

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Тернопільський національний економічний університет**  
**Юридичний факультет**  
Кафедра психології та соціальної роботи

**БОДНАР Софія Ігорівна**

**Програмово-методичний інструментарій у діяльності соціально-психологічної служби університету / Program-methodical toolkit in the activities of the socio-psychological service of the university**

спеціальність 232 – Соціальне забезпечення  
магістерська програма – Соціальне забезпечення  
Магістерська робота

Виконала  
студентка групи СЗзм 21  
Боднар С.І.

---

Науковий керівник:  
к.пс.н., доцент Н.Т. Надвинична

---

Магістерську роботу допущено  
до захисту:

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ **А. В. Фурман**

**ТЕРНОПІЛЬ -2018**

## РЕЗЮМЕ

**Дипломна робота** містить 139 сторінок, 12 таблиць, 3 рисунки, список використаних джерел із 80 найменувань.

**Мета роботи** – опрацювання програмово-методичного (діагностично-корекційного) інструментарію у діяльності фахівців соціально-психологічної служби університету (СПСУ).

**Об’єктом дослідження** є професійна групова діяльність психологічної служби університету, а його **предметом** – програмово-методичний (діагностично-корекційний) інструментарій у діяльності фахівців СПСУ.

**Одержані висновки та їх новизна:** проаналізовано та обґрунтовано програмово-методичний (психодіагностичний та корекційний) інструментарій, який використовується у діяльності соціально-психологічної служби університету; запропоновано програму «Соціально-психологічного тренінгу» спрямовану на діагностику та корекцію ситуативної та особистісної тривожності студентів.

**Ключові слова:** соціально-психологічна служба університету, психодіагностика, психокорекція, професійна діяльність психолога, програмово-діагностичний інструментарій, соціально-психологічний тренінг.

## RESUME

**Thesis contains** 139 pages, 12 tables, 3 figures, list of used sources with 80 titles.

**The purpose of the work** is to work out a program-methodical (diagnostic-correctional) toolkit in the activities of the specialists of the socio-psychological service of the University (SPSU).

**The object** of research is the professional group activity of the psychological service of the university, and its **subject** - program-methodical (diagnostic-correction) tools in the work of the specialists of the SPSU.

**The obtained conclusions and their novelty:** the theoretical and methodological concept of the activity of the psychologist in the system of higher educational institutions is substantiated; The program "Social-psychological training" aimed at diagnosis and correction of situational and personal anxiety of students was proposed.

**Keywords:** socio-psychological service of the university, psychodiagnostics, psychocorrection, professional activity of the psychologist, software and diagnostic tools, socio-psychological training.

## АНОТАЦІЯ

**Боднар Софія Ігорівна. Програмово-методичний інструментарій у діяльності соціально-психологічної служби університету. – Рукопис.**

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 232 – «Соціальне забезпечення». – Тернопільський національний економічний університет. Юридичний факультет. – Тернопіль, 2018.

У дипломній роботі із наукових позицій проаналізовано та обґрунтовано програмово-методичний (психодіагностичний та корекційний) інструментарій, який використовується у діяльності соціально-психологічної служби університету; запропоновано програму «Соціально-психологічного тренінгу» спрямовану на діагностику та корекцію ситуативної та особистісної тривожності студентів.

## SUMMARY

**Bodnar Sophia. Program-methodical toolkit in the activities of the socio-psychological service of the university. - The manuscript.**

Study on obtaining an educational qualification level of a master's degree in specialty 232 - "Social security". - Ternopil National Economic University. Faculty of Law. - Ternopil, 2018.

In the dissertation work on scientific positions the theoretical and methodological concept of activity of the psychologist in the system of higher educational institutions is substantiated; The program "Social-psychological training" aimed at diagnosis and correction of situational and personal anxiety of students was proposed.

## **ПЛАН**

### **ВСТУП**

### **РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи організації діяльності СПСУ**

1.1. Основні організаційні аспекти діяльності соціально-психологічної служби вищого навчального закладу.

1.2. Основні функції психолога у системі СПСУ.

#### **Висновки до першого розділу.**

### **РОЗДІЛ 2. Програмово-методичне забезпечення діяльності соціально-психологічної служби університету**

2.1. Психодіагностика як основний інструмент діяльності фахівця-психолога.

2.2. Особливості психокорекційної практики у діяльності СПСУ.

2.3. Психокорекційна програма: основні принципи та вимоги до побудови.

#### **Висновки до другого розділу**

### **РОЗДІЛ 3. Емпіричне дослідження ефективності програмово-методичного інструментарію у діяльності соціально-психологічної служби університету**

3.1. Організація і зміст експериментального дослідження

3.3. Організація та результати формуючого експерименту

3.2. Аналіз результатів констатуючого експерименту

#### **Висновки до третього розділу**

### **ВИСНОВКИ**

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

### **ДОДАТКИ**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>13</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи організації діяльності СПСУ.....</b>	<b>16</b>
1.1. Основні організаційні аспекти діяльності соціально-психологічної служби вищого навчального закладу.....	16
1.2. Основні функції психолога у системі СПСУ.....	22
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>34</b>
<b>РОЗДІЛ 2. Програмово-методичне забезпечення діяльності соціально-психологічної служби університету.....</b>	<b>35</b>
2.1 Психодіагностика як основний інструмент діяльності фахівця-психолога.....	35
2.2 Особливості психокорекційної практики у діяльності СПСУ.....	55
2.3 Психокорекційна програма: основні принципи та вимоги до побудови.....	66
<b>Висновки до другого розділу</b>	
<b>РОЗДІЛ 3. Емпіричне дослідження ефективності програмово-методичного інструментарію у діяльності соціально-психологічної служби університету.....</b>	<b>78</b>
3.1. Організація і зміст експериментального дослідження.....	78
3.3. Організація та результати формуючого експерименту.....	87
3. 2. Аналіз результатів констатуючого експерименту.....	92
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>104</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>105</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>107</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>113</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Нинішня нестабільність сучасного українського суспільства, криза усіх його соціальних інститутів та відсутність перспектив змушує значна частина громадян нашої держави все більше хвилюватися за своє майбутнє. У доволі скрутному становищі опинилося більшість громадян нашої держави, але найбільш вразливою категорією є молодь, адже саме на її плечі ліг тягар відповідальності за ті зміни, які розпочалися у нашій країні і відповідно до цього постійно розширюється коло проблем, що потребують негайного вирішення. Низький рівень адаптованості, хвилювання з приводу майбутнього, невпевненість у завтрашньому дні – все це провокує виникнення постійного стану тривоги, тривале перебування у якому може завдати відчутного удару по психічному здоров'ю юнаків і дівчат. Значну допомогу у розв'язанні більшості означених проблем можуть запропонувати фахівці психологічної служби ЗВО, роль та значення якої зростає з кожним роком. Серед найбільш нагальних та затребуваних у такий складний час напрямків роботи психологів, на нашу думку, є психодіагностика та психокорекція, а точніше той програмово-методичний інструментарій, який використовують фахівці, виконуючи такі види робіт. Адже саме від правильності та достовірності поставленого *психологічного діагнозу* як ключового етапу виявлення та початку роботи із явними чи прихованими проблемами особистісного, міжособистісного або міжгрупового характеру буде залежати й ефективність подальшої психокорекційної роботи, основна мета якої має бути спрямована не просто на корекцію відхилень та їх попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей всебічного розвитку особистості.

І хоча теоретико-методологічні основи даної проблематики висвітлено у сучасних працях багатьох як зарубіжних так і вітчизняних науковців: М.К. Акімова, А. Анастасі, Г.О.Балла, С.І. Болтівця, О.Ф.Бондаренка, Л.Ф. Бурлачука, І.М. Галяна, Ю.З. Гільбуха, П.П.Горностая, Л.В.Долинської, І.В. Дубровіної, Н.Ю.Максимової, К.Л.Мілютіної, Т. Л. Надвиничної, В.Г.Панка, Н.А.Побірченко, А. В. Фурмана, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та ін., більшість

з них спрямовані на дослідження діяльності психологів в системі психологічної допомоги дітям і підліткам, які навчаються у загальноосвітніх закладах. Відтак поза увагою залишається значне коло проблем, яке стосується діагностичної та корекційної роботи фахівців, котрі працюють у вищій школі. Володіючи різноманітними знаннями про засоби, способи, методи та форми роботи із певними видами індивідуально-психологічних розладів і порушень, психологи-практики нині відчують брак емпіричного матеріалу щодо ефективності специфічних технік діагностики та корекції, їх різновидів та систематизації.

**Мета роботи** – опрацювання програмово-методичного (діагностично-корекційного) інструментарію у діяльності фахівців соціально-психологічної служби університету (СПСУ).

**Об'єктом дослідження** є професійна групова діяльність психологічної служби університету, а його **предметом** – програмово-методичний (діагностично-корекційний) інструментарій у діяльності фахівців СПСУ.

