

**ОПОРНИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ
З ДИСЦИПЛІНИ
«ПСИХОДІАГНОСТИКА»**

ОПОРНИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З КУРСУ «ПСИХОДІАГНОСТИКА»

Модуль 1. Психодіагностика як наука і професійна практика

Тема 1. Предмет, завдання, підходи та основні поняття сучасної психодіагностики.

Тема 2. Сутність, принципи та основні методи професійної психодіагностики.

Тема 3. Класифікація психодіагностичних процедур і ситуацій сутність диференціальної психометрії.

Тема 4. Професійна етика у системі психодіагностичної роботи.

Психодіагностика – особлива сфера теоретичної і практичної діяльності професіоналів у царині сучасної психології. Її виняткова роль як наукової дисципліни пов'язана із головним призначенням – бути надійним містком між відповідними теоретико-методологічними напрацюваннями і чинною суспільною практикою. Поряд із психологічним консультуванням і немедицинською психотерапією, вона природно напрацьовує засадничий матеріал не лише для цих двох видів психологічного практикування, а й дає змогу здійснювати профорієнтацію і профвідбір, оптимально розставляти персонал і створювати сприятливий морально-психологічний клімат у трудовому колективі, прогнозувати стабільність шлюбу та соціальної поведінки людей, поводження малих і великих груп, підвищувати розвитковий потенціал організованих навчання і виховання, ефективно здійснювати різні види спеціалізованої експертизи (психіатричної, психолого-педагогічної, судово-медичної та ін.), передбачати психологічні наслідки різкої зміни довілля, влади, життєвих орієнтацій особистості. Іншими словами, психодіагностика забезпечує збирання достовірної інформації про особливості функціонування і розвитку психіки в онтогенезі, домагаючись ґрунтовного вивчення як індивідуально-психологічних і психофізіологічних властивостей конкретної людини, так і виявлення інваріантів, траєкторій і механізмів психосоціального наповнення діяльності різних груп, організацій, соціумів. Причому її *прагматичною метою*, за винятком ситуації вирішення певних експериментальних завдань, є надання спеціалістом-діагностом *психологічної допомоги особистості* у виявленні її різноманітних, у т. ч. прихованих чи неявних, рис, властивостей, комплексів, станів і тенденцій власного розвитку та самовдосконалення. Якщо до цього додати той факт, що в сучасному світі психодіагностика істотно збагачує духовне життя суспільства і задовольняє інтереси численних професійних і неформальних груп громадян (учнів і студентів, вчителів і викладачів, пацієнтів лікувальних закладів і клієнтів психологічних консультацій, подружжя і представників конфліктуючих колективів, керівників різних управлінських рівнів і хворих на різних стадіях захворювання й т. ін.), то стає очевидною велика *гуманістична місія*, котру зреалізовує у житті науково забезпечена психодіагностична діяльність.

Загалом буденне життя спільноти надає у розпорядження психодіагностика – як теоретика, так і практика – обширний *психодуховний матеріал*, котрий має бути не тільки ним зібраний, вивчений і типологізований відповідними методами і засобами, а й глибоко осмислений та оптимально організований у вигляді мінімізованого чи розширеного психологічного діагнозу. Це означає, що піднятий на поверхню

професійної свідомості психодіагностичний матеріал завжди повинен підлягати спеціальній мисленнєво-рефлексивній обробці відповідно до вироблених у царині психодіагностики принципів і канонів презентації конкретного психологічного змісту (заповнення статистичних таблиць і матриць, виведення індексів і коефіцієнтів, побудова аналітичних моделей і психологічних профілів, обґрунтування кореляційних і факторних зв'язків та фіксації конструктів, детальний опис психологічної ситуації чи випадку, співвіднесення виявлених індивідуально-психологічних особливостей як тенденцій чи новоутворень тощо). Примітно те, що цей здобутий психодіагностичний зміст утворюється із “суміші” психічного, феноменального, природного (життєві процеси, душевні стани, особистісні властивості, людський потенціал) і духовного, ноуменального, вічного (екстаз, свобода, віра, творчість). “Духовне життя, – пише М.О. Бердяєв, – зовсім не є реальність, що наявна поряд із дійсністю фізичною і психічною, із дійсністю природного світу, – вона вбирає у себе всю дійсність, усвідомлюючи, що ця дійсність є лише її символізація, лише відображення її станів, її внутрішніх подій, її шляху... В духовному житті немає предмета пізнання і предмета віри, тому що є володіння ним, є внутрішня близькість і родинність із предметом, вбирання його всередину, у глибину... [А тому] досягнення духовності – це вивільнення від влади світового і соціального середовища, немов би прорив ноумена у феномени” [3, с. 41, 46, 442].

Отже, без знання реального психодуховного матеріалу як єдності явленого (природного) і непрявленого (духовного), феноменального і ноуменального у проекції на несвідомий, особистісний, соціетальний і власне екзистенційний виміри людського життя, не може бути ні ефективної науково-експериментальної роботи, ані будь-якої практичної діяльності, в якій основним виконавцем чи учасником є людина. Саме цей матеріал виявляє, досліджує, оцінює, унормовує та артикулює *професійна психодіагностика*, із цим матеріалом вона має справу, вибудовуючи своє унікальні психологічні “конструкції” – профілі, перспекти, карти, проекти, програми.

Термінами *діагноз* і *діагностика* першою скористалася і досі користується медицина. “Діагноз” у перекладі із старогрецької – це буквально *розпізнання*, виявлення, а *діагностика* – *здатність* розпізнавати, виявляти. Подібно до того, як лікар розпізнає і групує симптоми хвороб і на цій основі встановлює, з яким захворюванням і з якою хворобою у структурі цілісного організму людина має справу, так само психолог, вивчаючи її внутрішній світ, поведінку та діяльність, з'ясовує тенденції психічного розвитку, вікові та особистісні риси і властивості, визначає методи і форми психологічної допомоги, соціального чи психотерапевтичного впливу, умови ефективного навчання, найкращу сферу професійного докладання індивідуальних зусиль, ситуативне поле гуманних учинкових дій і багато іншого. Однак психологічна *діагностика*, на відміну від медичної, застосовується не лише для розрізнення патологічних відхилень від нормального розвитку, а й в усіх випадках, коли треба точніше визначити особливості психокультурного розвитку людини певного віку порівняно з нормою; тобто з тим, що зустрічається серед населення (популяції), до якого (якої) вона належить.

Таким чином, психологічна *діагностика* – це щонайперше основа діяльності будь-якого практичного психолога: і того, який займається профорієнтацією чи індивідуальним консультуванням, і того, хто здійснює психокорекцію чи психотерапію. Звідси утверджується *головна мета психодіагноста* – постановка достовірного діагнозу, що забезпечує вирішення практичних завдань у відповідній сфері – дитячому закладі,

школі, клініці, на виробництві, в агентстві, банку чи на фірмі. Психологічний діагноз полягає у розпізнаванні багаторівневих та багатоланкових причин недоліку або відхилення в поведінці чи діяльності індивіда задля їх усунення через відповідні корекційні справи психолого-педагогічного спрямування. Сутнісно він зводиться до оцінки *психодуховного розвитку* конкретної особи, котра може бути глобальною, системною, локальною чи окремішньою. Звісно, що якісний *діагностичний висновок* як певного рівня оцінка такого розвитку здатний підготувати лише той професійний психолог, котрий добре підготовлений теоретично, методологічно, технологічно і має позитивний досвід наукового психодіагностування.

Критичний аналіз численних літературних джерел [1; 4; 5; 6–8; 15; 16; 17; 19; 20; 23; 24; 27; 28; 29; 30; 32; 40; 43; 44] дає змогу вказати принаймні *чотири теоретичні підходи* до розвитку психодіагностики (*рис. 1*) як:

1) різновиду психологічного експериментування (С.Л. Рубінштейн, К.М. Гуревич, П.П. Дерюгін, В.А. Дюк та ін.);

2) сукупність методик і прийомів формування психологічного діагнозу (Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, С.Г. Батигін, І.Ф. Девятко);

3) розділ психології, що вивчає закономірності постановки достовірного психологічного діагнозу, практику застосування психодіагностичних інструментів (О.О. Бодальов, В.В. Столін), принципи, методи і засоби психологічної оцінки (Н.І. Шевандрін);

4) окрема специфічна сфера миследіяльності і професійного методологування, котра інтегрує теоретичну діяльність у царині психології, спрямовану на розробку концепцій, методів та інструментів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, і цілу низку психологічних практик виявлення та вимірювання вказаних особливостей, де головним є питання про цілі і цінності психодіагностичної роботи (Г.П. Щедровицький, А.В. Фурман).

Якщо перші три теоретичні підходи більшою чи меншою мірою визнані у вітчизняній психології, то четвертий є фактично маргінальним, інноваційним. І системно-миследіяльнісна методологія [45–47], і проблемно-модульна система професійного методологування [34–36; 41], головню стосуються *посткласичного і постнекласичного типів наукової раціональності*, а тому мало зрозумілі науковцям природничо-сцієнтистського спрямування. Наприклад, те, що говорить про психологію Г.П. Щедровицький сьогодні або ігнорується, або сприймається відкрито вороже. І зрозуміло чому, адже для цього невтомного дослідника психологія – це сфера миследіяльності, тобто “весь світ, прийнятий з певної точки зору, і тому вона – не лише сукупність окремих наукових дисциплін, а й увесь універсум людської життєдіяльності, взятий за певного розвороту, ракурсу, з певним технічним і практичним відношенням” [46, с. 6]. А тому “відмова від розгляду психології як предмета і як науки, відмова від судження, що хтось “відображає” неправильно, оскільки хтось інший має інші уявлення; або хтось третій думає, що він Господь Бог, а тому бачить і знає істину; відказ від такого підходу передбачає чітку інвентаризацію всього того, що вже розвинено у психології, а потім таку співорганізацію колективної миследіяльності, тобто колективної комунікації та кооперації різних напрямів і шкіл усередині сфери психології, різних технік і практик у межах відмінних наукових предметів, яка б забезпечувала максимальний розвиток цієї сфери” [Там само, с. 23–24]. За логікою цього теоретичного підходу на передній план сучасної психодіагностики виходить *рефлексія* та досконале *вміння творити новий світ миследіяльності* і вчасно його фіксувати. І це для того, щоб знову творити

психодіагностичні методи, технології і процедури, і знову відображувати й більш витончено творити й практично зреалізовувати. Тому фактично психодіагностика не вивчається і не освоюється, а проживається як усвідомлена діяльність, як власний досвід психологування.

Психодіагностика – це не лише сфера практичної діяльності психолога, а й *теоретична дисципліна*, що “розглядає закономірності винесення валідних і надійних діагностичних суджень, правила “діагностичних умовиводів”, з допомогою яких здійснюється перехід від ознак чи індикаторів певного психічного стану, структури, процесу до констатації наявності і виразності цих психологічних “змінних”..., причому кожна із них повинна мати теоретичний зміст у відповідній галузі науки і практичну значущість для вирішення того чи іншого наукового або прикладного завдання” [5, с. 13].

Психодіагностика за словником – це “процес постановки діагнозу про виразність тієї чи іншої риси, що охоплює розробку вимог до вимірювальних інструментів, конструювання та апробацію методик, вироблення правил обстеження, обробку та інтерпретацію результатів” [18, с. 286]. Ось чому її **об’єктом** є *теорія і практика постановки психологічного діагнозу*, а **предметом** – *індивідуально-психологічні особливості* (ІПО) та їх порівняння із нормою. Звідси цілком закономірний поділ психодіагностики на *теоретичну* і *практичну*, що мають певні відмінності й сутнісно центруються навколо психологічного діагнозу та його рівнів (*рис. 2*).

Теоретична психодіагностика, займаючись науковою розробкою та обґрунтуванням методів розпізнавання ІПО, охоплює систему категорій і понять, психологічних моделей і концепцій, пояснює зміст, розвиток та формовияви психічного як на рівні особистості, так і на рівні групи. Вона домагається не лише втілення цих понять і концепцій у конкретних методиках, а й пропонує спосіб перевірки на істинність відповідних теоретико-методологічних побудов. Нарешті виконання нею свого основного призначення – пояснювати світ невидимого і незрозумілого у психодуховній організації життя людей – залежить від ґрунтовності розробки принаймні чотирьох сфер психологічного знання: а) предметного формату психології, в якому вивчається дане явище, б) вимірювально-дослідницького зреалізування психодіагностичного методу, яке забезпечує кількісну і якісну класифікацію явищ, котрі розпізнаються; в) психометрики як науки про вимірювання індивідуальних відмінностей у діагностованих змінних; г) професійної практики використання психологічних знань.

Теоретичне обґрунтування психодіагностичних методик спричинене, з одного боку, низкою засадничих проблем сучасної психології (психофізична, психофізіологічна, психосоціальна, психодуховна) та похідними від них проблемами (співвідношення між генотиповими і середовищними факторами розвитку, константністю і мінливістю індивідуальності, нахилами і здібностями, функціонуванням і розвитком індивідуального світу Я людини та ін.), з іншого – практичною потребою максимально адекватної реальному стану справ інтерпретації тих показників, що отримуються з допомогою цих методів. “Питання про правильну оцінку результатів обстежуваного при діагностуванні треба віднести до числа найважливіших і складних для діагноста. Суто діагностичне і тим більше прогностичне значення первинна інформація, одержувана з допомогою методик, набуває лише у результаті її коректної і кваліфікованої інтерпретації, котра заснована на чіткому розумінні того, що вимірюється. Тому без теоретичної валідизації не може бути психодіагностичної методики” [27, с. 11].

Практична діагностика – система діяльності будь-якої психологічної служби і кожного практичного психолога зокрема із психологічного обстеження трудових колективів та окремих осіб і надання їм конкретної допомоги у розв’язанні ними як професійних, так і групових чи особистісних проблем і задач. Саме психодіагностичне практикування є основою усіх інших видів роботи – індивідуального консультування, професійної орієнтації, психотерапії та ін., причому де б психолог не працював – у школі, клініці, на виробництві, в армії чи в агентстві з відбору кадрів. До того ж стрімке підвищення інтересу до психодіагностики в нашій країні пов’язане з розвитком психологічної служби у системі національної освіти і появою нових професій – практичний психолог, соціальний працівник, соціальний педагог, менеджер-адміністратор.

Отже, психодіагностика охоплює найважливіші сфери нашого буденного життя і, залежно від спрямування та предметного контексту постановки діагнозу, розподіляється на чотири гілки або сегменти – *популярну, шкільну, клінічну, професійну (рис. 3)*.

Практична психодіагностика відноситься до теоретичної, за образним порівнянням О.О. Бодальова і В.В. Століна, так само, як інженерна експлуатація технічного устаткування до його розробки і конструювання. Зокрема, як і будь-яка експлуатація досить складного устаткування за реальних, “польових” умов, практична психодіагностика базується на корисних навичках, різноманітних уміннях, інтуїції, багатому життєвому досвіді. Крім того, вона передбачає дотримання низки правил під час застосування психодіагностичних інструментів, заснованих на знанні властивостей вимірюваних змінних і самих інструментів, на знанні етичних і професійних норм психодіагностичної роботи. Ось чому психодіагност-практик повинен розуміти та вміти класифікувати умови проведення обстеження і враховувати їх при зіставленні індивідуальних даних з нормативними. Наприклад, якщо під час проведення обстеження якісь елементи обставин насторожили чи схвилювали обстежуваного і ситуація випробування перетворилася для нього у ситуацію експертизи чи у стресову ситуацію, то це унеможливить об’єктивне зіставлення індивідуального результату з нормами, оскільки останні будуть отримані або за умов довірливої взаємодії, або за змінених внутрішніх передумов – психічного перенапруження. Іншими словами, психолог повинен з’ясувати, *як саме сприймає обстежуваний ситуацію діагностичного обстеження*. Звідси очевидно, що практична психодіагностика передбачає також урахування мотивації клієнта, його бажання долучитися до тестування чи опитування, уміння адекватно оцінити стан обстежуваного і підтримати його намагання співпрацювати з психологом, знання і навички повідомлення здобутої про нього інформації, чуйність до дій, котрі б невимушено могли зашкодити самопочуттю, здатність інтерпретувати емпіричні знання з певних концептуальних позицій та у проекції на конкретний зміст його психодуховного життя і багато іншого [див. 5, с. 15–16].

Водночас розмежування психодіагностики на теоретичну і практичну має не абсолютний, а відносний характер, адже завжди теоретична діяльність, а відтак робота психолога у просторі абстракцій і межових узагальнень, тобто у світі ідеальних сутностей і чистого мислення, конкретизується у мислекомунікації, здійсненні прикладних психодіагностичних процедур і використанні певних методик і засобів аналітико-синтетичного діяння; й, навпаки, будь-яка практика психодіагностичних обстежень та вимірювань закономірно передбачає задіяння когнітивних і суто мисленневих процесів, дослідницьких дій і методологічних оцінок здобутого, а отже, не може бути ефективною без їх належного теоретичного осмислення. У цьому аспекті психологія, на наше переконання, – це “не тільки галузь професійної діяльності та

специфічна гілка наукової творчості, а ще й безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самозреалізування. Тому психолог-практик не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, спираючись на багатоманіття процесів угледіння і зняття некомфортних ситуацій, формулювання і розв'язання проблем прийняття і розв'язування задач. Він, що найголовніше, ще й залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи у такий спосіб горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи. Для цього він покликаний навчитися розрізняти і поєднувати на психозмістовому рівні теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивіреного практикування задля основного – відшукування оптимального розв'язку виявленої соціальної проблеми, передусім учнівської, батьківської, своєї власної. І якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої людської проблемності” [33, с. 23–24].

Нерозуміння виняткової значущості психологічної діагностики в усій подальшій психологічній роботі з людьми чи групами здебільшого спричинене або професійною малограмотністю, функціональним дилетантизмом, коли вона відкидається чи заперечується, або своєрідною діагностоманією, коли майже вся діагностична робота зводиться до якомога швидшої постановки психологічного діагнозу, до формулювання висновків за недостатніми ознаками і відзвітування шляхом виголошення безсумнівних рекомендацій. “Діагностоманія, – пише М.К. Акімова, – це компенсація низької кваліфікації психодіагноста. Її супроводжує надмірне, недостатньо осмислене використання спеціальної психологічної термінології, невміння просто й дохідливо, зрозумілими життєвими словами пояснити зміст діагностичних показників і зробити на їх основі адекватні висновки” [27, с. 12]. Некваліфікований користувач здебільшого інтерпретує висновки психодіагностичних обстежень як безапеляційні рекомендації щодо розуміння конкретної людини (учня, працівника) чи групи, тобто часто абсолютизує одержані з допомогою діагностичних засобів дані, що у підсумку позірно визначають усю майбутню життєдіяльність обстежуваного, немов насправді передбачаючи його певні навчальні чи професійні перспективи.

