність (СЕ) – це конструкт, який визначається Р.Шварцером [4] як широке і стабільне відчуття компетентності особистості у тому, що вона здатна ефективно долати різноманітні стресові ситуації. Ефективні особистості більш здатні виявляти стійкість і наполегливість перед лицем викликів, оскільки вони переконані у своїх можливостях змінювати ситуації і поведінку таким чином, щоб досягати кращих результатів [3]. Концепція самооефективності була сформульована в межах соціально-когнітивного підходу А.Бандурою [2]. Німецька версія шкали СЕ (загальної СЕ, General Self-Efficacy Scale), опрацьована Р.Шварцером та М.Єрусалемом у 1979 р., першопочатково складалася із 20 пунктів; у подальших дослідженнях було модифіковано нову версію, яка містить 10 пунктів [5]. Сьогодні Шкала СЕ адаптована 33 мовами. Надійність за внутрішньою узгодженістю шкали адаптованих версій для різних мов становила згідно критерію α Кронбаха 0,76 – 0,90.

Шкала була створена для визначення рівня відчуття загальної СЕ. Шкалу виконують самозаповненням; можна застосовувати для дослідження дорослих та дітей старших 12 років. Рівень СЕ визначають шляхом підрахунку балів відповідей на 10 запитань – всі з прямим ключем. Українською мовою повний варіант методики перекладено І.І.Галецькою [1]. Згідно її даним в українській версії критерій α Кронбаха складає 0,84, середнє значення за шкалою – 28,32, верхній кuartиль – значення вище 32,1 балів, нижній кuartиль – менше 24,6 балів.

Метою дослідження було вивчити психометричні властивості української версії шкали СЕ засобами конфірмаційного аналізу та дослідити її конвергентну валідність шляхом зіставлення з іншими методиками. Вибірку дослідження склали 450 студентів вишів семи українських міст: Івано-Франківська, Макіївки, Луцька, Львова, Одеси, Херсона, Чернівців. Середній вік досліджених склав 19,29 років при стандартному відхиленні 2,53 роки.

Початкова однофакторна модель, що включала всі 10 пунктів опитувальника не відповідала емпіричним даним – абсолютні індекси були задовільними, а відносні лише незначно поступалися необхідному рівню ($\chi^2/df = 2,50$; $RMSEA = 0,06$; $SRMR = 0,07$; $NFI = 0,71$; $NNFI = 0,74$; $CFI = 0,80$). Надійність за внутрішньою узгодженістю для шкали з 10 пунктів була високою ($\alpha = 0,82$; $\omega_A = 0,86$). Крім того, факторні навантаження характеризувалися досить високими значеннями $>0,45$. Отже, малозначущих пунктів в шкалі не було.

Шлях до підвищення відповідності моделі до емпіричних даних полягав у використанні кореляцій між залишковими дисперсіями: до неї були включені зв'язки між залишковими дисперсіями пунктів 1 та 8, 1 та 10. Модифікована модель (рис. 1) була значно кращою ніж попередня ($\chi^2/df = 1,88$; $RMSEA = 0,04$; $SRMR = 0,04$; $NFI = 0,94$; $NNFI = 0,96$; $CFI = 0,97$) – індекси відповідності знаходяться у допустимих межах.

Через те що даний опитувальник був замислений як одномірний, розглядалась гіпотеза про багатомірність конструкту, що їм вимірюється. Для з'ясування того, яку кількість факторів може скласти факторне рішення, був проведений експлораторний факторний аналіз. Матриця вихідних даних є здатною до факторизації: $KMO = 0,88$, а тест сферичності Бартлетта був статистично значущим ($p < 0,01$). За критерієм Кайзера адекватним вважалось однофакторне рішення, також, як і за графіком каменистого осипу. Перший фактор описував 38,95% загальної дисперсії змінних.

Отже з точки зору експлораторного факторного аналізу адекватним є однофакторне рішення. З однофакторних моделей нами було обрано модель 2, яка є найбільш відповідною емпіричним даним. Надійність за внутрішньою узгодженістю для шкали, що формується на основі цієї моделі була високою ($\alpha = 0,82$; $\omega_B = 0,85$).

Таким чином, середнє арифметичне значення для цієї шкали склало 29,08 балів, стандартне відхилення – 4,65 балів. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу вказували на близькість емпіричного розподілу значень до нормального: $S = -0,05$, $K = 0,11$. Графічно розподіл значень адаптованої шкали загальної самооефективності у вигляді гістограми та коробчатого графіку наведено на рисунку 2.

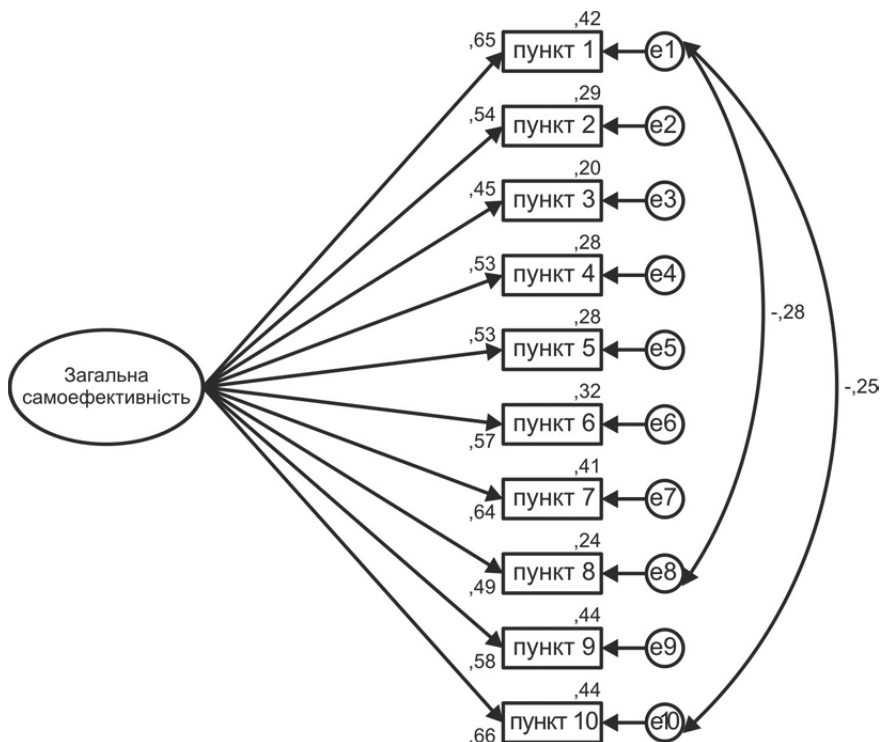


Рис 1. Конфірматорний факторний аналіз для шкали загальної самоефективності. Однофакторна модифікована модель.

Примітка: нулі перед комами не наводяться; змінні з індексом *e* репрезентують залишкову дисперсію.

Шкала СЕ виявила статистично значущі кореляції з іншими шкалами, що вимірюють особистісні копінг-ресурси: шкалою проактивної установки ($r = 0,43$; $p < 0,01$), підшкалою автентичного життя шкали автентичності ($r = 0,32$; $p < 0,01$), шкалою самоконтролю ($r = 0,32$; $p < 0,01$) і шкалою відчуття когеренції ($r = 0,28$; $p < 0,01$). Отже існуюча адаптація шкали загальної самоефективності для україномовної вибірки [1] підтвердила високу конструктну та конвергентну валідність та надійність за внутрішньою узгодженістю.

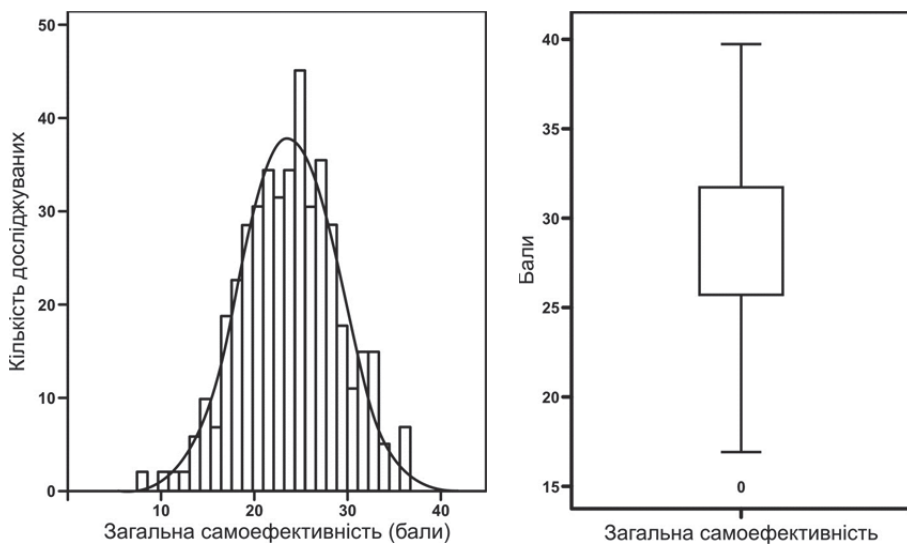


Рис. 2. Гістограма емпіричного розподілу значень (ліворуч) та коробчатий графік (праворуч) для шкали загальної самоєфективності.

Список використаних джерел:

1. Галецька І. І. Самоєфективність у структурі соціальної адаптації. / І. І. Галецька // Вісник Львівського ун-ту. – 2003., Вип. 5. – С. 433–442. – (Сер. «Філософські науки»).
2. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – № 84. – P. 191-215.
3. Schieman S. Age variation in personal agency and self-esteem: The contexts of physical disability / S. Schieman, J.E. Campbell // Journal of Aging and Health. – 2001. – № 13. – P. 155-186.
4. Schwarzer R. Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model / R. Schwarzer // Self-efficacy: Thought Control of Action / R. Schwarzer – Washington, U.S. : Hemisphere. 1992. - P. 217-243.
5. Schwarzer R. Generalized Self-Efficacy scale / R. Schwarzer, M. Jerusalem // Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs / J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. - Windsor, UK: NFER-NELSON, 1995. – P. 35-37.

Аспекти адаптації опитувальника для вивчення довіри і недовіри особистості іншим людям

А. Б. Купрейченко і С. П. Табхарової

Наталія Василець, викладач кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів
e-mail: vasuletc_natalja@ukr.net

Опитувальник А. Б. Купрейченко та С. П. Табхарової розроблений та частково описаний в підручнику «Психологія довіри та недовіри» (2008). Даний опитувальник включає 95 характеристик сприймання людини: моральні, інтелектуальні, вольові, темпераментні і характерологічні особистісні якості. Поміж тим, ознаки відображають особливості зовнішнього вигляду і поведінки людини, її соціально – групову приналежність, характер зв'язків, взаємодії, стосунків з суб'єктами та ін. Можливим критерієм довіри / недовіри була оцінка ступеня збігу життєвих позицій. Для цього пропонувалося оцінити значимість наявності у суб'єкта та іншої людини загальних, різних і протилежних за спрямованістю цілей, інтересів і світогляду. Також, оцінювалася значимість приналежності людини до інших соціальних груп (у тому числі конфесійної, національної, демографічної і соціально-економічної), а також до ворожих соціальних груп і груп іншого соціального походження.

З метою адаптації методики проведено емпіричне дослідження, в якому взяло участь 213 осіб, студентів Львівського національного університету імені Івана Франка (різних факультетів: філософського, біологічного, української філології, іноземної філології, механіко-математичного) і психологічного та юридичного факультетів Львівського державного університету внутрішніх справ.

Лінгвістична валідність. До перевірки методики на лінгвістичну валідність було залучено трьох експертів, які брали участь у перекладі та оцінюванні остаточної версії методики. Також було здійснено процедуру зворотного перекладу тексту. Перевіривши методику, експерти усунули всі виявлені недоліки й зауваження. Остаточна версія методики застосовувалась у подальших дослідженнях.

Опис факторної структури методики та оцінка її валідності. Побудова факторної структури методики є одним із найважливіших етапів у адаптації методики, саме факторна структура вказує на наявні діагностичні ознаки і проводився з використанням методу головних компонент і ортогональним обертанням осей Varimax. Оскільки респонденти повинні були оцінити вплив ознак (поданий у бланках) для трьох категорій людей: незнайомої, знайомої та близької, то рішення про кількість факторів, для кожної категорії людей окремо, приймалося на основі діаграм «Кам'яного насипу» і власних значень.

В результаті аналізу категорії незнайомої людини та критеріїв довіри до неї було прийняте двофакторне рішення. Виділені 2 фактора описують 31,6% дисперсії і формують наступні факторні групи:

Фактор I. До першого фактору увійшло 32 ознаки, проте усі ознаки даного фактора із знаком «-», це свідчить, що слід їх трактувати як протилежні, ті, що мають протилежне значення: охайна, цікава, відкрита, не приваблива, балакуча, негарна, занадто охайна, сильна, активна, весела, з інтересами протилежними моїм, відмінні інтереси, інше віросповідання, що належить до іншої соціальної або демографічної групи освічена, смілива, стримана, авторитетна, ввічлива, іншої національності, чарівна, добре одягнена, співчутлива, дуже красива, скромна, винахідлива, безпосередня, життєві цілі відмінні від моїх, стабільна, розважлива, щира, організована. Даний фактор пояснює 19,3% дисперсії даних.

Фактор II. До другого фактору увійшло 18 ознак: метушлива, похмура, хвалькувата, байдужа, дурна, неосвічена, боязка, імпульсивна, неавторитетна, скрита, не ввічлива, раціональна, несправедлива, безвідповідальна, надійна. Даний фактор пояснює 12,2% дисперсії даних.

В результаті аналізу категорії знайомої людини та критеріїв довіри виділено 2 фактора, які описують 30,9% дисперсії і формують наступні факторні групи:

Фактор I. До першого фактору увійшло 30 ознак: охайна, неагресивна, цікава, відкрита, занадто охайна, сильна, балакуча, відмінні моїм інтереси, що має близькі мені інтереси, освічена, смілива, стримана, авторитетна, ввічлива, іншої національності, чарівна, добре одягнена, співчутлива, дуже красива, допомагаючи

мені, винахідлива, дуже розумна, безпосередня, стабільна, розважлива, раціональна, щира, організована, незалежна, надійна. Даний фактор пояснює 19,16% дисперсії даних.

Фактор II. До другого фактору увійшло 13 ознак: метушлива, похмура, хвалькувата, байдужа, дурна, неосвічена, імпульсивна, неавторитетна, скрита, не ввічлива, легковажна, несправедлива), безвідповідальна. Даний фактор пояснює 11,8% дисперсії даних.

В результаті аналізу категорії близької людини та критеріїв довіри виділено 2 фактора. Виділені 2 фактори описують 35,53% дисперсії і формують наступні факторні групи:

Фактор I. До першого фактору увійшло 29 ознак: охайна, метушлива, цікава, неавторитетна, корисна мені, не цікава, не приваблива, балакуча, погано одягнена, негарна, занадто охайна, надіється на інтуїцію, сильна, статична, активна, весела, відмінні інтереси, інтереси близькі моїм, іншого віросповідання, схильна до компромісів, освічена, смілива, стримана, авторитетна, ввічлива, іншої національності, чарівна, небалакуча, добре одягнена, полюбляє змагатись, іншого соціального походження, співчутлива, дуже красива, багата, бідна, допомагаючи мені, скромна, винахідлива, безпосередня, життєві цілі відмінні від моїх, життєві цілі близькі моїм, стабільна, розважлива, щира, сприймає світ як я, має широке коло інтересів, організована, надійна. Даний фактор пояснює 24,3% дисперсії даних.

Фактор II. До другого фактору увійшло 18 ознак: хвалькувата, байдужа, дурна, не ввічлива, освічена, раціональна, кришталево чесна, несправедлива, безвідповідальна, брехлива. Даний фактор пояснює 11,2% дисперсії даних.

Оскільки факторний аналіз виділив ознаки та їх антоніми в одному факторі, то було прийняте рішення вилучити їх з переліку ознак, що впливають на критерії довіри.

Опис внутрішньої надійності методики, проведеної методом альфа-Кронбаха. Перевірка внутрішньої надійності методики, полягає у перевірці узгодженості питань всередині шкал методики та узгодженості всіх запитань у методиці. Внутрішню консистентність визначали розрахунком коефіцієнта α -Кронбаха.

Коефіцієнт α -Кронбаха для кожної шкали розраховувався після проведення розвідувального факторного аналізу (ЕФА) (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Внутрішня надійність опитувальника для вивчення довіри і недовіри особистості іншим людям А. Б. Купрейченко і С. П. Табхарової

Фактор	Кількість ознак	Коефіцієнт Кронбаха α
Незнайома людина:		
І фактор		$\alpha=0,94$
ІІ фактор		$\alpha=0,82$
Знайома людина:		
І фактор		$\alpha=0,95$
ІІ фактор		$\alpha=0,86$
Близька людина:		
І фактор		$\alpha=0,95$
ІІ фактор		$\alpha=0,60$

Щодо міжпунктової кореляції показників, то вони є теж задовільними (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Міжпунктова кореляція опитувальника для вивчення довіри і недовіри особистості іншим людям А. Б. Купрейченко і С. П. Табхарової

Фактор	Міжпунктова кореляція, r
Незнайома людина:	
І фактор	$R=0,34$
ІІ фактор	$R=0,36$
Знайома людина:	
І фактор	$R=0,38$
ІІ фактор	$R=0,31$
Близька людина:	
І фактор	$R=0,32$
ІІ фактор	$R=0,16$

Отже, тезисно описана адаптація україномовної версії опитувальника А. Б. Купрейченко та С. П. Табхарової, що спрямований на вивчення критеріїв довіри та недовіри особистості іншим людям. Проведений факторний аналіз, в результаті якого виокремлено 6 факторів та описано їх факторне навантаження. Перевірка опитувальника на внутрішню надійність методом Альфа-Кронбаха, показала, що показник Альфа є на високому рівні і складає від $\alpha=0,95$ до $\alpha=0,60$, що свідчить про надзвичайно високу надійність опитувальника.

Вивчення соціальних репрезентацій як метод дослідження політико-правової культури особистості

*Ольга Васильченко, провідний науковий
співробітник лабораторії політико-
правових відносин Інституту соціальної
та політичної психології НАПН України,
доцент, доктор психологічних наук
e-mail: vopsy@yandex.ua*

*Васильченко Ольга, Вивчення соціальних репрезентацій як метод
дослідження політико-правової культури особистості*

В статье проанализированы особенности эмпирического исследования политико-правовой культуры личности. Показано, что процессы социального познания определяют особенности политико-правовой культуры личности. Особенности политико-правовой культуры личности обусловлены умением адекватно осмыслить и оценить сущность социального контекста. Анализ когнитивных систем является основой для анализа структуры политико-правовой культуры личности. Ориентация в информационном потоке осуществляется с помощью социально-познавательных процессов: категоризации, схематизации, эвристизации, стереотипизации, интернализации, репрезентации. Их продуктами являются соответствующие когнитивные модели - социальные категории, прототипы, схемы, эвристики, стереотипы, социальные репрезентации, которые организуют политико-правовую культуру личности. Исследование когнитивных моделей является наиболее продуктивным в эмпирическом исследовании политико-правовой культуры личности.

Ключові слова: методологія, метод, політико-правова культура, культура; модель, когнітивні моделі, соціальні репрезентації.

The article analyses peculiarities of empiric research of political and juridical culture of personality. Some arguments are provided that processes of social cognition define specific features of political and juridical culture of personality. Specific features of political and juridical culture of personality are determined by personal understanding of the surrounding, ability to adequately evaluate and consider the essence of social context and changes which take place in society. Analysis of cognitive systems is the basis for the analysis of the structure of political and juridical culture of personality. Orientation in information stream is possible due to social and cognitive processes: categorization, schematization, heuristization, stereotypization, internalization, and representation. Their products are the corresponding cognitive models – social categories, prototypes, schemes, heuristics, stereotypes, social representations which organize specific features of political

and juridical culture of personality. Research into cognitive models is the most productive in empiric research of political and juridical culture of personality

Keywords: *methodology, method, politiko legal culture, the culture; modelkognitivni modeli, sotsialni reprezentatsii.*

Постановка проблеми. Дослідження політико-правової культури особистості передбачає комплексність методології, методологічних підходів та методів. Емпіричне дослідження психологічного компоненту політико-правової культури передбачає визначення його емпіричних референтів та відповідних процедур і методик дослідження.

Мета статті. Проаналізувати можливості дослідження психологічного компоненту політико-правової культури через дослідження когнітивних моделей особистості.

Політико-правова культура - це особливе соціальне явище, що якісно характеризує політико-правовий стан як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Політико-правова культура може бути визначена як сукупність знань, умінь, цінностей, що регулюють політико-правову поведінку особистості та суспільства. Як один із сегментів загальнолюдської культури, вона виконує універсальні функції, забезпечуючи регулювання процесів життєдіяльності, підтримки існуючої соціальної організації, ретрансляцію знань і досвіду, матеріалізованих у результатах людської діяльності. Як і будь-який фрагмент культури, вироблений людством, вона потребує трансляції від покоління до покоління.

До складу політико-правової культури особистості входять такі елементи:

- політико-правова свідомість і політико-правове знання;
- політико-правові відносини й діяльність;
- політико-правові інститути й установи;
- політико-правова освіта.

Політико-економічний стан суспільства виступає основною детермінантою розвитку політико-правової культури.

До числа ознак політико-правової культури можна віднести:

- інформаційно-політико-правові ознаки;
- мотиваційні (політико-правові ціннісні установки, ідеали та цілі);
- операційно-політико-правові ознаки (технології політико-правової діяльності, форми організації політико-правових відносин).