Відповідно до мети та робочої гіпотези визначено такі **завдання**:

–з теоретико-методологічних позицій висвітлити теоретико-методологічні основи організації діяльності СПСУ;

–проаналізувати та обґрунтувати програмово-методичне (психодіагностичне та корекційне) забезпечення, яке використовується у діяльності соціально-психологічної служби університету;

–емпірично довести ефективність запропонованої програми «Соціально-психологічного тренінгу» спрямовану на діагностику та корекцію ситуативної та особистісної тривожності студентів.

**Методи дослідження.** З позицій системно-діяльнісного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій використані *теоретичні*: теоретичний аналіз і синтез наукової літератури, систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних; статистичні методи обробки отриманих матеріалів; *емпіричні методи*: спостереження, бесіди, анкетування, тестування, проведення спеціального соціально-психологічного дослідження, тренінговий метод.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження здійснювалося на базі лабораторії психологічної служби Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 214 студентів юридичного факультету та факультету фінансів.

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що:

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні основи організації діяльності СПСУ.

2. Проаналізовано основні аспекти діяльності фахівця СПСУ у контексті використання ним програмово-методичного (психодіагностичного та корекційного) забезпечення (узмiстовлено основні поняття, проаналізовано методи психодіагностики та різновиди психокорекції, визначено основоположні принципи, вимоги та правила побудови психокорекційної програми, як основного інструменту діяльності психолога, запропоновано класифікацію критеріїв та показників оцінки ефективності роботи фахівця ПСУ).

**Практична значущість дослідження:**

1. Запропоновано програму «Соціально-психологічного тренінгу» спрямовану на діагностику та корекцію ситуативної та особистісної тривожності студентів.

2. Доведено, що для корекції ситуативної тривожності більш ефективним виявилось застосування біхевіоральних технік, а для корекції особистісної тривожності – технік арт-терапії.

3. Результати проведеного емпіричного дослідження можуть стати основою для вирішення завдань в консультативній, тренінговій, діагностичній та психокорекційній практиці при наданні психолого-педагогічної допомоги особам юнацького віку, що зазнають ситуативну й особистісну тривожність.

**Структура і об'єм роботи.** Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків і списку літератури, що нараховує 80 найменувань. Робота ілюстрована таблицями.



## РОЗДІЛ 1

### Теоретико-методологічні основи організації діяльності СПСУ

#### 1.1. Основні організаційні аспекти діяльності соціально-психологічної служби вищого навчального закладу

У складних умовах сьогодення, коли молодь щоденно зіштовхується із проблемою життєвого, особистісного, ціннісного, професійного вибору, основне завдання будь-якого навчального закладу й, передусім, закладу вищої освіти створити максимально комфортні умови для забезпечення самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації особистості кожної молодої людини. Інноваційні технології, оптимізація освітнього простору, розширення можливостей вибору прийнятних технологій, форм, методів і засобів навчання – це все, що нині є у розпорядженні сучасного студента. Але на шляху до усвідомлення себе як справжнього фахівця та особистісно-професіонала більшість юнаків і дівчат зіштовхуються з цілою низкою труднощів, починаючи з особливостей перебігу адаптаційного процесу і завершуючи визначенням подальших життєвих орієнтирів. У цей час різко зростає потреба у вчасній допомозі в налагодженні міжособистісних стосунків, у звиканні до нового соціального статусу та підвищенні їхньої психоемоційної стійкості в подоланні життєвих проблем, складних ситуацій, різноманітних соціальних бар'єрів. Звичайно, більшість студентів намагаються самі впоратися з незвичними для них умовами життєдіяльності, але, як показує буденна практика, значна їх частина все ж таки потребує допомоги. Найчастіше ця місія покладається на деканів та їх заступників, кураторів і професорсько-викладацький склад кафедр. Однак найоптимальнішим варіантом мінімізації проблемного тиску повсякдення на індивідуальність студента є наявність у структурі університету *психологічної служби*, до складу якої входить група фахівців-психологів, котрі покликані здійснювати «психологічний супровід багатоскладового процесу розвитку особистості студента в освітньому часопросторі сучасного університету» [66,

с. 81].

Психологічна служба в Україні в системі освіти була створена Наказом Міністерства освіти України 03.05.99 № 127 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 02.07.2009 № 616 та зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23.07.2009 за № 687/16703 та визначена як сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби [44, с. 81].

Психологічна служба системи освіти є складовою частиною державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України. Вона діє на підставі ст.ст.21, 22, Закону України "Про освіту" з метою виявлення і забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в навчальних закладах. Вона покликана забезпечувати своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку вихованців, учнів і студентів, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних особливостей, створення умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальних закладів.

Нині психологічні служби функціонують у різних сферах життєдіяльності суспільства: в системі охорони здоров'я, в соціальній сфері, в правоохоронних органах, психологічні служби у частинах і підрозділах Збройних Сил; в банківській сфері; на підприємствах (організаціях). Зміст їхньої діяльності визначається особливостями завдань, які постають перед фахівцями-психологами, що працюють у тому чи іншому напрямку.

Незважаючи на таке різноманіття сфер застосування психологічних знань, найбільшого розповсюдження ПС все ж набула у системі освіти (дошкільних установах, загальноосвітніх школах, установах початкової, середньої та вищої професійної освіти, додаткової освіти та ін.). Щодо

особливостей функціонування останньої у вищій школі, то тут є ціла низка особливостей.

По-перше, на превеликий жаль, психологічна служба закладу вищої освіти на законодавчому рівні не є обов'язковим структурним підрозділом установи, окрім того – це відносно нове явище нашого соціального життя, яке ще не стало настільки ж звичним, як наприклад, шкільна психологічна служба. Разом з тим в останні роки істотно зростає її роль в сучасному вищому професійному світі. Необхідність психологічного забезпечення вищого навчального закладу, а відтак і потреба в психологічній службі нині визнана вченими, практиками, представниками управлінського апарату.

По-друге, проведений нами огляд наукових джерел та довідкової літератури дає змогу констатувати, що оскільки спеціальних документів, які б чітко регламентували діяльність ПС в системі вищої освіти досі немає, кожний навчальний заклад сам визначає структуру, зміст, напрямки діяльності останньої. У більшості вищих навчальних закладів існують психологічні кабінети, лабораторії, центри, відділення та консультації, які вирішують ті чи інші завдання в умовах конкретного закладу.

По-третє, окрім визначення специфіки мети, завдань, цілей, напрямків тощо даного структурного підрозділу особливої уваги та уточнення потребує основний об'єкт психологічного впливу – студенти, молоді люди, які перебувають на етапі дорослішання, пріоритетом особистісного розвитку яких є професійне самовизначення та самореалізація. При цьому варто звернути особливу увагу на те, чи доцільно у цьому випадку говорити про тотожність моделі ПС університету та тієї, яка створена для інших вікових груп, а якщо ні, то в чому її принципова відмінність.

Зміни соціально-політичного та економічного характеру у нашій державі призвели до виникнення суттєвих проблем в системі професійної вищої освіти, зокрема, у становленні особистості фахівця. Так, при обговоренні освітніх технологій (єдність цілей, змісту і методів навчання) стала чітко усвідомлюватися необхідність відповідності їх не тільки предметного змісту, а й психологічним, соціально-особистісним

особливостям майбутніх професіоналів. Реалії сучасності говорять про те, що фахова підготовка випускників закладу вищої освіти не може обмежитися тільки професіографічними складовими. Необхідна всебічна розробка компетентнісного підходу, складовою частиною якої є створення умов для повноцінного особистісного розвитку професіоналів.

По-четверте, хоча нині психологічні служби існують у багатьох закладах вищої освіти нашої країни, в них відсутня єдина модель розвиткового функціонування та оргдіяльнісна технологія, яка б у змістовлювала професійну діяльність фахівців-психологів у контексті реалізації всіх напрямків, аспектів та функцій роботи вказаної служби та забезпечувала досягнення оптимального результату, а саме – створення та підтримання сприятливого соціально-психологічного клімату освітнього закладу, який би сприяв максимальній активізації ресурсів професійного та особистісного зростання кожного студента [66, с. 81].

Зважаючи на все вищезначене констатуємо, що нині методологія організації соціально-психологічної служби вищого навчального закладу має багато спільного зі шкільною ПС. Зокрема це прослідковується у єдності її обов'язкових складових:

- наукової, що передбачає проведення наукових досліджень з проблем психології та педагогіки вищої школи, соціальної та педагогічної психології, з метою наукового забезпечення психологічної роботи в освітньому довіллі вищого навчального закладу. Найважливіше дослідницьке завдання при цьому – фахове обґрунтування та розробка психодіагностичних, психокорекційних, психопрофілактичних і розвиваючих програм, способів, засобів і методів, застосування психологічних знань у конкретних умовах сучасної вищої освіти;

- прикладної, що припускає використання психологічних знань суб'єктами освітньої діяльності. Головними дійовими особами тут виступають викладачі, куратори, співробітники закладу вищої освіти, котрі шляхом безпосередньої співпраці з психологами, використовують найновіші психологічні дані у своїй роботі;

- практичної, що передбачає здійснення фахівцями-психологами в роботі зі студентами, викладачами, співробітниками та батьками консультативної, профілактичної, діагностичної, просвітницької, розвиваючої, корекційної роботи задля вирішення конкретних завдань;

- організаційної, що включає створення дієвої структури психологічної служби, яка б забезпечила ефективну професійну взаємодію як усередині самої служби, так і між іншими учасниками освітнього процесу [66].