Ситуація ускладнюється тим, що у повсякденному житті широкого розповсюдження отримала популярна психодіагностика (головно поптести і поопитувальники), яка створює ілюзію легкості як проведення відповідних діагностичних процедур, так і одержання кількісних результатів та якісних інтерпретацій. Тому психологи-практики, по-перше, дуже часто недооцінюють визначальну роль теоретичної психодіагностики, котра, з одного боку, спирається на всю сукупність загальнопсихологічних знань, принципи і методи прикладної психології, з іншого – має власний теоретико-методологічний фундамент, зміст якого становить система психодіагностичних знань (насамперед відомості про апробовані в експерименті і на практиці принципи, завдання, методи і процедури постановки психологічного діагнозу); по-друге, виходять у бурхливе море професійного практикування з неправильними уявленнями про можливості застосування психодіагностичних засобів – абсолютизують одержані з їх допомогою дані, про що наочно свідчить розгляд конкретних психодіагностичних показників як таких, що мають не відносне, а абсолютне значення, навіюють безальтернативність діагнозу щодо успіхів і прорахунків обстежуваного. Водночас для спеціалістів очевидно, що “погані не тести та інші методи психологічної діагностики, а неправильне, невміле чи спрощене їх використання, передусім без опертя на ґрунтовне знання теорії цієї науки” [27, с. 13].

Отже, **психологічна діагностика** – це, з одного боку, **наука** про конструювання методів вимірювання, класифікації і ранжування психологічних і психофізіологічних особливостей людей, а також про психодіагностичну діяльність, котра забезпечує застосування апробованих концептів і методів у практичних цілях, з іншого – **мистецтво** специфічно технологізованого, методично та засобово забезпеченого практикування на предмет здійснення інноваційної роботи як у сфері теоретико-методологічних розробок, так і суто прикладних, ситуативно діяльних. Якщо у першому випадку мовиться головно про досконалу науково-дослідну діяльність, котра забезпечує обґрунтування психодіагностичних моделей і концепцій, створення відповідних методик, принципів і вимог їх коректного застосування, то у другому – про найвищий ступінь майстерності при використанні психологом-діагностом усього наявного арсеналу засобів цієї наукової дисципліни. Іншими словами, психодіагностика – це і галузь професійної діяльності, і специфічна гілка наукової творчості, і безпосередня дійсність життя, і спосіб світорозуміння та самореалізування, й унікальна сфера культуротворення [див. 13; 33; 42]. В останньому випадку це означає, що практичний психолог, долучаючись до здійснення психодіагностичних технологій й утілюючи адекватні процедури, вивчає людину чи групу усіма посильними для себе способами, а відтак завжди виходить за межі *діагностичної ситуації*, а в ідеалі – із мистецько-людинознавчих позицій створює духовно зорієнтований *вітакультурний простір* взаємодії з обстежуваним, клієнтом, колегою, долучає кожного з них до певного способу життя і світобачення, виявляючи нові горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи, самореалізації.

Модуль 2.

Тема 5. Психологічні тести, процес тестування і стандартні вимоги до них.

Тема 6. З історії психологічної діагностики.

Тема 7. Психодіагностика рис характеру і властивостей особистості.

Тема 8. Психодіагностика мотивації, емоцій та психодуховних станів.

Гносеологічно концепт є дійсність ідеального виміру, тобто “мисленне утворення, яке заміщує нам у процесі думки невизначену множинність предметів одного і того ж роду – певних сторін предмета чи реальних дій”, або “утворення розуму, точка зору суб’єкта, котра обернена на щось об’єктивно-реальне..., характеризується динамічною структурою, постаючи у вигляді акту започаткування, проективного ескізу”, “суцвіття мисленневих конкретизацій” (С.А. Аскольдов [2, с. 271, 273]). Примітно, що концепт і поняття – явища одного порядку, але різних ідеальних проектизацій. Так, концепт синонімічний терміну “смысл”, тоді як значення – терміну “обсяг поняття” (Ю.С. Степанов). А це означає, що концепти не лише обмірковуються, а й переживаються, виступаючи “основним осередком культури в ментальному досвіді людини, що, зі свого боку, спричинює особливості використання кожного концепту в науці і культурі – за умов абстрагування від культурного змісту слова на противагу його структурі, коли фіксуються “історично опрацьовані напластування смислів або еволюційно-семіотичний ряд” [31, с. 40-42, 76 та ін.].

Концепт, – на думку Ж. Делеза, – це антитеза поняттю, що характеризується суб’єктивністю, варіативністю, фрагментарністю. “Він реальний без актуальності, ідеальний без абстрактності, він автореферентний і недискурсивний, абсолютний як ціле, але відносний у своїй фрагментарності, він самоподібний аналогічно до структур фрактальної геометрії й утримує складові, які можуть бути взяті саме як концепти, тому він нескінченно варіативний” [14, с. 35]. На відміну від поняття концепт формується мовленням “у просторі людської душі з її ритмами, енергією, внутрішньою жестикуляцією, інтонацією” (П. Абеляр, С.С. Неретіна); він гранично суб’єктивний, обов’язково передбачає наявність іншого суб’єкта – слухача або читача та його відповіді на запитання, породжуючи диспут й актуалізуючи нові смисли; обіймає пам’ять та уяву як властивості, котрі забезпечують розуміння “тут і тепер” у єдиній миттєвості теперішнього і водночас “синтезує у собі три здатності душі і як акт пам’яті зорієнтований у минуле, як акт уяви – у майбутнє, а як акт судження – у теперішнє” [21, с. 141]; він сутнісно балансує на межі божественного і земного, ідеального і матеріального, ноуменального і феноменального, а відтак одночасно звернений до двох світів, хоча “власної території немає” (М.М. Бахтін); нарешті, він “близький до мислення як внутрішнього проговорювання смислу, однак за умови, що проговорювання повинно бути артикульоване у своєму зверненні до іншого суб’єкта... в двох взаємозалежних формах – писемній (наприклад, у риторичі) та усній (ораторське мистецтво)” [11, с. 67].

У розроблюваній нами системі професійного методологування [див. 34; 35; 41] концепт входить до **принципу “чотирьох К”**, зважаючи на перші літери циклічно пов’язаних понять, що реалізують вимоги кватерності як фундаментальної мислєсхеми (3+1): *категорія – концепт – конструктор – концепція* [36]. У підсумку не лише обгрунтовані структурно-функціональні виміри концепта як інструмента методологування, а й, поряд з іншими, аргументована одна із засадничих **методологем**: “*концепт = концептизація + концептуальна схема*”. На відміну від категорії “концепт

володіє певною онтологічною вагомістю, оскільки схоплює змістово-сміслову заданість-визначеність поняття як інструмента мислення”, є системоутворювальним елементом концепцій, а тому “завжди твориться чистим мисленням і перебуває у плані іманенції, тобто одночасно задіюючи себе і свій об’єкт без можливості переходу в щось інше, у тому числі без тенденції до трансценденції” [36, с. 9]. При цьому сутність процедури-процесу *концептизації* полягає у знаходженні потрібних концептів і встановленні їх зв’язку між собою, передусім у чіткому визначенні місця кожного концепту на тому чи іншому рівні концептуальної схеми, у його змістово-смісловій конкретизації на інших рівнях та у співвідношенні з іншими концептами у рамках їхньої спільної цілісності.

Теоретико-рефлексивна робота, котра здійснена нами у двох зустрічних напрямках – над об’єкт-предметним визначенням психодіагностики (§1) і над окресленням архітекτονіки концепту як інструменту професійного методологування, дала змогу запропонувати одну з можливих **типологій**, що охоплює десять провідних концептів сучасної теоретичної психодіагностики (*табл. 1*). Зауважимо, що роком раніше ми фіксували вісім базових концептів цієї наукової дисципліни, зважаючи на юнгіанський принцип кватерності (3+1): “теорія + метод + діяльність = наука” і “практика + технологія + методика = мистецтво” [37]. Проте обґрунтування повної формули **принципу кватерності** (3+1=1) у контексті зреалізування типологічного підходу в психології [41] уможливило відкриття “п’ятого елемента” на обох рівнях діалектичного зв’язку за горизонталлю, що в нашому випадку описується категорією “унікальне” або “унікально-ситуативне”: як теоретик, так і практик взаємодіють зі світом не безпосередньо, а через ситуативний перебіг життя, щораз перебуваючи у специфічних обставинах, тобто діють у тих чи інших, у т. ч. й діагностичних, *ситуаціях*, котрі на рівні конкретного організуються у свідомості діагноста як *процедури діагностування*.

Очевидною перевагою пропонованої типології базових концептів психодіагностики є те, що на відміну від інших відомих робіт [1; 5; 6; 17; 27-30; 32; 43; 44 та ін.], вона має ґрунтовне *методологічне забезпечення*: одна лінія аналізу (вертикальна) зреалізовує відомий метод сходження від абстрактного до конкретного, інша (горизонтальна) – від загального до особливого, одиничного та унікального, і знову ще масштабніше – до універсального. У підсумку одержано десять концептів, яким притаманні чітко визначені логіко-змістові зв’язки, зважаючи на діалектику вищезазначених філософських категорій. При цьому закономірно, що розмежування концептів відбувається у двох напрямках – “психодіагностика як наука” і “психодіагностика як мистецтво”, а професійне зростання психолога передбачає поперемінний перехід: спочатку від абстрактного до конкретного (передовсім від теорії до практики, від психодіагностичних ситуацій до відповідних інтерпретацій), потім від конкретного до абстрактного (від виконання відповідних процедур і методик до психодіагностичної діяльності), й потім усе повторюється багато разів залежно від повноти захоплення змістом і методами самого діагноста.

Оволодіння психодіагностичною теорією та вміле застосування її принципів, способів збору, обробки та аналізу даних свідчить про те, що ця теорія перетворюється на **метод** – шлях об’єктивного руху-поступу діагноста від визначення завдань обстеження, проектування й зреалізування низки психодіагностичних ситуацій до кількісно-якісної обробки здобутих результатів та формування діагностичного висновку. У ситуаціях теоретизування та методологування цей метод зорієнтований на пошук невідомих закономірностей, що пов’язують абстрактні змінні, використовують “відомих” (за певною ознакою) досліджуваних і нехтують їх індивідуальними відмінностями та

емпіричною цілісністю психодуховного світу. Навпаки, у ситуаціях багатоманітного практикування саме зазначені відмінності та емпірична цілісність є об'єктом прискіпливого вивчення, тому що психодіагност здійснює пошук відомих закономірностей у "невідомих" обстежуваних.

Психодіагностичний метод конкретизується у чотирьох основних діагностичних підходах, що охоплюють майже всі наявні методики:

А – об'єктивний підхід, коли діагностика здійснюється на основі успішності (результативності) та способу (особливостей) виконання діагностичної діяльності; у цьому аспекті створені дві великих, дещо протилежних, групи методик (тестів): а) тести особистості (забезпечують вимірювання неінтелектуальних особливостей) і б) тести інтелекту (досліджують рівні інтелектуального розвитку особи); водночас тести особистості розподіляються на тести дії (цільові особистісні тести) і ситуативні тести, а інтелекту – на тести здібностей і тести досягнень.

Б – суб'єктивний підхід, коли діагностування реалізується на підґрунті відомостей, що повідомляються самим обстежуваним чи обстежуваними, тобто на основі самоопису особливостей особистості, її поведінки та вчинків у тих чи інших ситуаціях; цей підхід утілюють численні психологічні опитувальники.

В – проектний підхід, коли діагностика здійснюється на засадах аналізу особливостей взаємодії із зовні нейтральним, немов безособовим, матеріалом, що стає через відому невизначеність (слабку структурованість) об'єктом проєкції; цей підхід презентують різноманітні *проектні методики* дослідження особистості.

Г – розвивальний підхід, коли постановка психологічного діагнозу ґрунтується на проблемно-ситуативному опрацюванні обстежуваним стимульного матеріалу, що спричинює виникнення, розвиток і функціонування у його психодуховному світі внутрішніх проблемних ситуацій і задач, а відтак активізує аналітико-синтетичну діяльність, критичну і творчу рефлексію, прискорює загальний розумовий розвиток та розширює проблемно-діалогічне поле свідомості.

Перші три підходи виділяє й обґрунтовує Л.Ф. Бурлачук [6–8], тоді як одна із версій четвертого запропонована нами [40]. В останньому разі мовиться про особливий клас *проблемно-ситуативних тестів*, виконання яких передбачає поєднання: а) аналітико-синтетичної роботи обстежуваного із запропонованими текстовими моделями проблемних ситуацій, б) внутрішнього прийняття або часткового неприйняття кожної окремої проблемної ситуації та похідних від неї внутрішніх задач – перегляду номенклатури пропонуваніх виходів-розв'язків, в) вибору двох найкращих варіантів дії – оптимального і близького до нього психолого-педагогічних розв'язків та г) їх критичної рефлексії. При цьому предметом розвивальної психодіагностики є не стільки розпізнавання складних психічних явищ, скільки *ситуативний розвиток людини* як повноцінного суб'єкта, полівмотивованої особистості, впливової індивідуальності та саморозвивального універсума у взаємодоповненні і цілісності. Природно, що вона, з одного боку, спирається і водночас практично втілює гуманістичні принципи та відповідні їм моделі поведінки-вчинання, з іншого – піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння актуалізованого психокультурного досвіду обох учасників *діалогічної процедури* – зацікавленого обстежуваного і професійного психолога. До того ж добротне концептуальне підґрунтя, що закладене у витоках проблемно-ситуативної діагностики, дає змогу конструювати аналогічні тести, керуючись принципами і засобами *соціально-психологічного проектування*.

Психодіагностичні методики є практико-ситуативною конкретизацією відповідного методу, а тому характеризуються багатоманітністю та інваріантністю. Відтак існує як проблема їх класифікації, типологування, так і проблема нормативних приписів та єдиних вимог до їх конструювання і використання. Перша розв'язується по-різному залежно від теоретико-методологічної позиції того чи іншого розробника і від виокремлених ним критеріальних ознак розмежування. Так, М.К. Акімова і К.М. Гуревич, зважаючи на якість психодіагностичних засобів, обґрунтовують дві типологічних групи методик – *формалізовані* і *малоформалізовані*. До перших вони відносять тести, опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики, що передбачають жорстку регламентацію процедури обстеження, стандартизацію, надійність і валідність, до других – спостереження, опитування, аналіз продуктів обстеження, що дають цінні відомості про наявність тих психодуховних явищ, які погано піддаються об'єктивації, хоча і є громіздкі та вимагають неабиякого професійного досвіду діагноста. Інші дослідники розрізняють: а) тести інтелекту, спеціальних здібностей та виявлення окремих особистісних рис і методики, у яких не існує правильних відповідей, а враховується частота і спрямування відповідей; б) вербальні і невербальні психодіагностичні методики; в) об'єктивні тести, стандартизовані самозвіти, проєктивні і діалогічні техніки, психофізіологічні та апаратурні методики [5; 7; 22; 24; 28; 29; 32 та ін.]. У будь-якому разі увесь масив зазначених методик займає проміжне положення між двома полюсами – об'єктивними тестами і діалогічними (інтерактивними) методами.

Оригінальною, на наш погляд, є класифікація, заснована на комплексному *предметно-технологічному підході* до практичної психодіагностики і закономірно визначає рівень об'єктивності отримання та інтерпретації психологічних даних із позицій теоретичної психодіагностики. У цьому контексті І.Н. Носс виділяє групи об'єктивних, суб'єктивних та проєктивних методик [22, с. 36–37, 23, с. 12–27]. Зважаючи на вищевикладене, логічно доповнити зазначену класифікацію *розвивальними методиками*, предметний зміст яких становлять моделі життєвих проблемних ситуацій. Тоді одержимо таку **класифікацію психодіагностичних методик (табл. 2)**. Її аналіз дає змогу сформулювати такі узагальнення:

по-перше, наведена класифікація характеризується евристичністю, адже однозначно вказує на нестачу психодіагностичних методів того чи іншого класу або типу (передусім, розвивальних, а також інтерпретаційних і семантичних), що значуще для розробників теоретичного і прикладного спрямування;

по-друге, методи опису власної поведінки у певних ситуаціях (суб'єктивні) і витлумачення якоїсь події, ситуації (проєктно-інтерпретаційні) не тотожні методам проблемно-ситуативним і проблемно-графічним, оскільки останні побудовані так, що первинно реалізують розвивальні функції і лише вторинно – діагностичні;

по-третє, спираючись на пропоновану класифікацію, практичний психолог має змогу вибрати оптимальну систему психодіагностичних методик для предметного вивчення однієї чи кількох психічних властивостей, особистісних рис, психодуховних станів, а відтак створити й зреалізувати найдоцільнішу з огляду на зовні задані завдання діагностичну програму;

по-четверте, обстоювана класифікація покликана допомогти практичним психологам під час пошуку адекватного предмету психологічного вивчення діагностичного інструменту, зорієнтованого як на оцінку аналізованого феномена, так і на рівень об'єктивності й технологію отримання та інтерпретації психологічних даних;

по-п'яте, тільки зведені в єдину систему класи об'єктивних, суб'єктивних, проєктивних і розвивальних методів практично уможливають оперативне виконання психологом-професіоналом своєї роботи відповідно до наявної компетентності та рівня поставленого психодіагностичного завдання і водночас надають змогу спеціалістам-суміжникам одержувати відносно повну узагальнену і систематизовану інформацію про психологічні засоби оцінки людини як суб'єкта і його поведінки, як особистості і її діяльності, як індивідуальності і її вчинків, як універсума та його внутрішнього прийняття до самореалізування однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини, свободи, служіння тощо [див. детально **12; 13; 42**].

На відміну від методики як сукупності взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного здійснення психодіагностичної роботи, *технологія* – це професійне вміння, висока досконалість і навіть майстерність проводити психодіагностичні обстеження, тобто реалізувати той вид експерименту, суть котрого становить процес психологічного оцінювання (розробка і відбір відповідних методів, його процедура і результат). Причому будь-яка технологія соціального спрямування – це, – пише В.І. Подшивалкіна, – “інструментальна, штучна система, яка є результатом цілеспрямованої людської діяльності і створюється для вирішення завдань у якійсь проблемній галузі чи сфері суспільної практики. Зв'язки, котрими забезпечується єдність технології як інструментальної системи, лежать поза її матеріальним носієм, але у царині тих завдань, для котрих вона призначена. Водночас системоутворювальним чинником соціальної технології є *зміст діяльності*, осягаючи який людина оволодіває ситуацією”. І далі: “Методика, як і технологія, являє собою певний спосіб дослідницької чи практичної діяльності. Але, на противагу від технології, вона менше визначена з погляду цільових настановлень щодо її використання. Соціальна діагностична технологія застосовується на одній чи декількох методиках, котрі, будучи задіяними у певну технологію, набувають нових властивостей, пов'язаних зі спрямованістю на унікальне коло цільових завдань” [26, с. 63, 67, а також 25].

Отже, без досягнення рівня досконалої діагностичної діяльності не можна вийти на розробку і впровадження психодіагностичних технологій [див. **7; 9; 10**]. Причому технологія – це, з одного боку, сукупність знань про способи і засоби проведення певних виробничих процесів, з іншого – уможливлення самих цих процесів у їх повноті і взаємодоповненні, що гарантують очікуваний результат. У цьому змістовому контексті *психодіагностична технологія* – система знань про способи і засоби одержання психологічного діагнозу і водночас сам багатоканальний процес його встановлення. При цьому роль такої технології істотно зростає за умов групових і масових обстежень, а технологічність самих процедур є важливою складовою *психодіагностичного сценарію*, змістовно наповнює як психологічний діагноз, так і прогноз. До того ж низька технологічність роботи діагноста здебільшого свідчить про відсутність певних ресурсів (діагностичного матеріалу, часу, професійної компетентності, організації обстежень тощо).