Зазвичай виділяють два рівні політико-правової культури.

- політико-правова культура особистості - відбиває ступінь і характер розвитку особистості;
- правова культура суспільства - відбиває забезпечення прав і свобод людини, є гарантом політико-правового захисту й громадянської активності особистості. Складається із правової культури окремих громадян.

Найважливішим елементом політико-правової культури є рівень політико-правової свідомості в суспільстві. Прийнято розрізняти кілька рівнів і видів політико-правової свідомості:

- Повсякденний (емпіричний) рівень політико-правової свідомості звичайної людини.
- Професійний рівень - політико-правова свідомість спеціалістів, які володіють специфічними знаннями.
- Науковий (теоретичний) рівень - є характерним для вчених, які на глибокому теоретичному рівні аналізують політико правові феномени.

Процеси соціального пізнання визначають особливості політико-правової культури особистості. Особливості політико-правової культури особистості обумовлені розумінням нею свого оточення, умінням адекватно осмислити та оцінити сутність соціального контексту і змін, що відбуваються в суспільстві. Адекватний вибір поведінки передбачає опанування особистістю відповідної соціальної інформації в процесі соціального пізнання.

Процеси соціального пізнання дозволяють особистості створити елементи картини соціального світу, основними з яких більшість дослідників визнає *образ-«Я»* і систему соціальної ідентичності; часові аспекти особистісної та соціальної ідентичності; *образ-«Ми»*; *образ Іншого*; образи груп та суспільства; уявлення про соціальні процеси та соціальні явища.

У рамках дослідження психологічної складової політико-правової культури особистості мають бути описані та проаналізовані прототипи, схеми, скрипти, імпліцитні теорії особистості, репрезентації.

Аналіз когнітивних систем забезпечує основу для аналізу структури політико-правової культури особистості.

Засвоєння і використання соціальної інформації відбувається у чотири етапи – концентрація уваги, кодування інформації, збереження інформації та відтворення інформації. Етапи інтегруються у систему за двома напрямками: увага → кодування → збереження → відтворення; відтворення → збереження → кодування → увага [1].

Спочатку інформаційний потік поділяється на ряд значущих, певною мірою відособлених інформаційних одиниць. Первинна фрагментація інформаційного потоку здійснюється за допомогою процесу категоризації – поділу інформації на ряд категорій, які відображають найбільш істотні ознаки або характеристики класу об'єктів. Категоріальна сітка формується в процесі культурної соціалізації – освоєння суб'єктом значень об'єктів і знань про їх взаємодію.

Відповідно до накопичення індивідуального досвіду взаємодії з об'єктами навколишнього світу формуються узагальнення знайомих об'єктів і їхніх класів, а також способів взаємодії з ними. У цих узагальненнях представлені їх найбільш істотні характеристики, але уточнені в процесі власного досвіду

взаємодії з ними. Це процес схематизації, у якому індивідуальний досвід є основним при оцінці об'єкта й виборі способу взаємодії з ним. Так, якщо в процесі категоризації відбувається виділення об'єкта з інформаційного потоку, віднесення його до певного класу й маркування узагальнюючими характеристиками, то в процесі схематизації спочатку відбувається ідентифікація об'єкта й накладення на нього зафіксованих в індивідуальному досвіді рис і змістовних характеристик, визначається ставлення до нього й особливості наступної взаємодії.

Індивідуальний досвід відіграє вирішальну роль і в процесі евристизації – побудові очікувань щодо майбутнього розвитку подій або змістовних характеристик об'єкта. Очікування дозволяють суб'єкту підготуватися до них і визначити спосіб реагування.

Уявлення й очікування стосовно певних соціальних груп включені в процес соціальної стереотипізації.

Розширення уявлень шляхом інтерналізації нового знання і його вписування в індивідуальний досвід відбувається за допомогою процесу соціального репрезентування. Він забезпечує інтегрування нового, невідомого в систему відомого за допомогою знаходження підстав для аналогій і узагальнень.

Усі охарактеризовані соціально-пізнавальні процеси детерміновані культурою, за допомогою якої транслюється смисл об'єктів і способів взаємодії з ними. Деталізація й конкретизація їх здійснюються в субкультуральному контексті. На рівні культури транслюються загальні орієнтири, а на рівні субкультури вони наповнюються конкретним змістом і супроводжуються необхідними поясненнями.

Перераховані соціально-пізнавальні процеси забезпечують взаємодію людини із зовнішнім і внутрішнім світом. Їх продуктами є відповідні когнітивні моделі – соціальні категорії, прототипи, схеми, евристики, стереотипи, соціальні репрезентації. Когнітивні моделі будуються як уявлення про фрагменти дійсності, що виникає у свідомості людини. Вони є тією когнітивною основою, що дозволяє орієнтуватися у світі й у текстах про світ, а отже і в політико-правовій культурі суспільства.

Спробуємо створити універсальну модель для аналізу соціальних репрезентацій про будь-який соціальний об'єкт. Модель може бути створена на основі інтеграції різних підходів до феномену соціальних репрезентацій. Важливим є урахування ідей С. Московічі, О. Леонтьєва, С. Смирнова про розмежування центрального ядра й периферійних елементів соціального уявлення; ідей Л. Веккера, Б. Ломова, Ю. Забродіна про характеристики вторинних образів; ідей С. Московічі, В. Петренко про необхідність аналізу значеннєвого змісту поняття [2; 3; 4; 5].

Поняття «колективні репрезентації» запропонував для розрізнення індивідуального й колективного мислення Е.Дюркгейм у 1898 році. Колективні репрезентації розглядалися ним як уявлення, які

поділяються майже всіма членами суспільства, соціальні за природою і походженням. Він підкреслював неможливість їхнього пояснення на індивідуальному рівні [5].

За С. Московічі, соціальні репрезентації (уявлення) – це ідеї, думки, образи й знання, які поділяються більшістю членів суспільства, тобто узгоджений універсум думок, соціально створених для формування частини «загальної свідомості». Соціальні репрезентації утворюють основу загального знання й інформації, яку поділяють більшість людей у формі теорій здорового глузду про соціальний світ. Вони включають як концептуальні, так і ілюстративні елементи, за допомогою яких члени суспільства одержують можливість конструювання соціальної реальності. С. Московічі розробив трикомпонентну модель соціальних репрезентацій:

- інформація (сума знань про об'єкт уявлення);
- установки (означення емоційного ставлення до об'єкта уявлення;
- поле уявлення (характеризує внутрішню організацію елементів уявлення) [4].

Пізніше Ж. Абриком, В. Дуазом, Д. Жодоле була розроблена ієрархічна будова поля уявлення й виділені рівні цієї ієрархії – ядро й периферія [5].

Центральне ядро (стійка частина) утворюється декількома елементами соціальної репрезентації й служить для організації внутрішньої будови та надає уявленню смислу. Периферія (менш стійка частина) утворюються зі скриптів, схем, стереотипів і «запускає» швидкі поведінкові реакції, які не потребують тривалого процесу ухвалення рішення. Процес перебудови периферійних схем відбувається у випадку неузгодженості між уже наявними елементами уявлення й новими, які відповідають певним змінам дійсності. Периферія відіграє роль буфера, який захищає центральне ядро від деформації. Якщо нової інформації, яка не відповідає раніше сформованому уявленню, надто багато й периферійні схеми не можуть її повністю адаптувати, зміни зачіпають і центральне ядро, а це може привести до зламу колишнього соціального уявлення й створення нового.

Як відзначає С. Московічі, структура кожної репрезентації роздвоєна і утворюється з образу й змісту – кожному образу відповідає один зміст і кожен зміст відповідає одному образу [4].

Поняття соціальної реальності лежить в основі теорії соціальних репрезентацій, відповідно до якої соціальна реальність визначається всупереч традиційному способу мислення в соціальній психології. По-перше, застосовується закон причини й наслідку для пояснення незалежності сутностей. По-друге, пріоритет надається соціальним і культурним аспектам реальності, які є відносною й надіндивідуальною сутністю соціального життя. Відповідно соціальні уявлення характеризують соціальну реальність, яка створена шляхом наших інтеракцій і комунікацій у соціальному й фізичному просторі. У той же час

соціальні уявлення формують ментальне навколишнє середовище, яке визначає сприйняття або розуміння реальності суб'єктом і направляє його дії, визначає спосіб бачення світу суб'єктом і його дії, визначені його інтеракціями й зв'язками.

Виходячи з того, що соціальні уявлення визначають соціальну реальність, вона одночасно існує в думках незалежних індивідів і в об'єктивній реальності незалежно від індивідів. У зв'язку із цим виникає необхідність пояснення ролі переконань людей і їхніх дій, ролі культури й фізичного навколишнього середовища в конструюванні соціального світу.

Характерною рисою соціальних репрезентацій є їхня символічна природа, яка включає соціальні, культурні й історичні аспекти. Вона є похідною від соціальної значущості об'єктів і подій, які, у свою чергу, залежать від суспільного значення. Соціальні репрезентації відіграють значну роль у підтримці соціального порядку й здійсненні соціальних змін. Особливий зміст і соціальна значущість є символічною сутністю соціальних репрезентацій.

Визнання символічної сутності соціальних репрезентацій означає, що, вивчаючи здоровий глузд і повсякденне мислення, неможливо відрізнити форму репрезентації від її змісту. Зміст буде різним у різних соціальних груп, культур та історичних епох. Неможливо відокремити систему репрезентацій від процесів, які їх створюють.

Соціальні уявлення є історичними за природою. Усі системи сприймання, опису й розуміння, які існують усередині суспільства, пов'язані з раніше чинними системами. Вони відтворюються за допомогою мови й дій завдяки наступності людської культури й соціального життя.

Соціальні уявлення умовно відображають об'єкти, людей і події, на які суб'єкт натрапляє в повсякденному житті. Вони впливають на вже створений соціальний об'єкт або на новий об'єкт, що є частиною свідомості суб'єкта, приводячи його у відповідність до категорій і систем зв'язків, наявних у суб'єкта. Таким чином, будь-який об'єкт розуміється в межах символічної системи, яка обумовлена соціальними уявленнями й, отже, культурними умовами.

Соціальні уявлення є конвенційними і відповідно нав'язують себе суб'єкту з непереборною силою. Суб'єкт не може позбутися умовностей репрезентацій, мови й культури і сприймає й розуміє сьогодення через призму минулого у межах традиції й культури.

Соціальні уявлення є динамічними. Оскільки вони створюються і поширюються в суспільстві, вони пластичні – самі уявлення і зв'язки між ними постійно перебудовуються. Соціальна реальність перетворюється, коли виникають нові соціальні уявлення й зникають колишні разом із відповідними соціальними об'єктами й зв'язками.

Діти засвоюють уявлення, взаємодіючи з батьками, які ретранслюють соціальні уявлення, засновані на їхньому власному дитячому й дорослому досвіді та соціальних інтеракціях. Батьки взаємодіють із дітьми в рамках цих соціальних уявлень, які визначають символічне значення різних типів дитячої поведінки. І відповідно саме символічне значення поведінки інтералізується дітьми. Вони стають частиною особистості і її інтеракцій з іншими людьми. Соціальні уявлення вводять особистість у культурні традиції групи, а групові уявлення використовуються особистістю, стаючи частиною її індивідуальності.

Соціальні уявлення впорядковують і стабілізують соціальну реальність. Об'єкти й події сприймаються й розуміються суб'єктом у відповідності до власної системи соціальних уявлень.

Як феномен «соціальні репрезентації» втілюється в різноманітних, більш-менш складних формах. Це образи, у яких скондована сукупність значень. Це й системи відліку, що дозволяють нам інтерпретувати те, що з нами відбувається й осмислювати несподіване. Це й категорії, що служать для класифікації обставин, феноменів, індивідів, з якими ми маємо справу. Це й теорії, що дозволяють ухвалювати рішення на них спираючись. В життєдіяльності особистості вони здійснюють ці функції як окремо, так і одночасно.

Дослідження соціальних репрезентацій має включати аналіз:

- *компонентів соціальних репрезентацій* – доцільно виділяти три компоненти (аналоги яких знаходимо у всіх наукових підходах): інформаційна складова уявлення, поле уявлення (ядро й периферійні елементи) і установочна складова;
- *характеристик соціальних репрезентацій*, які описують соціальне уявлення як вторинний образ і є пов'язаними зі структурними елементами соціального уявлення.

Розглянемо більш детально структуру і компоненти моделі дослідження соціальних репрезентацій особистості.

Структурні елементи соціальних репрезентацій:

Інформаційний компонент соціального уявлення - предметний зміст про об'єкт, перероблений і включений в образ світу. Інформаційний компонент містить судження, що включають у себе інформацію про об'єкти відбиття. Судження, що входять в інформаційний компонент дозволяють визначити наскільки точно властивості об'єкта представлені в соціальному уявленні.

Аналіз інформаційної складової передбачає виокремлення із множини соціальних уявлень групи про певний об'єкт ті уявлення, що зустрічаються найбільш часто. Саме вони визначають основний зміст уявлень досліджуваної соціальної групи.

Поле уявлення - система зв'язків між елементами знання, ієрархічна організація елементів уявлення і їхніх зв'язків; включає периферичні елементи (варіативна частина) й центральне ядро (інваріантна частина) (О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Московичи).

Установка (атитюд) - інтегрує інформацію отриману з уявлень групи та власного досвіду й визначає ставлення суб'єкта до об'єкта та його готовність поводитися стосовно об'єкта певним чином (Г. Андрєєва, А. Донцов та ін.) [1; 2]. Установка відбиває саме значеннєві зв'язки й ставлення суб'єкта. Для аналізу зв'язків виділених змінних і визначення підстав їх об'єднання продуктивним є застосування кластерного аналізу (В. Петренко) [5]. Так об'єднання на високих рівнях подібності задається в основному предметними (денотативними) характеристиками (предметність, за В. Петренко, є однією з провідних характеристик образного відбиття, має значну когнітивну силу, що дозволяє їй актуалізуватися навіть на предметно повсякденному матеріалі). Підставами об'єднання в великі кластери на низьких рівнях подібності є конативні ознаки (т. е. аналізований матеріал, по В. Петренко, відбиває у своєму підборі певні принципи, по яких підбор здійснюється, відбиває характерне соціально-значеннєве відношення людей до проблеми).

Характеристики соціальних репрезентацій як вторинних образів:

1. Аналіз виділених компонентів соціального уявлення дозволяє виділити певні характеристики уявлення як вторинного образу. Так, результати аналізу інформаційної складової соціального уявлення дозволяють виділити такі характеристики соціального уявлення, як суперечливість (коли в інформаційній складовій виділяються групи суджень протилежні по своєму предметному змісті), повнота (коли в інформаційній складовій відбиті всі основні властивості об'єкта відбиття), узагальненість (якщо властивості об'єкта відбиті, але не диференціюються на окремі складові), стійкість (коли спостерігаються розходження інформаційних компонентів соціального уявлення в різних соціальних групах).

2. Результати аналізу ядра соціального уявлення дозволяють виділити інші характеристики соціального уявлення:

- інтегруюча сила (забезпечується чисельними значимими зв'язками між елементами об'єкта відображення, що ввійшли в ядро уявлення),

- схематизація (коли одні елементи об'єкта відбиття підсилюються, а інші редукуються),
- панорамність (якщо в ядро уявлення входять судження, що виходять за межі актуальної ситуації),
- нестійкість (коли периферійних елементів багато, а ядерних мало).

3. Результати аналізу периферійних елементів уявлення дозволяють їх розрізняти за кількості елементів, по фрагментарності (коли відповідей багато, а зв'язків між ними немає або вони дуже слабкі, тобто відсутня цілісна зв'язана "картина" ситуації) і нестійкості.

4. Аналіз установочної складової соціального уявлення дозволяє виділити такі характеристики як денотативність (значення визнані більшістю людей даної соціальної групи), конотативність (вторинні асоціації, поділювані одним або декількома членами соціальної групи, вони є суб'єктивними й емоційними за своєю природою), предметність (це ставлення до об'єкта, що ґрунтується на осмисленні, знанні), афективність (ставлення до об'єкта, що ґрунтується на емоціях).

Наведена теоретична модель може послужити основою розробки процедури соціально-психологічного опитування як основної емпіричної процедури, що може бути використана для вивчення особливостей соціальних репрезентацій в політико-правовій культурі.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 376 с.
2. Донцов А. И. Концепция социальных представлений современной французской психологи / А. И. Донцов, Т. П. Емельянова. – М.: МГУ, 1987. – 127 с.
3. Донцов А. И. Схемы понимания и объяснения физической реальности / А. И. Донцов, О. Е. Баксанский // Вопросы философии. – 1998. – №11. – С. 75-90.
4. Московичи С. Социальная психология / С. Московичи. – [7-е изд.]. – СПб., 2007. – 592 с.
5. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко – М.: МГУ, 1998. – 208 с.

Проблеми підготовки практичних психологів в системі вищої освіти

*Любов Волкова, практичний психолог
ліцею «Гранд», м. Київ
e-mail: volua@i.ua*

Актуальність проблеми. На сьогодні спеціальність психолог набуває значної популярності як серед вступників до вищих навчальних закладів (ВНЗ) так і серед бажаючих отримати другу вищу освіту. Однак, кількість випускників ВНЗ спеціалістів, які йдуть працювати до навчальних закладів системи освіти невелика, а якість їх підготовки зазвичай не тільки не відповідає потребам закладу але і кваліфікаційним вимогам.

На вересневій Науково-практичній конференції 2014 року «Порядок з хаосу. Криза як ресурс» В. Панок у своїй промові наголошував увагу на питанні якості підготовки практичних психологів навчальних закладів системи освіти. У зв'язку з інтенсивним зростанням освітніх запитів суспільства нагальною стає необхідність підвищення якості професійної підготовки фахівців психологічної служби системи освіти.

Узагальнення досвіду науковців з проблеми дослідження. Проблема підготовки практичних психологів в Україні вже ставала предметом досліджень науковців. Зокрема, її вивченням займалися: О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Т. Зайчикова, Т. Ільїна, С. Максименко, В. Панок, Е. Помиткін, Н. Пророк, Л. Карамушка, О. Киричук, Є. Кучеренко, В. Рибалка, В. Романенко, В. Резник, В. Федорчук, І. Цушко, Я. Чаплак, Н. Чепелєва, І. Солійчук, М. Шаплавський, Н. Шевченко, О. Шинкаренко та інші. Однак, незважаючи, на численні дослідження присвячені підготовці практичних психологів у ВНЗ, на жаль, на сьогодні у цьому напрямі залишилося багато нерозкритих питань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відповідно до нормативних актів, спеціаліст, який має повну вищу освіту за спеціальність «практичний психолог», має відповідати кваліфікаційним характеристикам професії, а саме: знати законодавчу базу, розділи психології, методи активного навчання, соціально-психологічного тренінгу та ін. [10]. Окрім того, беручи до уваги Положення про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, молодий спеціаліст повинен мати навички складання корекційно-розвивальних та діагностичних програм [11].

Однак, по закінченню ВНЗ, молодий психолог потрапляє у складне становище, адже, по-перше, існує невідповідність його професійної підготовки до вимог, які висуває школа, або дитячий садок; по-друге, присутня законодавча та методична обмеженість основних видів діяльності практичного психолога.

Метою даних тез є висвітлення основних проблем підготовки практичних психологів в системі вищої освіти.

У своїй роботі «Основи практичної психології» Віталій Панок виокреслює наступні рівні підготовки практикуючих психологів: загальнонауковий (теоретичний рівень), практична психологія (рівень формування «психологічного світогляду») та індивідуально-типологічний (рівень формування навичок і вмінь практичної роботи) [12; 236-242].

На практиці, спілкуючись з молодими спеціалістами психологами, можна зробити висновок про те, що на сьогодні у ВНЗ у студентів формують перший рівень підготовки. Щодо розв'язання психологічних проблем інших людей, уміння аналізувати поведінку інших, вміння робити значущі висновки, навички і вміння практичної роботи, то, нажаль, в наш час у студентів ВНЗ спеціальності практична психологія, вони сформовані на теоретичному рівні.

Стосовно якості підготовки психологів у ВНЗ, то відповідно до кваліфікаційних характеристик, практичних психолог має бути «мультиспеціалістом» у всіх галузях психології, адже він: «повинен знати загальну психологію, педагогічну психологію і загальну педагогіку, психологію особистості і диференціальну психологію, дитячу і вікову психологію, соціальну психологію, медичну психологію, дитячу нейропсихологію, патопсихологію, психосоматику; основи дефектології, психотерапії, сексології, психогігієни, професіознавства і психології праці, психодіагностики, психологічного консультування та психопрофілактики, методи активного навчання, соціально-психологічного тренінгу спілкування; сучасні методи індивідуальної та групової профконсультації, діагностики і корекції нормального і аномального розвитку дитини; правила і норми охорони праці, пожежного захисту» [10].

На інформаційному ресурсі «У психолога» розміщена інформація щодо особливостей напрямів підготовки практичних психологів різними ВНЗ України [6]. На основі аналізу напрямів підготовки

можна зробити висновок про те, що досить часто трапляється поєднання декількох, на наш погляд не зовсім сумісних спеціальностей. Так, наприклад, у Глухівському державному педагогічному інституті «Практична психологія та мова і література», «Початкове навчання (практична психологія)» (Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка), «Психологія та іноземна мова» (Мелітопольський державний педагогічний університет). Окрім того, широко поширена спеціальність «Соціальна педагогіка та практична психологія». Цей напрям передбачає підготовку як соціальних педагогів, так і практичних психологів. Як показує наш досвід, таке поєднання спеціальностей небажане, оскільки: працюючи за сумісництвом практичним психологом та соціальним педагогом, як правило, робочий час працівника більше відводиться соціально-педагогічній роботі, аніж психологічній (соціальних педагогів у школах активно підключають до обстеження мікрорайону школи, роботі у пришкільних таборах та ін.)