Взаємодія і цілісність цих чотирьох аспектів забезпечує ефективність діяльності психологічної служби закладу вищої освіти та визначає основне коло *завдань* цього структурного підрозділу: (рис. 1.1)



**Рис 1.1 Завдання ПСУ (за А. В. Фурманом та Т. Л. Надвичною)**

Відповідно до визначеного кола завдань, які зrealізуються фахівцями СПСУ, визначено основні види діяльності зазначеного структурного підрозділу:

1) психодіагностика – складна система науково зорієнтованого практикування у сфері психології, основне призначення якої полягає в отриманні достовірної інформації про індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості розвитку особистості, яка має стати надійним фундаментом для подальшої роботи фахівця-психолога щодо визначення інваріантів, траєкторій та механізмів подальшого індивідуального та групового психосоціального розвитку;

2) психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу; процес розширення діапазону реагування клієнта на ті чи інші подразники, формування навичок, що роблять його поведінку більш гнучкою, підвищують адаптивні можливості його особистості.

3) реабілітація – комплекс медичних, педагогічних, психологічних, професійних і юридичних заходів спрямованих на відновлення здоров'я та працездатності людей з обмеженими фізичними й психічними можливостями внаслідок перенесених травм та захворювань.

4) психопрофілактика – системоутворюючий вид діяльності практичного психолога у галузі освіти, спрямований на попередження можливого неблагополуччя в розвитку особистості, створення психологічних умов, максимально сприятливих для цього розвитку, на збереження, зміцнення психологічного здоров'я дітей протягом усього періоду навчання в освітньому закладі.

5) прогностика – розробка, апробація і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах та життєвих ситуаціях, визначення тенденцій розвитку груп, міжгрупових взаємин та освітньої ситуації; спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на отримання випереджаючої інформації про перспективи розвитку фонових і власне освітньо-педагогічних об'єктів з метою формування політики і стратегії освітньої сфери, а відтак і прийняття оптимальних рішень; спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на

отримання випереджаючої інформації про перспективи розвитку фонових і власне освітньо-педагогічних об'єктів з метою формування політики і стратегії освітньої сфери, а відтак і прийняття оптимальних рішень.

б) просвіта – комплекс заходів, спрямованих на підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу. Багато психологічних проблем пов'язано з особистим життям студентів, труднощами у спілкуванні. І нерідко вони великою мірою залежать від низької психологічної культури особистості. У цьому випадку психологічна допомога має поєднуватися з психологічною просвітою студентів [17; 38; 69 та ін.].

Загалом слід зазначити, що вказані вище основні завдання та види діяльності фахівців психологічної служби у реальній практиці тісно взаємопереплетені. Індивідуальне консультування, наприклад, може виконувати не лише функцію психологічної підтримки, допомоги, а й просвіти та психологічного забезпечення навчально-виховного процесу, зокрема сприяти полегшенню адаптації до умов навчання тощо.

## **1.2. Основні функції психолога у системі СПСУ**

Автори більшості аналізованих нами наукових джерел у своїх дослідженнях опираються на вищезазначені у положенні завдання, види та напрями діяльності психологічної служби і відштовхуючись від них визначають і *функції*, які виконують фахівці даного структурного підрозділу. Серед найбільш поширених частіше всього виокремлюють наступні:

- психологічне забезпечення навчально-виховного процесу, а саме:
- відбір абітурієнтів на ту чи іншу професію. Це передбачає розробку професіограм фахівців і створення на цій основі пакету конкретних психодіагностичних методик, опитувальників, анкет, програм бесід з абітурієнтами з метою визначення рівня сформованості особистісних та когнітивних якостей абітурієнта;

- полегшення процесу адаптації студентів до умов навчання. Тут найважливіше допомогти першокурснику оволодіти якісно новими прийомами навчальної та навчально-професійної діяльності, виробити потяг до самостійної роботи. Адаптація до умов навчання включає і зміну стилю спілкування з товаришами й викладачами у навчальній та позанавчальній діяльності;

- професійну адаптацію, кінцевою метою якої є професійна ідентифікація майбутніх фахівців. Професійна адаптація передбачає насамперед вироблення та вдосконалення професійно значущих особистісних якостей, стереотипів поведінки;

- засвоєння основних професійних ролей, форм спілкування, необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності; формування професійної рефлексії та професійної самосвідомості студентів;

- психологічну допомогу викладачам в їхньому професійному самовдосконаленні. Передусім це стосується налагодження ефективного контакту зі студентами, знаходження оптимальних способів педагогічного впливу на них, вироблення доброзичливого ділового стилю спілкування, дотримання педагогічного такту, допомоги у розв'язанні конфліктів;

- допомогу молодим викладачам, особливо тим, хто не має спеціальної педагогічної освіти, в їхній адаптації до умов нової діяльності;

- допомогу студентам і викладачам у навчальних ситуаціях, що викликають значну емоційну напругу. Йдеться, насамперед, про іспити й заліки, взагалі про організацію роботи під час сесії, виробничої практики. Такі ситуації є емоційно несприятливою не лише для студентів, а й для викладачів, як і загалом будь-які оцінювальні ситуації. Від уміння викладача створити оптимальний доброзичливий і водночас вимогливий емоційний настрій під час іспиту великою мірою залежить об'єктивність оцінювання, задоволеність студентів отриманою оцінкою, їхня самооцінка та націленість на вивчення виявлених недоліків, та самовдосконалення.

- психологічна просвіта викладачів і студентів – покликана підвищувати їхню психологічну компетенцію, яка своєю чергою є важливою складовою

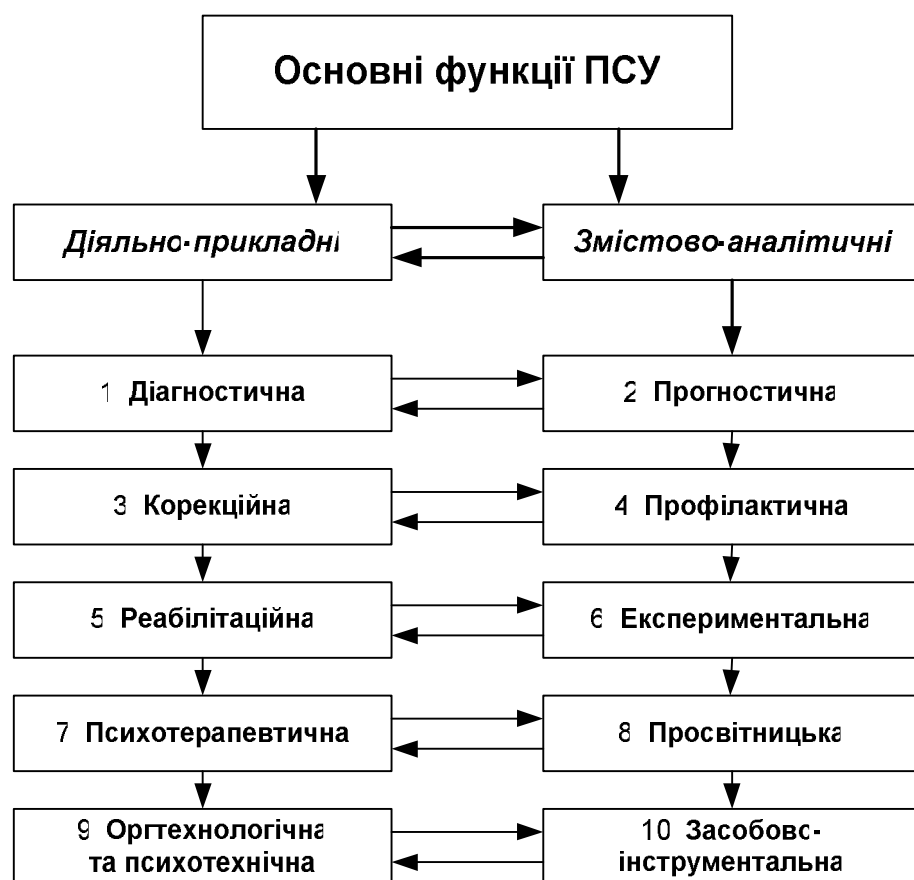


психологічної культури особистості. Основні завдання тут такі: створення психологічного лекторію для викладачів та студентів, підготовка необхідних методичних рекомендацій, популяризація літератури, бесіди на психологічні теми, організація тематичних “круглих столів” тощо.

- психологічна допомога викладачам і студентам, що має здійснюватися передусім через індивідуальні консультації, бесіди, групові тренінги, інші форми психотерапевтичної роботи. Тут основною метою є сприяння особистісній інтеграції студентів і викладачів узгодження їхніх особистих, соціальних та економічних інтересів. Важливою передумовою цього є ефективне реагування на конкретні психологічні проблеми, з якими стикається людина у своїй навчальній, професійній діяльності, в особистому житті. Це можуть бути, наприклад, проблеми, пов’язані з труднощами у навчанні. І завдання психолога – визначити причини таких складнощів, які можуть укорінюватися в когнітивній або особистісній сфері студента, та надати конкретні рекомендації з їх подолання [17; 37; 38; 44; 69 та ін].