Здебільшого психодіагностична технологія охоплює [44, с. 110]: 1) з'ясування реальних психологічних проблем у житті особистості, групи, організації; 2) постановку мети, що відповідає виявленим проблемам; 3) формулювання завдань діагностичного обстеження, що деталізують та операціоналізують мету діагностики; 4) вибір діагностичних засобів, зважаючи на мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження, на обмеження часу та інших ресурсів; 5) створення деталізованого сценарію діагностичного обстеження, у т. ч. проведення процедур збору інформації, обробки результатів, видачі

рекомендацій; 6) проведення відповідних обстежень; 7) статистичну обробку отриманої інформації; 8) інтерпретацію одержаних результатів у категоріях і поняттях, доступних неспеціалісту або психологу; 9) формулювання рекомендацій щодо можливостей терапії, корекції чи розвитку; 10) написання анотованого чи розширеного звіту про проведену психодіагностичну роботу. Прикладом тут можуть бути дві діагностичні технології, що розроблені, адаптовані та описані нами свого часу: а) технологія психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання [38] і б) технологія психодіагностики особистісної адаптованості вчителів і учнів у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [39].

Психодіагностична діяльність – складна система науково зорієнтованого практикування у сфері психології, оскільки передбачає чітке визначення не лише її потреб, мотивів, мети, умов і засобів у кожному окремому випадку індивідуального чи групового діяння, а й предмета розпізнавання – вивчення способів та організаційних форм його реального уможливлення. А це означає, що діагност має справу із надскладними психодуховними явищами (процесами, станами, властивостями, тенденціями), котрі не можуть бути витлумачені спрощені, локально чи схематично. На жаль, більшість найвідоміших дослідників (Л.Ф. Бурлачук, Ю.З. Гільбух, Б.В. Кулагін, І.Н. Носс, В.В. Столін, А.Г. Шмельов та ін.) детально описують діагностичний процес, тоді як власне діагностична діяльність, її структура, форми, способи і засоби у їх взаємодоповненості розглядають невинувато побіжно. Зокрема, характеристика трьох основних етапів зазначеного процесу (збір даних, їх переробка та інтерпретація, прийняття рішення щодо діагнозу і прогнозу) ще не висвітлює психодіагностичну діяльність у системі її відтворення за логікою транслявання норм культури. Проте саме така діяльність є найзмістовнішою реальністю у професійному практикуванні психолога, утверджується як базова універсальна цілісність, що охоплює і матеріал (діагностичні ситуації та їх учасників), і морфологію (структурно-рольові позиції та ролі останніх), і зв'язки та функції (цілі, завдання, установки, досвід, дії кожного учасника), і відповідні процеси та процедури. Це проблемне коло завдань, звісно, потребує окремого розгляду.

Теоретичний конструкт “*ситуація*” як “сукупність умов та обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей” [9, с. 1127], є вельми значущим для пояснення унікальності психодіагностичного методу і заснований на ньому професійній діяльності. Справа в тому, що людина, проживаючи у довкіллі, середовищі, світі, первинно перебуває у ситуації, причому змінній, нестабільній, почасти проблемній і навіть критичній. Саме через динаміку життєвих ситуацій вона взаємодіє зі світом, уможливаючи своє – ситуативне чи “тут, тепер і повне” – зреалізування і як суб'єкта, і як особистості, і як індивідуальності, і як універсума. У зв'язку з цим доречно розвести поняття “ситуація психодіагностики” і “психодіагностична ситуація”.

Ситуацію, як відомо, характеризують три параметри: а) місце як локалізований простір умов, де що-небудь розміщене чи відбувається, б) топіка як сукупність місць і в) метрика як їх розташування між собою. У зв'язку з цим, зважаючи на пропонування тут підхід, є підстави виокремити чотири основних *ситуації психодіагностики* (рис. 4). Ситуація теоретичної психодіагностики контурно фіксується цим дослідженням. На наявність ситуацій клієнта і людини, котра підлягає вимушеній експертизі, вказує В.В. Столін, зауважуючи, що у першому випадку особа сама “звертається за допомогою до психолога, охоче йде на співробітництво, прагне виконати вимоги інструкції якомога точніше, не має усвідомлених намірів змалювати себе привабливою чи фальсифікувати результати”, а в другому – “старається витримати “екзамен”, а для цього досить

усвідомлено контролює свою поведінку і свої відповіді так, щоб постати в максимально вирашному світлі (або ж домогтися своєї мети навіть ціною симуляції відхилень і розладів)” [5, с. 22].

Крім того, згаданий дослідник розрізняє чотири ситуації психодіагностики залежно від того, хто і як буде використовувати діагностичні дані і яка *відповідальність психолога* за вибір способів його втручання у ситуацію обстежуваного [див. 5, с. 22–23]. Фактично мовиться про типові ситуації фахівця-психодіагноста, в яких він реалізує різні функції, виконує різний обсяг діагностичної роботи і застосовує різні психодіагностичні методи за умов того чи іншого конкретного випадку. Проте лише у сфері практичної психодіагностики доречно говорити про *номенклатуру систем психодіагностичних ситуацій*, кожна з яких являє собою специфічний локалізований простір умов та обставин унормованого використання адекватних психодіагностичним завданням методів і методик.

Реальною проекцією теоретичного осмислення окремої ситуації психодіагностики на професійну площину психологічної практики є *діагностична процедура*. Як чітко “встановлений чи узгоджений порядок здійснення, виконання або оформлення чого-небудь”, а також “ряд яких-небудь дій, хід виконання чого-небудь” [9, с. 997], процедура в досліджуваному предметно-цільовому контексті відіграє роль *унікальної техніки діагностування* як детально спланованого, покрокового діяння психолога. При цьому процедура обстеження індивідуально-психологічних особливостей входить до структури *процедури психодіагностичного вивчення особистості* як її сутнісний мікроетап або крок діяння психолога, а вся процедурна організація такого вивчення інтегрує наступність чотирьох учинкових дій, кожний з яких містить три-чотири підкроки (*рис. 5*). Водночас спостереження за поведінкою обстежуваних під час тестування надає важливу додаткову інформацію щодо виявлення значущих інтерпретаційних ознак для проведення психологічного аналізу.

Отже, *базові концепти психодіагностики* (теорія і практика, метод і методика, діяльність і технологія, ситуація і процедура, наука і мистецтво) функціонують усередині сформованої концептуальної моделі цієї сфери професійного практикування, а тому потребують адекватного діяльного *розуміння* і відповідного об’єктивного *пояснення*. Зважаючи на філософські категорії, розташовані у певному порядку за горизонталлю і вертикаллю, кожен концепт одержує своє чітке означення та посідає обґрунтоване місце на тому чи іншому рівні організації діалектичних зв’язків логіко-змістового наповнення психодіагностики як самодостатньої складної системи. При цьому концепт одного рівня конкретизується на інших, похідних, змінюючи тим самим ті складові діагностичної системи, з якими вони співвідносяться. Через ці канали конкретизації *процес концептизації* як довершена методологічна процедура сприяє реальному утвердженню двох тенденцій:

а) розгортанню цілісної картини конструктів як суто пізнавальних інструментів (наприклад, вікова норма, оцінкові шкали, процентиль, соціально-психологічний норматив, надійність, валідність тощо) і

б) операціоналізації психодіагностичної діяльності, що в сукупності – в ідеалі і на практиці – забезпечують емпіричне уможливлення цієї діяльності.

У будь-якому разі досконале володіння теоретиками зазначеними концептами – це передумова продуктивності їхньої пізнавальної творчості, тоді як адекватне розуміння їх змісту практичними психологами – гарантія уникнення багатьох недоречностей і помилок у їхньому професійному повсякденні.

Модуль 3.

Тема 9. Психодіагностика міжособистісних взаємовідносин.

Тема 10. Психодіагностика свідомості і самосвідомості.

Тема 11. Психодіагностика здібностей і креативності.

Тема 12. Розвивальна (проблемно-ситуативна) психодіагностика.

Природні соціально-культурні трансформації в утвердженні українського суспільства, посилюючи впливовість хаотичних процесів на громадянський загал, вимагають найшвидшого задіяння вагомого конструктивного потенціалу сучасної психологічної науки в налагодженні повноцінної і самовід-повідальної життєдіяльності організацій, груп та окремих особистостей. Перший крок у професійному використанні психологічних знань пов'язаний із розробкою та впровадженням у сферу національної освіти *оперативних діагностичних засобів* відстеження (моніторингу) емоційно-психологічної налаштованості учасників навчального процесу на розвивальну міжособистісну взаємодію, визначення їхньої внутрішньої комфортності і гармонійності в контактах із найближчим довкіллям, наповнення освітньої діяльності неформальним соціокультурним змістом, позитивними ставленнями та установками, полімотиваційністю і діалогічністю.

Треба визнати, що *адаптивна поведінка* людини займає левову частку її суспільного життя. Адже для того, щоб конструктивно діяти (гра, навчання, праця) та ефективно творити (побут, наука, мистецтво, освіта, спорт, виробництво, спілкування, власне Я) треба бути в безпеці, відчувати гармонію соціальних взаємостосунків, розширювати поле внутрішньої комфортності. Розвиваючи погляди *Г.П. Щедровицького* на психологію як вселенську сферу діяльності [120], можна сказати, що суть ідеї полягає в тому, щоб активно творити новий мислєдіяльнісний світ і вчасно його фіксувати; причому для того, щоб знову творити і відображати, вкотре – беззупинно й безоглядно – творити більш повно, точно, майстерно. Своєрідним містком між крайніми положеннями маятника “відображати” – “творити” і є *адаптованість як універсальна форма* аналізу й усвідомлення людиною своєї *єдності із соціумом*, середовищем, довкіллям. Тому адаптивна поведінка – це водночас природний *механізм формування культурного досвіду* особистості, добування і творення знань, умінь, норм, цінностей та переводу їх у нову за функціями, будовою і змістом мисленнєву діяльність.

Разом з тим двосторонній вплив взаємоприспосувальних процесів, які актуально й потенційно розгортаються чи згортаються у системі “людина – середовище”, обумовлює важливість, складність і водночас фундаментальність наукового *пізнання закономірностей особистісної адаптованості* громадян за конкретних соціокультурних умов та історичних обставин. Проте, **м е т а** пропонованого дослідження значно скромніша: на тлі стислого аналізу основних психосоціальних залежностей перебігу пристосувальницьких процесів індивіда обґрунтувати широкі можливості конструктивного використання оригінальної експрес-діагностичної методики визначення особистісної адаптованості вчителів і учнів до зовнішнього і власного внутрішнього світу й у такий спосіб сприяти підвищенню ефективності взаємодії педагогічного та учнівського колективів середнього навчально-виховного закладу.

Методика створена нами у 1993 році [98; 99], істотно оновлена в 1998 [100] та збагачена науковими й експериментальними даними в 2000. За ці роки вона посіла місце важливого діагностичного засобу не тільки в щоденній професійній діяльності шкільних і районних психологів, а й у *системі фундаментального соціально-психологічного експерименту* з модульно-розвивального навчання [101; 102; 107; 110]. І це цілком природно, адже її зрозумілі теоретико-методологічні засади, принципи побудови контрольної шкали, способи обробки та інтерпретації даних дають змогу швидко, надійно й достеменно встановлювати змістово-психологічні особливості соціальної взаємодії особистості з оточенням, визначати спрямування і характер процесів її психосоціального зростання і самоствердження.

Серцевину авторської методики становить *тест-опитувальник “Наскільки адаптований Ти до життя?”* Наводяться приклади заповнення опитувальника, таблиці кількісної обробки результатів обстеження учителів і учнів експериментальних шкіл Інституту експериментальних систем освіти (м. Тернопіль), статистичні дані і способи нормування одержаних результатів, що свідчать *про високу точність методики* визначення психологічних особливостей адаптаційних процесів як дітей і молоді, так і дорослих.

Поглибленому психологічному аналізу підлягають різні рівні функціонування трьох видів адаптаційних процесів-показників особистості: а) *адаптивність* (дуже висока, висока, середня, низька); б) *неадаптивність* (неочевидна, очевидна); в) *дезадаптивність* (ситуативна, стійка очевидна, критична). Побудована і докладно описана *дев'ятибальна шкала* особистісної адаптованості у єдності і взаємодоповненні таких сутнісних характеристик внутрішнього пристосування як: ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція. Ці характеристики – це водночас *показники ефективності психосоціального розвитку особистості* й організованого освітнього процесу загалом.

Для працівників обласних управлінь і районних відділів освіти, шкільних адміністраторів, психологів і педагогів значення матимуть не тільки класифікаційні показники, статистичні норми та зведені результати опитування вчителів і учнів з різних куточків України, що подаються нижче для безпосереднього практичного використання. Сподіваємося, що з не меншим інтересом ними буде сприйнятий той експериментальний матеріал, який стосується динаміки особистісної адаптованості учасників педагогічних взаємин під час розгортання фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання. *Моніторинг інноваційних нововведень* – це ще одна важлива сфера конструктивного використання пропонованого психодіагностичного інструментарію, яким за бажанням може скористатися кожний психолог, вихователь, учитель.

узагальній психології розділ про закономірності, умови та особливості перебігу адаптаційних (приспосувальних) процесів людини традиційно є одним із серцевинних [5; 23; 46; 62; 72; 85; 113]. Особливе місце він посідає у віковій і педагогічній психології, де проблема формування і розвитку *адаптивної активності* особистості в обставинах, що постійно змінюються, набуває статусу першорядної, вихідної [20; 60; 79; 97; 108; 111].

Однак і психологи, і педагоги сьогодні позбавлені надійних методичних засобів для ґрунтовного вивчення особистісної адаптованості школярів до зовнішнього і власного внутрішнього світу. Водночас проблема *шкільної дезадаптації* є однією з найбільш складних як у теоретичному, так і практичному аспектах. Через зміну соціально-економічної ситуації в Україні, погіршення матеріально-фінансових умов діяльності навчально-виховних закладів гостро постало також питання *учительської дезадаптації*. Тому розробка надійного методичного інструментарію для оперативної психологічної діагностики перебігу адаптаційних процесів учня і вчителя має реальне наукове і передусім прикладне значення.

При створенні тесту-опитувальника автор спирався на концептуальні положення загальної теорії соціально-психологічної адаптації, найбільший внесок у розвиток якої зробили Л.С. Виготський [19; 20], О.Ф. Лазурський [46], В. Лебедєв [47], А.А. Налчаджян [62], Ж. Піаже [73], В.А. Петровський [71; 72], Л.А. Петровська [69], Н. Сарджвеладзе [85] та інші вчені.

Зокрема, В. Петровський, розробляючи концепцію неадаптивної або надситуативної активності, обґрунтовує обов'язкову вихідну *адаптивну спрямованість* будь-яких психічних процесів та поведінкових актів. Він указує на такі сутнісні ознаки адаптивної спрямованості: 1) наявність процесів пристосування індивіда до *природного середовища*, які вирішують завдання збереження тілесної цілісності, виживання, нормального функціонування тощо; 2) розгортання процесів адаптації до *соціального середовища* у вигляді виконання сформульованих з боку суспільства вимог, очікувань, норм, дотримання яких гарантує повноцінність особи як члена суспільства; 3) перебіг процесів *самоприсосування* – саморегуляція поведінки і діяльності, підпорядкування вищих інтересів нижчим, самореалізація мисленнєвих стереотипів і схем і т. ін.; 4) функціонування процесів, котрі *спричинюють підкорення середовища* базовим інтересам особистості, дають змогу реалізувати його фіксовані предметні орієнтації: задоволення потреб, досягнення мети, розв'язання життєвої задачі тощо. Чи пристосовує індивід себе до світу, чи підпорядковує світ своїм вихідним інтересам, - робить висновок учений, - у будь-якому разі він *обстоює себе* перед світом у тих своїх виявах, базис для яких вже склався, виділився в минулому. А відтак *відкидається все*, що надлишкове до цих вихідних орієнтацій [71, с.13–14].

На нашу думку, *соціально-психологічна адаптація* являє собою: а) процес і результат *активного пристосування* індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність); б) компонент *дієвого ставлення* індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття; в) складову *осмислення і розв'язання* типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості. Це конкретно виявляється в наявності таких психологічних феноменів як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і самої себе, їх будови, вимог, завдань.

Водночас особистість, вступаючи у численні соціальні взаємини, формує не тільки *сукупність уявлень* про світ, а й про себе, мисленнєво виокремлює ставлення до

власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто *приймає себе*, формує самооцінку та утверджує установки як напівусвідомлені й емоційно забарвлені готовності суб'єкта сприймати світ і себе в ньому певним чином (позитивно або негативно, конструктивно або деструктивно). Всі ці психічні процеси внутрішньо зорганізуються у вигляді такого складного утворення особистості як її *Я-концепція*, тобто всієї сукупності уявлень особи про саму себе, яка щонайперше утримує: а) когнітивну складову – образ Я, б) *оцінкову складову* – самооцінка і в) *поведінкову складову* – реакція або конкретна дія [7]. При цьому Я-концепція виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, визначає актуальну систему її *самосприйняття* та задає вчинкові межі реальної поведінки. Її зміст (у вузькому розумінні - самооцінки) є одним з найважливіших результатів виховання та організованого навчання, завдання яких – сформувані *позитивну Я-концепцію*, а відтак і високу *самоадаптованість* людини. Це означає, що у її внутрішньому світі переважатимуть дбайливе й захоплене ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра і внутрішня свобода (Р. Бернс [7], А. Маслоу [51; 52], Г. Олпорт [66], К. Роджерс [80], В. Франкл [91]).

Незважаючи на безперервний характер адаптації, її процесуально-результативні параметри перебігу відчутно розширюються й ускладнюються під час *кардинальної зміни* напрямів діяльності індивіда, його соціального оточення, або власного внутрішнього світу (наприклад, у ситуаціях повноцінної дружби, закоханості тощо). Тому успішність адаптації визначається виключно характеристиками середовища та психічного світу особистості. Щодо останнього, то основний напрям розвитку адаптивної активності школяра безпосередньо пов'язаний з процесами *ставлення, оцінки й прийняття* ним норм і цінностей того оновленого соціального оточення (особи, групи, колективи), до якого він входить, а також сформованих тут форм соціальної взаємодії (формальні і неформальні міжсуб'єктні зв'язки, стиль педагогічного керівництва тощо) і форм предметної діяльності (наприклад, способи виконання учнем своїх обов'язків, глибина розуміння, прийняття та розв'язання ним зовнішніх навчально-виховних задач і т.ін.).

Соціально-психологічна адаптація, являючи собою певне взаємодоповнення активної (учень цілеспрямовано видозмінює навколишнє оточення) і пасивної (він змінює свою поведінку, зміст і характер дій під впливом оточення) форм, завжди спрямовується полярними тенденціями-процесами адаптованості-неадаптованості, тобто тими *психорегуляційними механізмами*, які реально функціонують у внутрішньому світі особистості. Йдеться про наявність своєрідного *психологічного маятника* особистісної адаптованості, який коливається між полюсами високого внутрішнього комфорту і задоволення результатами життєдіяльності та надкритичним дискомфортом і крайніми формами відчуження, що спричиняють психотравмуючий вплив на особу, викликаючи гнів або депресію. Амплітуда цього маятника, центруючись навколо особистісної невизначеності (невтручання, нейтралітет), головню залежить від *ментального досвіду* особистості і водночас визначає стабільність внутрішньої організації її психічного світу.