Аналізуючи програми підготовки практичних психологів у ВНЗ України, теж можна зробити висновок про те, що не у всіх вищих навчальних закладах викладаються такі предмети як «нейропсихологія», «дефектологія», «медична психологія» знання яких вимагають кваліфікаційні характеристики професії «практичний психолог» [10]. І це, на нашу думку, не дивно, адже існують окремі спеціальності де в повному обсязі викладаються дані дисципліни і готуються спеціалісти вузького напрямку: нейропсихолог, дефектолог, медичний психолог.

Отже, не всі програми підготовки ВНЗ відповідають кваліфікаційним характеристикам спеціальності «практичний психолог». Більш того, існує тенденція поєднання декількох зовсім різних спеціальностей, що ставить під сумнів рівень підготовки даних спеціалістів.

Окрім проблем підготовки практичних психологів у ВНЗ, існують певні проблеми, пов'язані з основними видами діяльності психологічної служби у закладах освіти. Відповідно до «Положення про психологічну службу системи освіти України» основними видами діяльності психологічної служби є: діагностика, корекція, реабілітація, профілактика, прогностика [9]. Проте, існують певні обмеження для їх виконання. Так, відповідно до Наказу Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Положення про

експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України» від 20.04.2001 №330 для застосування в навчальних закладах діагностичних методик, психокорекційних, психотерапевтичних та реабілітаційних технік і технологій, соціологічних та соціально-психологічних опитувальників, практичному психологу освітнього закладу потрібно надати їх на експертизу до районного або міського центру практичної психології [11]. Іншими словами, практичний психолог не має права працювати за напрямками своєї діяльності за відсутності затверджених експертизою матеріалів. На наш погляд, одним із шляхів вирішення цієї проблеми може бути використання вже раніше затверджених або рекомендованих центрами програм та психодіагностичного інструментарію. Однак, не завжди програми та методики, які пройшли експертизу, відповідатимуть випадкам, з якими працює психолог. По-перше, більшість корекційних та розвивальних програм орієнтовані на групову, а не індивідуальну роботу, по-друге, іноді у описі методик, рекомендованих центрами практичної психології, містяться помилки щодо проведення та обробки результатів дослідження. Наприклад, рекомендована до використання «Соціометрія» не враховує кількість учнів у класі під час дослідження [2], [13; 553-555]. Хоча, як вказують Енциклопедія психодіагностики, та початкові посібники чисельність групи під час дослідження суттєва, оскільки вона впливає на обмеження соціометричних виборів [4], [7; 476-486]. Рекомендований до застосування Диференційно-діагностичний опитувальник Є. Климова (ДДО), на нашу думку, також не може використовуватися у тому вигляді у якому він зараз існує, оскільки його питання не відповідають сучасним потребам ринку праці і світогляду старшокласників (Я хотів би: - спостерігати, вивчати роботу гуртків художньої самодіяльності; - працювати на клавішних машинах (друкарській, телетайпній) та ін. [2]).

Говорячи про експертизу психологічного інструментарію також, слід згадати про те, що матеріали на неї подаються двічі на рік: листопад-грудень та квітень-травень, а отже, якщо в січні, лютому або березні дитині потрібно надати розвивальну або корекційну допомогу, а програма відсутня, відповідно, батьків дитини потрібно переадресовувати іншому психологу, або чекати на наступну експертизу місяць або три.

Також, хочемо зауважити, що у нормативах часу на основні види роботи практичного психолога, не виділяється час на розробку корекційних, розвивальних та діагностичних програм.

Ми хотіли б детальніше зупинитися на розгляді корекційної діяльності практичного психолога, результати якої фіксуються у обліково-звітній документації, а саме у «Журналі проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи». Відповідно до «Методичних рекомендацій практичному психологу» розроблених Деснянським центром практичної психології м. Києва, журнал проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи ведеться тільки за наявності розвивальної чи корекційної програми, затвердженої Центром практичної психології і соціології Університету імені Бориса Грінченка [5]. Окрім того, в методичних рекомендаціях зазначено, що, корекційні види роботи мають право проводити лише психологи вищої та першої категорії (без посилання на нормативні документи) [5]. Також, існує поширена думка про те, що для виконання тренінгових та терапевтичних форм роботи, психологу потрібно мати відповідні сертифікати, що надають йому право їх проводити.

Звичайно, що такі обмежувальні заходи спрямовані на захист інтересів дітей, адже заняття з некваліфікованим спеціалістом можуть не мати ніякої дії, або взагалі спричинити погіршення ситуації у яку потрапила дитина. Але і у випадку наявності у психолога відповідної категорії та сертифікатів, нажаль, трапляються випадки надання некваліфікованої психологічної допомоги.

Таким чином, можна зробити висновок, про те, що молоді психологи, які закінчили ВНЗ та психологи другої категорії не мають права займатися корекційною діяльністю. Право виконувати цей напрям роботи вони можуть отримати пропрацювавши 8-10 років. Постає питання, хто протягом цього часу буде проводити цей вид діяльності у навчальному закладі? І чи не набридне батькам дітей становище, коли їх постійно будуть перенаправляти до інших спеціалістів першої або вищої категорії? Окрім того, для проведення тренінгових форм роботи та використання терапевтичних технік вищої освіти за спеціальністю «практичний психолог» недостатньо. Потрібна додаткова освіта, яка не тільки потребує додаткового часу, але і коштів.

І на останок, хотіли б додати кілька слів про сучасні освітні тренінги для психологів. У науково-методичному посібнику

«Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК» вказаний чималий перелік організацій, які проводять навчальні тренінги для психологів (і не тільки) [1]. З одного боку, здавалося б, що така кількість організацій стимулює їх до конкуренції між собою та надає психологу вибір, щодо проходження того чи іншого тренінгу. Однак, постає декілька питань, по-перше, щодо тематики тренінгів; по-друге, відповідності сертифікатів, які надає організація, знанням, які отримує психолог на тренінгу. Наприклад, тематика тренінгу «Школа дитячого психолога: Дитячо-батьківські консультування і психотерапія підлітка», тривалість – 2 дні, наприкінці сертифікат [8]. На нашу думку, термін навчання, досить обмежений для вивчення вказаного напрямку, а наданий сертифікат не може бути гарантом знань та вмінь психолога.

Не дивлячись вище перераховане, тренінгові організації продовжують користуватися попитом серед психологів, оскільки, за їх словами, під час тренінгу вони мають змогу підвищити свій освітній рівень та отримати сертифікат, який надасть можливість використовувати отримані знання (цікаво, які права на здійснення діяльності може надати сертифікат, у якому вказано, що, наприклад, Іванов Іван Іванович пройшов тренінг, або приймав участь у тренінгу?). Натомість, організацій, які надають документ у якому зазначається, що психолог пройшов курс підвищення кваліфікації та має право працювати за заявленою методикою небагато. Відповідь напрошується сама: більшість тренінгових організацій не беруть на себе відповідальність за якість знань та підготовки психологів. Вони лише фіксують сам факт присутності людини на тренінгу.

Вважаємо, що загальна проблема більшості тренінгових організацій, що займаються навчанням психологів, полягає у тому, що їх діяльність залишається в наш час безконтрольною. Якщо проаналізувати види психологічної допомоги в Україні представлені на майстернях, конференціях, майстер-класах, то, складається враження, що серед напрямів переважає шаманство та гурток «Очумелые ручки». Перерахуємо найбільш поширені тематики:

- майстерні «Ляльки та орігамі як арт-терапевтична практика», «Феномен української писанки: маленьке диво української культури»;
- тренінги «Фелт-терапія» (робота з шерстю), «Медитація на аркан Імператриця»;

- майстер-класи «Таїнство свічки. Магія вогню», «Зв'язок психології, здоров'я та карми», «ТАРО як символічна, психологічна, діагностична і прогностична система знань», «Лялька як оберіг»;
- презентації «Я - землянин».

Висновки і перспективи подальших досліджень з проблеми.

Отже, можна зробити висновок про те, що незважаючи на отриману вищу освіту за спеціальністю «практичний психолог», існує законодавча та методична обмеженість у виконанні основних напрямів роботи практичного психолога. Окрім того, існують розбіжності між підготовкою практичних психологів та вимогами, які ставить перед ними школа або дитячий садок. У кваліфікаційних характеристиках зазначений великий перелік того, що повинен знати практичний психолог, однак даний перелік не співпадає з програмами підготовки вищих навчальних закладів. У кваліфікаційних характеристиках вказаний перелік завдань та обов'язків практичного психолога, однак, він не співпадає з нормативними актами та вимогами центрів практичної психології.

Як бачимо, у системі підготовки психологів у ВНЗ існує великий розрив теоретичної підготовки з практикою. Незважаючи на наявність педагогічної практики у ВНЗ, студенти спеціальності «практична психологія» не отримують саме практичних знань потрібних у подальшій діяльності. Причиною такого явища, як не сумно про це говорити, є проходження практики для «галочки» як з боку самих студентів, так і ВНЗ.

На нашу думку, сьогодні потрібно звернути увагу на особливості підготовки практичних психологів та на вимоги, які висуває сучасні навчальні заклади. Як показує досвід, єдиних спеціалістів у абсолютно всіх галузях не існує. Тому, важливо звернути увагу на те, які саме види діяльності буде виконувати практичний психолог у школі або дитячому садку, та відповідно до цього, переглядати навчальні програми ВНЗ, готувати спеціалістів напрямку «шкільний психолог», «психолог ДНЗ».

Список використаних джерел:

1. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК/ авт.кол. ; за ред. В. Г. Панка, З. О. Гаркавенко. – Електрон. дані. – К.
2. Інструментарій психолога ЗНЗ: [електрон. дані]. – режим доступу: <http://www.psycholog.zg5.ru/instrumentariy/znz.php> (дата звернення до посилання 21.09.2014)

3. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами : [Метод. посіб.] / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – К.: Літера ЛТД – 2006. – 416 с.
4. Метод социометрических измерений : [електрон. дані]. – режим доступу:
http://psylab.info/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85_%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B9 (дата звернення до посилання 21.09.2014)
5. Методичні рекомендації починаючому психологу / Центр практичної психології управління освіти Деснянської районної у м. Києві державної адміністрації. – К., 2012.
6. Навчання на психолога. Навчання в Україні. ВНЗ. : [електрон. дані]. – режим доступу: <http://study.upsihologa.com.ua/edu1.html> (дата звернення до посилання 18.09.2014)
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. : [Учеб. пособ.] / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ - М, 2000. – 672 с.
8. Школа детского психолога: Детско-родительское консультирование и психотерапия подростка, сертификат : [електрон. дані]. – режим доступу: <http://seminarov.net/27-28-sentyabrya-shkola-detskogo-psixologa-detsko-roditskoe-konsultirovanie-i-psixoterapiya-podrostka.html> (дата звернення до посилання 21.09.2014)
9. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» від 02.07.2009 № 616.
10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01 червня 2013 року № 665.
11. Наказ Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Положення про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України» від 20.04.2001 № 330.
12. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.
13. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. – вид. 2-ге, виправл. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. – 616 с. С. 553-555

Аналіз дії в процесі психодраматичної терапії

Наталія Гоцуляк, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, м. Кам'янець-Подільський
e-mail: senia755@yandex.ru

Стаття присвячена аналізу дії як однієї зі складових психодраматичної терапії. Узагальнено, що сесія класичної психодрами складається з трьох стадій: розігріву, дії та шерингу. Незважаючи на труднощі визначення терапевтичних аспектів психодрами, визначено як саме психодрама допомагає забезпечити терапевтичні ефекти її використання.

Ключові слова: психодрама, терапія, протагоніст, інсайт.

Статья посвящена анализу действия как одной из составляющих психодраматической терапии. Обобщенно, что сессия классической психодрамы состоит из трех стадий: разогрева, действия и шеринг. Несмотря на трудности определения терапевтических аспектов психодрамы, определено как психодрама помогает обеспечить терапевтические эффекты ее использования.

Ключевые слова: психодрама, терапия, протагонист, инсайт.

This article analyzes the action as one of the components of the therapy. Generalizations of classical psychodrama session consists of three stages: warm-up, action, and shearing. Despite the difficulty in determining the therapeutic aspects of psychodrama, psychodrama is defined as helps to ensure that the therapeutic effects of its use.

Keywords: psychodrama, therapy, protagonist, insight.

Блатнер узагальнено сформулював психологічні підстави психодрами: «Використання вродженої тенденції до гри можна поширити за межі терапії з дітьми і застосовувати в лікуванні підлітків і дорослих. Використання технік, що додають жвавості переживань, і активність дозволяють зміцнити сили пацієнта. Включення орієнтації на вироблення навичку зачіпає більш глибинні шари, в той же час підтримуючи когнітивні елементи терапевтичного альянсу. Розвиток каналів самовираження допомагає появі здорових сублімацій для раніше придушуваних емоційних потреб. Іншим важливим аспектом терапії є концентрація на майбутньому та застосування технік для

розвитку здатності створювати більш живе «ідеальне я» [3]. Використовуючи все це, психотерапевт допомагає пацієнтам побудувати більш функціональні містки між їх суб'єктивними переживаннями і об'єктивними вимогами реальності». Згідно з цими звітами, терапевтичний процес психодрами зачіпає широкий спектр людського досвіду, включаючи його емоційну, когнітивну, міжособистісну складові і поведінкове навчання.

Наведене вище перерахування терапевтичних аспектів являє собою підсумок зусиль, зроблених, щоб «прорватися» крізь різноманітність терапевтичного досвіду і виробити концептуальні рамки для пояснення того, чому ж психодрама призводить до змін [1].

Незважаючи на те, що терапевтичні фактори складні і багатогранні їх можна, не вдаючись до зайвого спрощення, розділити на сім великих категорій: 1. Мистецтво терапевта (компетентність, особистість). 2. Емоційне відреагування (катарсис, вивільнення стримуваного афекту). 3. Когнітивний інсайт (саморозуміння, знання себе, інтеграція, реконструкція сприйняття). 4. Міжособистісні відносини (зустріч, «тілі» і дослідження переносів і контрпереноса). 5. Поведінкове навчання та навчання дією (навчання нової поведінки за допомогою використання нагороди і покарання, відіграшу в дії). 6. Імітаційне моделювання уявного (поведінка «нібито», гра, символічні уявлення, ілюзії). 7. Неспецифічні цілющі впливи (глобальні вторинні фактори) [5].

Отже, якщо емоційні проблеми можуть бути викликані комбінацією факторів (наприклад, це можуть бути конфлікти часів дитинства, зупинка розвитку, порушені відносини, витіснення, придушення, неадекватне навчання навичкам), то й лікування має йти по різних напрямках і пояснення має бути отримано з різних точок зору. Далі, слід усвідомлювати, що процес лікування може відрізнятися для різних людей, з різними терапевтами, в різній обстановці і при різному ступені взаємної відповідності один одному пацієнта, терапевта та групи. Одному пацієнтові допоможе просунутися вперед інсайт-в-дії, тоді як для іншого виявиться більш корисним залучення в щирі і теплі міжособистісні відносини [2]. Для інших центральною детермінантою зміни особистості може стати корективний емоційний досвід.

Картину ускладнює та обставина, що в ході терапії відносне значення терапевтичних факторів може змінюватися: на початку

сесії катарсис буде важливіше, ніж інсайт-в-дії, а в кінці може бути і навпаки. Сесія класичної психодрами, згідно Морено, складається з трьох стадій: розігріву, дії та шерингу. Морено була запропонована і четверта стадія – аналіз. Ці стадії включають в себе традиційні практично для всіх методів психотерапії фази. Після укладення початкового контракту про лікування і короткого або більш розширеного дослідження особистості пацієнта, терапевт намагається сфокусуватися на тих проблемах, до яких він разом з клієнтом звернеться в процесі терапії [4]. Опору початку терапії аналізуються і нейтралізуються, потім ініціюється та чи інша форма вербальної чи невербальної комунікації з внутрішнім світом пацієнта. Власне процес лікування був так описаний Фрейдом: спогад, повторення, опрацювання – що відображає поступовий процес реінтеграції минулого і підсвідомого матеріалу в терапевтичній ситуації. Юнг вважав за краще описувати цей процес як чотири стадії: (1) визнання/сповідь, (2) пояснення, (3) навчання, (4) трансформація.

Незважаючи на труднощі визначення терапевтичних аспектів психодрами, наведений приклад показує, як психодрама допомагає забезпечити терапевтичні ефекти використання безлічі впливів, – міжособистісних («тілі»), емоційних (катарсис), когнітивних (інсайт-в-дії), фантазійних («начебто»), поведінкових (відіграш-в-дії) і неспецифічних (магічні). Кінцеві результати роботи сукупності цих сил можуть бути досить різноманітні і включають в себе ослаблення напруги, встановлення гомеостазу, виникнення почуття володіння мистецтвом жити, що саме по собі може надати адаптивний захист і викликати звільнення від симптомів.

Список використаних джерел:

1. Blatner H. A. Psychodrama, Role Playing and Action Methods; A syllabus / H. A. Blatner (Ed.). – Thetford, England : Author, 1988. – 380 p.
2. Gendlin E. T. A Theory of Personality Change / E. T. Gendlin. – New York : Wiley, 1990. – 348 p.
3. Goldman E. E. Psychodrama: Experience and Process / E. E. Goldman, D. S. Morrison. – Dubuque, Iowa : Kendall / Hunt, 1984. – 348 p.
4. Moreno J. L. Mental Catharsis and the Psychodrama. Sociometry / J. L. Moreno. – New York : Beacon House, 1940. – 244 p.
5. Yalom I. D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy / I. D. Yalom. – New York : Basic Books, 1978. – 260 p.

Вольове зусилля, як чинник психічної регуляції діяльності і поведінки суб'єкта

*Юлія Данчук, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський
e-mail: LarinaDana@yandex.ua*

Психічна регуляція є видом довільної регуляції і характеризується використанням значних вольових зусиль, спрямованих на подолання перешкод і труднощів, тобто є механізмом самообілізації.

Зазвичай судження про наявність чи відсутність вольової регуляції (вольової поведінки) висловлюють на основі досягнутих людиною результатів. Однак, можна з усієї сили намагатися подолати труднощі, але так і не зможти цього зробити. В цьому випадку неправильно робити висновок про відсутність вольової поведінки.

В побуті використання поняття «вольова регуляція» (воля) уподібнюється з уявленням про «силу волі». В зв'язку з цим прийнято поділяти людей на вольових і на людей з слабкою волею.

Вольова активність людини визначається силою мотиву (потреби), так як остання впливає на ступінь прояву вольового зусилля: якщо я дуже хочу досягнути мети, то я буду проявляти і більш інтенсивне, і більш довготривале вольове зусилля. Тому не рідко силу волі підмінюють силою мотиву: якщо хочу, то роблю. Так, Ю. Ю. Палаймо вважає, що «сила волі» – це, по суті, сила мотиву і що людина сильної волі – це перш за все людина сильної мотивації поведінки [2]. Однак ця формула не підходить для випадків, коли людина дуже хоче, але не робить, чи коли дуже не хоче, але все ж таки робить. Тому саме механізм вольової регуляції, що є у людини визначає більші чи менші можливості реалізації бажання.

Часто силу волі лише зводять до «боротьби мотивів», яка є однією з внутрішніх перешкод для діяльності. [1, с.15]. Але існує багато ситуацій, коли не потрібно вибору того чи іншого альтернативного рішення, а вольова регуляція необхідна, так як на шляху до досягнення цілі зустрічаються різні перешкоди, труднощі. В таких ситуаціях потреба (бажання) зберігається, але притаманної їй енергії для подолання труднощів і досягнення мети не вистачає і потрібне включення вольового механізму для посилення енергетики дії. Саме необхідність посилення енергетики розглядається деякими психологами як доказ відмінності волі від мотивів.

Деякі психологи вважають, що мобілізація (додаткова енергетизація) здійснюється за рахунок емоції, виникаючої, при наявності перешкоди, як реакція на «треба – не можу», «не хочу, але треба». В ряді випадків це

дійсно так і є. Однак при цьому не слід вольове зусилля підмінювати подібною емоційною реакцією. Крім того, вольові зусилля застосовуються і на фоні негативних емоцій. Тому головним механізмом мобілізації енергії не безпідставно вважається вольове зусилля. Але оскільки механізм його прояву багато в чому залишається невідомим, то конкретні шляхи мобілізації додаткової енергії також залишаються невідомими, якщо не враховувати механізм самостимуляції [3], який в принципі також не пояснює яким чином людина дістає енергію з своїх резервів.

Вище зазначене, підводить до розуміння того, що рівень психічної активності може бути інтегральною характеристикою вольової регуляції і залежати від сили потреби, від інтенсивності наявної емоції, а також від вольового зусилля людини. В цьому і полягає складність вимірювання вольових якостей, так як під контролем дослідника повинні знаходитись всі названі складові вольової активності.

Деякими психологами «сила волі» розглядається як самостійна вольова риса. Наприклад, К.М. Корнілов пише, що «сила волі» – це вольова риса, яка полягає в здатності долати значні перешкоди, що зустрічаються на шляху до досягнення цілі [4, с. 14].