Інноваційні розробки, що стосуються даної проблематики дещо розширюють та уточнюють функціональні обов’язки фахівців ПС закладу вищої освіти. Так, наприклад А. В. Фурман та Т. Л. Надвинична [66], спробували організувати традиційно визначені функції за принципом бінарності (подвійно) за принципом їх функціонального взаємодоповнення. Певна новизна у визначенні основних функцій СПУ (*рис. 1.2*) стосується двох моментів: *по-перше*, вони організовані бінарно (подвійно) за принципом їх функціонального взаємодоповнення, а саме як первинні, діяльнісно-прикладні, та вторинні, змістово-аналітичні; зокрема, відомо, що ефективний психологічний прогноз неможливий без ґрунтовної психодіагностики, досвід здійснення психокорекційної роботи вказує на проблематику та конкретне у змістовлення психопрофілактики, психологічна реабілітація вимагає відповідного тривалого експериментування, психотерапевтична робота (тренінги, ігри тощо) – найкращий канал (себто форма, метод і засіб водночас) психологічного просвітництва, а ситуативне втілення психологом спеціалізованих психотехнічних прийомів і процедур неможливе без

адекватних, добре опрацьованих практично і навіть мистецьки, психологічних засобів та інструментів (символіки, мислесхем, моделей, проектів, методик, стимульного матеріалу тощо); *по-друге*, крім шести відомих функцій (І.В. Дубровіна, В.Г. Панок та ін.), нами обстоюється наявність і фахово реалізується ще чотири: психотерапевтична та оргтехнологічна в єдності із психотехнологічною (діяльнісно-прикладний блок), експериментальна і засобово-інструментальна (змістово-аналітичний блок), що пов'язано як з особливостями життєдіяльності вищої школи, так із закономірностями вікового психодуховного розвитку юнаків і дівчат.



**Рис. 1. 2. Бінарно організовані основні функції ПСУ  
(за А. В. Фурманом та Т. Л. Надвиничною)**

Розглядаючи питання про те, які ж основні функції має виконувати ПСУ, простіше у чому її призначення, ми не можемо не торкнутися питання ефективності діяльності її фахівців. Адже саме від результативності роботи останніх і залежить оцінка роботи всього підрозділу, а відтак і виконання ним своїх функцій.

Однак при виділенні критеріїв оцінки діяльності фахівців ПСУ, насамперед, необхідно враховувати низку чинників: специфіку конкретного закладу вищої освіти, умови діяльності психологічної служби, її цілі та задачі, пріоритетні напрямки, кадровий склад, контингент студентів тощо.

Оскільки питання становлення, функціонування та розвитку ПСУ у нашій країні знаходиться на етапі її становлення то питання визначення та обґрунтування критеріїв її діяльності є нагальним та актуальним. Ґрунтовний аналіз літературних джерел засвідчив, що ця проблема ще досить не розроблена вітчизняними науковцями і потребує доопрацювання.

Однією із найбільш цікавих ідей щодо вирішення даного питання висловила О.О. Жидкова, котра запропонувала власну систему оцінки ефективності діяльності ПСУ та виділила дві групи критеріїв:

- внутрішні – суб'єктність, задоволеність власним вибором професійного розвитку, активність;

- зовнішні – (реальні досягнення студентів, які стали можливими у результаті задіяння різноманітних оргтехнологічних та програмово-методичних засобів, затребуваність послуг, що надаються фахівцями даного структурного підрозділу, його технічна забезпеченість та інноваційність тощо) [18].

Розглядаючи дану проблематику не можна не зупинитися на уточненні деяких понять, якими в подальшому будемо оперувати. Стосується це, насамперед, поняття «ефективна діяльність» яке часто вживають поряд із «ефективністю», «успішністю», «результативністю» «продуктивністю» тощо.

Так, на думку відомої російської дослідниці А. К. Маркової *результативність* – це наявність результатів роботи, які можуть бути позитивними (запланованими) і негативними (несподіваними); *продуктивність* – наявність продукту праці, що відповідає встановленим професійним стандартам (кількість наукових праць у науковця, якісно виготовленої деталі у робочого тощо); *оптимальність* – досягнення найвищого результату за даних умов при мінімальних затратах часу та зусиль учасників; *продуктивність праці* – взаємозв'язок між використанням ресурсів

і отриманим від цього результатом; ефективність професійної діяльності – комплексна характеристика, що має кількісно-якісний вираз та забезпечує досягнення достатньо високого соціально значимого результату, отримання продуктів праці (матеріальних чи духовних), що відповідають суспільним вимогам і враховують матеріальні, часові і психофізіологічні затрати [28].

Відтак, виокремлюють такі різновиди ефективності:

- нормативну (співвідношення цільових та нормативних показників);
- функціональну (співвідношення досягнутих та цільових результатів);
- економічну (співвідношення досягнутих результатів і фінансово-економічних затрат).

Ці різновиди, як правило, тісно взаємопов'язані, що уможлиблює досягнення максимальної соціальної та економічної ефективності.

Відтак, у контексті нашої проблематики, ефективна діяльність ПСУ – узагальнена інтегральна характеристика досягнутого результату, а оцінка ефективності діяльності – виявлення за допомогою спеціальних методів і засобів конкретних результатів діяльності.

Зауважимо, що якщо оцінка торкається не лише результату, а й процесу, то доцільніше вживати більш широке за змістом поняття «оцінка діяльності».

Згідно В. П. Симонову [56] основними показниками ефективності професійної діяльності є:

- 1) актуальність діяльності як повна відповідність усіх дій і операцій поставленим цілям і завданням;
- 2) оптимальність (необхідність і достатність) затрачених зусиль, засобів, часу для досягнення поставлених і вирішуваних під час діяльності завдань;
- 3) раціональність способів і прийомів діяльності в їх органічній єдності, в їх взаємозв'язку і детермінованості;
- 4) конкретність, як відповідність всіх операцій (дій) характеру спрямованості професійної діяльності;
- 5) перспективність, як можливість в подальшому використовувати отримані результати;

б) активність і самостійність діяльності фахівця.

Отож, на думку деяких науковців, ефективність діяльності психолога залежить, насамперед, від її системності і комплексності, а саме від того, наскільки професійно він знає теорію, може адаптувати її до практики в конкретному навчальному закладі, з конкретними суб'єктами освітнього простору, а використовуючи основні прийоми прогнозування і планування, підбирати необхідні технології для вирішення поставлених завдань [56].

Та, незважаючи на такий доволі комплексний підхід до оцінки діяльності фахівця-психолога, основною проблемою при вирішенні даного питання, залишається відсутність чітких і однозначних критеріїв, за яким можна було б оцінити її ефективність. З одного боку це цілком зрозуміло, адже діяльність психолога, яка належить до так званої сфери «людина-людина» є творчою за своїм змістом, а відтак її результативність доволі важко обмежити якимись рамками і оцінити за визначеною шкалою. В такому випадку завжди залишається доволі велика частка суб'єктивності, яка виражається в рівні задоволеності або незадоволеності роботою психологічної служби з боку суб'єктів освітнього процесу. З іншого боку, відсутність стандартних критеріїв оцінки діяльності практичного психолога зумовлює появу неадекватних очікувань щодо його роботи у закладі вищої освіти і є проблемою, що почасти приводить до розчарування в обраній професії.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку психологічної служби закладу вищої освіти оцінка ефективності діяльності практичного психолога є однією з найактуальніших. Основними причинами цього є: 1) імовірнісний характер виникнення того чи іншого психологічного явища; 2) специфічність адресата до якого звернена увага психолога; 3) неможливість точно розрахувати час отримання результату певного виду діяльності (психопрофіктики, просвіти тощо).

З позиції системного підходу ключовим, системоутворюючим фактором є кінцевий результат діяльності фахівця психологічної служби, а його відсутність робить незавершеним процес розв'язання будь-якого

практичного завдання, яке при цьому може розпастися на окремі більш самостійні ланки. Це спрощує роботу, але робить її менш цінною та інформативною, ніж у взаємозв'язку. Таким чином, при дослідженні проблеми оцінки професійної діяльності фахівця слід опиратися не лише на отримані результати його діяльності за різними напрямками роботи, але й враховуючи їх відповідність поставленим цілям. Відтак визначення критеріїв ефективності має велике значення як в науковій так і в практичній площині діяльності психологічної служби.

Опрацювавши значну кількість довідкової літератури зазначимо, що «ефективність» (від лат. *effectivus*) буквально означає «приводить до потрібних результатів, дієвий; дає найбільший ефект» [48, с. 143] і найчастіше ототожнюється з такими поняттями, як результативність і продуктивність. При цьому результативність – це те, що «дає, що приносить результат; закінчується результатом» [49, с. 144]; а продуктивність – «здатність виробляти, випускати ту чи іншу кількість продукції» [48, с.345]. Для подолання цієї суперечності А.К. Маркова розводить вищезначені поняття наступним чином: результативність – це наявність результатів праці, які можуть бути як позитивними, так і негативними, а також запланованими і несподіваними; продуктивність своєю чергою, передбачає наявність продукту праці, відповідного визначеним стандартам професії та розглядається у взаємозв'язку між величиною використаних ресурсів і отриманим результатом [28].