У контексті нашого аналізу провідним є “зріз” психічного світу особистості, що характеризує *відповідність* (невідповідність) *між цілями й результатами* її діяльності. Зауважимо лише, що неадаптивність тут відіграє не тільки негативну, а й *позитивну роль* [див. 71; 72]. Конкретно вона “означає існування суперечливих відношень між цілями і результатами цільної системи: наміри людини не збігаються з діями, замисли –

із утіленням, спонукання до дії – з її результатами. Ця суперечність природна і непереборна, проте саме в ній – джерело динаміки діяльності, її реалізації й розвитку”. Водночас “неадаптивність є також ще й особливим мотивом, який спрямовує розвиток особистості, і який виявляється в надситуаційній активності, тобто специфічній привабливості дій із наперед невизначеним розв’язком” [78, с. 12]. Неадаптивність небажана, мабуть, тільки в тому разі, коли вона “виступає як дезадаптивність у ситуації постійної неуспішності спроб індивіда реалізувати мету, або в ситуації утворення двох і більше рівнозначущих цілей, що може засвідчувати про незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонії у сфері прийняття рішень, або ж є прямим результатом екстремальності ситуації” [78, с. 12]. **Соціально-психологічна дезадаптивність** – це “завжди заперечення дієвого пристосування особистості до навколишнього світу, коли у неї фактично перекриваються шляхи для розгортання творчої активності, духовної рівноваженості, внутрішньої свободи і впевненості в собі” [111, с. 26].

У цьому змістовому розрізі В. Петровський зауважує, що неадаптивність розглядається переважно в позитивному контексті життєдіяльності людини, оскільки асоціюється з її активною соціальною позицією. Він обґрунтовує **принцип надситуаційної активності**, який стверджує, що “суб’єкт, діючи в напрямку реалізації вихідних відношень його діяльності, виходить за межі цих відношень і насамкінець перетворює їх” [71, с. 90]. Далі вчений визначає **критерій неадаптивності**, який відображає вимоги **постулату значливості** (пристосованості) – співвідношення мети і результатів діяльності. Надситуативна активність полягає не тільки в надлишковому діянні, а й у породженні конфронтаційних відношень між запланованим та досягнутим. При цьому виявляється, що **неадаптивна стратегія** діяння має переваги над адаптивною, тому що прогнозується імовірна невідповідність аж до суперечності між метою і майбутнім результатом певної дії [див. 71, с. 91-95 і далі].

Отже, спираючись на **критерій ступеня адекватності** між цілями і результатами діяльності особистості, є об’єктивні підстави чітко розмежувати три різновиди адаптаційних процесів-показників: а) **адаптивність** як справжня чи відносна гармонійність між суб’єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжуються позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям тощо – особистості до навколишнього світу і самої себе; б) **неадаптивність** як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість; в) **дезадаптивність** як певна дисгармонія між цілями і результатами, що є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок, паніка і т.ін.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо). Висока освоєність навколишнього оточення та усталені темпи соціально-культурного збагачення внутрішнього світу особи об’єктивуються зазвичай в адекватній **адаптаційній взаємодії**. А значні ускладнення шкільного середовища, що відбуваються за короткий відтинок часу, або ж (та) стрибкоподібні якісні зміни у психічному світі учня породжують у нього особистісну неадаптованість, а часто-густо й дезадаптованість.

зазначені різновиди адаптаційної взаємодії індивіда і середовища водночас являють собою **взаємопов’язані рівні функціонування** соціально-психологічної адаптації, які завжди повно і конкретно виявляються як у процесуальному плані (система “адаптивність – неадаптивність – дезадаптивність”), так і результативному (система “адаптованість – неадаптованість – дезадаптованість”). Очевидно, що кожному з цих

питань, які фіксують різні сторони такої архіскладної реальності, як соціально-психологічна адаптація, відповідає своя ділянка великого **понятійно-термінологічного поля**. Ця ділянка, зі свого боку, задає норми функціонування кожного конкретного поняття, які необхідно мати на увазі, організуючи психологічне пізнання. Зокрема, психологічному аналізу на рівні суб'єкта відповідає та ділянка понятійного поля, яка описує **адаптацію як процес, а на рівні особистості – адаптацію як результат**. Звідси, власне, й постає потреба дотримуватися термінологічної дисципліни у використанні понять: коли мова йде про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, то слід говорити про “адаптивність, не- чи дезадаптивність” людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, невротизм тощо), то буде правильним уживання термінів “адаптованість, не- чи дезадаптованість” особистості. Тепер усі зазначені відношення і залежності між поняттями відтворимо у вигляді **схеми 1**.

Пропонована нами система різнорівневих результатів адаптації ґрунтується на **методі категорійної** типології. Суть його полягає в тому, що за кожних із запропонованих понятійних фіксацій адаптаційної активності закріплюється специфічне категорійне поле, котре й задає сферу їх застосування. Взірцем вдалого використання цього методу є проведене **Ф.Ю. Василюком** дослідження психологічних закономірностей переживання під час здолання людиною різнотипних критичних життєвих ситуацій. Так, доведено, що кожному з понять – стрес, конфлікт чи криза – “відповідає особливе категорійне поле, що й визначає норми функціонування та теоретичного використання цього поняття. Таке категорійне поле в онтологічному плані відображає окремий вимір життєдіяльності людини, що має свої закономірності і властиві йому умови життя, відмінний тип активності і специфічні внутрішні потреби” [17, с. 47–48].

У поданому розмежуванні понять є певна умовність. Проте в теоретичному плані воно має неабиякі переваги, адже дає змогу більш диференційовано представити **палітру реальної взаємодії** людини із зовнішнім оточенням. Зрозуміло, що як рівні психологічного пізнання (горизонтальний зріз), так і рівні соціально-психологічної адаптації (вертикальний зріз) тісно пов'язані між собою, переплітаються і **доповнюють** один одного, на що й указують умовні позначки на схемі. Скажімо, у кожній конкретній особистості реальна картина її взаємо-приспосовування із світом задіює практично всі “виміри-характеристики” соціально-психологічної адаптації. Однак саме така емпірична інтерференція різних адаптаційних структур робить необхідним їх чітке розмежування за умов будь-якого скільки-небудь поважного наукового вивчення.

І перше, на що слід звернути увагу, – це на переважання тієї чи іншої адаптаційної структури індивіда (відповідно й аналогічної ділянки понятійного поля) над усіма іншими та на **системоутворювальну роль** цієї окремої структури стосовно інших. До того ж така структура є зазвичай динамічною, змінною. Водночас і адаптивна активність школяра постійно змінюється то в один, то в другий бік, а тому **маятник адаптивності**, хоч і з різною амплітудою, все ж коливається безупинно, біполярно. Причому загальна картина взаємодії у системі “суб'єкт – середовище” має тенденцію до істотного ускладнення від адаптивності та особистої адаптованості аж до дезадаптивності та особистої дезадаптованості.

Запропонована **категорійна типологія** дає змогу адекватно описати номенклатуру основних **адаптаційних ситуацій**, у центрі яких знаходиться людина з її певним чином

організованим внутрішнім світом. До того ж функціонування цих ситуацій має складну **діалектичну природу**, оскільки взаємодія у системі “індивід – середовище” характеризується змістом і формою, загальним і конкретним, реальним і можливим, процесом і результатом. При цьому той чи той рівень адаптивності спричинений, з одного боку, психоемоційним станом індивіда, з іншого – його зовнішньою поведінкою та вчинками й ще з іншого – об’єктивними результатами-наслідками адаптаційної діяльності. Все залежить від того, як поєднуються у внутрішньому світі особистості **вищі психоформи** – ставлення, установки, оцінки, прийняття, самооцінки, переконання, психічні образи тощо. Очевидно також, що зростання негативних тенденцій в **адаптаційній сфері** людини обумовлює загострення її психологічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал.

Проте не слід думати, що зазначені міжпонятійні зв’язки і відмінності мають лише теоретичне значення. Є в них і суто **практичний сенс**: щонайперше вони сприяють глибшому і точнішому психологічному пізнанню основних характеристик адаптивної взаємодії школяра з його оточенням, від чого багато в чому залежить правильний вибір як стратегії, так і методів та прийомів **психологічної допомоги** йому в розв’язанні особистісних проблем.

Потреба у чіткішому визначенні теоретичної позиції поставила автора перед необхідністю, крім уточнення методологічних орієнтирів дослідження, глибше пізнати **психологічну природу** особистісної адаптованості дітей і дорослих. Керуючись принципом мінімальної оптимальності та конкретними емпіричними залежностями, вдалося передусім визначити **рівні функціонування цієї** адаптованості. Так, адаптованість розподіляється на дуже високу, високу, середню і низьку, неадаптованість – на неочевидну (так звану псевдоадаптованість) та очевидну і, нарешті, дезадаптованість – на ситуативну, стійку очевидну і високу, або критичну. Отож маємо дев’ятибальну шкалу особистісної адаптованості. Щоб мінімізувати змістовну характеристику встановлених рівнів адаптованості, вдаємося до засобів унаочнення (**схема 2**).

Пропоноване співвідношення кількох взаємопов’язаних шкал **фундаментальних психічних явищ** індивіда логічно завершується переліком найбільш типових для відповідних “зрізів” внутрішнього світу особистості психічних образів і психологічних ситуацій, а також системно зосереджується в показниках того чи іншого функціонування та розвитку її **Я-концепції**. Введення останньої складової психологічної структури особистісної адаптованості цілком закономірне, якщо зважити на те, що Я-концепція є стрижневим утворенням онтогенетичного розвитку людини і характеризує не тільки **систему самосприйняття**, а й **потенційного діяння**, вчинкового проживання і творення довкілля та власного Я (Р. Бернс, І.Д. Бех, К. Блага, О.Ф. Бондаренко, В. Джемс, Е. Еріксон, А. Захарова, І.С. Кон, Д. Купперсміт, К. Роджерс, В.В. Столін, В.І. Юрченко та ін.).

Я-концепція – це: а) **сукупність всіх уявлень** індивіда про себе, які поєднані з їх позитивною, невизначеною або негативною оцінкою; б) динамічна **сукупність установок** особистості, спрямованих на самоорганізацію її внутрішнього світу; в) **система самосприйняття** людиною того, якою вона є (реальне Я) і якою вона має і хоче бути (ідеальне Я). Вона виникає у процесі **соціальної взаємодії** індивіда як обов’язковий та унікальний результат його психосоціального розвитку. Особливо важливими для

нього є контакт із *значущими людьми* (мати, батько, дідусь, бабуся, брат, сестра), які первинно визначають уявлення дитини про саму себе. В дитинстві фактично всі соціальні взаємостосунки потенційної особистості справляють на неї формувальний та розвитковий вплив. Проте з моменту виникнення Я-концепція набуває іманентної самодостатності; сама стає активною внутрішньою основою культурного розвитку людини, важливим чинником інтерпретації її ментального досвіду. Ось чому вона накладає відповідний – позитивний, нейтральний чи негативний – відбиток на всі поведінкові дії особистості, спричинюючи домінантний перебіг її адаптивних, неадаптивних чи дезадаптивних процесів.

Разом з тим концептуально обґрунтувати органічне сплетіння поданих у *схемі 2* характеристик особистісної адаптованості не становить проблеми: всі дистильовані психічні явища не просто перебувають у взаємодоповненні між собою, а й *взаємопроникають одне в одне у сфері реальної екзистенції* внутрішнього світу особистості. Так, параметр ставлення відіграє вирішальну роль у розгортанні процесів соціалізації індивіда, а тому виконує функцію внутрішньої передумови й водночас обмежувального чинника *самоспричинення* соціального розвитку індивіда. Він є суто психологічним, адже характеризує винятково людське – гуманне і духовне – наповнення міжсуб'єктних контактів особи за критерієм ступеня емоційно позитивного чи негативного її реагування на оточення, свої емоції, думки, вчинки. На наш погляд, змістово-функціональні межі системного впливу ставлень на внутрішній світ особистості визначаються тими самими принципами, яким підпорядковані *процеси переживання* – задоволення, реальності, цінності і творчості і які одержали висвітлення як психологічні закономірності у фундаментальному дослідженні *Ф.Ю. Василюка* [17; 18].

Водночас психологічний зміст поняття “ставлення” становить центральну ланку особистісної адаптованості школяра, тому він – один з *провідних показників* протікання взаємоадаптації особистостей у шкільному середовищі й того, якими саме когнітивними, афективними та поведінковими відтінками наповнюються *процеси адаптивності* школяра. Основна закономірність полягає в тому, що “за інших рівноцінних умов люди легше розуміють позицію тієї людини, до котрої ставляться емоційно позитивно (симпатія, прихильність, дружба чи кохання), і навпаки, важче, а часто й заперечують позицію тієї людини, до котрої ставляться емоційно негативно (неприятність, антипатія, ненависть)” [67, с. 33].

Ставлення безпосередньо пов'язане з *оцінкою та самооцінкою* як універсальної форми усвідомленого визначення ситуації, взаємин, свого Я, у тому числі й *ставлення* особистості до самої себе. Оцінка – це таке *особисте судження*, яке характеризується емоційно-ціннісним напруженням і критеріальністю сприйняття того, що реально відбувається, а самооцінка – більшою чи меншою мірою осмислений *висновок* людини про власну цінність, яка щонайперше виявляється в її *установках* і стереотипах. Крім того, самооцінка є умовою і засобом формування таких продуктів самосвідомості як *образ Я* і Я-концепція, вона діє як внутрішній механізм *санкціонування* сукупності уявлень і знань людини про себе.

Отже, оцінка й самооцінка не тільки визначають позитивне чи негативне ставлення до всього того, що утворює сферу Я особистості, а й є *показником безпеки* чи небезпеки, яким ця особистість керується у взаєминах із середовищем. На цьому, власне, й базується концептуальне обґрунтування п'яти рівнів функціонування *оцінкової активності*: повна безпека – переважно безпека – суб'єктне відчуження – переважно небезпека – явна небезпека. Окремо зауважимо, оцінка й самооцінка, незалежно від того,

що знаходиться в основі суджень особи про світ чи саму себе (власні ідеали та переконання чи соціокультурні норми та взірці), завжди мають *суб'єктивний*, віковий і персоніфікований, *характер*.

З іншого боку, *фактор ставлення* – важлива умова *суб'єктивного прийняття* школярем позицій і вимог педагога, навчально-виховних завдань загалом. Будь-який рівень прийняття створює відповідний режим функціонування особистісних процесів учня (мотиви, емоції, воля, інтелект тощо), а тому є сутнісним *інтегральним показником* того, як саме протікає його соціально-психологічна адаптація. “Прийняття особистістю задачі – не одномоментний акт пасивного сприймання свідчень, які пред'являються зовні, а різнорівневий процес їх творчого осмислення, освоєння і внутрішньої переробки суб'єктом [105, с. 123–124]. Звідси прийняти поставлене завдання – це ще не означає зрозуміти його умову і вимоги, а зрозуміти останні – ще не означає внутрішньо, особисто прийняти їх, тобто зробити це зовнішнє завдання внутрішнім надбанням “Я”, дійсно своїм, власним.

Застосування критерію адекватності як методичного інструменту дослідження дало змогу встановити п'ять рівнів особистісного прийняття учнем навчально-виховних завдань: 1) максимально можливе і суб'єктивно повноцінне, 2) проблемно-діалогічне, 3) нейтрально-критичне сприйняття, 4) часткове неприйняття, 5) повне усвідомлене неприйняття (*див. схему 2*). У визначенні цих рівнів ми керувалися такою емпіричною залежністю: будь-яка ситуація прийняття (неприйняття) завжди стосується різних (за складністю, масштабністю, рівнем, характером тощо) сторін чи компонентів педагогічного процесу (особистості вчителя і самого учня, вимог учнівського колективу, світоглядних позицій окремих педагогів, умов міжособових контактів тощо). Так, дані численних досліджень свідчать про те, що “незадовільна успішність, незацікавленість у навчанні, низька мотивація, погана поведінка багато в чому зумовлені негативним ставленням до себе та заниженою самооцінкою” [7, с. 26].

Я-концепція – складна динамічна система *уявлень* особистості про саму себе як сукупність *установок* на себе, що виявляється у взаємозв'язку когнітивних (зміст уявлень про себе), емоційно-ціннісних (*ставлення* до себе, котрі об'єктивуються у системі *самооцінок*) і поведінкових (особисто *прийнятих* до діяльнісного втілення перших двох ознак) складових [7; 18, с. 435–436]. Вона характеризує не тільки те, в яких фарбах особистість сприймає світ (психологічна ситуація) та в чому вбачає свої життєві завдання (*психічний образ*), а й впливає на *адаптованість* та внутрішню гармонійність психосоціального розвитку особистості, розширює або обмежує *вчинкове поле само-реалізації* (*див. схема 2*). З іншого боку, В.А. Роменець [83; 65], Т.М. Титаренко [65], В.О. Татенко [65], реалізуючи вчинковий підхід у сучасній психології, стверджують, що результатом розвитку Я-концепції людини є вчинок самопізнання: кожний здійснений учинок для особистості – це акт утвердження і становлення власного Я, набування нею нових індивідуальних властивостей і збагачення її ментального досвіду. Саме в ланцюговій реакції вчинків відбувається *духовне самоплекання* індивіда, розвій і ствердження неповторної сутності його Я. Ось чому “успіхи в школі, на роботі і в житті у цілому, – як пише Р. Бернс, – не менше залежать від *уявлення* людини про свої здібності, ніж від самих цих здібностей... Ніщо так не сприяє успіху, як упевненість у ньому, і ніщо так не пророкує невдачу, як завчасне її очікування” [7, с. 26].

Окремо вкажемо на те, що з *таблицею-схемою* (стор. 21–22) треба працювати поетапно.

1. Ознайомлення слід розпочинати з аналізу “по вертикалі”, відштовхуючись від шкали “Адаптованість” й закінчуючи шкалами “Психічний образ”, “Психологічна ситуація”, “Я-концепція”, які **конкретизують** пропоновані теоретичні схеми, так би мовити, виводять на живу конкретику: маятник виняткового внутрішнього “позитиву” особистості, має у Вашій свідомій розуміннєвій діяльності пройти **повний амплітудний шлях** до межового “негативу”. Тоді стане зрозумілим природне **взаємоспричинення** одних психічних процесів, станів і властивостей іншими, яке завжди є певним чином однозначно заданим, хоч ситуативно динамічним і синергійним (самоорганізуючим). Лише проглянувши всі залежності зліва направо, можна приступати до аналізу “по горизонталі”.

2. Аналіз “по горизонталі” складніший. Треба знати, що поля 1 (позначки “+”) і 4 (“-“), які обмежені суцільними лініями, на всіх трьох шкалах вказують на наявність чітко визначених тенденцій розвитку процесів адаптованості, ставлення, оцінки, прийняття, а поля 2 (“+– “) й 3 (“– +”), що обмежені суцільними і штриховими лініями, відображають наявність **суперечливих**, дуже швидкозмінних тенденцій розвитку і функціонування провідних складових соціально-психологічної адаптації, тільки у першому випадку з **домінуванням** конструктивних, а в другому – деструктивних змін.