Вольове зусилля є одним з механізмів вольової і психічної регуляції. Одними з перших про вольове зусилля, як специфічний механізм волі заговорили на початку хх століття г.мюнстерберх, Г. І. Челпанов, А. Ф. Лазурський. А. Ф. Лазурський розглядав вольове зусилля, як особливий психофізіологічний процес, пов'язаний з реакцією людини на зустрічні перешкоди.

Отже, недарма важливе місце у вивченні функціонування психічної регуляції у психології відводиться вольовому зусиллю, як її психологічному механізму.

Вольове зусилля, як і воля, визначається як загальна здатність людини, що вимагає напруження, як набір здібностей до свідомого посилення в конкретній діяльності, як особливе вміння посилювати цю діяльність.

Вольове зусилля змінює поведінку людини і її діяльність, проявляється при необхідності подолання людиною як суб'єктивних, так і об'єктивних труднощів.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
3. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание / В. И. Селиванов. – М., 1976. – 420 с.
4. Шульга Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 49-69.

Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів

Наталія Дідик, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

Важливе значення для розвитку особистісної зрілості має суб'єктна позиція людини і створення оптимального, розвиваючого особистісну зрілість, середовища. Для розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Тому розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів буде можливий при створенні певних умов під час їх професійної підготовки. Крім цього, оптимальним буде поєднання розвиваючих зовнішніх факторів з внутрішнім прагненням майбутнього психолога до особистісного зростання. При активній позиції щодо особистісного самовдосконалення студент оптимізує процес розвитку особистісної зрілості. Створення лише відповідних умов без суб'єктної позиції майбутнього психолога принесе мінімальний результат. Над розвитком особистісної зрілості повинні працювати фахівці різного профілю: психолог психологічної служби вузу, викладачі навчальних дисциплін, і, звичайно, самі студенти.

Важливе значення для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів мають психологічні засоби. Вважаємо, що психологічні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів – це психологічні матеріали і знаряддя, завдяки яким більш успішно і за короткий час майбутні психологи підвищують свій рівень особистісної зрілості, розвивають власні професійно значущі характеристики особистісної зрілості.

Розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів передбачає застосування

психологічних засобів, акмеологічних технологій і самостійної роботи майбутніх психологів. Психологічними засобами розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є: тренінг особистісного зростання, психологічне консультування з питань особистісного зростання, арттерапія, супервізія, АСПН.

Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів пропонуємо застосовувати різні види арттерапії: бібліотерапію, музикотерапію, малюнкову терапію, ігротерапію та ін. Елементи арттерапії ефективно використовувалися на тренінгових заняттях: прийоми малюнкової терапії (при виконанні малюнкових вправ), музикотерапії (під час релаксаційних вправ), ігрової терапії (у використанні рольових ігор), бібліотерапії (при обговоренні повчальних притч) та ін. [1].

Ефективним для особистісної психокорекції є метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) Т.С. Яценко. АСПН сприяє гармонізації особистості, зростанню почуття необхідності власного вдосконалення й відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей. Прийомами АСПН є: спонтанна невимушена дискусія, психогімнастичні вправи, рольова гра, психодраматична гра, робота з психомалюнком, використання предметної моделі.

У нашому формувальному експерименті використовувалися акмеологічні технології особистісно-професійного зростання [1, с. 168]. Акмеологічні технології – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму. Акмеологічні технології є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості. Важливою є акмеологічна оптимізація (акмеологічний супровід) майбутніх психологів у вузі, створення найбільш оптимальних умов для вирішення завдань максимальної самореалізації особистості, досягнення вершин професіоналізму. Акмеологічний підхід сприяє формуванню у студентів мотивації до професійного і особистісного зростання.

Ефективним є акмеологічне проектування, що застосовується

для визначення стратегії життя, поведінки і професійного вдосконалення майбутніх психологів. Важливим є акмеологічний аналіз, на основі якого виявляють акмеологічні умови і фактори, будуються прогнози та вибираються шляхи і способи розвитку особистості і професіоналізму.

Для визначення відповідності особистісних якостей майбутнього психолога обраній спеціальності проводилася психолого-акмеологічна діагностика [1, с. 170]. Діагностичними методами в акмеології, крім тестів, можуть бути психобіографічний метод, акмеологічна експертиза (комплексна самооцінка з метою виявлення власного рівня професійної майстерності і пошуку резервів для вдосконалення професійної діяльності). Значущим є акмеологічне консультування – надання консультативної допомоги майбутнім психологам у досягненні вершин професійної діяльності, особистісної і професійної зрілості тощо.

Важливою для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є самостійна робота, яку можна організувати шляхом ведення студентами щоденників самопізнання, самоаналізу, особистісного зростання, рефлексивних щоденників. Майбутні психологи складають індивідуальні програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Складові програми можуть бути такі: назва програми, мета, завдання, напрямки роботи, очікуваний результат, принципи, форми, методи, прийоми, засоби, тривалість виконання програми та ін. Програма може включати такі блоки: діагностичний, корекційний, розвиваючий, профілактичний.

Отже, розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів буде ефективним із застосуванням розроблених методичних рекомендацій для викладачів і студентів.

Список використаних джерел

1. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Наталія Михайлівна Дідик. – К., 2013. – 187 с.

Характерологічні особливості перфекціоністів

*Тетяна Завада, аспірантка кафедри психології Львівського національного університету ім. Івана Франка, м. Львів
e-mail: zavada1210@gmail.com*

Характер – індивідуальне співвідношення найбільш стійких, суттєвих властивостей особистості, які проявляються в поведінці людини у певних її стосунках з собою та іншими людьми; у ставленні її до праці, об'єктів навколишнього світу; відображаються вольові, емоційні якості особистості.

Характер – це поєднання вроджених особливостей нервової системи з набутими в житті індивідуальними властивостями, що сформовані в процесі соціалізації. Риси характеру, що за своєю силою є надто інтенсивними, проявляються дуже яскраво, і можуть утруднювати процес міжособистісного спілкування відображаються через поняття акцентуацій характеру – крайні варіанти норми певних рис характеру.

Німецький психіатр Карл Леонгард вперше ввів поняття «акцентуації особистості», які поділив на «акцентуації характеру» та «акцентуації темпераменту». До акцентуацій темпераменту, як природного утворення, К. Леонгардом були віднесені такі типи: гіпертимний, дистимний, циклоїдний, екзальтований, тривожний, емотивний. До акцентуацій характеру, як соціально зумовленого утворення, було віднесено такі типи: демонстративний, педантичний, застрягаючий, збудливий.

Проблема перфекціонізму, особливо за останнє десятиріччя, набула теоретичного та практичного розквіту. Під перфекціонізмом, на сьогодні, розуміють не лише надмірне прагнення до досконалості. Науковцями розробляються різноманітні концепції структури даної проблеми. Зокрема, російська дослідниця Н. Г. Гаранян до структури перфекціонізму включає: надвисокі стандарти і домагання в очікуваних результатах діяльності; порушення соціальних когніцій (приписування оточуючим людям надмірно високих очікувань); персоналізацію, що пов'язана з постійним порівнянням себе з оточуючими; поляризоване мислення, за принципом «все або нічого»; фіксація на негативній інформації щодо результатів своєї діяльності.

Мета – дослідження взаємозв'язків між перфекціонізмом та акцентуаціями характеру особистості.

Об'єкт – перфекціонізм як психологічна проблема.

Предмет – взаємозв'язки перфекціонізму з рисами характеру.

Методики дослідження:

1. Опитувальник перфекціонізму Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорової.
2. Методика визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда і Х. Шмішека.

У дослідженні взяло участь 215 студентів. Аналіз отриманих результатів здійснювався за допомогою комп'ютерної програми Statistica 8.0, зокрема, за допомогою кореляційного, однофакторного дисперсійного, факторного аналізів.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що загальний показник перфекціонізму взаємопов'язаний з показниками педантичності ($r=0,26$), застрягання ($r=0,2$), дистимності ($r=0,2$), циклотимності ($r=0,14$), тривожності ($r=0,27$), емотивності ($r=0,16$) та гіпертимності ($r=-0,15$).

Проте, слід зауважити, що отримані статистичні значення (числові показники) не є надто тісними. Тому, це наштовхує на питання, чи взаємопов'язаний перфекціонізм з, власне, акцентуаціями характеру, чи лише певними рисами, особливостями, що можуть їх формувати.

Таким чином, було перевірено взаємозв'язок перфекціонізму з, власне, вираженими акцентуаціями по кожному типу характеру. Результати кореляційного аналізу не виявили істотних зв'язків по жодному з них. Отож, можемо припустити, що перфекціонізм не взаємопов'язаний з акцентуаціями характеру, проте існує його зв'язок з такими рисами як:

- схильність до акуратності, сумлінності, сумнівів у прийнятті рішень, ригідності, інертності;
- схильність до стійкості негативних переживань, образливості, підозрливості, конфліктності;
- схильність до пасивності, зниження настрою, фіксації на негативних сторонах життя;
- схильність до вразливості, нерішучості, самозвинувачень;
- схильність до емоційної нестійкості;
- схильність до чутливості, сенситивності у переживаннях.

За допомогою описової статистики за критерієм нормального розподілу виділено три рівні перфекціонізму: високий – 57 досліджуваних (24,9%), середній – 127 (55,5%), низький – 45 (19,7%).

Результати однофакторного дисперсійного аналізу та тесту Шеффе свідчать, що в осіб з високим рівнем перфекціонізму вищий показник педантичності ($p=0,003$), застрягання ($p=0,04$), дистимності ($p=0,01$) та тривожності ($p=0,0003$), порівняно з досліджуваними з середнім та низьким рівнями (рис.1).

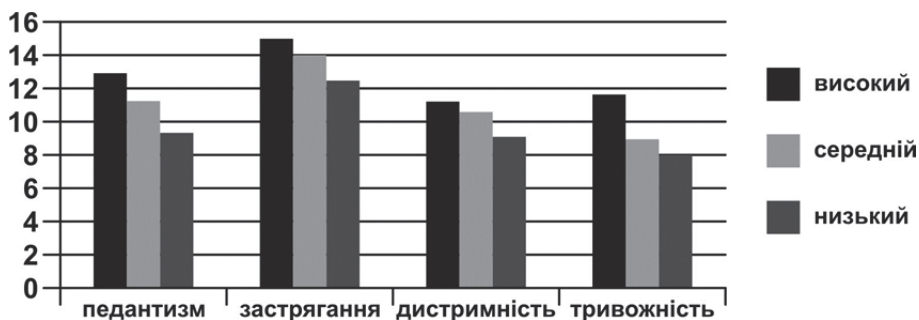


Рис. 1. Статистичні відмінності у прояві рис характеру в осіб з різним рівнем перфекціонізму

При перевірці ймовірності впливу акцентуйованих рис характеру на перфекціонізм, результати факторного аналізу не виявили істотних значень.

Таким чином, отримані результати, свідчать проте, що акцентуації характеру не впливають на формування перфекціонізму, проте риси, що складають певну акцентуацію (у менш вираженій формі), все ж здійснюють вклад у розвиток та прояв перфекціоністських тенденцій.

К. Леонгардом всі акцентуації було поділено на акцентуації характеру та акцентуації темпераменту. Можемо припустити, що тривожність та дистимність як більш базова особливість є ймовірними чинниками формування перфекціонізму (схильність до емоційної нестійкості, зниження настрою, фіксації на негативних переживаннях – емоційна складова), натомість педантизм та застрягання – ймовірними, наслідками (що можуть проявляться, скажімо, у поведінковому аспекті, як схильність до акуратності, сумлінності, переважання сумнівів у прийнятті рішень, ригідності, інертності, образливості, підозрілості, конфліктності).

Список використаних джерел:

1. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Гараян, А. Холмогорова, Т. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18-48.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М.: Феникс. – 1989. – 160с.
3. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.: ил.

Медиаобразование в общеобразовательном учебном заведении: психолого-педагогический аспект

*Лобода Вікторія Володимирівна,
викладач кафедри інформаційно-
комунікаційних технологій Сумського
обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти.*

*Наконечна Людмила Миколаївна,
викладач кафедри інформаційно-
комунікаційних технологій Сумського
обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти*

*e-mail: vik.loboda0108@mail.ru
madvila@mail.ru*

Анотація. У статті розглядаються пріоритетні напрямки розвитку в Україні ефективної системи медіаосвіти: створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно та педагогічно обґрунтованої навчальної програми, сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів. Автори обґрунтовують доцільність впровадження курсу «Медіаосвіта» для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Актуальність викладеного матеріалу обумовлена динамічними тенденціями впровадження медіаосвіти в світовий освітній процес.

Ключові слова: медіа, медіаосвіта, навчальна програма, курс «Медіаосвіта», медіапродукти, медійні засоби, медіатекст.

Аннотация. В статье рассматриваются приоритетные направления развития в Украине эффективной системы медиаобразования: создание системы школьного медиаобразования, что предусматривает разработку психологически обоснованной учебной программы, содействие распространению практики интеграции медиаобразовательных элементов в учебные программы по различным предметам. Авторы обосновывают целесообразность внедрения курса «Медиаобразование» для учеников общеобразовательных учебных заведений. Актуальность изложенного материала обусловлена динамическими тенденциями внедрения медиаобразования в мировой образовательный процесс.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, учебная программа, курс «Медиаобразование», медиапродукты, медийные средства, медиатекст.

Mediaeducation in secondary school: psychological and pedagogical aspects

Abstract. Paper discusses priority directions for the development of the effective system of media education in Ukraine: creation of school media education system, which provides development of psychologically and pedagogically justified educational program, promotes the practice of integration of media-education elements into educational programs of different subjects. Authors substantiate the feasibility of implementing of the course “Media education” in secondary school students. Actuality of the presented material is justified by the dynamical tendencies of implementation of media education into global educational process.

Key words: media, media education, educational program, course “Media Education”, media products, media tools, media text.

Постановка проблеми. У сучасному світі майже не можливо створити інтегрований простір знань без залучення засобів масової інформації. Саме вони стають інструментом використання та виокремлення знань не тільки з освітнього середовища, а й зі світової інформаційної мережі, адже основний інформаційний потік відбувається саме завдяки медійним каналам, якими опосередковуються і підсилюються, іноді навіть блокуються соціальні процеси (включно з процесом виробництва, трансляції та поширення знань).

Інформаційна революція та глобалізація зробили сприйняття сучасною людиною світу в значній мірі залежним від того, як його подають мас-медіа, тому в епоху становлення інформаційного суспільства в Україні за умов насиченої медіареальності актуальним для розвитку підростаючого покоління є набуття системи знань і практичних умінь для орієнтації в інформаційних потоках сьогодення: пошуку, засвоєння, застосування необхідної інформації, зокрема, медіаінформації; адекватного сприймання, критичного осмислення, звільнення від непотрібної інформації та творчого інтерпретування різноформатної медіапродукції. Таким чином, медіа (засоби масової інформації та комунікації) з кожним роком відіграють все більше значення в житті суспільства та освітньому процесі. Звідси зрозуміла важливість інтенсивного розвитку медіаосвіти, яка трактується вітчизняними медіапедагогами як напрямок в педагогіці та психології, що виступає за вивчення школярами та студентами закономірностей масової комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У психолого-педагогічній науці значна увага приділяється проблемі впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Методологічні засади курсу «Медіаосвіта» розглядаються в філософській концепції М. Маклюєна та в працях авторів у галузі кіномистецтва (Ю. М. Усов, О. В. Федоров[5], О. В. Шариков), медіакультури (О. Волошенюк, В. Іванов[4], Л. Кульчинська).

Аналіз та узагальнення медіаосвітньої концепції критичного мислення щодо засобів масової комунікації, розробленої Л. Мастерманом, а також медіаосвітніх моделей К. Безелгет, Дж. Баукера, Д. Харта, дають підставу інтегрувати їх найкорисніші фрагменти у вітчизняну концепцію шкільної медіаосвіти [1; 3]. Аналіз результатів зарубіжних досліджень доводить, що впровадження курсу «Медіаосвіта» у початковий процес ЗНЗ сприяє розвитку медіакультури та медіаграмотності учнів та формуванню у них критичного мислення [2; 5].

Постановка завдання.

Високий рівень споживання мас-медіа та насиченість сучасного суспільства їх продуктами, ідеологічна важливість медіа та її вплив на свідомість аудиторії, зростання значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях обумовлюють актуальність медіаосвіти у сучасному світі. Необхідність медіаосвіти для старшокласників обумовлена психологічними особливостями учнів, адже у підлітковому віці розпочинається формування власної життєвої позиції та морально-етичних принципів. Підліток порівнює себе з оточуючими (однолітками, батьками, дорослими, кумирами) та починає сам створювати власну особистість, спонукати себе до розвитку згідно з певними зразками та конкретно значущими завданнями і намірами, які пов'язані з потребами сьогодення та майбутнього. Крім того, за новою програмою у старших класах на уроках інформатики розпочинається робота з медіапродуктами (презентацією, відеороликами та медіатекстами), тому учні повинні розуміти їх вплив на психіку, вміти аналізувати конкретні медіатексти та актуальні проблеми функціонування засобів масової інформації в соціумі.

Виклад основного матеріалу.

На даному етапі розвитку суспільства найбільш значні зміни відбуваються в інформаційній сфері. Практично всі учні мають доступ до телебачення та комп'ютера, більшість часу проводять переглядаючи розважальні телепередачі, граючись у відеоігри,

спілкуючись з однолітками в соціальних мережах. Завдяки інтенсивному розповсюдженню засобів масової інформації (ЗМІ), до яких належать газети, журнали, книги, телепередачі, відео- та аудіозаписи, діти знаходяться під впливом інформаційних потоків. Вплив цих потоків на світосприйняття молоді, як правило, не контролюється ні батьками, ні вчителям, а навчальна інформація, яка передається дитині в школі, займає в загальному інформаційному потоці все менш значиме місце.

Медіаосвіта проголошена ЮНЕСКО одним із пріоритетних напрямів у педагогіці XXI століття. Масова шкільна медіаосвіта – це важливий чинник розвитку суспільства, наявність якого підвищує рівень медіаграмотності спільноти, у якій відбуватиметься соціалізація кожної конкретної дитини. Фоновий, нормативний рівень медіаграмотності дорослих – прояв суспільної культури, що засвоюватиме дитина у процесі своєї соціалізації [4].

У педагогічному процесі для створення оптимальних умов навчання необхідно сприяти подоланню комунікаційних бар'єрів, що виникають на шляху інформаційних потоків. Подібні бар'єри можуть бути обумовлені географічними, історичними, державно-політичними, відомчими, економічними, технічними, термінологічними, мовними, психологічними та іншими причинами.

Медіаосвіта має стати профілактикою ймовірних негативних медійних впливів на молодь, таких як викривлення уявлень про світ, людські стосунки, формування агресії та інших небажаних форм поведінки.

Медіаосвіта, інтегрована в гуманітарні та природничі шкільні дисципліни, покликана виконувати унікальну функцію підготовки дітей до життя в інформаційному просторі, шляхом посилення медіаосвітніх аспектів при вивченні різних навчальних дисциплін. Особисті інтереси учнів у цій освітній галузі повинні націлюватись або співпадати з потребами демократичного суспільства.

При вивченні базових навчальних дисциплін доцільно, поряд з досягненням освітніх цілей кожної окремої дисципліни, забезпечувати досягнення медіаосвітніх цілей [5]:

- ✓ навчання сприйманню та обробці інформації, що передається по каналах ЗМІ;
- ✓ розвиток критичного мислення, вміння розуміти прихований зміст повідомлень, протистояти маніпулюванню свідомістю індивіда з боку ЗМІ;

- ✓ пошук педагогічних прийомів подолання комунікативних бар'єрів у навчальному процесі;
- ✓ включення інформації, отриманої учнями в процесі самоосвіти, в контекст загальної базової освіти, у систему предметних галузей знань і умінь, які необхідно сформувати;
- ✓ формування вмінь знаходити, готувати, передавати і отримувати необхідну інформацію.

Виділення освітньої галузі медіаосвіти як елементу структури змісту загальної середньої освіти пов'язане зі зростаючою роллю інформаційних взаємодій у сучасному суспільстві. Особливістю змісту медіаосвіти, інтегрованого в різні шкільні дисципліни, є тотожність фактологічної основи того чи іншого навчального предмету з фактологічною основою медіаосвіти.

При інтеграції медіаосвіти в шкільні навчальні дисципліни, цілі медіаосвіти слід конкретизувати до рівня навчальних завдань курсу [2]:

- ✓ допомогти дитині опанувати інформаційний простір як особливу частину культурного досвіду людства;
- ✓ підготувати дитину до ефективної взаємодії з медіа, завдяки якій зменшуються ризики негативного медійного впливу на процес соціалізації і збільшуються ресурсні можливості позитивного розвивального впливу;
- ✓ навчити учнів аналізувати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти, добирати відповідні медіаресурси для створення та розповсюдження власних медіатекстів;
- ✓ навчити учнів не лише адекватно користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, особливостях технологій впливу засобів масової комунікації.

Шкільна медіаосвіта спрямована на виховання свідомого, компетентного споживача медіа та має стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у даній сфері.

Метою навчального курсу є набуття знань у галузі медіаосвіти і навичок використання медіаосвітніх технологій для залучення до ЗМІ споживача медіапродукту; історико-культурологічний аналіз розвитку теорій та технологій медіа з огляду на потребу їх опанування у навчальному процесі загальноосвітньої школи, для подальшого використання актуального медіапродукту у життєдіяльності учня як засобу самоосвіти та саморозвитку; розвиток в учнів спеціальних

комунікативних навичок для реалізації шкільних медіапроектів і створення інтерактивної освітньої медіашколи.