Таким чином, ефективність будь-якої діяльності, у тому числі і професійної, є комплексною характеристикою, оцінка якої спрямована на визначення рівня результативності виконаної роботи. Вона проводиться з метою її подальшого вдосконалення, а також для того, щоб оцінити потенційні можливості співробітника чинити безпосередній вплив на діяльність системи в цілому або її окремої ланки, а відтак і відповідності займаній посаді.

Дослідники, які працюють у руслі зазначеної проблематики зазначають, що головними компонентами визначення ефективності будь-якого виду

діяльності є мета, результат, витрати, умови і норми. Як у будь-якій іншій, у діяльності фахівця психологічної служби є досить чітко визначені певні її етапи, які детерміновані та взаємопов'язані між собою. Серед них наступні: 1) окреслення основного кола проблем; 2) розробка чіткого плану дій; 3) реалізація програми; 4) оцінка ефективності. При цьому слід зазначити, що за умов відсутності останнього етапу їх цілеспрямованість, і відповідно результативність втрачається. Саме тому проблема розробки критеріїв і показників оцінки ефективності є завжди вкрай актуальною, так як вони є системою орієнтирів, які націлюються на досягнення конкретних і дієвих результатів, і можуть виступати в якості своєрідних стандартів і нормативів діяльності [75].

У науковій літературі поняття «критерій» найчастіше трактується як «ознака, на підставі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація» того чи іншого психолого-педагогічного явища [48, с. 172], а «показник» - це «те, на основі чого можна оцінювати процес розвитку чого-небудь» [48, с. 333].

У психологічній практиці в якості основних критеріїв оцінки ефективності діяльності психолога виділяють наступні: (табл. 1.1)

**Таблиця 1.1**

**Основні критерії оцінки ефективності діяльності психолога**

№ п/п	Критерій оцінки	Змістове наповнення
1.	нормативно-документальний	наявність певного комплексу документації, що відображає професійну компетентність і спрямованість діяльності психолога
2.	організаційно-методичний	наявність умов професійної діяльності, що визначають успішність і результативність реалізації безпосередньої роботи психолога
3.	соціально-психологічний	наявність звернень та відгуків, що демонструють особливості прояву інтересу і відносини суб'єктів професійної взаємодії до діяльності психолога

Слід зауважити, що дослідниками неодноразово робилися спроби окреслити як загальні експертні оцінки професійної діяльності психологів в освітньому закладі [27], так і критерії та показники ефективності окремих видів їхньої діяльності (прогнозування, психодіагностики, психокорекції,

консультування) і безпосередньо програми, які використовуються в психологічній практиці [17; 37; 42; 75 та ін.].

Щодо самого визначення критеріїв ефективності діяльності практичних психологів, то тут також існує багато підходів, в межах яких можливе проведення аналізу діяльності, як самого фахівця так і суб'єктів його професійної взаємодії. Відомо, що будь-яка оцінка передбачає порівняння якісних й кількісних показників, і як не парадоксально, робота психолога у більшості випадків вимірюється саме за допомогою останнього, хоча як зазначалося раніше, вона є творчою і нестандартною. При цьому частіше всього мова йде про кількість реалізованих за той чи інший період часу програм, а також тих змін які відбулися за період їх реалізації. У звітному вигляді вони виражаються за допомогою таких слів як: підвищення (обізнаності, інформованості, компетентності, кваліфікації, мотивації, ефективності діяльності), збільшення кількості (методичних матеріалів, наочної агітації, які пройшли навчання, залучених до профілактичних заходів), зменшення кількості, зниження (темпів, рівня, кількості), скорочення (чисельності, правопорушень), зміна (комплексу психологічних проявів, інформованості, намірів, ставлення до проблеми, поведінки тощо. Таким чином, зменшення негативних проявів і збільшення позитивних є основним показником ефективності психопрофілактики, а чим краще представлений цифровий матеріал, тим вище оцінка роботи психолога. Звичайно що такий підхід не є об'єктивним і має достатньо недоліків, серед яких – формальність, оціночно-якісна відносність і неможливість реально оцінити внесок психолога у вдосконалення роботи всієї установи. Для подолання цього нами були розроблені власна класифікація критеріїв та показників оцінки ефективності діяльності психолога-фахівця ПСУ (табл. 1.2)



## Класифікація критеріїв та показників оцінки ефективності діяльності фахівця ПСУ

№ п/п	Критерій оцінки	Показник оцінки
1.	Створення оптимальних умов, що забезпечують психічне здоров'я суб'єктів освітнього простору (на основі їх здібностей до саморегуляції і потреб до самоактуалізації)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відповідність предметно-розвиваючого середовища заявленим в установі програмам і технологіям;</li> <li>- доступність, достатність і затребуваність психолого-педагогічних засобів, спеціального обладнання і матеріалів учасниками освітнього процесу;</li> <li>- відповідність психолого-педагогічних засобів і матеріалів загальнонауковим принципам і нормативним вимогам;</li> <li>- доцільність розповсюдження інформаційних матеріалів в умовах освітнього закладу;</li> <li>- організація розвивальної взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності в межах регламентованого і нерегламентованого часу;</li> <li>- розвиток психолого-педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти (знання індивідуально-психологічних особливостей студентів, використання оптимальних видів планування власної діяльності, зміна психологічних установок, які задають напрямок психолого-педагогічних впливів, вміння здійснювати професійну рефлексію, прагнення до професійного саморозвитку та підвищення професійної майстерності тощо);</li> <li>- розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків</li> <li>- наявність сприятливого соціально-психологічного клімату в організації закладу вищої освіти;</li> <li>- психологічний супровід освітніх програм і психологізація виховних стратегій в умовах реального освітнього процесу;</li> <li>- участь у розробці та реалізації профілактичних програм;</li> <li>- проходження підвищення кваліфікації;</li> <li>- дотримання норм професійної етики</li> </ul>
2.	Покращення інформаційного та методичного забезпечення діяльності психолога	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність нормативно-правової, спеціальної та організаційно-методичної документації</li> <li>- наявність довідкової, навчально-методичної, психолого-педагогічної літератури та періодичних друкованих видань (психологічних газет, журналів)</li> <li>- наявність методичних розробок, посібників, програм, конспектів, планів лекцій тощо)</li> <li>- наявність систематизованого інформаційного та довідкового матеріалу у вигляді карток (діагностичні інформаційні картки, розвиваючі вправи, корекційно-розвиваючі програми);</li> <li>- наявність необхідного систематизованого матеріалу з різних напрямків психопрофілактики, оформленого у вигляді інформаційних папок;</li> <li>- наявність наочних матеріалів (різних видів) з конкретними рекомендаціями та довідкової інформації для батьків та професорсько-викладацького складу, буклети, пам'ятки, інформаційні листи тощо;</li> <li>- наявність специфічного інструментарію (бланки, картки, протоколи, таблиці, алгоритми обробки тощо);</li> <li>- наявність неспецифічного інструментарію (олівці, папір різних формату і форми, ножиці, пластилін тощо);</li> <li>- наявність інформаційних матеріалів про суміжних фахівців та спеціалізованих закладів;</li> <li>- вміння орієнтуватися в інформаційному та методичному оснащенні психологічного кабінету</li> </ul>

3.	Наявність моніторингу професійної діяльності в освітній установі	чітко визначена система професійної діяльності: а) конкретизований об'єкт та предмет діяльності; б) окреслена сфера діяльності з реалізації основної мети психологічної служби закладу вищої освіти «забезпечення умов психологічного здоров'я студентської молоді», «сприяння психологічному здоров'ю суб'єктів освітнього простору» тощо; наявність проєктивних та програмних засобів забезпечення професійної діяльності
4.	Відображення сутності та специфіки професійної діяльності в звітній документації практичного психолога	<p>Наявність наступного переліку документів:</p> <p>1) річний (перспективний) план роботи, при складанні якого психолог повинен враховувати цілі і завдання освітньої установи; пріоритет прав та інтересів дитини відповідно до Конституції України, закону «Про вищу освіту», «Конвенцією про права дитини», нормативними документами МОН України;</p> <p>Річний (перспективний) план роботи психолога освітньої установи включає такі пункти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- суб'єкти навчально-виховного процесу - студенти, професорсько-викладацький склад, адміністрація, батьки і у випадку планування роботи з самоосвіти суб'єктом є сам психолог.</li> <li>- найменування і зміст роботи - назва разового заходу (збори, консультація, відвідування занять, бесіда, семінар, практикум тощо) або назва програми діяльності за певним напрямом з конкретизацією найменування;</li> <li>- форми проведення - індивідуальна, підгрупова, групова.</li> <li>- терміни проведення - початок і закінчення етапів, включаючи проміжні етапи.</li> <li>- очікуваний результат - конкретні результати діяльності психолога, що допускають контроль за виконанням (довідка-звіт, аналітична довідка, доповідь, конспект лекції, складання картотеки, розробка і оформлення наочних матеріалів тощо) й опосередковано демонструють ефективність профілактичної діяльності психолога.</li> </ul> <p>2) Журнал обліку проведеної роботи, який включає запис найменування і змісту діяльності психолога, основних цілей, використовуваних методів і форм його роботи, відзначаються дати і час виконання окремих видів роботи (діагностичної, корекційно-розвиваючої, консультативної, просвітницької та профілактичної).</p> <p>3) Аналітичні звіти про проведenu роботу за підсумками року відповідно до наміченого плану роботи, за періоди, прийняті як звітні в даному навчальному закладі чи після реалізації конкретного напрямку роботи. Особливу увагу аналітичних звітах приділяється таким показникам ефективності психопрофілактичної діяльності психолога, як затребуваність його діяльності учасниками освітнього процесу (про що свідчитиме число і різноманітність звернень, а також представленість всіх суб'єктів освітнього простору) і кількість проведених заходів; задоволеність суб'єктів освітнього простору результатами діяльності психолога.</p>