3. Наступний етап складніший: **поєднання аналізу** “по вертикалі” і “по горизонталі”. Такого поєднання вимагає центральна ділянка на співвідношенні базових чотирьох шкал. По-перше, вона відзначається складним перетином суцільних і штрихових ліній, а по-друге, має неприкриті суцільними похилими лініями горизонтальні відрізки (здебільшого посередині шкал). Зазначені умовності наочно відтворюють один безперечний факт – **невизначеність ситуації соціально-психологічної адаптації** особистості. І очевидна неадаптованість, і нейтральне ставлення, і суб’єктивне нехтування, і нейтральне критичне сприйняття світу – все це чинники тимчасово й ситуативно змінні. Здебільшого особистість, вживаючись у нове середовище, швидко переміщується вліво чи вправо, як тільки зрозуміє вимоги і правила діяльності, глибше пізнає себе та інших людей.

4. Ще складніший етап: подумки уявити всю **картину багатодетермінованих співвідношень** між показниками пропонованих шкал та обґрунтувати ті невеликі розбіжності (насамперед у нанесенні похилих і штрихових ліній), які мають місце. Наприклад, учень з дуже високим рівнем особистісної адаптованості все ж не застрахований від ситуацій неадаптованості, в які час від часу потрапляє. І це очевидно. Проте він буде реагувати на такі ситуації тільки дуже позитивним ставленням, повноцінним їх суб’єктивним прийняттям, відчуттям повної внутрішньої безпеки. В іншого учня, який знаходиться на сусідньому рівні – рівні високої адаптованості, вже можуть виникати фрагменти нейтрального ставлення до зовнішніх завдань, хоч прийняття їх буде таким самим високим, як і в попереднього, а оцінка – найоптимістичнішою. Учень із середнім рівнем адаптованості ще більшою мірою схильний до втрати внутрішньої вмотивованості діяльності, що цілком можливе за значного навчального навантаження. Однак, як не парадоксально, саме у цього учня максимально широко розгортаються процеси **проблемно-діалогічного усвідомлення** і прийняття навчально-виховних завдань з необхідною конструктивною часткою критичного сприймання того, що йому говорять і що він сам робить. Ситуація оцінюватиметься особистістю як складна (проблема), але безпечна, діяльність – як психологічно утруднена, але посиљна і бажана для самореалізації. Лише на цьому рівні він максимально продуктивно включений у пошукову пізнавальну діяльність тощо.

5. Тепер найвідповідальніший етап: **описати Я-концепцію** людини, врахувавши, з одного боку, її природну залежність від основних характеристик особистісної адаптованості (ставлення, оцінка, прийняття тощо), з іншого – від закономірностей розвитку та особливостей феноменологічного функціонування самої Я-концепції. Вирішити останнє завдання допоможе сьома, щойно введена, шкала (*див. схему 2*), що не тільки фіксує п'ять **основних рівнів психологічної організації** Я-концепції у внутрішньому світі особистості, а й утримує в кожному випадку **низку показників**, за допомогою якої можна сформувати цілісне уявлення про ті чи ті системні вияви позитивної, модальної чи негативної Я-концепції. До цього додамо лише відомі у психології факти: “позитивна Я-концепція визначається трьома чинниками: твердим **переконанням** в імпонуванні іншим людям, **упевненістю у здібностях** до того чи того виду діяльності і **відчуттям власної значимості**” [7, с. 27].

Одержані автором емпіричні й експериментальні дані вказують на значні діагностично-прикладні можливості пропонованої **теоретичної моделі** соціально-психологічної адаптації та її центральної ланки – особистісної адаптованості.

Шкала особистісної адаптованості являє собою **надійний інструмент** для вивчення рівня успішності взаємодії особистості і середовища. Очевидна перевага пропонованої методики також у тому, що вона дає змогу чітко диференціювати не лише основні різновиди адаптаційних процесів особистості, які так чи інакше актуалізуються при взаємодії з навколишнім оточенням, а й визначати **ступінь безпосередньої наявності** цих процесів у психічній діяльності дитини, підлітка чи дорослого за допомогою **постановки об'єктивного психологічного діагнозу**. Інакше кажучи, мова йде про **домінування** того чи іншого типу адаптаційних процесів у їх більшій чи меншій оформленості у внутрішньому світі особистості поряд з механізмами творчої активності (інтуїція, уява, рефлексія та ін.).

Під **особистісною адаптованістю** слід розуміти порівняно усталену тенденцію функціонування внутрішнього світу школяра, яка у своєму сутнісному вияві характеризується наявністю гармонійності, відповідності або злагодженості між цілями індивіда та результатами, що досягаються ним у процесі життєдіяльності. Як уже зазначалося, міра такої злагодженості може бути різною. Проте психологічна ситуація в усіх випадках особистісної адаптованості така, що учень відчуває себе впевнено, спокійно, врівноважено, безпечно і навіть комфортно. І це незважаючи на постійне виникнення навчальних, міжособових та іншого різновиду труднощів і перешкод на шляху до задоволення своїх потреб. Очевидно, що хороша адаптованість особистості пов'язана з відсутністю таких характерологічних рис, як тривожність, нейротизм, ригідність тощо.

Ступінь неадаптованості може бути різним. До того ж одна справа, коли особистість усвідомлює це, і зовсім інша, коли не помічає й, відповідно, не враховує під час розгортання процесів психорегуляції своєї поведінки. Звідси, власне, й два рівні диференціації неадаптованості: неочевидна, напівусвідомлена (так звана псевдоадаптованість) та очевидна усвідомлена. У першому випадку психологічна ситуація сприймається індивідом як нормальна, хоч деякі її характеристики (наприклад, факти непорозуміння, конфліктності тощо) сигналізують про зародження неблагополуччя у його взаєминах з навколишнім світом. Особистість у цьому разі застається глухою до цих сигналів, належно не осмислює їх і внутрішньо не приймає, що здебільшого спричинено відсутністю вмотивованості її взаємин, або низьким рівнем інтелекту. У випадку очевидної неадаптованості ця вмотивованість є ще меншою,

оскільки лише індиферентне ставлення до об'єктів зовнішнього чи внутрішнього світу не дає змоги особистості змінити, здавалося б, протиприродну й дискомфортну, а насправді незначущу ситуацію.

Неадаптованість, у нашому розумінні, поряд із незначним негативним впливом на перебіг психічних процесів особистості, все ж відіграє переважно позитивну роль, виступаючи рушійною силою розвитку й передумовою вдосконалення її поведінки і діяльності й навіть самоствердження чи самореалізації. Зокрема, монографічне дослідження Л.О. Китаєва-Смика “Психологія стресу” доводить, що “екстремальні ситуації, котрі виникають у житті й моделюються за експериментальних умов, можуть справляти на людину не лише несприятливу дію. Такі ситуації спроможні пробудити в неї потенційні можливості, непомітні за звичних, нестресових обставин” [38, с. 4].

Серед основних **психоформ неадаптивної поведінки** індивіда досліджені: орієнтувально-дослідницька активність (О.В. Запорожець, П.Я. Гальперін, М.І. Лисіна та ін.), надситуативна активність (В.А. Петровський), інтелектуальна ініціатива (Д.Б. Богоявленська), пошукова (творча) пізнавальна, регуляційна та ціннісно-смилова активність (О.М. Матюшкін, О.Я. Пономарьов, О.А. Конопкін, Д.О. Леонтьєв, З.С. Карпенко, А.В. Фурман та ін.), інтуїтивно-креативна стратегія розв'язування задач (В.О. Моляко), самоствердження і самоактуалізація (А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Роменець), вчинкове діяння (С.Л. Рубінштейн, В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), методологічна робота (Г.П. Щедровицький), розвивальна взаємодія (Г.О. Ковальов, О.Є. Гуменюк, А.В. Фурман). Очевидно, що зазначений перелік є неповним, взірцевим, оскільки в реальній життєдіяльності індивіда, групи, етносу, нації має місце **поліфонія психоформ** адаптаційної поведінки, котра розвиває і збагачує сучасну культуру, спричинює інноваційний поступ цивілізації. Тому в найближче десятиліття психологія покликана розширити сферу теоретичного, проектного та емпіричного обґрунтування основоположних психоформ людського існування, а головне – розробити програми і технології, методики і техніки **високопрофесійної психологічної роботи з ними**.

Неадаптивність людської діяльності, як не парадоксально, означає можливість зростання, розвитку особистості. Це підтверджують експериментальні дослідження В.А. Петровського, який окреслив низку явищ **позитивного прагнення людини до небезпеки** (феномен “безкорисливого ризику”, посилення рівня трудності задач, пошук невизначеності, відмова від наслідування прогнозу тощо) [71; 72]. Зокрема, ним запропонована **модель сходження особистості до ризику (схема 3)**, що має ієрархічну будову і пояснює такий фундаментальний факт: адаптивному імпульсу до втечі на кожному рівні сходження (I – вроджені реакції, II – індивідуально набуті, III – ціннісно-обумовлені) протистоїть неадаптивний прорив до небезпеки. Водночас перемога “адаптивного” над “неадаптивним” імпульсом спричинює відмову від ризику. Коли ж верх бере неадаптивна тенденція – особистість ризикує [71, с. 118–122; 72, с. 103–107].

Отже, адаптивна поведінка особистості – це завжди специфічна взаємодія, або сумарний вектор вчинково-приспосувальницької дії двох спонукальних тенденцій – **реакції уникнення**, яка відштовхує її від імовірної небезпеки, і **реакція прагнення до небезпеки**, яке підігріває бажання йти назустріч складнощам. Звідси закономірний в обох випадках результат: або обережна, стримана й розсудлива поведінка, або ризикований спосіб дії, гостросюжетні та необачні вчинки.

Проте важлива не стільки статистична констатація зазначених фактів і залежностей. Науково-освітнє значення має те, що можна чітко виявити **дві стратегічні лінії виховання і самовиховання**. Перша утверджуватиме всезростаючу відмову

особистості від ризику, коли оточення та сама особа втілюватиме переважання: а) захисної реакції над орієнтувальною, б) страху перед фрустрацією над передбаченням катарсису, в) цінності ризику над цінністю розсудливості; друга, навпаки, у зворотному напрямку тотально нав'язуватиме екзистенційну вартість ризику, можливість численних спроб його зустріти і здолати. У випадку балансу між зазначеними тенденціями аналізується **ціннісно-смисловий рівень поведінки** особи, зумовлений її соціальним розвитком і психічним здоров'ям. Вона прагне у загальнолюдських та соціальних цінностях відшукати опору для прийняття і втілення рішень у житті. Важливо, що прийняття ризику, або відмова від нього, являє собою вольовий акт, адже треба не просто визначитися в аргументаціях “за” чи “проти”, а в обох випадках ще й здолати спонукання, які конкурують між собою на тлі усвідомленої життєдіяльності [31a]. Більше того, індивіду треба перевірити та обґрунтувати свою **здатність здійснити вибір**. А це означає дієво переконатися у своїй спроможності реалізувати кожен з альтернатив. Ось чому вчинковий вияв волі являє собою своєрідну “пробу себе” у системі актуальних суспільних відношень. І тільки реально здійснювані індивідом ризиковані дії і вчинки є для нього аргументом у розв'язанні його на цей час найважливішого завдання – **самопізнання**, породження себе як суб'єкта, самоактуалізація у сфері ризикованої чи розважливої поведінки.

Психофізичне підґрунтя зазначених закономірностей і фактів містить **концепція стресу** канадського вченого *Ганса Сельє* [86]. Стрес (з англ. – “напруження”) – це неспецифічна відповідь організму на будь-яку вимогу середовища до нього, яка супроводжується **напруженням**, котре спрямоване на здолаття нових труднощів і пристосування до видозміненого середовища. У цій концепції розрізняється “поверхнева” і “глибинна” **адаптаційна енергія**. Перша виникає як природна реакція організму на плинність оточення і відновлюється за рахунок другої, котра характеризує його виснаження, викликає старіння й, можливо, загибель. Найважливіше, що *Г. Сельє* обґрунтував **тристадійну динаміку адаптаційних змін** в ситуації беззупинної дії стресогенного чинника (див. *схему 4*). Так (крива А), перша стадія розвитку стресу – **реакція тривоги** – мобілізує адаптаційні можливості організму в стані хвилювання, стурбованості, друга – **фаза опору** – забезпечує збалансоване розходження адаптаційних резервів та успішне здолаття труднощів, третя – **виснаження**, фіксує той момент, коли розходяться глибинні ресурси організму в ході тривалої боротьби за виживання і тим самим відкриваються ворота для розвитку різних хвороб. Причому згідно з концепцією загального **адаптаційного синдрому** і негативні, і позитивні емоції викликають біологічно однаковий стрес. Наприклад, шкідливий вплив мають сильні неприємні афекти-переживання (так званий **емоційний стрес**, що виділяється на протигагу інформаційному): горе, нудьга, жах, ненависть, відчай, злоба; й водночас високою **стресогенністю** вирізняються кохання і творчість, котрі приносять неімовірне задоволення і духовно захищають людину від колізій долі. На протигагу стресу як необхідному механізму здолаття середовищних утруднень, *Г. Сельє* вирізняє **дистрес** (з англ. “виснаження”, “нещастя”) як стан, котрий однозначно шкідливий для здоров'я. На думку вченого, позитивний чи негативний вплив конкретного стресора буде визначатися інтенсивністю і тривалістю дії стресогенного чинника. Ось чому довготривалий стрес з часом призведе до психофізіологічного виснаження особи й завершиться **тотальним дистресом**. Як не парадоксально, але життя давно підтвердило й протилежний факт: період після досягнення особистістю значимої мети є дуже небезпечний для її здоров'я. Річ у тім, що в процесі **напруженої боротьби** задля вирішення

найважливіших завдань людина втрачає дуже багато сил і врешті-решт зморюється. При цьому, залежно від потенційного впливу на стан здоров'я, увесь спектр емоційних відчуттів індивіда розгортається в діалектичному взаємопроникненні двох полюсів – “стрес” і “дистрес” (*схема 5*).

Відтак стрес реалізується в неадаптивній активності, а дистрес – дезадаптивній. Перша має конструктивне спрямування, хоч і не завжди супроводжується позитивними емоціями, друга діє на внутрішній світ особистості негативно, а часто-густо травмує його. На наш погляд, існує як мінімум три рівні особистісної дезадаптованості. Але об'єднує їх те, що особа почуває себе *дискомфортно, пригнічено*, а почасти – внутрішньо роздвоєною, “розбитою”. Крім того, несприятливий для особистості перебіг адаптаційної взаємодії здебільшого супроводжується невротичними відхиленнями, дисгармонійними акцентуаціями і комплексами, які виникають у результаті реагування на “деструктивні” елементи середовища (люди, події, ситуації тощо) чи власного внутрішнього світу (муки совісті, почуття провини і т. ін.).

Реакція школяра, як і дорослої людини, на ситуацію загрози здоров'ю чи усталеній життєдіяльності, звідкіля б вона не виходила, актуалізує роботу *механізмів психологічного захисту* (витіснення, перенесення, заміщення, ідентифікація тощо), максимально викликає до життя всі, бодай незначні, внутрішні *резерви психологічного опору* юної чи зрілої особистості навколишньому світу. У цьому разі особа зазвичай перебуває у *стані тривожності* з особливо гострою амбівалентністю афектів, напруженням, неспокоєм, заклопотаністю, що супроводжуються підвищеною продуктивністю вегетативної нервової системи (прискорене серцебиття, потовиділення тощо). Російський психолог *Л.О. Китаєв-Смик (схема 4)* деталізував фази адаптації організму при стресі, запропоновані *Г.Сельє* (крива Б): 1 – активізація адаптаційних форм реагування за рахунок “поверхневих” резервів; 2 – перебудова пошукової активності та становлення нової “функціональної системності” організму; 3 – нестійка адаптація до несприятливих для індивіда умов; 4 – стійка адаптація; 5 – виснаження, тобто руйнація “функціональної системності” організму [38]. Крім того, автор пов'язує стадійний розвиток стресу з *формами адаптаційної активності* (криві В); тоді на першій фазі переважатиме емоційно-поведінкова активність (1), другій й третій – емоційно-поведінкова пасивність (2) або превентивно-захисна вегетативна активність (3), четвертій – спочатку посилення розумової активності “позитивне” (4) або “негативне” (5), а згодом – активізація спілкування “позитивна” (6) або “негативна” (7). У будь-якому разі загальним психофізіологічним чинником, який визначає стійкість організму до стресу і шкідливих впливів за найрізноманітніших форм поведінки є *пошукова активність* [5; 27; 33; 38; 45; 53; 71; 73; 82; 85; 89а; 103; 112; 122]. “Тільки сама відмова від пошуку, а не неприйнятна ситуація та викликані нею негативні емоції, роблять організм більш уразливим до різних вад... Відтак і стадія напруження не безпосередньо і не поступово переходить у стадію виснаження, і стрес змінюється дистресом тоді і тільки тоді, коли пошук звільняє місце відмові від пошуку” [82, с. 23]. Звідси актуальне завдання національної освіти – виховати в дітей і молоді *бажання конструктивного, соціально прийняттого і відкритого, пошуку*, яке безпосередньо залежить від їхньої причетності до процесів суспільствотворення та персональної участі в збагаченні української культури засобами професійної освітньої співдіяльності [62; 102, с. 323-327; 106].

У діалектиці адаптивно-неадаптивних форм особистісної активності індивіда особливе місце належить *переживанню як особливій діяльності*, спрямованій на

перебудову психологічного світу на основі встановлення **сміслової відповідності** між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення осмисленості життя, а відтак розв'язання реальних проблем людини [17, с. 28, 30]. *Ф.Ю. Василюк* досліджує із психологічної точки зору те, що особа робить, коли зробити вже нічого не можна, коли вона потрапляє в **ситуацію неможливості** реалізувати свої потреби, установки, цінності і т. ін. Тобто предметом пізнання у цьому разі є критичні ситуації та їх типологія – стрес, фрустрація, конфлікт, криза, а метою – встановлення закономірностей, яким підпорядковані процеси переживання. Останні спрямовані на відновлення психологічної можливості діяльної реалізації внутрішніх потреб життя людини. “Якщо порівняти критичну ситуацію, – зауважує *Ф.Ю. Василюк*, – з падінням бігуна, то переживанню будуть відповідати умови, витрачені ним для того, щоб піднятися на ноги і отримати тим самим змогу знову продовжити рух. Цей образ видається справедливим тільки для зовнішньої діяльності, але не може бути застосований до діяльності внутрішньої. Наприклад, переживання конфлікту, який блокує внутрішню роботу вибору, не втілює цей вибір, а лише перебудовує свідомість доти, доки він не стане суб'єктивно можливим” [17, с. 177–178]. Звідси, власне, й походить **адаптаційна функція будь-якого переживання**.

Отже, міра функціональної дезадаптивності школяра та рівень його особистісної тривожності визначають **емоційну реакцію на експериментальну** – проблемну, стресову, критичну, фрустраційну – ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю і змінною за спрямованістю [13; 17; 27; 38; 48; 53; 56; 82; 86; 92; 103]. Зокрема, болгарський психолог *Г. Йолов* [121] встановив **чотири рівні поведінки людини в критичній ситуації**: а) морально-психічна капітуляція, б) формування коду асоціальної поведінки, в) соціально-дисгармонійний тип поведінки і г) розвивальна поведінка. Скажімо, соціально-дисгармонійний тип поведінки має місце в ситуації зародження і формування **педагогічної занедбаності дітей**. Він є результатом розвитку зворотного процесу – від особистісної адаптованості школяра до дезадаптованості, що властиве підлітковому вікові, коли інтенсифікуються процеси статевого дозрівання, перебудовуються мотиваційна і вольова сфери й коли несприятливий перебіг життєдіяльності швидше може призвести до нервово-психічного виснаження і декомпенсації.