У ході курсу передбачається вивчення понятійного апарату медіаосвіти, аналіз основних термінів медіа та медіаосвіти, характеристика основних етапів історичного розвитку теорій і технологій медіа та медіаосвіти за кордоном і в Україні, аналіз сучасної соціокультурної ситуації, підготовка медіапроектів за проблематикою курсу.

Застосування міжпредметних зв'язків є важливим у навчанні медіаосвіти. Вони забезпечують інтеграцію курсу з іншими предметами, активно впливають на розвиток інтелектуальних і моральних якостей особистості, її свідомості й мислення, комунікативних умінь і навичок.

Вивчення курсу «Медіаосвіта» базується на попередніх зв'язках з українською мовою, основами здоров'я, історією, інформатикою та ін.

Вивчення медіаосвіти на перших заняттях з посиланням на історичні обставини покращує сприймання навчального матеріалу. Передбачається, що опрацювання змісту цієї частини курсу підготує учнів до сприйняття різних поглядів на історичні факти, що дадуть розуміння різниці між фактом та його тлумаченням, сформулюють навички аналізу різноманітних історичних джерел.

Для набуття медіаграмотності, потрібно не лише знати основи інформатики та вивчати як сконструювати той чи інший медіапродукт, але й те, як конкретний текст виражає різні ідеологічні, економічні, політичні, соціокультурні, етичні та естетичні інтереси.

У процесі шкільної медіаосвіти необхідно показати учню, як за допомогою різних інструментальних засобів створити фрагмент картини світу, що передається по комунікативним каналам. Учень повинен усвідомити, з одного боку, обмеженість пізнання, обумовлену інструментарієм, з іншого, зрозуміти, з якою метою йому пропонують ту чи іншу інформацію, щоб адекватно її проінтерпретувати.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Шкільна медіаосвіта охоплює інтегровану медіаосвіту (використання медіадидактики в межах існуючих предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Ця форма медіаосвіти спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної

медіакомпетентності. Важливу роль мають відігравати шкільні бібліотеки як сучасні комп'ютеризовані центри, в яких концентрується інформаційно-пошукова діяльність учнів.

Координація зусиль науковців, педагогів-ініціаторів та активізація співпраці освітян з медіавиробниками не тільки дозволить розширити медіаосвітню практику на всіх етапах шкільного навчання, дошкільної та позашкільної освіти, але й надасть можливість підготувати інформаційно-методичні матеріали, програмне інформаційно-комунікаційне забезпечення, відеотеки, фонотеки, інформаційні бази шкільних бібліотек.

Для ефективного впровадження курсу «Медіаосвіти» у навчальних закладах необхідно організувати підготовку медіапедагогів і медіапсихологів на базі вищих навчальних закладів та закладів системи післядипломної педагогічної освіти з метою упровадження медіаосвіти в шкільну практику, організувати систематичне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань викладання курсів медіакультури. Не менш важливим є формування позитивної громадської думки населення України, зокрема молоді, учителів, вихователів та батьків, щодо необхідності впровадження медіаосвіти для підготовки дитини до ефективної взаємодії зі світом сучасних медіа.

Список використаних джерел:

1. Возчиков В. А. Введение в медиаобразование: [Учеб. пособ.] / В. А. Возчиков. – Бийск: НИЦ БИГПИ, 1999. – 64 с.
2. Леготина Н. А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса / Н. А. Леготина. – Курган: Курганский гос. ун-т, 2003. – 18 с.
3. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: [Навч. посіб.] / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова та ін.; за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
4. Медіаосвіта та медіа грамотність: [підруч.] / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за науковою редакцією В. В. Різуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
5. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

Проблеми валідизації та надійності методів і методик у прикладному психологічному дослідженні

*Зінаїда Мартиненко, практичний психолог, Краснолиманський ліцей. с. Кіровськ, Краснолиманський р-н, Донецька область
e-mail: licey71@mail.ru*

В наш нелегкий час все очевиднішою стає значущість психології. Суспільство вимагає переходу до більш широкого та всебічного використання даних психологічної науки. Необхідною умовою цього є цілеспрямоване розгортання прикладних психологічних досліджень, формування прикладної психології, головна мета якої полягає в забезпеченні вирішення практичних завдань у різних видах людської діяльності.

При виборі методик слід враховувати можливості і обмеження кожної методики, яка входить в набір, по точності і надійності фіксації вираженості досліджуваних якостей. Слід віддавати перевагу тим методикам, які досить повно описані в керівництві по їх застосуванню. Дуже важливий ступінь розробленості методики. У інструкції повинні бути представлені досить розгорнуті інтерпретації шкал, описана апробація методики, відображені кількісні та якісні результати апробації, рекомендації, щодо форми і змісту, висновки та інші необхідні складові відповідно до вимог стандартів[6].

При складанні набору методик доцільно керуватися принципом додатковості. Один одного повинні доповнювати дані якісного та кількісного характеру, суб'єктивні та об'єктивні показники. Більш надійні висновки виходять, коли наукові факти, отримані по одному методу, однією методикою, можуть бути підтверджені, продубльовані даними, отриманими за іншими методиками.

Забезпечення вирішення практичних завдань у прикладній психології здійснюється у двох основних формах:

- дослідження з видачею практичних рекомендацій для використання в різних областях фахівцями різного профілю;
- застосування активних психологічних методів. Обидві форми припускають вдосконалення методів прикладної психодіагностики

на основі розвитку методів експериментальної психології. Саме експериментальна психологія забезпечує професіоналізм проведення прикладного психологічного дослідження, конструювання та адаптації психологічного інструментарію. Інтерес до психології в нашій країні продовжує стрімко зростати. Все більша кількість людей звертається до неї і прагне використовувати психологічні знання у своїй професійній діяльності. Орієнтуватися у розмаїтті підходів, засобів, прийомів непросто. Якість психодіагностичних даних значною мірою залежить від якості методу вимірювання.

Найбільш важливими критеріями якості методики є [1,7]:

- **надійність** – це характеристика методики, яка відображає точність психодіагностичних вимірів, а також стійкість результатів тесту до дії сторонніх випадкових факторів.

Показник надійності – це узгодженість (співпадання) результатів тесту, які отримуються при:

- а) повторному його використанні;
- б) наборі еквівалентних завдань;
- в) використанні умов проведення тестування.

Однак, в оптимальних умовах ні один тест не є абсолютно надійним інструментом, через це набір даних про тест повинен включати в себе міру надійності. Така міра характеризує тест, коли він використовується в стандартних умовах і проводиться з респондентами схожими на членів нормативної виборки. Відповідно до тесту окрім показника надійності необхідно прикласти відомості про виборку.

- **валідність** – (англ. valid - придатний), це комплексна характеристика методики, яка включає відомості з області досліджуваних явищ і репрезентативності діагностичної процедури по відношенню до них.

Валідність (за Анастасі А.) – це поняття, яке вказує на те, **що** тест вимірює і **на скільки гарно** він це робить.

Валідність – це обов'язкова і найбільш важлива частина інформації про методику, яка включає в себе:

- 1) Комплекс відомостей про те, відносно яких властивостей особистості можуть бути зроблені висновки.
- 2) Інформацію про те, наскільки можуть бути обґрунтовані висновки і прогнози зроблені на основі тестових оцінок.

3) Дані про ступінь узгодженості результатів тесту з іншими відомостями про досліджувану особистість (теоретичними очікуваннями, спостереженнями, експертними оцінками, результатами інших методик, достовірність яких встановлена та інше).

4) Відомості про зв'язок досліджуваної області поведінки або риси.

Таким чином, валідність і надійність, критерії якості методу психодіагностичного дослідження, залежать один від одного і засобом їх підвищення є стандартизація тестових процедур. Важливо також відзначити, що різні види методик психодіагностики володіють різним рівнем якості. Результати психологічного тестування залежать від багатьох факторів, які важко проконтролювати: ситуації тестування, правильності розуміння інструкції досліджуваним, поведінки експериментатора, психічного стану досліджуваного. Тримати всі ці фактори в нормі практично нереально, через це розраховувати на високу надійність будь-якої методики не доводиться.

Список використаних джерел:

1. Анастасі А. Психологічне тестування: принцип побудови тестів, способи їх оцінки, правила застосування / А. Анастасі ; під ред. К. М. Гуревича. – М., 1982.
2. Бурлачук Л. Ф. Словник-довідник по психологічній діагностиці / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Київ, 1989.
3. Кемпбел Д. Моделі експерименту в соціальній психології і прикладних дослідженнях / Д Кемпбел. – М., 1980.
4. Дружинін В. М. Експериментальна психологія / В. М. Дружинін - М.: Пітер, 2000.
5. Загальна психодіагностика / Під ред. А. Бодалева, В. Століна. – М., 1987.
6. Практикум із загальної, експериментальної і прикладної психології / За ред. А. А. Крилова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2003.
7. Клайн П. Довідник з конструювання тестів / П. Клайн. – М., 1994.
8. Психология. Словарь-справочник / под ред. Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Т. 2. – С. 161.

Проблема особистісно-професійної корекції майбутніх практичних психологів

*Людмила Мотозюк, кандидат
психологічних наук, доцент Хмельницька
гуманітарно-педагогічної академія,
м. Хмельницький*

Сучасна система підготовки практичного психолога в Україні головним чином зорієнтована на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, на засвоєння спеціальних умінь та технік. Однак, специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим, передбачає, що базовим компонентом підготовки студента до майбутньої діяльності є особистісно-професійна корекція, яка повинна розпочинатися з перших днів навчання. Успішність професійної діяльності практичного психолога залежить від багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні, тобто сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистісно-значущі для психолога та виявляється у більш ефективній психологічній діяльності.

Ефективність професійної діяльності практичного психолога в різних сферах суспільної практики залежить від сформованості таких особистісних якостей, як: рівень ціннісного ставлення до професійно-психологічної комунікації; емпатійність, тобто вміння відчувати людину; рефлексивність, яка передбачає готовність до різноманітних реакцій у взаємодії з людьми, вміння сприймати й аналізувати отриману від нього вербальну і невербальну інформацію; доброзичливість; толерантність, тобто терпимість до інших та розуміння, що кожен має право на власну точку зору; інтелігентність, яка передбачає високий розумовий розвиток особистості, вміння адекватно оцінити ситуацію, логічно мислити, знаходити вирішення будь-якої проблеми; конгруентність, знання світу і почуттів людини; контактність, здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії; сугестивність, здатність психолога впливати на емоційну сферу людини [1, 19].

Корекція особистісних якостей студентів-психологів, необхідних для успішної професійної діяльності повинна відбуватись протягом

усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Адже саме під час навчання у ВНЗ особистість вирішує питання про пріоритетність своїх життєвих цінностей, намічає найближчі і перспективні цілі, «випробовує» себе в різних ситуаціях, тобто відбувається поєднання можливостей людини і вимог професії. Саме в навчальному процесі існує достатньо шляхів та умов розвитку особистісних якостей необхідних для професійної діяльності.

Практика свідчить, що формування і вдосконалення необхідних для успішної діяльності особистісних якостей відбувається не відразу, а має свою послідовність і логіку. Важливу роль у цьому процесі відіграє систематична самооцінка студентом ступеня сформованості у себе цих якостей. Науковцями виявлено, що існує певний зв'язок між самооцінкою і рівнем розвитку найважливіших професійно значущих якостей: у міру розвитку найважливіших професійно значущих якостей самооцінка може змінюватися від завищеної до заниженої, і лише при достатньо високому рівні розвитку цих якостей наближається до адекватної [2, 36]. Професійна підготовка студентів-психологів повинна включати практичні заняття з формування та розвитку навичок самоспостереження, самоаналізу, самозвіту, порівняння. Тим самим студент отримує можливість співставити свої професійні особистісні якості з якостями видатних психологів, психологів-практиків, майбутніх колег. Передумовою формування психологом-початківцем власних професійно-спрямованих здібностей є його самосвідомість, яка, повинна включати такі дії як: усвідомлення студентом норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з деяким абстрактним або конкретним успішним практичним психологом; врахування оцінки своїх здібностей з боку колег; самооцінювання своїх окремих сторін, розуміння себе, своєї спроможності оволодіти тими чи іншими якостями на високому рівні.

З метою підвищення рівня інтелекту, майбутньому практичному психологу потрібно активно вивчати науково-популярну літературу, поповнювати свій багаж знань, розширяти кругозір, підвищувати пізнавальну активність, щоб оволодіти системою розумових операцій, виробити власний стиль і стратегію пізнання внутрішнього світу людини. Важлива роль у цьому процесі належить викладацькому складу, який цілеспрямовано та систематично на лекційних та практичних заняттях розвиває професійне мислення студентів, що

сприяє формуванню навичок та прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу проблемних ситуацій [2, 40]. У процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів необхідно навчати їх адекватно визначати особистісні психічні стани, свій вклад у виникнення непорозумінь в процесі міжособистісної комунікації, виявляти інфантильні джерела стереотипних деструктивних тенденцій поведінки, які є непродуктивними для оптимального професійного спілкування, тобто здійснювати корекцію та формування професійно значущих комунікативних вмінь.

Отже, інтенсифікація діяльності викладацького складу ВНЗ щодо особистісно-професійної корекції майбутніх практичних психологів зумовлюється посиленням ролі викладача як суб'єкта навчання, виховання, розвитку та самовдосконалення студентів. При цьому основна увага повинна акцентуватися на формуванні у студентів індивідуально-психологічних особливостей, які відображають їх готовність до успішного виконання професійної ролі, що забезпечується осмисленням здобутого особистого досвіду. Студент, виступаючи в ролі суб'єкта та об'єкта розвитку власних особистісних якостей, повинен пізнавати себе, виявляти свої сильні та слабкі характерологічні особливості, тренувати власні навички, розкривати внутрішні резерви та розвивати й удосконалювати їх, вміти безсторонньо та адекватно оцінити реальний рівень своїх можливостей.

Список використаних джерел:

1. Біла О. Г. Соціально-психологічні детермінанти особистісного становлення психолога-практика / О. Г. Біла // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2003. - Т.V, Ч.6. – С. 18-22.
2. Рамендик Д. М. О значении когнитивных и коммуникативных свойств в понимании вербальных и невербальных сообщений / Д. М. Рамендик, Ф. М. Зонабед // Психологический журнал. – 1994. – №6. – С. 36-44.

Проблеми підготовки практичних психологів

Вікторія Неделевич, практичний психолог Херсонська спеціалізована школа I – III ступенів № 24 із поглибленим вивченням математики, фізики та англійської мови Херсонської міської ради, м. Херсон
e-mail: vikki_ned@mail.ru

Проблема якісної підготовки практичного психолога в наші дні є досить актуальною. Це обумовлено особливостями нашого часу. У сучасному світі до практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу ставляться неабиякі вимоги: наявний фаховий освітній рівень, володіння новітніми психологічними та педагогічними методами, вміння користуватися інноваційними комп'ютерними технологіями тощо. І тому є досить важливим рівень підготовки майбутнього фахівця, який дозволить йому вільно діяти у професійному просторі.

Вивчення літературних джерел показало, що проблемою створення і розвитку психологічної служби у закладі освіти, функціонуванням психологічної служби в системі освіти займалися наступні науковці: К.А. Абульханова-Славська, М.Р. Бітянова, Л.Ф. Бурлачук, Ю.З. Гільбух, Р.В. Овчарова, В.Г. Панок [5] та інші. І.А. Зязюн, В.В. Рибалка досліджували формування професійної майстерності у практичного психолога С.Д. Максименко і В.Г. Панок наголошували на тому, що підготовку практичного психолога необхідно проводити шляхом розвитку у майбутнього фахівця професійного мислення [5]; В.Ф. Моргун і Н.В. Чепелева – шляхом формування світогляду; І.А. Зязюн, В.Г. Панок і В.В. Рибалка – через формування професійної компетентності тощо [7].

Метою даної статті є розкриття проблем, які виникають у практичного психолога навчального закладу, який починає свою трудову кар'єру після закінчення вишу.

Психологи-початківці по-різному розпочинають свій професійний шлях. Одні – після завершення університету, а інші, навчаючись на останніх курсах денного стаціонару. Дійсно, робота під час навчання у виші допомагає молодому спеціалісту працевлаштуватися та отримати певний досвід, який сприяє розумінню покладених на нього професійних обов'язків.

Аналіз наукової літератури з проблеми дозволили виокремити наступні проблеми у діяльності практичного психолога у перші роки своєї трудової діяльності:

1. Достатній рівень теоретичної підготовки з психології та невміння застосовувати ці знання на практиці.
2. Недостатньо грамотне ведення документації: журналів практичного психолога, складання річного і місячного планування, написання аналітичних довідок, звітів та іншого [1; 3].
3. Тайм-менеджмент (розподіл часу на різні види робіт, щоб встигнути виконати покладені на спеціаліста обов'язки). А їх у практичного психолога дуже багато: психодіагностика, консультування учнів, батьків, вчителів; корекційно-відновлювальна, розвивальна, просвітницька робота, зв'язки з громадськістю, робота з обдарованими школярами, учнями «групи ризику» тощо [2].
4. Проблема того, як взаємодіяти з педколективом в умовах, коли вчителі, в межах своїх обов'язків, проводять уроки, а практичному психологу необхідно виконувати свою роботу в цей час з учнями, їх батьками та вчителями.
5. Схильність до емоційного вигорання, оскільки обов'язків у практичного психолога багато, робочий день довгий, а заробітна платня невисока. Таким чином накопичується певне невдоволення.
6. Практичний психолог школи не має права займатися психотерапевтичною діяльністю у навчальному закладі, хоча певні методи психокорекції містять у собі психотерапевтичні техніки.

Подолання вище окреслених проблем можливо, на наш погляд, шляхом здійснення наступних кроків:

1. Останні два питання практичний психолог повинен вирішувати самостійно: шляхом використання сформованих комунікативних умінь, налагодження стосунків з педколективом, проводячи заходи з профілактики синдрому вигорання як у вчителів, так і у себе.
2. Попереднє знайомство у виші з документацією та розуміння практичного боку роботи допомогло б економити психологу-початківцю час та сили.
3. Введення у вищому навчальному закладі курсу за вибором: «Гештальт-терапія», «Символ-драма», «Психоаналіз» тощо, якщо не для всіх студентів, то хоча б для найкращих. Проходження навчання за даним курсом давало б можливість психологу бути сертифікованим спеціалістом з даного психотерапевтичного напрямку.

4. Навчання практичних психологів на курсах підвищення кваліфікації одному із психотерапевтичних напрямків.
5. Введення у програму підготовки психологів в університеті спеціалізації навчання: шкільний психолог, дитячий психолог, юридичний психолог, психолог-реабілітолог тощо [6].

Таким чином, дослідники дійшли висновку, що є необхідність введення у навчальний курс вищого навчального закладу наступних предметів: «Документація практичного психолога»; «Спеціалізація», «Психотерапевтична спрямованість».

Список використаних джерел:

1. Бойбіна Ю. В. Обліково-звітна документація шкільного психолога / Ю. В. Бойбіна, С. В. Гончарова. – Х.: Вид. група «Основа», 2008.– 216 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: [Навч. посіб.] / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Документація психолога / Упор. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 120 с.
4. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2 - 6.
5. Панок В. Г. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків / В. Г. Панок // Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики. – К.: Ін-т систем. дослідж. освіти, 1996. – 227 с.
6. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : [монографія] / В. Г. Панок. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.
7. Солійчук І. І. Професійна готовність практичних психологів як передумова успішного функціонування психологічної служби системи освіти [Електрон. дані] / І. І. Солійчук, В. В. Бонарев. – Чернівці. – Режим доступу до ресурсу: <http://yanchaplak.com/ua/psykholohichna-dopomoha/111-profesiina-hotovnist>.

Проблеми професійної компетенції психолога, випускника вищого навчального закладу

*Марина Носик, завідувачий лабораторією
психолого-педагогічних основ навчально-
виховного процесу*

*О. Бондар, практичний психолог
Українського гуманітарного ліцею
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

e-mail: nosik.mv@gmail.com

На сучасному етапі розвитку суспільства, існує проблема формування професійної компетентності фахівців-психологів, що насамперед визначається наявністю множинності понять в психолого-педагогічній літературі, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості фахівця, здатного до ефективної реалізації професійної діяльності, серед яких провідне місце займають такі поняття, як «професійна компетентність», «професійна майстерність» і «професійна зрілість». Зазначені поняття показують не тільки генезис особистості психолога в процесі особистісної зрілості фахівця-професіонала, а й характеризують сутність рівнів реалізації професійної діяльності.

Найважливішою умовою успішної професійної діяльності психолога є компетентність. У словнику іноземних мов поняття «компетентність» тлумачиться як володіння компетенцією – колом повноважень. Competent (франц.) – компетентний, правомочний. Competens (латин.) – відповідний, здібний. Competere – вимагати, відповідати, бути придатним. Competence (англ.) – здатність (компетенція).

У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що надає індивіду можливість успішно функціонувати в суспільстві й інтегруватися в нього [3].

У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, саме ціннісне ставлення до діяльності.

Деякі дослідники вважають, що суттєвим моментом компетентності є здатність приймати відповідні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виробничих завдань [5; С.50].

Професійна компетентність характеризується також діапазоном професійних можливостей, досконалим володінням інструментарієм, прийомами і технологіями професійної діяльності. Вона проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистою ініціативою та професійною комунікабельністю.