В контексті цього ціла низка авторів є прихильниками так званого полісуб'єктного підходу, згідно з яким полісуб'єкт трактується як «...цілісне динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, що перебувають в суб'єкт-суб'єктних

відносинах і об'єднаних спільною творчою діяльністю. Полісуб'єкт, на відміну від звичайної, слабо структурованої групи має такі властивості, як здатність до усвідомлення системи відносин між суб'єктами, спільну творчу діяльність, націленість на саморозвиток, єдиний семантичний простір» [67, с. 87]. Такий підхід передбачає дещо іншу позицію психолога в освітньому закладі: він виступає не як вузький фахівець, що працює з тією або іншою категорією осіб, а як проектувальник і один з творців максимально сприятливих умов для перетворення простору установи в поле насиченої полісуб'єктної взаємодії. При цьому діяльність психолога з усіма учасниками освітнього процесу має бути спрямована на досягнення однієї мети – розвитку самосвідомості і суб'єктності останніх: студентів, викладачів, батьків та самого психолога.

### **Висновки до першого розділу**

Нині соціально-психологічна служба вищого навчального закладу – її невід'ємний структурний підрозділ, організація діяльності якого передбачає поєднання багатьох складових – наукової (теоретичної), прикладної (методичної), практико зорієнтованої (консультування, профілактика, психодіагностика, корекція), організаційної (структурні підрозділи, кадри, зовнішні і внутрішні взаємозв'язки). Систематизація роботи СПСУ на початкових етапах її становлення вимагає серйозної науково-дослідної роботи з побудови цілісної, науково обґрунтованої моделі її діяльності, яка б не лише чітко узагальнювала, визначала та конкретизувала функціональні обов'язки фахівців, які входять до її складу, а й давала можливість використовуючи визначені форми, засоби, методи та інструменти з максимальною ефективністю досягати прогнозованого результату.

## РОЗДІЛ 2

### Програмово-методичне забезпечення діяльності соціально-психологічної служби університету

#### 2.1. Психодіагностика як основний інструмент діяльності фахівця-психолога

За весь період свого існування Українська психологічна служба в системі освіти накопичила значний позитивний досвід роботи. Створено методичну вертикаль з організації роботи психологічної служби в системі освіти, створюються науково-методичні центри практичної психології й соціальної роботи, розробляються методики з діагностики й корекції розвитку, проводиться їх експертна оцінка, з'явилися періодичні видання, що дозволяють психологам ділитися досвідом, організується робота телефонів довіри. Стрімко зростає професіоналізм практичних психологів, одним з показників якого є методичні й наукові розробки. Значно збільшилася кількість працюючих фахівців у психологічній службі системи освіти. Більшість питань діяльності психолога в освіті врегульовані нормативно-правовою базою. У 1998 р. новим Законом України «Про освіту» визначено статус працівника психологічної служби (21 стаття про те, що в системі освіти працює державна психологічна служба та її працівники прирівнюються до педагогічних працівників). У 2004 р. на законодавчому рівні були розділені функції соціального педагога й практичного психолога, які мають свій напрям, зміст роботи, свої функції в закладі освіти. Хотілося б відзначити й істотні зміни у свідомості самих учасників освітнього процесу. Професія психолога перестала бути овіяною міфами. Його перестали порівнювати із психіатрами, екстрасенсами, провісниками і ясновидцями. У цьому, звичайно, є заслуга діяльності самих психологів системи освіти. Потенційний клієнт став розуміти, що психолог може, а чого ні, з якими проблемами він працює, і запити на роботу фахівця стали набувати більш адекватної форми. Однак незважаючи на активну роботу практичних

психологів, залишається ще багато невирішених проблем, частина з яких походить із часів становлення шкільної психологічної служби. У той час відсутність дипломованих фахівців призводила до того, що ставки психолога заповнювалися колишніми педагогами, які закінчили прискорені курси підвищення кваліфікації. Ситуація, коли на місце психолога приходили фахівці, які думали й міркували в межах педагогічної науки, не сприяла затвердженню психологічних концепцій в освіті. Не були чітко визначені предмет діяльності психологічної служби в системі освіти, основні форми й методи роботи, а також специфічний інструментарій, характерний для роботи психолога. Це спричинило одну з основних проблем, яка існує й дотепер, у розмежуванні сфер діяльності між педагогами й психологом, чим повинні займатися одні та інші.

Психологи, які раніше працювали педагогами, бачили у своїй діяльності продовження того, чим вони займалися раніше. Не володіючи професійно методами психологічної діагностики, вони не бачили істотної різниці між спостереженням, анкетуванням і використанням спеціальних психодіагностичних тестів. На відміну від анкетування й інших нестандартизованих методів діагностики, психологічні тести використовують стандартизовані виміри індивідуальних відмінностей, побудовані на певній шкалі значень, отриманій за допомогою статистичних норм. Таким чином, виділяються групи осіб зі статистичними показниками психологічних характеристик у межах вікової норми й відхиленнями від середньої величини. Відтак ті особи, які мають «відхилення», можуть бути віднесені до групи ризику за тим чи іншим психологічним параметром й повинні стати об'єктом безпосередньої уваги психолога.

Нині використання різноманітних психодіагностичних методик у багатьох видах практичної діяльності (починаючи із освітніх закладів усіх рівнів акредитації і завершуючи виробничою, кадровою, управлінською та іншими сферами суспільної життєдіяльності) – не лише актуальне завдання, а й життєво нагальне явище. На жаль, у розумінні більшості психологів, до складу якої нерідко входять і доволі компетентні фахівці, психодіагностика –

це своєрідний тестологічний ритуал [34], технічний набір тестів, що може дати відповіді на всі поставлені запитання як про механізми функціонування та розвитку соціально-психологічних процесів у цілому, так і про індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості зокрема. На нашу думку, ця теза справедлива лише частково.

Так, насамперед, вчені по-різному підходили до визначення як самого поняття «психодіагностика», так і до предмета та об'єкта її вивчення. Проте розрізняють психодіагностику науково-дослідницьку та науково-прикладну, перша з яких орієнтується на різні запити суспільної практики, друга – на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Вони мають і різні завдання діагностичних досліджень: у першому випадку – це встановлення закономірностей психічного розвитку, в іншому – надати відповідь на конкретне запитання досліджуваного та виявити причину певного психічного явища. На розроблення діагностичних методик впливає внутрішня логіка розвитку науки (зокрема, необхідність уведення нових понять, які виникають у зв'язку з розвитком суміжних наукових дисциплін), та запити суспільства. Так, розробки деяких вчених мають безпосередній вплив на розвиток вітчизняної психодіагностики на сучасному етапі. До таких можна віднести: генетико-моделюючий метод (С. Максименко); психодіагностика інтелекту та мислення (Л. Бурлачук, О. Іванова, Е. Носенко, О. Самойлова, М. Смульсон, М. Холодної та ін.); психодіагностика творчої особистості (А. Коваленко, І. Маноха, В. Моляко, О. Музика, Н. Хазратова та ін.); професійна психодіагностика (Ж. Вірна, В. Колінька, В. Моргун, Н. Побірченко, І. Пов'якель, В. Рибалка, Б. Федоришин та ін.); психодіагностичне забезпечення духовно-морального виховання особистості (І. Бех, М. Боришевський, Е. Помиткін та ін.); проблеми вікової та педагогічної психодіагностики (С. Болтівець, М. Дригус, О. Дусавицький, М. Заброцький, З. Карпенко, Ю. Машбиць, В. Панок, М. Савчина, В. Семиченко, Ю. Швалба та ін.); соціально-психологічна діагностика (Л. Журавльова, М. Корнева, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик та ін.); психодіагностика в організаціях (Л. Карамушка, В. Казмиренко, Н. Коломінський); нарративні

психотехнології (Н. Чепелєва); психодіагностика в консультативно-корекційному процесі (О. Бондаренко, О. Кочарян, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.); психодіагностика емоційної сфери особистості (О. Саннікова, О. Чебикіна та ін.); психодіагностика суб'єктів політичного процесу (В. Васютинський, М. Слюсаревський, В. Татенко та ін.).