Загалом слід сказати, що кількість психологічних методик дослідження адаптованості школярів обмежена. Якщо проаналізувати зміст і характер методів вивчення непристосованості дітей у різних сферах життя (сім'я, школа, ставлення до суспільства й до самого себе тощо), то всіх їх можна розподілити на дві групи: одні будуються на оцінюванні поведінки дитини спостерігачем, інші – на самооцінюванні. До першої групи можна віднести **карту спостережень Д. Скотта**, яка дає змогу фіксувати 198 можливих фрагментів поведінки школяра [79, с. 168–178]. Оскільки всі ці фрагменти згруповані у 16 симпомокомплексів-синдромів, то можна виділити домінантний синдром особистості, коли її поведінка регулюється особливим настроєм на яку-небудь думку, дію чи вчинок (*О.О. Ухтомський*). Поряд з очевидними перевагами (всебічний аналіз форм поведінки учня, достатня надійність тощо), ця методика має істотні вади: **по-перше**, фіксує лише дезадаптивні форми поведінки (підраховується так званий коефіцієнт дезадаптації), а не всі сторони функціонування соціально-психологічної адаптації школяра; **по-друге**, є об'ємною і трудомісткою, а тому малодоступною для вчителя; **по-третьє**, передбачає поглиблений психологічний аналіз одержаних даних, для проведення якого потрібно мати досить високий рівень спеціальних знань та психологічної культури, що робить цю методику практично непосильною для вчителя.

Отож карта Д. Скотта і донині використовується тільки вченими для розв'язання дослідницьких завдань, і то в неповному обсязі [60].

Прикладом альтернативної, основаної на самооцінці, методики є опитувальник Х.М. Белла [6]. Він містить 200 запитань, на які учень будь-якого шкільного віку мусить відповісти “так” чи “ні”. Цей опитувальник поки що також не використовує вітчизняна школа, що, очевидно, зумовлено як його трудомісткістю, так і деякою неадекватністю його змісту нашим національним соціально-культурним нормативам.

Пропонований нами тест-опитувальник вигідно відрізняється від опитувальника Х.М. Белла. Він дає змогу здійснювати **оперативну діагностику** особистісної адаптованості школяра на всіх можливих рівнях її функціонування, легкодоступний для роботи з ним учнів і обробки та інтерпретації даних учителями, охоплює все актуальне поле життєдіяльності школяра, визначає зони високої та низької адаптованості, сприятливі й несприятливі ситуації розгортання адаптивних процесів, нарешті вказує на **найважливіші індикатори** функціонування Я-концепції особистості та програмує найкращі психосоціальні умови її розвитку залежно від того чи того **психологічного портрету особистісної адаптивності**. Водночас йому, як і всім опитувальникам, властива типова вада: він побудований на **процедурі самооцінки**, що може істотно спотворювати об'єктивну картину функціонування шкільної адаптації.

Методика особистісної адаптованості може використовуватися у дослідницькій і практичній роботі як масових, так і спеціалізованих шкіл і дає змогу чітко визначити вид і рівень пристосування юної особистості до світу. На сьогодні стандартні нормативи шкали розроблені для школярів усіх вікових категорій. Крім того, вона з успіхом може використовуватися керівниками і психологами для дослідження особистісної адаптованості педагогів (**див. далі**), а в перспективі – всіх дорослих.

тест-опитувальник особистісної адаптованості містить: 1) **бланк**, що заповнюється кожним учнем індивідуально (**табл. 1**), 2) **ключ** для вчителя чи шкільного психолога, 3) **класифікацію показників** особистісної адаптованості школярів (**див. далі табл. 4**).

У **таблиці 1** дається взірць заповнення бланку. Верхня частина – дані про опитуваного учня та коротка інструкція, нижня – висновок психолога, а середня – це таблиця, що складається з одного запитання, п'ятнадцяти складових зовнішнього і внутрішнього світу школяра та п'яти можливих варіантів відповідей у кожному випадку. При цьому все поле життєдіяльності школяра розділено на **чотири сфери**: “школа”, “сім'я”, “вулиця”, “власне Я”, і в кожній із цих сфер зафіксовані найголовніші компоненти, з якими він постійно вступає у взаємодію (товариші по класі, вчителі тощо). Отож **шляхом самооцінки** опитуваний визначає своє ставлення до навколишнього світу, оточуючих його людей і самого себе.

Процедуру опитування доцільно проводити з учнями всього класу, хоч опитувальник з успіхом може використовуватися і в індивідуальній роботі з учнями. У разі необхідності вчитель пояснює зміст запитань (практика показує, що це стосується передусім пунктів 5, 14, 15). Час заповнення бланку відповідей не фіксується. Водночас учитель мусить знати, що школярі витрачають на цю роботу 10–15 хв., а за умови повторного тестування час скорочується приблизно на 5 хв.

Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні (дуже позитивне, позитивне) та негативні (вкрай негативне, негативне). Зрозуміло, що при обробці результатів бальні оцінки в обох випадках будуть істотно різнитися між собою, більше того, взаємо виключати одна одну. Одна, а тим більше дві-три негативних відповіді істотно знижують показник рівня особистісної адаптованості школяра. А якщо до цього

додається ще кілька оцінок, які характеризують нейтральне ставлення і які цілком слушно не беруться до уваги, то загальна картина соціально-психологічної адаптації школяра набуває непривабливих обрисів. Забігаючи наперед, зауважимо, що саме з таким випадком ми маємо справу у наведеному прикладі (*див. табл. 1*): учениця набрала 34 бали, що відповідає *рівню ситуативної дезадаптованості*. І це насправді так. Незважаючи на відмінне навчання, Марійка не має надійних друзів ані в стінах школи, ані за її межами. У неї не сформований стійкий пізнавальний інтерес, Я-концепція не структурована і чітко не визначена у спрямуванні, а до школи та її вимог загалом негативне ставлення. І тільки в родинних взаєминах у неї повна гармонія, що допомагає їй розв'язувати непрості особисті проблеми.

Відзначимо також, що в разі незаповнення школярем однієї-двох позицій (скажімо, у нього немає ні батька, ні сестрички чи він виховується у неповній сім'ї), цінність оцінювання тут також нівелюється тим фактом, що відсутність хоча б одного із зазначених в опитувальнику соціально-розвивальних чинників уже само собою якоюсь мірою позбавляє соціальне оточення школяра повноти і гармонійності.

за шкалою ставлень відповідь “дуже позитивне” оцінюється 5 балами, “позитивне” – 4, “нейтральне” і за відсутності самооцінки – 0, “негативне” – -4 і “вкрай негативне” – -5 балами.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра (так звана “сира” оцінка).

Наприклад (*див. табл. 1*): $(6 \times 5) + (2 \times 4) + (-4) = 34$, що за *табл. 4* відповідає ситуативній дезадаптованості.

У 1991 році психологічному обстеженню були піддані учні 5 – 6-х кл. середніх шкіл № 52 м. Києва, № 30 м. Донецька та с. Софіївська Борщагівка Києво-Святошинського району (всього 11 класів, 300 осіб). Одержані результати використані не тільки для визначення критеріальних показників адаптованості, виходячи з принципів побудови і специфіки пропонованої методики, а й для проведення *порівняльного аналізу ефективності адаптаційних процесів* в учнів звичайних класів (змішаних) і диференційованих (поглибленого засвоєння навчального матеріалу). Нагадаємо, що в останніх навчаються діти з підвищеними здібностями (15 – 20% від загальної кількості школярів), які ще перед приходом у 1-й кл. за даними ґрунтового тестового обстеження показали високий рівень психологічної готовності до шкільного навчання. Потім вони на “відмінно” і “добре” з прискоренням закінчили початкову школу й на рік раніше за своїх ровесників перейшли до 5-го класу [22; 108].

Логічно припустити, що така ситуація ще більше ускладнить і без того напружений процес розгортання адаптивної активності за *видозмінених умов* шкільного життя. Ці очікування певною мірою підтвердились, про що свідчать, зокрема, дані, наведені в *табл. 2*. Крім того, дослідження виявило, що між собою різняться не лише індивідуальні результати, а й *середньоарифметичні показники* адаптованості класних колективів (45,5 бала проти 57,4*). Ці статистичні дані цілком підтверджують *емпіричні факти*: класи відрізняються один від одного за спрямованістю щодо кінцевого результату, за стилем і характером пізнавальної роботи, емоційним наповненням спільної діяльності тощо. Однак, як не дивно, не можна підходити до оцінювання цих двох класних колективів за критеріями “гірший” чи “кращий”. Зі слів майже всіх опитаних учителів пролунало, що високий рівень адаптованості членів учнівського колективу у другому випадку ще не є показником ефективного перебігу навчально-пізнавального процесу.

Навпаки, педагогам цікавіше працювати з учнями класу поглибленого засвоєння навчального змісту, хоч і не завжди легко. Тому питання розвивального потенціалу тих чи інших рівнів соціально-психологічної адаптації колективів і окремих осіб залишається відкритим до розробки стандартизованої шкали особистісної адаптованості школярів.

Для перетворення отриманих даних за вибіркою 300 учнів у стандартну шкалу була використана відома **шкала станайнів**, яка “поєднує в собі переваги стандартних шкальних показників і простоту процентилів” [15, с. 101]. З цією метою переведені показники (бали кожного учня) були розподілені за принципом послідовного, полярно симетричного відбору результатів, починаючи від крайніх значень і закінчуючи медіанними. Так утворилися групи школярів, що відповідають певним частотам оцінок за **нормального розподілу тестових балів** (див. табл. 3).

Загальний результативний показник, як впливає із стандартної шкали, знаходиться у діапазоні від 34 до 75 балів. Причому, чим менший показник, тим очевиднішою є особистісна неадаптованість і тим вищого рівня сягає дезадаптованість. Слід також мати на увазі, що при інтерпретації показників адаптованості (як високих, так і низьких) йдеться про загальну, **генералізовану тенденцію-характеристику** особистості. Вона є складною за структурою, функціями, динамікою і до того ж подвійно спричиненою, або детермінованою: зовнішнім предметним оточенням, в якому живе особа, і внутрішнім психологічним світом цієї особи.

В останньому випадку, як зазначалося, основоположну роль відіграє **Я-концепція**, яка хоч і є незавершеним результатом організованої соціалізації дитини, підлітка чи юнака, все ж справляє безпосередній вплив на їхні дії і вчинки в ситуаціях буденного життя. Очевидно також, що не лише дуже низькі показники за шкалою свідчать про неблагополуччя у взаєминах школяра і його оточення, значні труднощі у його особистісному розвитку, а й максимально високі, близькі до ідеальних.

Отже, висвітлені теоретико-методологічні засади (див. схеми 1, 2), експериментальні (див. табл. 1, 2) і статистичні дані (табл. 3), емпіричні факти закладають надійне підґрунтя для **кількісної інтерпретації** результатів тесту-опитувальника. У табл. 4 подана **класифікація показників** особистісної адаптованості школярів. При цьому варто звернути увагу на те, що граничні частоти шкали розділені на дві групи. Так, рівень дуже високої адаптованості містить ще й оптимальний підрівень (75 балів), а рівень критичної дезадаптованості – суперкритичний підрівень (від’ємні бали). У нашому випадку із 300 опитаних на кожному з цих підрівнів перебуває по одному учневі. Зрозуміло, що слід глибоко дослідити особливості їхнього психосоціального розвитку.

Проте вже зараз є підстави зробити висновок, що в обох випадках психолог зустрічається із серйозними **дефектами розвитку**: в першому – з відхиленнями у потребо-мотиваційній сфері, у другому – із затримками в загальному психічному розвитку особистості. При цьому **Я-концепція найадаптованішого учня** є настільки високопозитивною, що він зовсім неадекватно сприймає себе у світі, а тому не застрахований від життєвих (шкільних, вуличних, сімейних) колізій і конфліктів, котрі будуть переживатися ним “мов грім серед ясного неба”. Навпаки **Я-концепція найдезадаптованішого** учня є тотально негативною – розбитою або втраченою: песимізм, фрустрації, внутрішня капітуляція – це, на жаль, реальні факти його життя, що за умов слабого характеру та відсутності значимих соціальних зв’язків можуть призвести до **суїциду** (самогубства).

Поряд із кількісною інтерпретацією має проводитися і **якісна**, що передбачає вивчення характеристик і особливостей основних структур (розділів) функціонування особистісної адаптованості, і доповнюватися цілісним психологічним обстеженням школяра (*див. схему 2*). Завдяки простоті процедури опитування та обробки результатів психологічного обстеження і найголовніше – ґрунтовності запропонованої шкали особистісної адаптованості обстоювана методика за кілька років цілком природно набула широкого використання у **системі шкільної психологічної служби України**. На думку практичних психологів, до її незаперечних переваг слід віднести достатньо **високу надійність** показників особистісної адаптованості-дезадапованості, передусім стосовно визначення тих груп школярів, котрі перебувають на різних полюсах психологічного комфорту, внутрішньої гармонії з оточенням та самими собою. Зокрема, методика дає змогу виявити учнів з більш-менш сформованими **суїцидними тенденціями реагування** на проблеми власного життя. Закономірно виникає ситуація, коли психолог і навіть педагог можуть допомогти учневі внутрішньо здолати критичний рівень дезадапованості, а отже, запобігти непоправному.

Саме з цих міркувань рекомендуємо керівникам навчально-виховних закладів і шкільним психологам скористатися нормами **особистісної адаптованості** учнів 2–11-х кл. експериментальної ЗОШ №10 м. Бердичева (*табл. 5*) для порівняння аналогічних показників своїх вихованців. Ці норми є ніби тією лінійкою внутрішнього благополуччя чи, навпаки, неблагополуччя юної особистості, котра має чітко визначені позначки-числа. Тому, зіставивши з ними результати опитування учнів окремої школи, можна, **по-перше**, без складної нормотворчої діяльності визначити рівень особистісної адаптованості конкретного учня, **по-друге**, встановити переважання в тому чи тому класі високих або низьких рівнів адаптованості, **по-третє**, зіставити психологічні дані вихованців експериментальної школи з результатами опитування учнів іншого типу школи (масова, малокомплектна, альтернативна, приватна).

Наголосимо також на важливому **психометричному факті**: конкретна валідність методики особистісної адаптованості висока, оскільки коефіцієнт кореляції з відомою методикою (картою дезадапованості) *Д. Скотта* становить 0,74.

Проведення автором з 1992 р. кількадечних **навчально-психологічних тренінгів** для педагогічних колективів освітніх закладів утвердило думку про можливість адаптувати опитувальник “Наскільки підготовлений Ти до життя?” до професійної діяльності вчителя. Це спричинено також тим, що кожен із нас найкраще щось знає і найдосконаліше оволодіває певною діяльністю у **ситуації самонавчання**, тобто тоді, коли є внутрішня потреба глибше свідомо розібратися у собі. За цих умов психологічне знання практично спирається на ментальний досвід особистості, що природно розширює обрії її світосприймання і життєдіння.

Оволодіння закономірностями адаптаційної діяльності індивіда прискорюється після того, як учитель, пройшовши разом з колегами психологічне обстеження, кількісно і статистично обробивши результати, глибоко осмислить найважливіші **характеристики психологічної організації власного внутрішнього світу** – ставлень, оцінок, прийняття, психічних образів, психологічних ситуацій і Я-концепції. При цьому ліва частина опитувальника, що **презентує самооцінку** ставлення, видозмінюється так:

I. ШКОЛА: 1. Колег-педагогів. 2. Учнів. 3. Директора школи. 4. Змісту навчальних програм. 5. Школи та її вимог загалом.

II. СІМ'Я: 6. Чоловіка (дружини). 7. Батьків. 8. Брата, сестри. 9. Власних дітей.

III. ВУЛИЦЯ: 10. Найближчих друзів. 11. Знайомих, товаришів. 12. Друзів чоловіка, або подруг дружини. 13. Сусідів.

IV. ВЛАСНЕ Я: 14. Своєї поведінки, своїх учинків. 15. Внутрішнього Я, своєї духовності.

Основним етапом у процесі визначення рівня особистісної адаптованості педагога є переведення первинних оцінок (балів) у стандартизовані, передусім у шкалу процентилів і станайнову шкалу. А згодом, на основі одержаних даних, **здійснення психологічного аналізу** адаптованості як інтегральної характеристики психологічного світу особистості. Така робота виконувалася нами на вибірці із 300 учителів із різних регіонів України (**табл. 6**) і показує, як треба нормувати й аналізувати одержані результати конкретного педагогічного колективу керівникові школи або психологові. Зауважимо лише, що опитування як учителів, так і учнів за пропонованою експрес-методикою найкраще проводити протягом навчального року **тричі**. Тоді, крім зазначеного глибинного розпізнавання тенденцій психосоціального розвитку особистості, є можливість простежити динаміку особистісної адаптованості кожного учасника освітнього процесу.

Водночас користувачам цієї методики може прислужитися наша **класифікація показників** особистісної адаптованості вчителів, яка істотно спрощує процедуру переведення первинних (“сирих”) оцінок у відповідні показники адаптованості (**табл. 7**). Особливу тривогу адміністрації школи мають викликати нижні рівні (восьмий і дев’ятий) особистісної адаптованості, коли зрілій особистості потрібна **термінова психологічна допомога**. Вчителеві, якому притаманна критична дезадаптація, потрібно вийти зі стану внутрішньої небезпеки та невдоволення, адже він спроможний тільки ускладнювати природний перебіг життєвого процесу школярів, травмувати їх неадекватним ставленням чи емоційно-ціннісним відчуженням. Тут також потрібен **курс психологічного лікування** та “післяопераційного” одужання його Я-концепції.

Пропонована методика, крім того, висвітлює широке поле **соціально-психологічного вивчення педагогічного колективу** як особливої професійно-культурної групи. В цьому аспекті цікаво, зокрема, простежити ступінь диференційованості ставлень педагогів до тих чи тих компонентів-складників їхньої особистісної адаптованості. Психолог **Г.О. Мещанова** підготувала таблицю, котра визначає сильні і слабкі сторони адаптивної активності педагогічного колективу ЗОШ № 44 м. Запоріжжя (директор **В. О. Комісаров**) на початок експерименту з модульно-розвивального навчання (**табл. 8**) [117, 55]. Її психологічний аналіз дає змогу зробити такі висновки.

1. Школа сприймається педагогами як **інститут спілкування** і ширше – культури, де взаємини з колегами є лише позитивними (середній бал 4,18 з 5,0) та учнями – майже позитивними (3,9). Водночас насторожують факти негативного і нейтрального ставлення учителів до школи та її вимог (1,92 бала, або 41,04%), що свідчить про **низький соціальний статус** школи в очах самих освітян, які усвідомлюють суперечність між покладеною просвітницькою місією школи в суспільстві і неможливістю її належно виконувати через традиційну модель навчання. Крім того, понад третина вчителів (34,7%) у листопаді 1995 р. не визначилися стосовно переваг фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання.

2. Учителі винятково позитивно ставляться до **найближчих членів сім'ї** – батьків (середній бал 4,73) і власних дітей (3,73), хоч у п'ятій частини (20,41%) до своїх нащадків ставлення невизначене, нейтральне. Водночас мають місце факти негативного та нейтрального ставлення до чоловіка або дружини (20,4%), брата чи сестри (14,28%),

що свідчить про деякі **проблемні взаємостосунки** педагогів з найближчими членами сім'ї, котрі ускладнюють їхнє життя, істотно знижують особистісну адаптованість у родинному колі, інколи навіть руйнують Я-концепцію.