Професійні знання мають охоплювати не лише знання з психології, але і певну сукупність знань різних областей наук. Психолог повинен бути різнобічно підготовленим фахівцем. Тому його професійна ерудиція включає в себе не тільки знання в галузі психології, але і певну сукупність метагалузових знань.

Ідеї цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку психолога є основою концепції розвитку особистості фахівця-професіонала в досягненні його особистісного акме як спеціаліста, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в творчій самореалізації. Об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу майбутнього психолога-практика в професійній праці є інтегральні характеристики його особистості: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість.

Отже, “професіоналізм” як результат організаційної і цілеспрямованої професійної діяльності, передбачає формування особистості, яка має високий рівень професійної компетентності і здатна продуктивно вирішувати соціальні, професійні й особистісні завдання [7; С.110].

Здобування психологічних знань - не лише теорія, але й практична діяльність. Наголос, в цьому випадку, слід зробити на посиленні прикладного аспекту під час вивчення психологічних дисциплін. Сучасному психологу недостатньо володіти лише теоретичними знаннями про психологію дитини та умінням формально діагностувати деякі сторони її психічного розвитку. Ці знання треба розглядати лише як передумову професійного підходу фахівця до вирішення проблем учня.

Важливіше в системі вищої освіти, на наш погляд, навчити майбутнього спеціаліста навчального закладу здійснювати безпосередню психологічну підтримку своїх вихованців. Психолог-випускник вищого навчального закладу повинен оволодіти техніками експрес-діагностики та інструментарієм, що дозволяє управляти психічним розвитком дітей, розвивати й коригувати окремі сторони особистості учнів. Психологічна освіта повинна служити зростанню власної психологічної культури майбутнього фахівця, що передбачає уміння розумітися в інших людях, адекватно відгукуватись на їх

поведінку, успішно взаємодіяти з ними. Потрібно також формувати у студентів уміння управляти власними психічними станами.

Цілепокладання змісту і структури навчальних матеріалів з психології полягає в забезпеченні створення цілісного учбово-методичного комплексу, у якому будуть диференційовані й повноцінно представлені як теоретико-науковий, методологічний, так і професійно-прикладний компоненти психологічної освіти майбутніх фахівців-психологів.

Таким чином, саме цілісний підхід теоретичних знань і практичних умінь психолога - випускника забезпечує реалізацію багаторівневого процесу результативної психологічної допомоги в системі освіти, на основі втілення оптимальних (вершинних) рівнів особистісного потенціалу та особистісної зрілості психолога у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з особистістю [1; С.35].

Список використаних джерел:

1. Акмеология: методология, методы и технологии: материалы науч. сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н. В. Кузьминой / [под общ. ред. вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора. А. А. Деркача]. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
2. Белолипецкий В. К. Этика и культура управления : [учеб.-практич. пособ.] / В. К. Белолипецкий, Л. Г. Павлова. – М.: ИКЦ “Март”, 2004. – 384 с.
3. Горкуненко П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції [Електрон. дані] / П. Горкуненко // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf.
4. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: [учеб. пособие для ВУЗов] / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
5. Исаев Е. И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–57.
6. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. / Калінін Вадим Олександрович. – Житомир, 2005. – 311 с.
7. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель: [наук.-метод. посіб.]/ под ред.: Г. С. Сазоненко, В. В. Приступа. – Макарів: Софія, 2013. – 416с.

Особливості взаємодії практичного психолога та вчителя початкових класів у навчально-виховному процесі початкової ланки освіти

*Інна Рашина, студентка магістратури
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія, м. Хмельницький
e-mail: inna-rashina@mail.ru*

Сучасна школа переживає досить складний період, коли здійснюється рішучий поворот орієнтації процесу навчання на особистість школяра. Нова школа повинна поважати гідність кожного учня, враховувати його індивідуальні запити й інтереси, створювати сприятливі умови для самопізнання, саморозвитку особистості школяра [3].

В умовах сучасного реформування освіти, ми є свідками інтенсивного впровадження психологічної практики в її систему. Діяльність практичних психологів в шкільних установах є обов'язковою складовою навчально-виховного процесу. Таким чином, майбутні практичні психологи ще в стінах вищого навчального закладу повинні вивчати передовий педагогічний досвід здійснення професійної діяльності, формувати власну професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення. Саме цьому питанню присвятили свої роботи І. Зязюн, В. Рибалка, І. Цушко. Вивченню психолого-педагогічних шляхів особистісного зростання учнів у навчально-виховному процесі приділяли увагу видатні педагоги і психологи, зокрема, Л. Божович, Г. Костюк, Е. Помиткін, В. Рибалко [1].

Зміст професійної підготовки психолога визначається програмою вищого навчального закладу, яка розробляється відповідно до Державних стандартів освіти за даною спеціальністю. Підготовка фахівців здійснюється на основі освітньо-професійної програми, яка включає навчальний план, навчальні програми всіх дисциплін, передбачені навчальним планом, перелік умінь психолога з позначенням тих дисциплін навчального плану, у процесі засвоєння яких у студента виробляються зазначені вміння.

Шкільний психолог зобов'язаний: активно захищати інтереси дитини; створення необхідних умов життєдіяльності; приймати самостійні рішення в межах своєї компетенції; втручатися в методи

навчання, виховання, якщо вони не сприяють розвитку дитини; вимагати від осіб, які мають відповідні повноваження, всіякого сприяння розвитку дитини; особисто брати участь у проведенні медико-психологічних судово-психологічних експертиз і досліджень дітей, а також осіб, які пов'язані з їх вихованням і навчанням.

Здійснюючи психодіагностування, практичний психолог вивчає індивідуальні особливості дитини, рівень її розвитку, її актуальні та потенціальні можливості, потреби життєвої орієнтації. Такий вид роботи практичного психолога належить до основних видів його діяльності, він є базовим компонентом психологічного супроводу розвитку учня в початковій ланці освіти [3].

Професійна взаємодія психологів і вчителів повинна базуватись на взаємозбагаченні професійними знаннями і вміннями. В процесі взаємодії психолог допомагає вчителеві пізнавати й враховувати індивідуальні особистісні характеристики учнів.

Здійснивши психологічну діагностику, психолог може виявити готовність дитини до навчання, виявлення рівня тривожності у дітей («Шкала тривожности для дтей», тест-опитувальник «Оцінювання рівня тривожності і схильності школяра до неврозів (А.Захаров)», міжособистісні взаємини у колективі (методика незакінчених речень «Мій клас та мій учитель», колірний тест ставлення), виявлення рівня шкільної зрілості першокласників («Графічний тест шкільної зрілості, експрес-діагностика пізнавальних процесів та багато інших), психологічна діагностика готовності школярів до переходу у середню ланку школи [2, с. 19, 45, 58, 176].

Знання про внутрішній світ дітей надзвичайно потрібні класному керівникові, зміст роботи якого визначається широким, різноманітним і складним спектром його професійної діяльності. Слід зазначити, що на практиці все актуальнішою стає проблема взаємодії психолога і класного керівника під час проведення виховних заходів [1].

Найтиповіші форми і види професійної взаємодії психолога і вчителя: спільне планування уроків і заходів на початку року; безпосередня взаємодія під час уроків; проведення виховних годин, зустрічей в позаурочний час; проведення релаксацій під час перерв; спільна робота з батьками у формі лекцій, семінарів, тренінгів; спільна підготовка учнів до олімпіад, іспитів; робота з обдарованими та проблемними дітьми; спільне проведення індивідуальних психологічних консультацій.

Взаємодію психолога і вчителя слід розглядати як спільну професійну діяльність, зумовлену особистісними потребами і мотивами та спрямовану на досягнення гармонійного розвитку особистості школярів.

Злагоджена взаємодія психолога і вчителя відкриває шлях до використання багатьох ще не задіяних резервів освітнього процесу, адже такий підхід складає підґрунтя не тільки особистісного зростання школярів та скоординованості дій усіх учасників навчально-виховного процесу, але й гармонізації колективу навчального закладу в цілому.

Список використаних джерел:

1. Конспект лекцій з практичної психології [Електрон. дані]. - Режим доступу: http://pidruchniki.com/13590421/psihologiya/praktichna_psihologiya
2. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: [метод. посіб.] / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2008, - 416 с.
3. Помиткіна Л. Взаємодія педагогів і шкільних психологів у навчально-виховному процесі / Л. Помиткіна // Соціальна психологія. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу до статті: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1663>

Питання надійності та валідності психодіагностичних методів та методик у прикладній психології

*Семен Рижков, методист міського
науково-методичного центру, м. Вознесенськ,
Миколаївська область
e-mail: vozmnmc@ukr.net*

Неможливо назвати хоча б одну сферу суспільної практики, де прикладна психологія виявилась би цілком не потрібною. Скрізь, де працює і живе людина, є проблеми, пов'язані з її психікою. У руслі останніх подій, що відбуваються у нашій країні, саме практичне та прикладне направлення та застосування психологічних знань та умінь стає однією з головних ліній діяльності працівників психологічної служби. Під прикладною психологією розуміються галузі психології, які прагнуть застосувати принципи, відкриття і теорії психології на практиці в суміжних областях, таких як освіта (педагогіка), промисловість (ергономіка), маркетинг, опитування громадської думки, спорт (психологія спорту), кадрова служба (психодіагностика) і виявити базові принципи, які можуть інтегруватися та бути застосовані на практиці.

Тісно пов'язана, але не тотожна прикладна та практична психологія. Так, психолог-практик у школі може консультувати вчителів щодо прикладних психологічних методик, але основним змістом його роботи буде інше: індивідуальні консультації та групова робота з учнями та вчителями, спрямована на їх психологічний розвиток, подолання конкретних життєвих негараздів.

Інтеграція психології в суспільну практику відбувається через залучення до неї методологічної бази, перетворенням класичних методів психодіагностики та психокорекції у соціальні технології. Прикладна психологія використовує методики і методи, розроблені теоретичною психологією, наприклад, закономірності навчання можуть бути використані при написанні посібника для продавців. З іншого боку, прикладна психологія отримує власні дані, розробляє власні методи і розвиває нові напрямки в психології (наприклад, коучинг як один з методів активізації потенціалу людини, що виник близько 20 років тому і розроблений американськими психологами Т. Леонардом і Д. Уитмором).

Експерименти теоретичної психології являються основою для прикладної психології. В експериментальній психології дослідник не завжди задається питанням, чи дасть його робота корисний для практики результат. Він може займатися будь-якою проблемою, якщо це веде до збільшення знань про психічну реальність, про те, як індивід відчуває, сприймає, мислить і діє, і хоча результати експерименту можуть знайти корисне застосування. Завдання ж, що встають перед прикладною психологією - це постійний пошук рішень практичних проблем, що виникають у повсякденному житті людей. Саме через особливість конкретного практичного застосування психодіагностичних методик та методів дослідження надійність та валідність матеріалу для діагностичного використання не має викликати ніяких сумнівів. Отримані результати мають бути якнайбільш точними і чіткими, оскільки вони регламентуватимуть, або зводитимуть до певного вдало підбраного алгоритму діяльності спеціаліста.

У традиційній тестології термін «надійність» позначає відносну сталість, стійкість, узгодженість результатів тесту при первинному і повторному його застосуванні на одних і тих же випробовуваних.

Надійність методики - це критерій, який говорить про точність психологічних вимірювань, тобто дозволяє судити про те, наскільки вселяють довіру отримані результати. Це узгодженість результатів тестування випробовуваних в різні моменти часу, при первинному та вторинному тестуванні і з використанням різних за еквівалентом та змістом завдань. Надійність характеризує тести властивостей, але не станів, а саме: відтворюваність результатів дослідження; точність вимірювання; стійкість результатів.

Наступним після надійності ключовим критерієм оцінки якості методик є валідність. У світлі психологічного знання валідність визначена як комплексна характеристика, яка включає, з одного боку, відомості про те, чи придатна методика для вимірювання того, для чого вона була створена, а з іншого боку, яка її дієвість, ефективність, практична корисність.

Питання валідації методики вирішується лише після того, як встановлена достатня її надійність, оскільки ненадійна методика не може бути валідною. Але методика, що матиме дуже високий рівень

надійності без знання її валідності не матиме чіткого практичного застосування. Слід зауважити, що питання про валідність до останнього часу представляється одним з найбільш складних. Ми погоджуємося з визначенням цього поняття, яке наведене в науковій праці А. Анастасі: «Валідність тесту - поняття, яке вказує нам, що тест вимірює і наскільки добре він це робить».

З цієї причини не існує якогось єдиного універсального підходу до визначення валідності. В залежності від того, яку сторону валідності хоче розглянути дослідник, використовуються і різні способи доказу. Іншими словами, поняття валідності включає в себе різні її види, що мають свій особливий зміст. Перевірка валідності методики називається валідизацією. Важливо пам'ятати, що якщо доведена теоретична валідність, то інтерпретація отриманих показників стає більш ясною і однозначною, а назва методики відповідає сфері її застосування.

Що стосується прагматичної валідизації, то вона передбачає перевірку методики з точки зору її практичної ефективності, значущості, корисності, оскільки діагностичною методикою є сенс користуватися тільки тоді, коли доведено, що вона вимірює властивість, яка проявляється в певних життєвих ситуаціях, у визначених видах діяльності. Їй надають велике значення особливо там, де постає питання відбору.

У наші часи активізації та поширення інтернет-ресурсів з'явилася велика кількість псевдопсихологічних методик, надійність та валідність яких викликає великі сумніви. Тому для спеціаліста психологічної служби надзвичайно важливо обрати для використання саме той матеріал, який матиме чітку практичну дію, спрямовану на позитивну динаміку. Адже один із основних принципів роботи практичного психолога згідно з Етичним кодексом: «Не нашкодь».

Особливості процесу адаптації студента до навчально-виховного процесу технікума

*Яна Раєвська, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи КПНУ імені Івана Огієнко, кандидат психологічних наук, м. Кам'янець-Подільський
e-mail: raewskaya@mail.ru*

Раєвська Я. М. Особливості процесу адаптації особистості студента в умовах технікуму на сучасному етапі.

У статті розглянуто труднощі психологічного характеру, із якими стикається першокурсник на першому етапі адаптації в умовах технікуму. Виявлено умови і чинники, що впливають на ефективність процесу адаптації сучасного студента та внутрішні і зовнішні критерії процесу та результату соціально-психологічної адаптації:

В результаті аналізу розвитку структурних компонентів адаптації (когнітивного, емоційного, поведінкового) виокремлено рівні соціально-психологічної адаптації: високий, середній, низький.

Ключові слова: адаптація, студенти-першокурсники, психологічна адаптація, особистість, труднощі психологічного характеру, навчання.

Raevskaya Y. N. Особенности процесса адаптации личности студента в условиях техникума на современном этапе.

В статье рассмотрены трудности психологического характера, с которыми сталкивается первокурсник на первом этапе адаптации в условиях техникума. Выявлены условия и факторы, влияющие на эффективность процесса адаптации современного студента, внутренние и внешние критерии процесса, результаты социально-психологической адаптации:

В результате анализа развития структурных компонентов адаптации (когнитивного, эмоционального, поведенческого) выделены уровни социально-психологической адаптации: высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: адаптация, студенты-первокурсники, психологическая адаптация, личность, затруднения психологического характера, учёба.

Raevskaya Y. N. Features adaptation process the student's personality in a college at present.

The article describes the psychological difficulties faced by first-year student at the first stage to adapt to a college. The conditions and factors affecting the efficiency of the process of adaptation of the modern student,

internal and external criteria of the process, the results of the socio-psychological adaptation:

The analysis of the structural components of adaptation (cognitive, emotional, behavioral) allocated levels of socio-psychological adaptation: high, medium, low.

Key words: adaptation, first-year students, psychological adaptation, personality, difficulties of psychological character, education.

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується трансформацією соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої та інших сфер життєдіяльності. Результатом цього стає зміна якісної основи громадської свідомості, в якій відображаються новітні реалії життя.

Проблема психологічної адаптації особистості студента в умовах технікуму на сучасному етапі – одна з найважливіших у психолого-педагогічній науці.

Дослідженню проблеми адаптації першокурсників до нових умов навчальної діяльності у навчальному закладі присвячено багато праць. Так, питання адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі в сучасній психологічній науці розглядаються в працях Т. Алексєєвої, В. Демченка, О. Кузнецової, В. Скрипника, І. Соколової, Ю. Бочонкової, Л. Литвинової, А. Столичева, Т. Резника, Є. Научителя та ін. Особливості адаптації студентів вищих і спеціальних навчальних закладів розглянуто в дисертаціях А. Вербицького, Т. Каткової, Н. Колізеєвої.

Значна увага приділяється питанням адаптації студентів до навчання у навчальному закладі у психологічній літературі. Це, наприклад, наукові праці таких учених, як В. Демченко, Т. Алексєєва, О. Кузнецова, В. Скрипник, Ю. Бочонкова та ін. На думку дослідників, значну роль у процесі адаптації першокурсників відіграє самосвідомість.

Педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються в працях

В. Штифурак, С. Гурі, М. Литвінова та ін. Однак увага вчених переважно зосереджена на вивченні різноманітних факторів, у тому числі й особистісних властивостей, які викликають процес дезадаптації першокурсників.

Вивчення спеціальної літератури подає різні дефініції поняття «адаптація». Приступаючи до дослідження адаптації студентів-першокурсників, ми звернулися до різних визначень цього терміна.

Відомий вітчизняний психолог Л. Виготський психологічну адаптацію розглядав як один із провідних способів і необхідну умову соціалізації особистості. Так, А. Гришанов, І. Цуркан під адаптацією студента розуміють процес приведення основних параметрів його соціальних й

особистісних характеристик відповідно до стану динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища як зовнішнього фактора стосовно студента [3]. А. Сіомичев визначає адаптацію як процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування [7]. Н. Агаджанян трактує адаптацію як приладжування, пристосування організму до нових умов навколишнього середовища, що забезпечує йому виживання та підтримку нормальної життєдіяльності [1].

Н. Березовін розглядає адаптацію як «комплексний динамічний процес», зумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів [2].

В. Дружинін дає визначення поняттю адаптація як процесу ефективної взаємодії організму із середовищем. Цей процес може здійснюватися на різних рівнях (біологічному, психологічному, соціальному) [5].

Адаптація – це передумова активної діяльності й необхідна умова її ефективності [6].

У психолого-педагогічній літературі адаптація студента розглядається як адаптація до навчального процесу у навчальному закладі або як адаптація до майбутньої професійної діяльності.

Як видно з вищенаведених визначень, єдиної думки стосовно поняття «адаптація» немає, що свідчить про багатозначність слова.

Незважаючи на відмінність підходів, більшість дослідників зробили висновок, що процес адаптації – це входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище, становлення її як активно функціонуючої частини, об'єкта й суб'єкта відносин цього середовища.

Психологічна адаптація визначає оптимальну збалансованість людини та середовища на особистісному рівні, що дає їй змогу реалізувати актуальні проблеми, пов'язані з ними значущі цілі й професійне становлення особистості студента.

Психологічна адаптація студентів до навчального процесу складається з кількох аспектів: психолого-педагогічного, соціально-психологічного, психофізіологічного, особистісного, які передбачають труднощі різного виду.

Одним із найважливіших факторів, який визначає ефективність процесу навчання студентів у технікумі, є успішна та швидка психологічна адаптація колишнього абітурієнта до нових для нього умов. Труднощі, які відчувають першокурсники у зв'язку з переходом на нові форми й методи навчальної роботи, закономірні, їх наукові пояснення ґрунтуються на фізіологічному вченні про вищу нервову діяльність та, зокрема, на ідеях про динамічний стереотип.

Початковий період навчання у технікумі пов'язаний із соціальними змінами, «ломкою» попередніх динамічних стереотипів, стресовими ситуаціями, високою тривожністю й внутрішнім напруженням.

У студентів це може сприяти поступовому накопиченню розумової, психологічної втоми, що негативно відбивається на загальному самопочутті студента, ослаблює його пізнавальні психічні якості, без оптимального стану яких неможлива успішна навчальна діяльність.

Водночас недостатньо вивченою залишається така важлива в теоретичному й практичному відношеннях проблема, як психологічна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у технікумі.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні аспекти проблеми адаптації особистості в цілому; розкрити сутнісну характеристику процесу адаптації особистості студента на сучасному етапі; виявити умови і чинники, що впливають на ефективність процесу адаптації сучасного студента.

На підставі аналізу досліджень науковців у галузі психології і педагогіки (Б. Г. Ананьєв, О. А. Дубасенюк, В. Т. Лісовський, Л. І. Міщик, М. А. Станчик) нами визначено, що студентство необхідно розглядати на основі різних підходів: психологічного (як єдність психічних процесів, станів і властивостей), соціального (втілення суспільних стосунків, якостей людини як прояву приналежності до певної соціальної групи), біологічного (врахування всіх основних ознак, зумовлених спадковістю і природними даними). При цьому нами приймається розуміння суті поняття “студентство” за А. М. Семашко: це особлива соціальна група, що має свої ознаки – виконання в суспільстві певних функцій, об’єктивність існування, однозначна детермінованість поведінки, певна цілісність та самостійність у ставленні до інших соціальних груп, специфічні соціально-психологічні риси та система цінностей).

Таке розуміння різних підходів дозволило дати робоче визначення поняття “соціальне становлення”: це цілеспрямована організована діяльність, яка включає суб’єкти соціального виховання у взаємодію між собою і з оточуючим світом і яка формує у них систему ціннісного ставлення до цілого світу, суспільства, індивідів.