Узагальнюючи вказані трактування Моргун В.Ф. вказує, що психодіагностика – це психологічна науково-практична дисципліна, що розробляє якісні та кількісні процедури розпізнавання психічних особливостей особистості. Досліджуючи цей психологічний феномен, вчені (В. Моргун, І. Тітов) зазначають, що предметом психодіагностики є способи і засоби виявлення (вимірювання) психічних процесів, властивостей, станів у їхній динаміці, кількісно-якісній специфіці, системних зв'язках і причинних відношеннях.

Такий стан справ декларує і різний підхід до визначення сутності поняття «психодіагностика» [29]:

- вчення про методи класифікації та ранжування людей за психологічними та психофізіологічними ознаками (В. Блейхер, М. Кабанов, А. Личко, В. Смирнов, К. Гуревич);

- галузь психології – яка розробляє методи виявлення індивідуальних особливостей та перспектив розвитку особистості (Л. Карпенко, А. Петровський, М. Ярошевський);

- обстеження людини з метою визначення рівня розвитку й індивідуально-психологічних особливостей її психіки (Б. Ананьєв);

- наука і практика постановки психологічного діагнозу (О. Бодаєв, В. Столін);

- галузь психологічної науки та одночасно найважливіша форма психологічної практики, яка пов'язана з розробленням і використанням різноманітних методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини (О. Шмельов);

- галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи та інструменти оцінювання та вимірювання індивідуально - психологічних особливостей особистості (Л. Бурлачук) .

Щодо суб'єкта психодіагностики, то більшість дослідників вказують, що це група людей, організація, або окремих дослідників; об'єктом виступає індивідуальна композиція психічних процесів, станів та властивостей особистості досліджуваного як багаторівнева ієрархічна функціональна система психічної саморегуляції.

Також варто зазначити, що психодіагностичний метод конкретизується у трьох основних діагностичних підходах:

1) об'єктивному – діагностика здійснюється на основі успішності, результативності та/або способу, особливостей виконання діяльності) (Л. Бурлачук);

2) суб'єктивному, що ґрунтується на основі повідомлених досліджуваним даних про себе, самооцінювання особливостей власної особистості або поведінки в тих чи інших ситуаціях;

3) проективному – заснованому на аналізі взаємодії із зовнішньою нейтральною, який через свою невизначеність і слабкоструктурованість стає об'єктом проекції, котрі практично вичерпують розмаїття відомих дослідницьких методик

У шкільній психодіагностиці психологічний діагноз у широкому розумінні – це глибинний та всебічний аналіз особистості, спрямований на виявлення притаманних їй кількісно-якісних особливостей, які пов'язані з розкриттям певних причинно-наслідкових зв'язків і в кінцевому результаті спрямовані на розв'язання практичних задач подолання виявлених недоліків, підвищення рівня учбової і професійної діяльності, забезпечення гармонійного розвитку всіх психічних властивостей конкретної людини.

У системі освіти серед основних психодіагностичних завдань можна виділити такі (В. Моргун):

- діагностика психологічної готовності до навчання;



- контроль за інтелектуальним та особистісним розвитком учнів та студентів;

- виявлення причин дезадаптації, неуспішності та труднощів у навчанні;

- діагностика порушень розвитку;

- оцінка програм та методів навчання, ступеня та характеру їхнього впливу на розвиток учнів чи студентів;

- оцінка ефективності діяльності учасників освітнього процесу (вчителів у школі, професорсько-викладацького складу університету);

- вирішення проблеми учнів чи студентів з делінквентною або девіантною поведінкою, підвищеною агресивністю або конфліктністю тощо;

- вирішення різноманітних проблем міжособистісної взаємодії (порушення соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, конфліктні взаємини між суб'єктами освітньої взаємодії, відсутність нормальної взаємодії серед школярів чи студентів тощо) [36].

Водночас інноваційний погляд на дану проблематику дає підстави розглядати психодіагностику принаймні ще з двох позицій: а) як розділ психології, що вивчає закономірності, принципи, методи, засоби винесення достовірної психологічної оцінки та практику її застосування (О.О. Бодальов, В.В. Столін, Н.І. Шевандін та ін.) [4; 11; 26]; б) як сферу мислєдїяльності і професійного методологування, котра сутнісно поєднує теоретико-методологічну діяльність та низку психологічних практик виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості чи груп (Г.П. Щєдровицький, А.В. Фурман) [64 – 69; 77]. Останнє твердження вказує на наявність двох гілок психодіагностики – *теоретичної і практичної*. Перша утворилася як наукова галузь розробки принципів і методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, друга постала як професійна система використання методів і процедур, що забезпечує чітке обґрунтування цих особливостей та постановку достовірного діагнозу [64, с. 39].

Відтак очевидно, що основний зміст, ядро психодіагностики *становить теорія і практика постановки достовірного психосоціального діагнозу*. У

визначеному смислу під психологічним діагнозом розуміється виявлення конкретних причин недоліків або відхилень у навчальній або професійній діяльності окремих осіб (груп людей) з метою усунення цих причин через відповідні корекційні впливи психолого-педагогічного характеру.

На наш погляд, найвдалішим трактуванням поняття «психологічний діагноз» є наступне «...це встановлення психосоціальних відмінностей у стані актуального розиткового функціонування конкретного соціального об'єкта обстеження в нормі і патології, у тому числі з'ясування форм, причин, джерел, факторів і наслідків того чи іншого самоорганізаційного функціонування соціальної зорганізованості» [66].

На основі цього твердження А. В. Фурман виокремив чотири рівні постановки психосоціального діагнозу (рис. 2.1).

**1 – симптоматичний або емпіричний діагноз** як констатація наявності певних особливостей чи симптомів (є діагноз ненауковий)

**2 – етіологічний діагноз**, який враховує наявність не лише певних соціальних особливостей, а й причини їх виникнення



**4 – соціально-культурно-психологічний або метасистемний діагноз**, котрий описує конкретний соціальний об'єкт дослідження в культурно-історичному контексті та в даній його життєдіяльності у певному соціумі

**3 – типологічний діагноз**, який визначає місце значення отриманих даних у загальній картині певної соціальної організованості (група, колектив, спільнота) переважно у вигляді соціального портрета

**Рис. 2.1. Рівні постановки психологічного діагнозу (за А.В. Фурманом)**

Виходячи із цього методологічно засадничого положення очевидно, що, з одного боку, постановка коректного та достовірного психологічного діагнозу під силу лише висококваліфікованому фахівцю-практичному психологу, котрий у своїй діяльності майстерно поєднує теоретичну, методологічну, проектно-конструкторську, організаційну, методичну, експериментальну та експертну види робіт. З іншого боку, отримані дані

мають не лише фіксувати виявлені недоліки чи відхилення у поведінці чи діяльності окремого індивіда чи цілої групи (трудового колективу, студентської групи, класу тощо), а й слугувати основним джерелом подальшої корекційної роботи щодо їх усунення.

Очевидно і те, що інформація отримана під час психодіагностичних обстежень може лише частково використовуватися, наприклад, під час прийому на роботу (для виявлення наявних чи прихованих здібностей чи властивостей особистості майбутнього працівника, його схильності до конфліктності тощо) чи для подолання певного виду конфліктів (трудових, подружніх, міжгрупових тощо). Для цього достатньо лише скористатися послугами конкретного фахівця. Та коли мовиться про забезпечення повноформатного функціонування й розвитку цілого колективу чи організації, то доречно залучення цілої команди фахівців, котрі досконало володіють не тільки психодіагностичним інструментарієм, а й здатні на високому рівні компетентності виконувати подальшу роботу з отриманою емпіричною інформацією.

У цьому випадку вищий навчальний заклад та його невід'ємний структурний підрозділ – психологічна служба, мають стати яскравим прикладом втілення усіх вищезначених аспектів практико зорієнтованої психодіагностики як одного з першочергових та найважливіших напрямів її діяльності. Відтак увесь процес має становити достатньо чітко відпрацьовану і максимально ефективну *технологію* діяльності психологічної служби. Прикладом тут є напрацювання, здійснені науковою школою проф. А. В. Фурмана [63 - 69], у яких психодіагностика представлена як комплексний, чіткий та результативний технологічний процес, котрий поєднує такі процедурні кроки:

- 1) вивчення практичного запиту;
- 2) формулювання психологічної проблеми;
- 3) висування гіпотез про причини явищ, які спостерігаються;
- 4) вибір методу дослідження;
- 5) використання методу;

- б) формулювання психологічного діагнозу, який повинен також мати й прогноз подальшого розвитку дитини;
- 7) розроблення рекомендацій, програми психокорекційної або розвивальної роботи;
- 8) здійснення цієї програми, контроль за її виконанням.

Таким чином застосування фахівцями психологічної служби у своїй діяльності технологічного підходу гарантовано забезпечує не лише комплексність знань про способи і засоби встановлення психологічного діагнозу, як певну констатацію факту щодо особливостей перебігу тих чи інших соціально-психологічних процесів чи явищ, а й уможливорює формулювання обґрунтованого та достовірного *прогнозу* розвитку останніх. Окрім того, правильний відбір та поєднання декількох психодіагностичних методик значно розширює їх функціональне призначення, забезпечуючи виконання саме тих завдань, які були заздалегідь поставлені фахівцями служби і котрі оптимально відповідають цільовому призначенню.