3. Найсуперечливіші ставлення переживають запорізькі вчителі у взаєминах з оточуючими. Тільки найближчі друзі викликають у них позитивні емоції (підтримка, взаєморозуміння). Причому у 34,69% випадків вони спочивають душею, спілкуючись зі справжніми друзями, і тільки дві особи (4,09%) втратили емоційно-психологічний контакт, відгородилися від соціального життя, друзів. Щодо сусідів й особливо друзів чоловіка або подруг дружини, то вони інколи є **дезадаптаційним чинником** для шкільних педагогів (відповідно 6,12 і 12,24%), або не сприймаються як компоненти оточення, що впливають на перебіг особистісної адаптованості (40,86 і 48,98%). Водночас жоден опитуваний не в захопленні від друзів чоловіка чи подруг дружини, хоча більше третини вчителів (38,78%) ставляться до позасімейної дружби своїх обранців позитивно.

4. Істотне переважання позитивного ставлення до власного Я учителів свідчить про таку організацію їхнього внутрішнього світу, коли **психіка відіграє провідну регуляційно-адаптивну роль** у системі “особистість – оточення”. Відповідно **особистий маятник адаптованості-дезадаптованості** має внутрішню підтримку власного Я педагога в його ментальному й, зокрема, професійному досвіді. Отож для більшості вчителів підвладні критичні і проблемні ситуації шкільного життя. Це наочно підтверджує високий загальний показник виборів (78,63%). При цьому освітяни критичніше ставляться до своєї поведінки (12,98%), ніж до власного духовного розвитку (2,04%), вважаючи себе професійно зрілими фахівцями, культурними і свідомими громадянами. Цей об'єктивний факт, попри очевидний позитив, указує на ймовірність деякої **педантичності** вчителів, а відтак на **нелабільність** і певну тенденцію до стагнації їхньої Я-концепції.

Обстоювана методика поповнює батарею дослідницьких тестів і опитувальників, що використовуються щорічно модульно-розвивальними школами Інституту експериментальних систем освіти при Тернопільській академії народного господарства [33а; 33б] для відстеження об'єктивного перебігу фундаментального **соціально-психологічного експерименту** в середніх навчально-виховних закладах [58; 96; 101; 102; 107; 110; 117]. Його **надзавданням** є організація такого рівня і масштабності дослідно-експериментальної діяльності, яка б охоплювала всі сторони життя школи і створювала високорозвивальний соціально-культурний простір еталонного зразка. **Основний предмет** – наукове розроблення й адаптивне впровадження модульно-розвивальної системи освіти, що різнобічно вдосконалює класно-урочну систему через послідовність складніших і продуктивніших психодидактичних ідей, моделей, технологій, форм і засобів [24; 25; 58; 96; 102; 107]. Природно, що цей експеримент інтегрує комплекс теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які делегують до нього різні науки, також і психологія, і за їх допомогою передбачає кардинальну заміну традиційних, інформаційно-екстенсивних систем освіти на інноваційні, інтенсивно-розвивальні. Тому створена нами **експериментальна діагностична система** дає змогу диференційовано досліджувати внутрішній світ індивіда за трьома **метасферами здібностей** – розумовими, соціальними і креативними.

Для того щоб методологічно обґрунтувати зазначену тезу вдамося до засобів схематизації, що відображають особистість у системі різнорівневих соціальних взаємовідносин – мікро-, мезо-, екзо- і макросередовища (**схема 6**). Так, учень є: А – **суб'єктом** конкретно-ситуативних, міжіндивідних взаємостосунків; Б – **членом**

сімейного і класного колективів як малих соціальних груп; В – *школярем*, тобто вихованцем окремої школи як соціокультурної організації; Г – *громадянином*, а відтак представником певного етносу і конкретної нації загалом, а також Д – *особою*, котра живе в історичну епоху і життєдіяльність якої також залежить від конкретного культурно-цивілізаційного контексту етапу розвитку людства.

Розумова метасфера особистості, вміщуючи інтелектуальний і мисленнєвий розвиток як особливе та одиничне, щонайперше являє собою сукупність ментально організованих знань, норм і цінностей та усвідомлене оперування ними за допомогою різних форм і механізмів пошукової активності, реалізується як система пізнавальних дій, умінь і вчинків, котра спричинює поступальний розвиток та значеннево-сміслові збагачення її психосоціального досвіду.

Інтелектуальний розвиток – це пізнавально-адаптивна здатність людини взаємодіяти з навколишнім світом, яка виявляється у цілеспрямованій діяльності, правильних розмірковуваннях і розумінні, добуванні і використанні знань, норм і цінностей [103]. Тому інтелект – доволі складна, майже незмінна протягом життя реальність психологічного світу, яка характеризує відносно усталену структуру пізнавальних (розумових) здібностей особи [15], а також форма організації її ментального досвіду у вигляді психічних утворень інформаційно-пізнавального змісту [112]. Природно, що за Ж. Піаже, розвинений інтелект передусім виявляється в універсальній адаптованості, структуруванні урівноважених відносин між індивідом і середовищем [73; 123].

Мисленнєвий розвиток як одиничне характеризує вищою мірою персоніфіковані складові розумового процесу, в якому елементарні мисленнєві операції і ментальні структури (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та ін.) визначають якість пізнавальної активності особистості в кожній окремій соціальній (зокрема, освітній) ситуації.

Соціальність як метасфера людських здібностей – це системна спроможність індивіда оволодівати соціально визначеними взірцями (еталонами) поведінки і діяльності (уміннями, нормами, канонами) та універсальна здатність ефективно використовувати їх у щоденній практиці суспільного життя. Висока і стабільна соціальність свідчить про громадянську і духовну зрілість і навіть про своєрідну обдарованість особистості. Остання стратегічно формується у процесі освоєння дитиною нових ролей (гравець, учень, партнер тощо), тактично – під час виконання нею алгоритмів, інструкцій, програм, проектів, планів, моделей, що характеризуються позитивним соціальним впливом на оточуючих. У цьому зв'язку зауважимо, що найкращі умови для спрямованого розвитку широкого спектра соціальних здібностей школярів (комунікативність, емпатійність, гуманність, чесність, доброзичливість тощо) створюються в **експериментальній системі модульно-розвивального навчання**, де зміст і програмово-методичне забезпечення навчальних курсів утримують **модуль норм** як один із фундаментальних пластів соціально-культурного досвіду людства [102]. Дослідження соціальної метасфери тут базується на вивченні особистості у системі соціальних відношень, або у взаємодії із соціальною реальністю [3; 10; 31; 36а; 42; 89а; 114; 116; 123]. Пропонована у цій книзі методика – один з важливих розпізнавальних засобів того, як особистість сприймає, мислить і взаємодіє із актуальним соціальним оточенням.

Креативність – загальні творчі здібності особистості, які знаходять процесуальний вияв у ментальних актах вільного (спонтанного), малоусвідомленого і неконтрольованого потоку психічних образів, асоціацій, переживань і думок, котрі

характеризуються новизною та оригінальністю створеного продукту. *М.О. Холодна* визначає креативність як здатність до продукування нових ідей та використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності, або конкретно – **дивергентні здібності** як інтелектуальна готовність і спроможність висувати множинність рівною мірою правильних ідей стосовно одного і того ж об'єкту [112]. Як і інші, ця метасфера має складну будову. Наприклад, *Дж. Гілфорд* виділяє **шість параметрів** креативності: а) здатність побачити і поставити проблему; б) здатність до генерування великої кількості ідей; в) гнучкість, тобто здатність до продукування різноманітних ідей; г) оригінальність – здатність нестандартно відповідати на подразники; д) здатність удосконалювати об'єкт, поповнюючи його деталями; е) здатність розв'язувати проблеми, тобто аналізувати і синтезувати.

Кожна з цих метасфер ґрунтується на розмноженні фундаментальних психічних властивостей індивіда, котрі мають **метасистемний**, інтегральний характер. Очевидно, що розумність характеризує пізнавальний потенціал особистості, соціальність – регуляційно-нормативний, креативність – творчий, евристичний. Отож кожній метасфері здібностей відповідають специфічна мотивація, форма активності та окремий механізм поведінки: розумності – мотивація досягнень, пізнавальна активність та адаптивна поведінка; соціальності – мотивація визнання, регуляційна активність і моральна поведінка; креативності – мотивація самореалізації (самоактуалізація за *А. Маслоу*), незвична творча активність і поведінка. Взаємодоповнення високих показників розвитку вказаних метасфер здібностей вказує не тільки на успішність діяльності, а й на **обдарованість** і талант. Опитувальник “Наскільки адаптований Ти до життя?”, фіксуючи соціальні здібності учнів і вчителів, визначає **нормативно-регуляційний потенціал** особистості, який примножується у процесі виконання нею нових ролей (гравець, учень, друг, партнер, син чи донька тощо), а відтак діяльністю за алгоритмами, інструкціями, програмами, проектами, планами. Виявляючи ту чи ту структуру особистісної адаптованості (*див. табл. 6*), він дає змогу відстежити не тільки палітру ставлень учасників навчального процесу до значущих складників власної життєдіяльності (*див., наприклад, табл. 8*), а й визначити особистісну адаптованість педагогічного і класних колективів, шкільних паралелей і всіх учнів школи загалом. Про це наочно свідчать зведені результати **табли-ці 9**, яку підготувала шкільний психолог *І.М. Астафурова*. На основі їх первинного аналізу зробимо такі **в и с н о в к и** :

1) здебільшого має місце **істотна різниця** в показниках особистісної адаптованості учнів різних класів однієї шкільної паралелі (від 92,36 до 70,19% у п'ятикласників, від 84,39 до 51,87% у шестикласників і т. д.). Це свідчить як про неоднаковий соціально-культурний **розвиток навчальних груп** (*див. графу «рейтинг»*), так і про різну особисту захищеність учня в класному колективі, певний рівень соціально-психологічної стабільності, притаманний класові;

2) внутрішньокласна стабільність переважно **зростає** від 1-го до 11-го кл., зокрема, між 5-ми кл. загальний показник коливається в діапазоні 5,44%, між 7-ми – 7,99%, між 9-ми – 4,58%, що є результатом поступального розвитку учнівських колективів, **зростання їхньої соціальної зрілості**;

3) очевидною є **тенденція до зниження** особистісної адаптованості школярів від класу до класу: від найвищого середнього показника для першокласників (78,57%) до найнижчого – для одинадцятикласників (61,78%) з деяким винятком – для семи- і десятикласників. Цей емпіричний факт відображає загальну картину **ускладнення** з віком психологічної організації як внутрішнього світу особистості, так і міжособистісних

взаємин у навчальній групі. Нижчі рівні адаптованості свідчать про розширення поля свідомої діяльності та самосвідомості підлітків і юнаків, виникнення у їхньому світобаченні морально-етичних імперативів, критичної рефлексії, вольової поведінки, драматичних моментів розвитку Я-концепції.

Конкретизувати виявлені залежності дає змогу *таблиця 10*, що фіксує *розподіл учнів різного віку за рівнями* особистісної адаптованості. Так, *перше*, що впадає в око, – це велика кількість молодших школярів (25 осіб) з критичним рівнем дезадаптованості, а також наявність трьох п'ятикласників – із суперкритичним; очевидно, що без втручання психолога поліпшити ситуацію дуже важко. *Друге*: дещо менша хвиля небажаної дезадаптованості припадає на 7–9 кл. (12 осіб), а це ще раз указує на труднощі пубертатного періоду вікового дозрівання підлітків. *Третє*: максимальна і дуже висока адаптованість властива переважно дитячому вікові, що є природним з огляду на можливі затримки соціального розвитку учнів, їхнє ігрове та некритичне ставлення до оточення і самих себе, несформованість Я-концепції.

Істотним доповненням зазначених наукових фактів є одержані *О.Є. Гуменюк* експериментальні дані щодо зменшення кількості дезадаптованих школярів і збільшення – адаптованих у процесі впровадження модульно-розвивального навчання [25, с. 142–144]. Наочним прикладом цього є результати дослідження позначеного психологічного явища учнів на той час експериментальної ЗОШ №4 м. Южного Одеської області (*табл. 11*).

Так, зважаючи на велику вибірку обстежуваних (390 осіб), є підстави стверджувати, що саме науково спроектована і майстерно організована за допомогою інноваційних освітніх технологій і засобів (граф-схеми, міні-підручники, навчальні сценарії тощо) **неперервна розвивальна взаємодія** вчителів і учнів спричинила через рік фундаментального експериментування істотне зменшення показників очевидної і критичної особистої дезадаптації школярів і збільшення їхньої успішної адаптації до вимог шкільного оточення. Зокрема, в діапазоні 6-40 балів сукупне зниження числа дезадаптованих учнів становить 8%, тобто 31 особу, в той час як у діапазоні 58-75 балів, навпаки, сукупне зростання числа адаптованих – 13%, тобто 51 особу. Тенденція зсуву діагностичних показників до середини шкали (неочевидна та очевидна адаптованість) свідчить про створення **кращих психодидактичних умов** в організації навчально-виховного процесу й опосередковано – в діалогізації та гуманізації міжособистісних взаємостосунків учителів і учнів.

Отже, подані кількісні, статистичні і якісні дані щодо конструктивного використання методики особистісної адаптованості вчителів і учнів у системі фундаментального експерименту свідчать про широкі пояснювально-прогностичні можливості запропонованої **діагностичної версії** взаємодії особистості із зовнішнім і власним, внутрішнім світом. Основна увага дослідників має бути зосереджена на вивченні **динамічних характеристик** особистісної адаптованості дітей, молоді, дорослих, а також обґрунтуванні закономірностей структурно-функціонального розвитку соціально-психологічної адаптації індивіда в онтогенезі. Отож вважаємо, що пошуково-експериментальний потенціал опитувальника “Наскільки адаптований Ти до життя?” ще великий. Попереду щорічні діагностичні обстеження і порівняння показників адаптованості вчителів і учнів у динаміці, причому не лише вікових, а й **соціально-культурних змін** у діяльності експериментальних шкіл Інституту ЕСО, які поетапно впроваджують модульно-розвивальну систему навчання.

Окремо зауважимо, що у цій новаторській діагностичній роботі важливе значення має **статистична обробка** результатів особистісного та інтелектуального тестування [2; 9; 15; 88; 103а; 107; 115; 117]. Так, для прикладу, **в додатку А** подаємо базові статдані, одержані в листопаді 1999 року під час обстеження особистісної адаптованості вчителів і учнів Гуманітарно-естетичної гімназії м. Северодонецька Луганської області (директор *Л.О. Талдонова*). Увесь добутий кількісний матеріал організований нами у вигляді таблиць різного призначення, змісту, структури і являє собою **послідовність**:

1) зведені **процентильні таблиці** результатів обстеження особистісної адаптованості гімназистів і педагогів як стовідсоткові рейтингові шкали їхньої пристосованості до освітнього закладу, суспільного і сімейного оточення та самих себе (*позиції 1 і 2*);

2) **нормування результатів** експрес-діагностичного дослідження учнів і вчителів за станайноюю (9-бальною) шкалою (*позиція 3*);

3) **процентильні (рейтингові) таблиці** результатів обстеження особистісної адаптованості **гімназистів усіх 15-ти класів** і визначення рівня внутрішньої пристосованості кожного в даний момент життя (*позиції 4–18*);

4) **кількісний розподіл** гімназистів за видами адаптованості (*позиція 19*);

5) **зведені результати** дослідження особистісної адаптованості гімназистів, одержані за сумарними та усередненими показниками соціального розвитку класних колективів (*позиція 20*).

Подані статистичні таблиці – це той мінімальний обсяг первинної кількісної інформації, який щорічно збирають освітянські колективи модульно-розвивальних закладів Інституту експериментальних систем освіти [33а; 33 б] не тільки за допомогою тесту-опитувальника “Наскільки ти адаптований до життя?”, а й решти 14-ти методів **комплексного соціально-психологічного пізнання особистості** (див. **додаток В**). Зрозуміло, що кількарічні психодіагностичні зрізи дають повну відповідь на те, як самоздійснюється інноваційна діяльність модульно-розвивального змісту, оскільки фіксують індивідуальні, групові та колективні **траєкторії культурного розвитку** виконавців і учасників загальноосвітнього експерименту за трьома інтегральними показниками – інтелектуальність, соціальність, креативність. Водночас є можливість проведення **кореляційного і багатofакторного аналізу** експериментальних умов, складових та чинників становлення і самореалізації особистості за нової освітньої системи.

Проте навіть первинні статистичні дані дають чимало емпіричної інформації для роздумів і наукових узагальнень. Так, порівняння кількісних показників таблиць 2 і 20 (додаток А) свідчить про **тотожність** загального рівня особистісної адаптованості членів педагогічного (36,5 балів, тобто 48,72%) та учнівського колективу (36,32 балів, себто 48,42%) северодонецької гімназії. Це означає, що саме **соціально-психологічна компетентність** і внутрішня комфортність педагогів визначає особистісну адаптованість і соціальну впевненість гімназистів. Причому в останньому випадку вона безпосередньо залежить від **вікового критерію** (*позиція 19*): молодші школярі сприймають суспільне життя і себе в ньому переважно в “рожевих тонах”, молодші підлітки – ускладнено, суперечливо, емоційно, а старшокласники – багатопроблемно, діалогічно і навіть драматично. І хоч всі ці емпіричні факти вимагають детальної перевірки, все ж є підстави констатувати **евристичність** статистичних методів обробки результатів діагностичних обстежень.

Очевидно, що способів статистичної обробки психодіагностичних даних існує багато, а тому, залежно від завдань наукової програми та професійної компетентності її виконавців, педагогічний колектив модульно-розвивальної школи обирає ті чи інші варіанти і версії **табличної** або **схематичної організації** первинних кількісних результатів. Зокрема, заступник директора з дослідно-експериментальної роботи ЗОШ № 34 м. Донецька *Н.В. Бухлова* одержані за пропонованою методикою дані оформляє ще й за рівнями особистісної адаптованості учнів кожної шкільної ступені (**додаток Б, позиція 1, 2, 3**) та подає зведені результати (**позиція 4**). Інформація останньої таблиці показує, що сукупний середній показник адаптованості учнів школи є досить високим – 55,7 балів, або 74,9% від імовірного максимуму. Тому якщо цей результат порівняти з відповідним показником учнівського колективу северодонецької гімназії, то він виявиться вищим на 26,48%. І це певною мірою природно, адже донецька школа № 43 (директор *Н.Є. Ситникова*) чотири роки займається професійним упровадженням модульно-розвивальної системи, яка істотно гуманізує **соціально-психологічний простір** інноваційного освітнього закладу, а згадана гімназія у 1999 році перебувала тільки на підготовчому етапі експерименту.

Цікаві дані можна очікувати від **комплексного обстеження особистісного розвитку** учасників освітнього процесу, оскільки пропонована нами дослідницька батарея утримує понад 15 фундаментальних діагностичних методик різного спрямування, змісту, валідності і надійності (**див. Додаток В**).

Пропонована нами **карта** призначена для фіксації та первинної – кількісної і якісної – обробки результатів **комплексного соціально-психологічного дослідження особистості** школяра від 10 до 18 років, яке проводиться у системі фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання [24; 96; 101; 102; 106; 107; 110]. Вона створювалася упродовж шести років, починаючи з 1990 року, й повно апробована в експериментальних школах Державної академії керівних кадрів освіти (1996–1999 роки).