На нашу думку, процес адаптації передбачає, перш за все, активність самого суб’єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно конкретним умовам життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії (в даному випадку першокурсника) з новими людьми і обставинами. Адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з довкіллям.

Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах технікуму дозволили виділити наступні головні труднощі:

- переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;
- невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків;
- нові умови діяльності студента у технікумі – це якісно інша система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході до гуртожитку;
- відсутність навичок самостійної роботи та ін.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині і школі.

Багатовимірну систему зовнішньої і внутрішньої адаптації ми визначили як “соціально-психологічна адаптація”, складовими якої є:

- професійна адаптація: профорієнтаційна адаптація; адаптація до навчального процесу (дидактична адаптація);
- соціальна адаптація: пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу; прийняття нормативно-правових вимог перебування у технікумі; осмислене прийняття норм моралі та культури; адаптація до умов проживання у гуртожитку
- біологічна адаптація: адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці, сну, фізичних та нервових навантажень; режим і якість харчування;
- психологічна адаптація: стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності) професійної, соціальної та біологічної адаптацій; вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності.

На процес адаптації впливають і відповідні фактори, які є сукупністю умов чи обставин, що і визначають рівень, темпи, а також стійкість і результат адаптації. Нами визначені, як внутрішні, так і

зовнішні фактори соціально-психологічної адаптації студентів до умов технікумі:

1. *Фактори професійної адаптації*: ставлення студентів до обраної професії і бажання працювати в певній галузі знань; прагнення поглибити знання про особливості професії, стати фахівцем в обраній спеціальності; рівень підготовки абітурієнта до навчання у навчальному закладі: відповідність обсягу і рівню знань, умінь і навичок абітурієнтів вимогам освітнього процесу; потреба абітурієнта в навчальній діяльності; усвідомлення необхідності засвоєння визначеного обсягу знань для одержання професійної освіти; стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу; набуття навичок самостійності в навчальній і науковій праці; потреба самоосвіти; уміння застосовувати знання на практиці; структура та організація навчального процесу; професійна та педагогічна компетентність викладачів навчального закладу; наявність інституту кураторства; педагогічний і психологічний моніторинг ходу навчального процесу; індивідуальний підхід до студента, незалежно від показників успішності; задоволеність міжособистісними відносинами у студентській групі та ін.

2. *Фактори соціальної адаптації*: рівень розвитку духовності індивіда; рівень соціальної і моральної зрілості; рівень психологічної культури; рівень культури поведінки; рівень правової культури; рівень мовленнєвої культури; індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; комунікативні властивості індивіда; вироблення особистісного стилю поведінки, здатність до її кореляції; реалізація у навчальному закладі принципів педагогіки співробітництва та ін.

3. *Фактори біологічної адаптації*: загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності; санітарно-гігієнічні умови навчання; організація побуту, харчування, відпочинку студентів.

4. *Фактори психологічної адаптації*: успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптацій (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально-значимих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності та ін.); характерологічні особливості і якості особистості; вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; наявність служби психологічної підтримки; розробка і впровадження соціально-психологічних засобів формування й корекції адаптованості студентів перших курсів технікуму.

Запропонована класифікація дозволяє розглядати адаптацію студентів як комплексний, динамічний процес, обумовлений взаємодією профорієнтаційних, соціальних, біологічних і психологічних факторів.

Важливим аспектом системи адаптації студентів в умовах навчального закладу є визначення критеріїв адаптації. Теоретичні і практичні пошуки засвідчують складність даної проблеми і потребують подальших наукових досліджень.

Нами визначені як внутрішні, так і зовнішні критерії процесу та результату соціально-психологічної адаптації. Визначальним внутрішнім критерієм адаптації студента в умовах технікуму і узагальненим критерієм адаптації загалом, є стан задоволення процесом і результатом професійної, соціальної та біологічної адаптації. Причому, даний стан не є результатом пристосування до об'єкту адаптації, а результатом взаємодії людини з відповідним середовищем. Взаємодія передбачає процес взаємовпливу, що приводить до зміни як людських якостей так і самого об'єкту. Взаємодія щільно пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації та з підвищенням статусу свідомої перетворюючої поведінки. Тому, важливим є розвиток у людини відповідних властивостей, які б, з одного боку, були чинниками впливу на об'єкт (середовище) адаптації, а з іншого, виступали внутрішніми детермінантами і складовими стану задоволення процесом і результатом адаптації. До них ми віднесли такі: висока мотивація розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності та самоактуалізації загалом; адекватність самооцінки; почуття власної гідності; розвиток внутрішньої свободи; здатність відстоювати свої переконання; здатність будувати конструктивні взаємини; здатність керувати своїм емоційним станом; розвинуті комунікативні здібності; розвинені механізми саморефлексії; усвідомлення потреби самоосвіти; конструктивне ставлення до критики інших; відкритість; мотивована критика власного сценарію і стратегій поведінки; повага до людини; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; стан здоров'я людини та ін.

До зовнішніх критеріїв віднесли: виконання студентами правил і вимог навчального процесу; пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу; навички самостійності в навчальній і науковій сферах; реалізація завдань самоосвіти; уміння застосовувати знання на практиці; актуалізація в життєдіяльності особистості високого рівня соціальної і моральної зрілості,

психологічної культури, правової культури, мовленнєвої культури, культури поведінки, рівня розвитку духовності особистості загалом; участь у суспільному житті навчального закладу; міжособистісні взаємини студента у студентському середовищі (групі); безконфліктна поведінка; комунікативна компетентність; вироблення власного стилю поведінки та ін.

Комплексне знання сукупності факторів соціально-психологічної адаптації, орієнтацію на певні критерії, що характеризують результативність процесів адаптації, можуть стати методичним підґрунтям для роботи куратора, який не тільки здійснює моніторинг, але і контролює процеси адаптації першокурсників. На основі запропонованого структурного аналізу повинна будуватися як загальна адаптаційна модель для всієї групи, так і індивідуальні моделі з урахуванням особистісних характеристик і потреб кожного студента.

В результаті аналізу особливостей когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового конструктів адаптації студентів встановлено, що когнітивний компонент адаптації студента характеризується: показником успішності у навчанні, самоактуалізації, самоуправлінні, ступенем активності та інтенсивності в аналізі труднощів, які виникають в навчальній ситуації та життєдіяльності, пошуку шляхів їх вирішення, задоволеності своїми здібностями та мотивацією досягнення успіху.

На основі виділених у ході психодіагностики критеріїв (самоаналіз, рефлексія, самоактуалізація, самоуправління) нами визначено три рівні розвитку когнітивного компоненту адаптації студентів визначених груп (адаптивної, неадаптивної, дезадаптивної): високий, середній, низький. Встановлено, що студентам адаптивної групи притаманний високий рівень (56,4%,), неадаптивної – середній (66,4%), дезадаптивної – низький (72%).

Емоційний компонент характеризується: самооцінкою вольових якостей, неадекватно завищеним або заниженим показником самоповаги, самооцінкою загальної психічної активності, особистісної та ситуативної тривожності, домінуванням емоційно-негативних або нейтральних ставлень при моделюванні стратегій життєвої перспективи. Нами виділено три рівні розвитку даного компоненту: високий, середній, низький. Встановлено, що студентам адаптивної групи притаманний загалом високий рівень емоційного компоненту (78%), неадаптивної – низький (65,4%), дезадаптивної – також низький (66,4%).

Поведінковий компонент адаптації студентів характеризується такими загальними особливостями: інтернальні-екстернальні якості, особливості темпераменту, суб'єктивний локус контролю поведінки.

Типовими формами зовнішньої поведінки є: співпраця, уникнення, суперництво, компроміс.

Визначено три рівні розвитку поведінкового компоненту: високий, середній, низький. Встановлено, що студентам адаптивної групи притаманний високий рівень (51%), неадаптивної – середній (74%), дезадаптивної – низький (65%).

При *низькому рівні* адаптації студенти характеризуються невисоким рівнем інтегруючої рефлексивності, при цьому диференціююча складність образу “Я” відзначається переважно негативним або нейтральним змістом. Емоційно-оцінний компонент образу “Я” студентів відрізняється високим рівнем самоповаги, недостатнім розвитком вольової сфери, загальної психічної активності. Студенти малоконтактні, пасивні, безініціативні, їм притаманні негативні установки при формуванні моделі життєвої перспективи (образи “Я-минуле”, “Я-тепер”, “Я-майбутнє”). У них неадекватно завищені або занижені показники розвитку особистісної та ситуативної тривожності. Поведінковий компонент “Я-образу” цих студентів характеризується домінуванням екстернальних тенденцій суб’єктивного локусу контролю, несформованим самоконтролем поведінки, схильністю їх до суперництва, агресії, уникнення у конфліктних ситуаціях.

При *середньому рівні* адаптації студенти характеризуються середнім рівнем інтегруючої та диференціюючої рефлексивності. Когнітивні установки на себе носять емоційно-нейтральний або позитивний зміст. Емоційно-оцінний компонент образу “Я” студентів відзначається адекватним рівнем розвитку самоповаги, вольової сфери. Їм властиві незалежність поведінки, комунікабельність, впевненість у собі; наявність позитивних або нейтральних установок при моделюванні стратегії життєвої перспективи (образи “Я-минуле”, “Я-тепер”, “Я-майбутнє”); адекватний рівень особистісної та ситуативної тривожності. Поведінковий компонент “Я-образу” проявляється у сформованих однаковою мірою інтернальних та екстернальних якостях суб’єктивного локусу контролю; схильності до співпраці, пошуку компромісних рішень, але за умов негативного педагогічного впливу- суперництва або уникнення.

Студенти *високого рівня* адаптації відзначаються високим рівнем розвитку особистісної рефлексивності, її інтегруючої та диференціюючої складових. Вони характеризують себе переважно абстрактними, узагальненими, емоційно-позитивними установками.

Емоційно-оцінний компонент образу “Я” відрізняється завищеним рівнем самоповаги, що пов’язано із самовпевненістю, імпульсивністю, екстравертованістю, комунікабельністю тощо. Нерідкими для студентів є прояви комплексу вищості, демонстративної поведінки. Моделювання стратегії життєвої перспективи (образи “Я-минуле”, “Я-тепер”, “Я-майбутнє”) у цілому позитивне. Їм властиві низькі показники особистісної та ситуативної тривожності. Поведінковий компонент “Я-образу” характеризується домінуванням інтернальних якостей суб’єктивного локусу контролю; у зовнішній поведінці – ці студенти схильні до співпраці, де вони виявляють елементи демонстративності, інколи суперництва, прояви лідерських якостей, організаторських здібностей.

Проаналізувавши результати дослідження, маємо підстави вважати, що внутрішні та зовнішні фактори певною мірою впливають на активізацію та прискорення у студентів процесу адаптації до нових умов оточення. Тому питання активізації та прискорення процесу їх адаптації вимагає не лише теоретичного, але й практичного вирішення.

Подальшою перспективою нашої роботи є удосконалення процесу адаптації студентів в умовах технікуму.

Список використаних джерел:

1. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: [учеб. пособие РУДН] / Н. А. Агаджанян. – М.: Просвещение, 2006. – 284 с.
2. Березовин Н. А. Адаптація студентів к жизнедеятельности вуза: психолого-педагогические аспекты / Н. А. Березовин. – Минск: [б. и.], 2001. – С. 11.
3. Гришанов А. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / А. К. Гришанов, В. Д. Цуркан. // Психологические аспекты адаптации студентов к ученому процессу в вузе. – Кишинев : [б. и.], 1990. – С. 29–41.
4. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: автореф. дис.... канд. психол. наук / В. А. Демченко. – Х., 2006. – 19 с.
5. Дружинин В. Психология: [учеб. для гуманитарных ВУЗов] / В. Дружинин. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
6. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие] / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/д: Феникс, 2002. – 544 с.
7. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения у вузе / А. В. Сиомичев. – Л.: [б. и.], 1987. – С. 23.

Технологія «профілактично-оздоровчий маршрут» в школі

*Діана Романовська, кандидат
психологічних наук завідувач
Чернівецького обласного НМЦ практичної
психології та соціальної роботи
e-mail: Diana_roma@ukr.net*

Опираючись на ідеї В. Г. Панка, ми розглядаємо психологічну технологію – як цілісну методичну систему, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) і корекційної. Основний смисл застосування психологічної технології – це внесення змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. Розробка психологічної технології спрямована на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії, оскільки застосування окремих психодіагностичних методик та методів (прийомів) психологічної корекції і розвитку у процесі надання психологічної допомоги особистості є очевидно недостатнім [1, с. 429].

Чернівецький обласний науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи розробив та апробував в навчальних закладах області систему психологічно-розвантажувальної та емоційно-стабілізуючої технології діяльності «Профілактично-оздоровчий маршрут» (ПОМ).

Актуальність впровадження цієї технології обумовлена виснаженням функціональних та психологічних резервів організму людини сучасною соціально-політичною ситуацією в країні. Учні, батьки, педагоги знаходяться під впливом зовнішніх стресогенних факторів, внаслідок чого вони відчувають страх, розгубленість, відчай, напругу, панічні реакції [2]. Такі негативні емоційні реакції, стани формують несприятливе психологічне тло навчально-виховного процесу.

Система психологічного супроводу розвитку дитини, який здійснюють в навчальних закладах практичні психологи, соціальні педагоги передбачає оперативне реагування та допомогу у стабілізації емоційних станів, організацію превентивних заходів з виховання стресостійкості особистості.

Мета «ПОМ» – зняття емоційної та психічної напруги, стабілізація внутрішнього стану, запобігання дезадаптаційних процесів і психотравматичних переживань, формування навичок саморегуляції та психологічне оздоровлення учнівської молоді та попередження негативних проявів поведінки в освітньому середовищі.

В основу такої психологічно-оздоровчої практики: метод релаксації, що ґрунтується на навчанні школярів довільно розслаблювати м'язи, що напружуються у тривожних, емоціогенних ситуаціях; метод візуалізації позитивних ресурсних станів; та метод контрольованого глибокого дихання, який насичує організм дитини, в першу чергу, її мозок та нервову систему в цілому, киснем та нормалізує її психічний стан.

«ПОМ» проводиться практичним психологом, соціальним педагогом на перервах між уроками, або в кінці чи на початку уроку (за згодою із адміністрацією та вчителем). Структура маршруту розписується фахівцем на 2 місяці по дням тижня. Кожного дня охоплюється 5±2 класи: наприклад, в понеділок – це два перших, два п'ятих, та два десятих класи, у вівторок – інші класи і т.д. В наступні 2 місяці маршрут оновлюється. Протягом дня практичний психолог проходить свій маршрут по запланованим зупинкам, що передбачає короткотривалу роботу фахівця в окремих класах. Основний зміст групової роботи на кожній зупинці – психологічно-розвантажувальні хвилини. Тривалість зупинки визначається психологом, в залежності від потреб та профілю класу, але не виходить за межі 4–10 хвилин. Перед початком системної роботи з учнями класів, що визначені маршрутом, і по його завершенні, здійснюється дослідження емоційного стану за допомогою професійних методик (наприклад: «САН», «Тест шкільної тривожності Філіпса», «Кольорового тесту Люшера», проективні методики та ін.).

Основні етапи роботи в кожному класі проводяться наступним чином:

1. Вступна частина – психоемоційне налаштування та дихальні вправи для вивільнення від застою повітря в середині організму та насичення киснем.
2. Основна частина – релаксаційний на комплекс:
 - діти сідають у зручну позицію; ручки кладуть на коліна; закривають очі і під керівництвом фахівця починають глибоке повільне контрольоване дихання (вдих на 1, видих на 1,2,3 або інше);

- проводиться цикл «напруга-розслаблення» таких груп м'язів: рук, ніг, тулуба, шиї, обличчя аж до відчуття тепла та розслаблення в тілі;
- візуалізується ресурсна картинка (це може бути берег моря, кімната відпочинку, найкраще місце на землі та ін.);
- потім повторюються в голос або про себе фрази (афірмації, зміст яких формулює психолог, або формулюються попередньо усім класом) типу: «Я добре відпочив. Я спокійний, енергійний, працездатний і упевнений в собі. Я повний сил і енергії. Я вірю в мир і добро. Я люблю життя, батьків, друзів, школу, вчителів, однокласників. Моє майбутнє прекрасне...»;
- по завершенні фіксуються емоційні реакції в душі та тілі дитини, і на рахунок один, два, три – діти відкривають очі;

3. Завершальний етап – активізація організму за допомогою самомасажу долонь, вух, рук, ніг від кінцівок до центру або «вправи-руханки» [3, с. 100].

Повне перезавантаження психічних процесів під час релаксаційних вправ сприяє відновленню особистісних ресурсів дитини, і запобігає швидкому виснаженню функціональної та мисленнєвої діяльності в ситуаціях інформаційного тиску на розум і психіку.

Список використаних джерел:

1. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: [монографія] / В. Г. Панок. – Чернівці: Технодрук, 2010. – 486 с.
2. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктній ситуації: [метод. рек.] / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залевська та ін. – К. : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с.
3. Стратегії соціально-психологічного супроводу учнів з девіантною поведінкою: [метод. посібник] / Авт.-упор.: Д. Д. Романовська, Л. В. Боярин. – Чернівці, 2012. – 128 с.

Методичні та методологічні аспекти роботи практичного психолога з депресивними станами дітей та підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу

*Анна Тарасенко, практичний психолог
лицею «Гранд», м. Київ,
e-mail: tara80@i.ua*

Актуальність проблеми. З огляду на події останніх місяців і соціально-політичну ситуацію, що охопила всю країну, доцільно звернути увагу на проблему емоційних станів в стресових умовах, а саме на прояви депресивних станів у дітей та підлітків. Зростання нервово-психічного напруження в складних соціально-політичних умовах, занепокоєння щодо здоров'я, життя, долі близьких призводить до невротизації сучасних сімей. Спостерігаються песимістичні настрої, конфліктне обговорення подій в країні, розірвання сімейних зв'язків, діти стають свідками військово-політичних подій, насилля. З боку батьків знижуються або порушуються здатності радіти, любити, опікати, що, як наслідок, негативно відображається на емоційному стані дітей та підлітків.

Е. Берн вважає, що приблизно до 10 років у дитини формується емоція, яка буде переважати в її житті надалі. Тому доречно розпізнати ознаки та симптоми стресових розладів, тривоги, фобій, емоційної депривації та, зокрема, депресивних станів дітей і завчасно надати допомогу.

Узагальнення досвіду науковців з проблеми дослідження. Проблема депресії знаходиться у центрі уваги багатьох дослідників різних країн. А. Б. Смулевич [4] (вплив депресії на людину), М. М. Lefkowitz і N. Burton [9] (про брак досліджень депресивних синдромів серед дітей та підлітків), J. Piug-Antich, N. D. Ryan [11], Б. М. Бехтерева [2] (особливості та форми дитячої та підліткової депресії), D. A. Brent [8], D. R. Robbins, N. E. Alessi [10] (дослідження зв'язку між депресією та схильностями до суїциду у молоді), Антві-Дансо Стівен [1] (зв'язок депресивних станів та успішності учнів), Л. Б. Шнейдер [7] (напрямки роботи шкільного психолога з кризовими станами дітей та підлітків). В Україні вивченням депресивних станів займалися О. О. Хоменко [5] (лікування депресивних розладів у чоловіків з огляду психіатрії), В. І. Пришляк [3] (прогнозування хронічної депресії) та ін. Як бачимо, українські дослідження спрямовані на вивчення та корекцію депресивних розладів з точки зору медицини та психіатрії.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячуються означені тези. Наразі гостро постає проблема виникнення й розвитку депресивних станів у дітей вимушених переселенців, тому що саме такі діти почувають себе менш захищеними, більше невпевненими в собі й у завтрашньому дні.

Формулювання цілей тез, виклад основного матеріалу дослідження. В наш час перед практичними психологами закладів освіти постає безліч питань щодо напрямків роботи з дітьми та підлітками, які перебували в зоні АТО. Особливої уваги в роботі практичного психолога загальноосвітнього закладу наразі набувають питання розпізнавання, виявлення та допомоги у подоланні депресивних ознак в станах учнів. Виходячи з цього, метою тез є розкриття особливостей діагностики та корекції депресивних станів в умовах навчального закладу.

На думку С. Ю. Циркина депресія - це афективний синдром, в основі якого лежить знижений, пригноблений, подавлений, тужливий, тривожний, боязкий або байдужний настрій [6].

Л. Б. Шнейдер виділяє наступні симптоми депресії у дітей та підлітків: дисфорія, або втрата інтересу до життя і здатності отримувати задоволення; зміна апетиту і ваги тіла; втрата енергії; зміна тривалості сну; зміна психомоторної активності; почуття власної нікчемності або провини; думки про смерть; суїцидальні наміри або спроби; соціальна замкненість; зниження успішності або зміна ставлення до школи; невластива раніше агресивність; соматичні скарги; очікування покарання [7].