Результати першого етапу цілісного використання обстоюваної діагностичної системи здобуті педагогічним колективом ЗОШ №44 м. Запоріжжя і докладно описані у спецвипуску ж. “Рідна школа” (1996. – № 8. – 80 с.). Перш ніж скористатися картою, рекомендуємо керівникам навчально-виховних закладів та шкільним психологам ознайомитися з матеріалами цього журналу, а також нашою книгою “*Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання*” (К., 1993. – 224 с.). Зауважимо лише, що опитувальники і тести розташовані в оптимальній для **самонавчання учнів мистецтву розумінняво-вольового випробування** і проводяться почергово: перше півріччя – тести особистості, друге – інтелекту, або навпаки. Основною нормативною умовою є така процедурна вимога: **у найкоротші строки (до місяця-двох) протестувати всіх учнів другої і третьої шкільних ступеней**. Причому тести особистості використовуються здебільшого один раз на рік, а тести інтелекту – раз на два роки.

Передусім це стосується класичного психологічного **опитувальника міжособистісних взаємин Т.Лірі**, який, вивчаючи чинники домінування – підкорення і дружелюбність – агресивність, дає змогу визначити основні **соціальні орієнтації особистості** і вказує на адаптивність, або екстремальність її інтерперсональної поведінки. Тому високою є імовірність кореляції результатів обстеження за обома методиками. Зокрема, *Г.О. Мещанова*, використовуючи під нашим керівництвом методику Лірі для вивчення типових тенденцій вияву рис характеру особистості за критерієм “адаптованість – дезадаптованість”, установила такі залежності [55, с. 99–100]:

1) Низький рівень адаптивного вияву такої якості характеру як владність домінування та високі показники у зоні дезадаптивної самоорганізації цих властивостей свідчать про важливість для підлітка власних розмірковувань, тенденції спонтанної самоактивності, низьку обґрунтованість дій і поведінки, прагнення нав'язувати власну волю іншим. Відтак соціальний статус дорослої людини сприймається як керівний, владний, що вимагає від підлітка виконання сторонніх вимог. Проте у значної частини школярів надвисоке прагнення до лідерства знаходиться в конфлікті із невпевненістю та несамостійністю.

2) Низький рівень вияву таких рис як співробітництво та великодушність, високі показники їх нестабільного перебігу та наявність дезадаптивної самоорганізації вказують на можливість виникнення у підлітків високого рівня тривоги, їхню залежність від оцінки авторитетного оточення, потребу подобатися, бути визнаними референтною групою. Власне цим і відрізняються пошуки самоідентичності, процеси внутрішнього інтегрування різних соціальних ролей.

3) Має місце активний пошук і випробування підлітками різноманітних соціальних ролей у міжіндивідуальних контактах, динаміка кризового психічного напруження щодо їхнього прагнення відчувати себе дорослим за відсутності чіткого самоусвідомлення власної відповідальності. Методика *Т. Лірі* також фіксує неспроможність особистості цілком інтегрувати соціальні ролі на рівні Я-концепції та знімати ускладнення у становленні власної самоідентичності.

Доцільно також зіставити показники особистісної адаптованості окремого учня з психологічними даними вивчення його особистісної орієнтації (методика *Е. Шострома*), конструктивності мотивації (методика *Р. Бернса*), когнітивної орієнтації (локус контролю за *Д. Роттером*), спрямування контакту (методика *К. Томаса*) для висвітлення залежностей і фактів пізнання **соціального і реального "Я"**, структури внутрішньої мотивації та сутнісних індивідуальних відмінностей психічної активності дитини, юнака, дорослого. Водночас особливе значення для успішного проведення фундаментального експерименту має відстеження структурно-функціональних змін у **психологічній організації ментального досвіду** вчителів-дослідників. Зокрема, важливо дізнатися, як впливає зростання психологічної грамотності, комунікативної культури і професійної самосвідомості педагога на його особистісну адаптованість, якого рівня пристосованості потрібно досягти для найповнішого розкриття **творчого потенціалу** особистості. Сподіваємося, що будуть з'ясовані нові наукові залежності і факти стосовно природи соціалізації особистості українця за умов національного державотворення.*

В науковій і художній літературі стверджується, що людина має неймовірно **широкий коридор адаптаційних можливостей**. Підтвердженням є не лише слова відомого російського письменника, а й висновки наукових досліджень. Зокрема, *В. Франкл*, досліджуючи моделі поведінки людей у концентраційному таборі, зазначає, що кожен в'язень за нестерпних умов виживання поводить себе по-різному. Переважна більшість утримуваних мешканців перебувала у стані апатії і розчарування, переживаючи при цьому почуття неповноцінності і втрати образу майбутнього. "Життя таких "живих трупів" перетворювалося переважно в ретроспективне існування. Їхні думки невпинно кружляли навколо одних і тих деталей із хвилювань минулого, а життєві дрібнички подавалися у казковому світі" [91, с. 141]. Проте були й такі – світлі і незламні (!) – особи, котрі у своїй духовній установці, залишалися вільними і самодостатніми. "Ув'язнивши людину в табір, – пише відомий психолог, - можна було відібрати у неї все аж до окулярів чи пояса, але в неї зберігалася ця свобода, яка залишалася буквально до

останньої миті, останнього подиху... Такі особи були свідченням того, що ніколи не можна сказати, що зробить табір з людини: чи перетвориться вона в типового в'язня, чи все ж навіть у тотально ущемленому положенні в екстремальній межовій ситуації зостанеться людиною” [91, с. 143].

Наведені факти вказують на те, що не тільки і не стільки психосоціальні умови і чинники обумовлюють той чи той рівень особистісної адаптованості людини, а вагоме значення має її **духовний потенціал**, зокрема здатність чинити духовний опір несприятливими обставинами оточення. Саме **екзистенційна аура** духовного існування людини задає вершинні – надбіологічні, високогуманні, вічнодайні – координати спонтанно-непересічного, ціннісно-смиислового функціонування її внутрішнього світу. Тому духовність – сутнісно важлива характеристика й, відповідно, параметр особистісної адаптованості, яка знаходить організаційний вияв у **духовному Я** людини, котре виникає внаслідок інтуїтивного осягнення єдності з Богом (Вищим Розумом) та об’єктивується у ментально-рефлексивному досвіді. На наш погляд, межові переживання і стани (творчість, любов, кохання, вірування, саможертвовність тощо) – це не тільки універсальні форми духовної організації людської психіки [див. 30], а й реальні **вищі психоформи** вияву і збагачення духовного Я особистості [102, с. 49–71].

Разом з тим особистісна адаптованість – своєрідна внутрішня система відліку людини, яка не просто **самоорганізує** інші психічні утворення – ставлення, оцінки і самооцінки, суб’єктне прийняття, психічний образ, психологічну ситуацію, Я-концепцію, а й виявляється як **універсальна здатність особи гармонізувати** свої взаємини із світом і самою собою, тобто постійно відновлювати і збагачувати відповідність: а) **зовнішньо** – між ментальним досвідом людини і оточенням, б) **внутрішньо** – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією. Іншими словами, це – психоформа біофізіологічного опертя, культурного спрямування, метапсихологічного змісту, ієрархічної організації, багатоканального функціонування. Таке розуміння природи життєактивності людини багато в чому перегукується із основоположними принципами **феноменологічного підходу** до особистості, що найповніше реалізовані *К. Роджерсом* [80; 113, с. 528–573], частково втілені у самобутніх дослідженнях *А. Маслоу* [51; 52; 113, с. 479–527] і *Дж. Келлі* [113, с. 431–478].

Рівень розвиткового перебігу особистісної адаптованості як основоположного поведінкового конструкта самоспричинює не тільки певний набір **внутрішніх ступенів свободи** людини, який переважно визначає ситуативну ефективність її власного життя, і в кінцевому підсумку – успішність і вагомість своєї долі, а й **психокультурний простір** плідної участі особистості в творенні продуктів і речей, переживань і думок, взаємин і соціальних ситуацій на критеріальних засадах добра, краси, гармонії, мудрості, духовності. При цьому **внутрішній маятник персональної адаптивності** (самоактивності), коливаючись від гармонійних (певна відповідність між переживаннями і Я-концепцією) до дисгармонійних (невідповідність, суперечність) психоемоційних станів індивіда, окреслює ситуативно-просторові межі втілення ним надбіологічних програм своєї життєактивності, котрі суб’єктно організуються у вигляді чотирьох основних форм – поведінки, діяльності, комунікації, вчинку. Останні водночас знаходять світоглядно-синергійне втілення у внутрішньому світі людини як **універсальні культурні психоформи і Я-схеми**, за допомогою яких вона налагоджує ефективну взаємодію із світом речей та інших людей.

Обґрунтування неподільності й динамічного розв'язку зв'язку адаптації і творчості як найфундаментальніших психоформ **вітокультурної організації** внутрішнього світу людини у доповненні інших двох протилежних характеристик формовиявлення психічного дає змогу побудувати **типологію** досліджуваних психоформ (*схема 7*). Проте наукова інтерпретація одержаної типології виходить за межі предмету даного дослідження. Тому обмежимося методологічним зауваженням.

Застосований нами **метод категоріальної типології** продовжує пошукові традиції *Ф.Ю. Василюка*, який свого часу з допомогою саме цього методу одержав та дав психологічний опис кількох оригінальних типологій: а) режимів функціонування свідомості, б) “станів” поведінки, в) критичних ситуацій, г) життєвих світів [17, с. 18, 40, 48, 89]. В обох випадках типи – це “немов живі взірці, які, вирізняючись очевидною феноменальною реальністю, через свою категоріальну визначеність можуть ефективно використовуватися у пізнавальній функції” [17, с. 94]. Водночас уперше висвітлювана нами **концептуальна схема універсальних психоформ** характеризується вищим ступенем теоретичного узагальнення й, відповідно, претендує на обґрунтування більш загальних закономірностей психокультурного становлення людини. Опосередковано це підтверджує той науковий факт, що саме переживання, на думку *В.П. Зінченка*, розглядається у книзі *Ф.Ю. Василюка* “не як відблиск у свідомості суб’єкта тих чи інших його станів, не як особлива форма споглядання, а як окрема форма діяльності, спрямована на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмислюваності існування, словом – на “добування смислу”” [17, с. 5]. Іншими словами, і переживання, і діяльність, й адаптація являють собою різні **соціокультурні психоформи**: 1) *суб’єктного* спрямування і потенціалу (активності й самоактивності), 2) *ієрархічної* будови складових, компонентів і чинників, 3) *сферної* організації взаємозалежних процесів функціонування, розвитку та управління, 4) *саморозвивальної* інтенційності, котра переважно визначається проблемно-смісловим наповненням актуально-ситуативної взаємодії особистості і середовища.

Безумовно, людина живе у **тотально проблемному світі**, який щохвилино провокує не лише на психічні реакції, а й на тривалу емоційну стійкість, психологічну витривалість, духовну непохитність. Тому особистісна адаптованість – це, образно кажучи, те багаторедутне захисне укріплення внутрішнього світу особистості, яке охороняє її Я від шквалу атакуючих життєвих проблем і задач. Людина із психічними розладами сприймає себе і свої взаємини з оточенням так, щоб це відповідало її Я-структурі як **продуктивної віри** у себе. Тому вона схильна до заперечення або спотворення будь-якого переживання, яке суперечить її актуальному Я-образу, оскільки усвідомлення цієї суперечності викликає стурбованість, відчуття небезпеки і внутрішнього розладу. Звідси очевидно, що психологічна дезадаптованість є наслідком невідповідності між Я-структурою та ментальним досвідом індивіда [113, с. 560]. Навпаки, **психічно здорова особа** прагне до реалістичного сприйняття себе і своїх відношень з іншими людьми, намагається бачити їх із позиції незацікавленого спостерігача, тобто об’єктивно і правдиво. Крім того, вона **відкрита до переживань**, бере відповідальність за власну поведінку і вчинки, зорієнтована на самоефективність як усвідомлення власної спроможності вибудовувати найкращим чином поведінку відповідно до вимог специфічної задачі чи соціальної ситуації [113, с. 390–492; 422]. Саме завдяки позитивно налаштованій Я-концепції, котра є основним показником особистісної адаптованості, людина стає суб’єктивно відкритим простором утілення численних вимірів суспільних взаємостосунків, а її внутрішній світ багатотною –

духовно-катарсичною – сценою психодраматичного розвитку і життєтворення особистості у соціумі.

Отож особистісна адаптованість – **складна психоформа** внутрішнього світу людини, яка має культурно-історичне походження та сутнісно характеризує її як суб'єкта, індивідуальність та універсум суспільного життя. У термінах *Дж. Келлі*, адаптованість – це особливий особистісний **конструкт**, за допомогою якого індивід інтерпретує або витлумачує свій **ментальний досвід**, в основі якого знаходиться сприйняття світу і ставлення до нього, оцінка буденних ситуацій і самооцінка своєї поведінки, психічні образи та Я-концепції, котрі взаємоспричинюють той чи той перебіг **адаптаційної активності** людини. Іншими словами, особистісна адаптованість внутрішньо задає певний **набір моделей поведінки**, а тому її вид, рівень, зміст та механізми функціонування дають змогу прогнозувати дії і вчинки людини в тих чи інших ситуаціях соціальної взаємодії [113, с. 438–452, 473].

Особистісна адаптивність як процес, що розгортається у внутрішньому світі індивіда в ситуаціях соціальної взаємодії, – це **тенденція утвердження** або, в термінах *К.Роджерса*, актуалізація як основний **мотив людського життя**. Його суть полягає у прагненні зберегти та інтенсифікувати себе, максимально виявити кращі властивості своєї особистості, котрі закладені в ній від природи [113, с. 535]. Вищий рівень реалізації цього прагнення пов'язаний із **тенденцією самоактуалізації**, тобто устремління людини до розвитку в напрямку зростання складності, самодостатності, зрілості і компетентності.

Водночас особистісна адаптивність-неадаптивність-дезадаптивність – це **проблемно-динамічний феномен** психічного як процес і результат самотворення людини у сучасному світі. Однією з інтегральних психоформ її вияву є **внутрішня проблемна ситуація**, яка завжди містить когнітивно-сміслову розходження, невизначення, суперечність або конфлікт між цілями і результатами життєактивності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинання), а тому вимагає пошуку стратегій і засобів розв'язку особистих проблем і задач. Вона також може бути витлумачена як самоорганізована сукупність, змістовно спричинених **внутрішніх умов** пізнавальної діяльності людини, (потреба, мотив, мета, мислення, ментальний досвід, розумінневі процеси тощо), котра характеризується діалектичною єдністю актуалізованих когнітивних процесів та особистісних структур (ставлення, оцінки, психічні образи, Я-концепція, Я-схема та ін.), спрямованих на відкриття нових значень і смислів, суб'єктивного нового знання та культурного досвіду [див. 103, с. 34–39, 43–54, 151, 188–190].

У контексті онтофеноменологічної інтерпретації внутрішнього світу особистості специфічним формоутворенням, на наш погляд, є Я-проблема, яка, з одного боку, є похідною характеристикою особистісної адаптованості і важливою складовою Я-концепції, з іншого, – сама відчутно впливає на становлення і виявлення цих універсальних психоформ. Річ у тім, що вона вирізняється підвищеним пізнавально-емоційним напруженням, оскільки тенденційно зорганізовує різні джерела (персональна невизначеність, інтелектуальне утруднення, когнітивно-смістова суперечність) та форми (задача, запитання, діалог, спір) внутрішньої проблемності і мотиваційно самоспричинює численні процеси психологічного зростання або згасання адаптаційно-творчого потенціалу особи. При цьому неперервна взаємодія людини й оточення породжує низку посильних для неї Я-проблем, або утворює клубок важкоздоланих Я-образів і Я-схем, котрі не спрощують перебіг життя, а ускладнюють і драматизують його. Тоді в особистості є можливість через актуалізацію усіх наявних у неї психодуховних ресурсів

здолати життєву кризу й увійти у світ не тільки самоадаптованою, а й готовою до творення свого кращого майбутнього.

Список рекомендованої літератури

1. *Анастаси А., Урбан С.* Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово. Русская словесность: Антология. – М., 1997. – 312 с.
3. *Бердяев Н.А.* Диалектика божественного и человеческого. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; Харьков: «Фолио», 2003. – 620 с.
4. *Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф.* Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища школа, 1978. – 142 с.
5. *Бодалев А.А., Столин В.В.* Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2003. – 440 с.
6. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
7. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
8. *Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П.* Психодиагностика (психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб). – К.: А.Л.Д., 1995. – 100 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред.. В.Т. Бусел. – К.–Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
10. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 5-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – С. 257–321.
11. *Григорьев А.А.* Концепт и его лингвокультурологические составляющие // Вопросы философии. – 2006. – №3. – С. 64–76.
12. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
13. *Гуменюк О.Є.* Психологія інноваційної освіти: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 358 с.
14. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? – М., 1998. – 186 с.
15. *Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология: Учебное пос. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
16. *Дюк В.А.* Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
17. Задачи и методы профессиональной психодиагностики: Метод. реком. / Под ред. В.И. Войтко и Ю.З. Гильбуха. – К.: НИИ психологии УССР, 1981. – 188 с.

18. *Кондаков И.М.* Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
19. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
20. *Максименко Ю.Б.* Комп'ютерна діагностика у психології: принципи і методи розробки та використання // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 56–72.
21. *Неретина С.С.* Концептуализм Абельяра. – М.: Гнозис, 1994. – 192 с.
22. *Носс И.Н.* Введение в технологию психодиагностики. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 251 с.
23. *Носс И.Н.* Психодиагностика. Тест, психометрия, эксперимент. – М.: Изд-во КСП+, 1999. – 320 с.
24. *Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина.* – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 181 с.
25. *Подшивалкина В.И.* Социальные технологии: проблемы методологии и практики. – Кишинев: Центр. типография, 1997. – 352 с.
26. *Подшивалкіна В.* Соціотехнологічні аспекти професійної діяльності спеціалістів гуманітарного профілю // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 59–72.
27. *Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича.* – СПб.: Питер, 2003. – 652 с.
28. *Психологическая диагностика / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой.* – М., 1997. – 540 с.
29. *Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича.* – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.
30. *Психодиагностика: теория и практика: Пер. с нем.* – М.: Прогресс, 1986. – 207 с.
31. *Степанов С.Ю.* Конструкты. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Язык русской культуры, 1997. – 235 с.
32. *Терлецька Л.Г.* Основи психодіагностики: Навч. пос. – К.: Главник, 2006. – 144 с.
33. *Фурман А.В.* Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 23–27.
34. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Тернопіль: Екон. думка, 2007. – 187 с. (у друці).
35. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
36. *Фурман А.* Принцип “чотирьох К” у контексті професійного методологування // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 4–14.
37. *Фурман А.* Психологічна діагностика як теорія і практика, наука і мистецтво // Психолог. – 2006. – №44 (листопад). – С. 4–9.
38. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
39. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Екон. думка, 2000. – 197 с.
40. *Фурман А.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.
41. *Фурман А.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.

42. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Навч. пос. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
43. *Черны В.* Психодиагностика в социалистических странах. – Братислава: Психодиагн. и дидакт. тесты, 1983. – 222 с.
44. *Шевандрин Н.И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учебник. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
45. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 760 с.
46. *Щедровицкий Г.* Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 6–24.
47. *Щедровицкий Г.* Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.