У роботі практичного психолога ЗНЗ ми виділяємо наступні напрями роботи з дітьми, які мають вищеперераховані симптоми депресії:

- **діагностичний** (включає спостереження, бесіди, анкетування, психодіагностичний інструментарій (зокрема, Методика «Дитячий опитувальник неврозів» (В.В. Седнев, З.Г. Збарскін, А.К. Бурцев), Методика диференційної діагностики депресивних станів (В.А. Жмуров), Методика «Карта ризику суїциду» (модифікація для підлітків Л.Б. Шнейдер), Тест Люшера, Методика диференційної діагностики депресивних станів В. Зунге (адаптація Т.І. Балашової) та інші);
- **корекційний** (короткостроковою метою є полегшення страждань за допомогою активного слухання, проведення бесід з метою виявлення та зміни негативних думок на позитивні; встановлення відносин, що базуються на довірі; використання невербального прояву почуттів, елементів ігрової терапії, музикотерапії, аутогенного тренування, проективного малювання; обігравання ситуацій, які спровокували вхід у негативний стан, обговорення їх у процесі гри та інше);

• *профілактичний* (активна емоційна підтримка підлітка, що знаходиться в стані депресії; заохочення його позитивних прагнень, щоб полегшити ситуацію; навчання соціальним навичкам і вмінням подолання стресу; підвищення психологічної компетентності щодо потреб і почуттів інших людей, опрацювання альтернативних рішень у конфліктних ситуаціях; робота з педагогами й батьками включає такі методи: індивідуальна бесіда; консультація з батьками та вчителями; міні-лекторій для педагогів; рекомендації батькам).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновок про те, що в умовах навчального закладу можлива профілактика, діагностика й корекція депресивних станів дітей та підлітків, що, зважаючи на ситуацію, яка склалася в країні є досить необхідним напрямком роботи. Однак, цей напрямок роботи практичного психолога поки що знаходиться на початковому рівні розвитку тому, вимагає подальших досліджень та апробацій.

Список використаних джерел:

1. Стивен А.-Д. Взаимосвязь депрессивных состояний и успешности обучения школьников: на примере детей Республики Ганы: дис. ... кандидата псих. наук: спец. 19.00.04 / Антви-Дансо Стивен. – СПб., 2007. – 177 с.: ил.
2. Бехтерева Б. М. Особенности диагностики и лечения депрессий у подростков / Б. М. Бехтерева. – JL: Научно-исс. ин-т., 1990.
3. Пришляк В. І. Клінічні предиктори хронічних депресій: дис. ... кандидата мед. наук.: спец. 14.01.16 / Пришляк Володимир Іванович. – К., 2005.
4. Смулевич А. Б. Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей / А. Б. Смулевич. – М.: Медицинское информационное агентство, 2001. – 256 с.
5. Хоменко О. О. Клініко-динамічна характеристика та оптимізація лікування органічного депресивного розладу у чоловіків літнього віку: дис. ... кандидата мед. наук: 14.01.16. / Хоменко Олександр Олександрович. – К., 2005.
6. Циркин С. Ю. Справочник по психологии и психотерапии детского и подросткового возраста / С. Ю. Циркин. – СПб.: Питер, 2000. – 752с.
7. Шнейдер Л. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога [Электрон. данные] / Л. Шнейдер. – Режим доступа: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200902211 (дата звернення до посилання 16.09.2014)
8. Brent D. A. Depression and suicide in children and adolescents: Pediatrics / D. A. Brent. – Review, 1993.
9. Lefkowitz M. M. Childhood depression: A critique of the concept Psychological Bulletin / M. M. Lefkowitz, N. Burton. – 1978.
10. Robins D. R. Depressive symptoms and suicidal behavior in adolescents / Robins D. R., Alessi N. E. // American Journal of Psychiatry. – 1985.– №142. – P. 588 - 592.
11. Ryan N.D. The clinical picture of major depression in children and adolescents / N. D. Ryan, J. Puig-Antich, P. Ambrosini et al. // Archives of General Psychiatry. – 1987. – № 44. – P. 54-61.

Профілактика виникнення стресів у педагогічній діяльності

*Світлана Тімаренко, кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,
e-mail: 3.12-bumer-007@rambler.ru*

Професія педагога пов'язана з великою кількістю стресів. Стресові ситуації можуть виникнути в будь-який час у спілкуванні з дітьми, батьками, колегами.

Поняття «стрес» було введено в науку близько 70-ти років тому канадським ученим Г. Сельє. Він відкрив загальний адаптаційний синдром, що описує характерну захисну реакцію організму на будь-яке ускладнення або екстраординарну дію [4]. За своєю суттю ця реакція, яку і назвали стресом (від англ. stress – напруга, тиск), відображає екстрену мобілізацію внутрішнього запасу сил організму для того, щоб подолати перешкоду або захиститися від шкідливого впливу.

Дослідження психологічних чинників стійкості особистості до стресових навантажень ґрунтуються на вивченні специфічних особистісних ресурсів, що виступають необхідною умовою успішного виконання вимог будь-якої професійної діяльності, тобто висуненням вимог до ефективної психологічної активності особистості (емоційної, когнітивної, вольової, мотиваційної тощо). Прихильники ресурсного підходу при визначенні сутності стресу наголошують на тому, що – це процес, а не реакція, в якому вимоги ситуативного впливу оцінюються особистістю відносно ресурсів, необхідних для задоволення цих вимог. Головним ресурсом, що визначає стійкість до стресу, є особливості когнітивної сфери [1].

Вивченню стресу присвятив свою докторську дисертацію О. Тимченко. У своєму дослідженні він запропонував концептуальний підхід до професійного стресу, його прогнозування, психодіагностики та психокорекції [3].

Досліджуючи проблему стресу, О. Охременко зазначає, що професійно важливими під час діяльності в особливих умовах є концепція передбачень результатів діяльності, що значно впливає на зняття значимості зовнішніх впливів [2].

Стресорами можуть бути фізичні та психічні подразники, реальні

чи уявні. Людина реагує не лише на справжню фізичну небезпеку, але й на загрозу чи нагадування про неї. Часте або тривале перебування людини у стресовому стані призводить до виснаження, розвитку психосоматичних розладів. Поряд зі стресорами, спільними для всіх людей, у діяльності педагога є професійні стрес-чинники: відповідальність; необхідність контролювати ситуацію; необхідність постійно підтверджувати свою компетентність; діяльність, що постійно змінюється.

Психічне напруження, невдачі, страхи, зриви, відчуття небезпеки – найбільш руйнівні стресори для людини, адже вони, крім фізіологічних змін, які призводять до соматичних хвороб, спричиняють ще й психічні наслідки емоційного перенапруження – неврози.

Стрес має три стадії: 1– тривога як реакція на виниклий стресор; 2 – стабілізація, або пристосування до нових умов; 3 – стадія виснаження (має місце, якщо нові стресогенні умови занадто тривалі або важкі) [4].

Основна психологічна проблема в діяльності педагога – це періодично виникаючий стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішнього налаштування на певне поведіння, мобілізації всіх сил на активні й доцільні дії.

На основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури можна виокремити наступні рекомендації педагогічним працівникам:

1. Не провокуйте агресію на себе: не говоріть «командним тоном», не використовуйте у звертанні такі вирази, як «ти повинен», «ти мусиш це зробити», не використовуйте своє становище: «я старший за віком», «мені видніше»...
2. Щиро демонструйте повагу, розуміння, зацікавленість, уважно слухайте й дивіться в очі співрозмовнику.
3. Не ставте себе в позицію начальника, тобто в позицію сили.
4. Дотримуйтеся рівноправних взаємин у спілкуванні.
5. Ставте конкретні запитання та давайте конкретні відповіді.
6. Якщо відчуєте злість або гнів – з'ясуйте його реальну причину. У момент безпосереднього відчуття негативних емоцій під час бесіди чи конфлікту поставте собі запитання: «Що я хочу отримати в результаті?»
7. Умійте щиро вибачитись: «я був неправий...», «це було нерозумно з мого боку», «я не виявив до тебе належної уваги», «вибач мені, ти знімаєш через мене в присутності інших людей».

8. Умійте використовувати засоби спілкування: навчіться слухати із співпереживанням; навчіться бути впевненим у собі.
9. Розглядайте проблему з точки зору іншої людини, визначте головні питання, які треба вирішити, знайдіть найприйнятніші рішення, визначте можливі альтернативні шляхи їх знаходження.
10. Умійте уникати невинуватених сподівань: не приписуйте іншим своїх почуттів, думок, учинків; навчіться коректно ставити запитання.
11. Умійте уникати помилок в оцінці інших людей: нерівність, упередженість, зверхній погляд.

Отже, педагогам необхідно уміти запобігати виникненню стресових ситуацій у професійній діяльності для збереження психічного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Мильман В.Е. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Е. Мильман // Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт. – 1983.
2. Охременко О.Р. Діяльність у складних, напружених та екстремальних умовах / О.Р. Охременко; Національна академія оборони України. – К.: Національна академія оборони України, 2004. – 344 с.
3. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.06 “Юридична психологія” / О.В. Тимченко. – Х., 2003 – 33 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогрес, 1982. – 124 с.

Психологічна готовність майбутнього вчителя до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями

Оксана Чеканська, кандидат
психологічних наук, старший викладач
кафедри загальної та практичної
психології Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана
Огієнка, м. Кам'янець-Подільський
e-mail: logvina_oksana@mail.ru

Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті визначає сучасну освітню стратегію в Україні. Відповідно до неї здійснюється модернізація підготовки вчителів-дефектологів у вищих навчальних закладах. Педагоги-дефектологи виконують надзвичайно важливі соціальні функції, сприяючи дітям з психофізичними вадами у соціальній адаптації та суспільній інтеграції, формуючи їх особистісно [2].

Аналіз професійної діяльності вчителя спеціального освітнього закладу ґрунтується на основних положеннях психології праці вчителя (В. Заслуженюк, Н. Кузьміна, А. Щербакова та ін.). Є наукові праці, присвячені розвиткові вищої спеціальної психолого-педагогічної освіти (В. Бондар, І. Єременко, С. Миронова, Н. Назарова, Б. Пузанов, В. Синьов та ін.). Зупинимось, на дослідженнях, присвячених проблемі психологічної готовності педагогів-дефектологів до професійної діяльності. І. Єременко стверджує, що зміст психологічної готовності в основному реалізується лише за умов, якщо майбутній спеціаліст виявляє інтерес і потребу до різних видів професійно-корекційної діяльності дітей, враховує їхні індивідуальні можливості, вік, стать, особливості батьківського впливу на особистість дитини прагне виявляти ці особливості, реалізовувати та впроваджувати в навчальний та виховний процес спеціальних освітніх закладів нові технології і моделювати ситуації, надавати консультації [1; 2; 3].

М. Кот стверджує, що для реалізації корекційних завдань, студентам необхідно поглиблювати теоретичні знання і трансформувати їх у практичні дії, розвивати адекватну самооцінку, актуалізувати суб'єктивну позицію у визначенні власного «Я» у своїй професійній діяльності [1, с. 167].

Діти з психофізичними порушеннями досить часто потребують індивідуалізації педагогічного підходу до себе, вони потребують вдумливого психолого-педагогічного розуміння до себе. В. Синьов вважає, що педагог-дефектолог потребує солідної підготовки, оскільки йому належить провідна роль у становленні особистості дитини з психофізичними порушеннями як громадянина суспільства. Тому він повинен бути високоосвіченою людиною, яка має чіткі світоглядні позиції, вміє їх обґрунтовувати та відстоювати [1; 2].

З психологічної точки зору, спираючись на базову психологічну модель особистості вчителя-дефектолога і його професіограму в якості провідних структурних елементів Н.М. Назарова виділяє: підструктуру спрямованості особистості, підструктуру самосвідомості; підструктуру здібностей, темпераменту і характеру, особливостей психічних процесів і станів; підструктуру досвіду. У підструктурі спрямованості відбувається усвідомлення власної людської особистості, її неповторної індивідуальності і творчої сутності; достатність виражених і задоволеність ряду соціальних потреб (самоактуалізація, самовдосконалення), зрілість основних мотиваційно-сміслових утворень особистості (ціннісних орієнтацій) і їх гуманістична зорієнтованість, прагнення до соціальних змін, відповідним соціально визнаним потребам; прагнення до розвитку здібностей, допомога самому собі, інше. У підструктурі самосвідомості – це усвідомлення принципів професійної вартості, альтруїстичної тенденції; високий рівень професійного самовизначення і самостійності, адекватності самооцінки психологічного віку особистості та ін. У підструктурі здібностей – високі пізнавальні здібності і здібності до передачі знань і вмінь іншим; здібність до розуміння і прийняття «Я», здібність до самовдосконалення та ін. У підструктурі темпераменту і характеру – громадянськість, соціальна активність, захопленість професією, творчість у педагогічній роботі, нервово-психологічна стійкість і працездатність, врівноваження, емоційно-моторна стійкість, емоційна виразність, самоволодіння, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витривалість, власна організованість, ініціативність, пластичність, розвинена емоційність та ін. У підструктурі особливостей психічних процесів і станів – сформованість когнітивних процесів, культура мислення і мови, інтелект, емпатії, уважність, спостережливість, кмітливність, продуктивна пам'ять, критичність мислення; глибина, широта,

логічність, прогностичність думки; творча уява; стійкість у стресових ситуаціях та ін. У підструктурі досвіду – професійно-етична культура, інтелігентність, висока професійно-гуманістична компетентність, новаторство, самопрезентація, володіння прийомами науково-дослідної роботи та ін. [2; 3].

Отже, психологічна готовність студентів до професійної діяльності є складним особистісним системним утворенням, до складу якого входять багато компонентів. Ці компоненти в своїй сукупності обумовлюють успішне виконання конкретної роботи. Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечить успішне виконання професійних функцій.

Список використаних джерел:

1. Кот М. З. Про визначення змісту фахової підготовки корекційного педагога до виховної роботи в різних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю / М. З. Кот // Збірник наук. статей НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 67-69.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинт: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 184 с.

Перспективи застосування рисункових методів у політико-психологічних дослідженнях

Світлана Чуніхіна, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, аспірант
e-mail: schunikhina@gmail.com

Репрезентація політичних об'єктів у масовій та індивідуальній свідомості відчутно впливає на політичну поведінку громадян, тому вивчення політичних образів і, на цій основі, концептуалізація проблеми політичного сприймання є водночас і важливою, і складною науковою задачею. Її складність полягає у важкодоступності психічних образів для емпіричного дослідження, пов'язаної із загальною проблемою «непроникності» психічного, а також із процесами кодування/декодування психічного змісту, які спричиняють неодмінні помилки у його інтерпретації в процесі інтроспекції і зовнішнього спостереження. Тому в психологічній науці не припиняються спроби удосконалити дослідницький інструментарій, який дозволив би розширити уявлення про структуру і «життєвий цикл» психічних образів. Цей пошук відбувається в умовах зростання популярності так званих «м'яких», або слабо структурованих методів збору первинної інформації у психологічних дослідженнях. І на цьому тлі загострюється проблема вдосконалення методів обробки цих даних з метою встановлення «законовідповідності» досліджуваних психічних реалій [4].

Рисункові методики є найпоширенішим методом експериментального дослідження образів політичних об'єктів. Процедурно простий, цей метод відкриває доступ до глибинних смислових структур особистості, допомагає отримати точне уявлення про її істинні соціальні настановлення, утворені внаслідок взаємодії з певними соціальними об'єктами [7].

Разом із тим, застосування методу психологічного малюнка стикається з рядом методологічних труднощів. Перша пов'язана з необхідністю розмежування при інтерпретації малюнка власне образу об'єкта і проектованого матеріалу (проекцій внутрішньоособистісних конфліктів респондентів). Другий клас труднощів полягає в трансформації якісних параметрів інтерпретації малюнка в кількісні дані, тобто у стандартизації результатів рисункових методик.

Наразі можна говорити про сформування трьох базових методологічних підходів до інтерпретації результатів рисункових методів, розроблених для цілей соціально-психологічних і політико-психологічних досліджень: якісного, кількісного і комбінованого.

Перший підхід базується на виокремленні універсальної структури малюнку, яка дозволяє інтерпретувати його смисл у «якісній» термінології [3; 5; 6]. Такий підхід дозволяє глибоко і повно інтерпретувати кожен малюнок, проте не надає вичерпної відповіді на узагальнюючі питання, ускладнює встановлення причинно-наслідних зв'язків та закономірностей конструювання тих чи інших образів.

Другий підхід полягає у сюжетній класифікації малюнків, та виокремленні типових способів зображення об'єкта. На цій основі можливо сформулювати результати дослідження у «кількісній» термінології: яка частка образів від загальної кількості відноситься до тієї чи іншої групи, як пов'язані індивідуальні властивості респондентів із вибором того чи іншого типу зображень об'єкту [1; 2]. Сюжетна класифікація малюнків дозволяє отримати чіткі уявлення про існуючі типи сприймання тих чи інших об'єктів, однак у такому підході можуть бути втрачені істотні дані щодо індивідуальних особливостей конструювання образів. І це також накладає обмеження на повномірне встановлення універсальних закономірностей сприймання.

Третій підхід до інтерпретації малюнків полягає у поєднанні «якісних» і «кількісних» методів обробки даних: за допомогою якісного кодування виявляється тематика малюнка, його окремі елементи, оцінюється їх узгодженість або суперечливість, і на цій основі формулюються так звані «осьові» категорії аналізу. Кількісна обробка даних полягає у застосуванні методу вільної класифікації малюнків, результати якого вже підлягають обробці статистичними методами (кластерний, факторний аналіз) [7]. У такий спосіб вдається і виявити індивідуальні особливості сприймання, і встановити загальні закономірності конструювання образів тих чи інших об'єктів.

Отже, підсумовуючи огляд підходів до інтерпретації даних рисункових методів, можна намітити кілька шляхів подолання методологічних труднощів у їх застосуванні. По-перше, має йтися про розширення арсеналу збору первинних даних, комбінування жорстко і слабо структурованих методів. По-друге, важливо якомога повніше

використовувати потенціал математичних методів обробки даних, які завдяки розвитку комп'ютерних технологій стають дедалі доступнішим для дослідників-психологів.

Список використаних джерел:

1. Букреева О. В. Сравнительный анализ рациональных и бессознательных компонентов образов власти в современной России: автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.12 «Политическая психология»/ О. В. Букреева. – М., 2013. – 22 с.
2. Образы государств, наций, лидеров / Под ред. Е. Б. Шестопа. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 288 с.
3. Скар О. М. Використання проєктивних методик вивчення продуктів творчості в дослідженні емоційно-оцінних ставлень молоді до держави / О. Скар // Простір арт-терапії. – 2010. - №2. – С.51-55
4. Слюсаревський М. М. Імперативи правдивості і смиренності. Про парадигмальний «зсув» у психологічній науці та проблему методів емпіричного дослідження / М. М. Слюсаревський // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – 2005. – Вип. 12 (15). – С. 3-21
5. Фолomeева Т. В. Опыт применения проективной методики «Психологический рисунок» в исследовании восприятия социальных объектов / Т. В. Фолomeева, О. М. Бартенева // Вестник МГУ. – 2000. – №2. – С. 27-39. – Сер.14. Психология.
6. Хазратова Н. В. Проблема психологічної детермінації взаємин особистості і держави / Н. В. Хазратова // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – 2000. – Вип. 2 (5). – С. 167-180.
7. Шайдуллина Ю. А. Методика психологического рисунка в качественном социально-психологическом исследовании: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Ю. А. Шайдуллина. – М., 2005. – 236 с.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ОГОЛОШЕННЯ

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи спільно з Громадською організацією «Всеукраїнська асоціація практикуючих психологів»

запрошує всіх бажаючих взяти участь у

Семінарі

«Організаційно-правові аспекти психологічної служби системи освіти»

Семінар відбудеться **26 березня 2015 р.**

За адресою: Чапаєвське шосе, 98а.

По закінченню семінару учасники отримують сертифікат.

Детальну інформацію щодо вимог до участі у масових заходах можна дізнатися на сайтах Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи (<http://psyua.com.ua>) та ГО «Всеукраїнської асоціації практикуючих психологів» (<https://www.facebook.com/pages/Всеукраїнська-асоціація-практикуючих-психологів/310001562473635?ref=bookmarks>).

Організаційний комітет:

e-mail: org_komitet@ukr.net

tel/fax: + 38 (044) 252-70-11

Голова оргкомітета - Анастасія Тінякова

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи

Наталія Сосновенко

науковий співробітник Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи

Надія Лунченко

науковий співробітник Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи

Арина Мельник

старший лаборант Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АНДРУШКІВ Г. Ф.	ДАНЧУК Ю. П.	ПАСІЧНИК О. В.
АРТЕМЕНКО Т. Б.	ДІДИК Н. М.	РАЄВСЬКА Я. М.
БАБЕЛЮК О. В.	ЗАВАДА Т. Ю.	РАШИНА І. О.
БІРОН Б. В.	ЛОБОДА В. В.	РИЖКОВ С. М.
БОНДАР О. В.	МАРТИНЕНКО З. М.	РОМАНОВСЬКА Д. Д.
ВАСИЛЕЦЬ Н. М.	МОТОЗЮК Л. М.	ТАРАСЕНКО А. В.
ВАСИЛЬЧЕНКО О. М.	НАКОНЕЧНА Л. М.	ТІТАРЕНКО С. А.
ВОЛКОВА Л. О.	НЕДЕЛЕВИЧ В. Ю.	ЧЕКАНСЬКА О. А.
ГОЦУЛЯК Н. Є.	НОСИК М. В.	ЧУНІХІНА С. Л.

*Науковий редактор – А. І. Тінякова, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи*

Актуальні проблеми прикладної психології: матеріали Всеукр. конф., (Київ, 2-3 жовт. 2014 р.) / Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи; за наук. ред. А. І. Тінякової. – К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014 р. – 108 с.

Підписано до друку 24.10.2014. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 6,3
Тираж 100 екз.

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи,
03045, м. Київ, Чапаєвське шосе, б. 98А,
т./ф. (044) 252-70-11; e-mail: ucar_books@ukr.net
Свідectво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4537 від 07.05.2013

Віддруковано:
ФОП Литвиненко О. В.
Дніпродзержинськ