Яскравим прикладом цього можуть стати раніше розроблені, адаптовані, зреалізовані та описані безпосередньо проф. А. В. Фурманом та його учнями психодіагностичні технології, які пізніше стали засадничими умовами створення авторської оргтехнологічної моделі діяльності психологічної служби ТНЕУ [63 - 69]. Основоположним ядром останньої є *матриці-таблиці*, що деталізують її змістово-інструментальне наповнення та відображають особливості соціально-психологічної роботи практичних психологів і соціальних педагогів зі студентами різних курсів за чотирма параметрами: а) завдання, б) зміст, в) форми, методи і засоби та г) результати діяльності. Зокрема, наводимо приклад матриці психодіагностичних обстежень (табл.2.1).

Таблиця 2.1.

### Оргтехнологічна модель діяльності СПСУ (психодіагностичні обстеження) За А. В. Фурманом та Т. Л. Надвичною

Цикл професійної підготовки: періоди цілісного освітнього процесу	Напрями діяльності психологічної служби університету			
	завдання діяльності	зміст діяльності	форми, методи і засоби діяльності	результат
<b>1. Психодіагностичні обстеження</b>				
<b>Інформаційно-пізнавальний:</b> студент I курсу як суб'єкт освітньої поведінки	З'ясування вихідних умов вмотивованої навчальної діяльності, мотивів, установок і ціннісних орієнтацій студентів, діагностика індивідуально-психологічних особливостей особистості студента (рівень розвитку здібностей, сформованість характеру, рівень домагань тощо)	Визначення близьких та віддалених перспектив освітньої діяльності кожного студента; вивчення умов для створення сприятливого психологічного клімату у студентському довіллі	Вивчення особових справ студентів із винятковими здібностями; тест-опитувальник А. В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя»; психологічне спостереження за групою та індивідуальною поведінкою студентів різних факультетів; анкетний збір інформації стосовно повсякденного способу життя (навчання, дозволя, праця) студентів; прогресивні матриці Дж. Равена (60 задач) на визначення інтелектуального потенціалу	Обізнаність студентів щодо їх індивідуально-психологічних особливостей залежно від віку, статі, соціального статусу родини, особистісних здібностей, характеру, спрямованості, а також визначення їх <i>актуальної лінії</i> особистісної адаптованості
<b>Нормативно-регуляційний:</b> студент II курсу як особистість освітньої діяльності	Визначення рівня адекватності засвоєних соціальних ролей та набуття особистісної ідентичності (вибір, прийняття і виконання визначених соціальних дій, формування внутрішнього ставлення до них)	Створення <i>соціально-психологічної карти</i> особистості студента, у якій містяться відомості про міру свободи та усвідомленості власної соціальної поведінки, її можливих наслідків та повноти відповідальності за наслідки вчинків	Проективна методика «Пізнай свій характер»; експрес-методика «Протистояння життєвим труднощам»; тест-опитувальник особистісної відповідальності О.Є. Гуменюк (Фурман); опитувальник особистісної толерантності Фурмана–Шаюк; соціометрія	<i>Соціально-психологічний портрет</i> студента, що охоплює інтелектуальний, особистісний і професійний різновиди потенціалу як суб'єктний ресурс для фахової компетентності та особистісної самоактуалізації
<b>Ціннісно-рефлексивний:</b> студент III-IV курсів як індивідуальність освітніх учинків	Визначення рівня сформованості компонентів Я-концепції студента як індивідуальності (сформованість особистісних якостей – неповторності, унікальності, креативності, персоналіфікація суспільних взаємовідносин, нормативно-ціннісного поля, визначеність життєвого шляху, його тотальна рефлексія)	Формування <i>смыслоціннісної картини</i> життєдіяльності студента з метою уможливлення самопроекування його подальшого становлення як індивідуальності та подолання труднощів, які супроводжують цей процес	Методика смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва; тест особистості «Самооцінка»; опитувальник «Вивчення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова-В. В. Пономарьовой; методика вивчення Я-концепції особистості Ю.М. Смелянова	<i>Ціннісно-орієнтаційний портрет</i> студента, що виявляє його аксіосферний потенціал у взаємодоповненні профспрямованості, соціальної активності, особистісної саморегуляції, ціннісної зорієнтованості та соціально-рольової компетентності
<b>Духовно-креативний:</b> студент V-VI курсів як універсум освітнього самотворення	Діагностичне вивчення процесів спонтанного смислопродукування і самотворення психічних образів студентів, особливостей їх морального та духовного становлення	Стимулювання морально-естетичного самовдосконалення особистості студента шляхом рефлексивного переструктурування особистісних знань, норм і цінностей	Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойка; опитувальник ситуаційної самоактуалізації Д. А. Дубовицької; експрес-методики дослідження творчого мислення	<i>Самісний (психодуховний) портрет випускника</i> , який став на шлях професійного зростання і самоактуалізації

Як видно із цього переліку, одне із центральних місць в технології психодіагностичного дослідження є етап вибору та використання методу. Як відомо, *метод* – це шлях пізнання, спосіб, за допомогою якого досліджується предмет науки (С.Рубінштейн).

У сучасній психології не існує єдиного загальноприйнятого класифікатора методів, тому зупинимося на деяких характеристиках типологій психологічних методів. Здійснивши ретельний аналіз класифікацій, які представлені у сучасних літературних джерелах, ми спробували виокремити найбільш повні та обґрунтовані (таблиця 2. 2.) .

**Таблиця 2.2.**

**Класифікація основних методів психодіагностики**

<i>Автор класифікації</i>	<i>Основна група методів психодіагностичного дослідження</i>	<i>Методи, які входять до складу основної групи психодіагностичного дослідження</i>
Б. Ананьєв	Організаційні	– порівняльний метод, коли зіставляються різні групи за віком, за діяльністю тощо; – лонгітюдний метод, який передбачає багаторазове обстеження одних і тих самих осіб, груп упродовж тривалого часу; – комплексний метод, завдяки якому в дослідженні задіяні представники різних наук, що можуть вивчати таку саму ситуацію різними засобами, встановлювати зв'язки і залежність між явищами різного типу, наприклад, між фізіологічним, психологічним і соціальним розвитком особистості.
	Емпіричні	– спостереження і самоспостереження; – експериментальні методи, психодіагностичні методи (тести, анкети, опитувальники, соціометрія, інтерв'ю, бесіда), аналіз продуктів діяльності, біографічні методи.
	Методи опрацювання даних	– кількісний – статистичний метод; – якісний метод – це диференціація матеріалу за групами, аналіз.
	Інтерпретаційні	– генетичний метод – аналіз матеріалів у плані розвитку з виділенням окремих фаз, стадій, критичних моментів тощо; – структурний метод, що встановлює структурні зв'язки між всіма характеристиками особистості.

В.М. Дружинін	<p>– Емпіричні в основі яких лежить вивчення зовнішньої взаємодії суб'єкта й об'єкта дослідження, які можна подати у двовимірному вимірі, осі якого позначають дві специфічні ознаки психологічного дослідження:</p> <p>– наявність чи відсутність взаємодії між випробуваним і дослідником та інтенсивність цієї взаємодії (максимально при експерименті і мінімально при самоспостереженні);</p> <p>– об'єктивність і суб'єктивність процедури (крайніми варіантами є тестування і „чисте” розуміння поведінки іншої людини через інтерпретацію її дій).</p>	
	<p>– Теоретичні, результатом застосування яких є отримане знання про предмет у мовленнєвій, знаково-символічній чи просторово-схематичній формі</p>	<p>– дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний ), інакше – сходження від загального до окремого, від абстрактного до конкретного. Результат – теорія, закон тощо;</p> <p>– індуктивний – узагальнення фактів, сходження від окремого до загального. Результат – індуктивна гіпотеза, закономірність, класифікація, систематизація;</p> <p>– моделювання – конкретизація методу аналогій, умовиводу від частки до частки, коли як аналог більш складного об'єкта береться більш простий і/ чи доступний для дослідження. Результат – модель об'єкта, процесу, стану.</p>
	<p>Інтерпретаційно-описові методи. При інтерпретації й описуванні суб'єкт „зовні” взаємодії зі знаково-символічним представленням об'єкта (графіками, таблицями).</p>	

В.Ф. Моргун	Методи, спрямовані на просторово-часові орієнтації особистості	біографічний метод (орієнтація на ретроспективу, минуле), метод зрізів (орієнтація на актуальну локалізацію у просторі і часі, „тут і тепер”) продовжений метод (орієнтація на перспективу, майбутнє)
	Методи, за допомогою яких досліджуються потребово-вольові переживання особистості	– прямі методики (за адекватної мотивації піддослідного на умови дослідження, прозора роль піддослідного на умови дослідження), – непрямі, або проєктивні (де справжня мета дослідження приховується) – природні (коли людина не підозрює про свою участь у дослідженні та мету);
	Методи, що вивчають змістову спрямованість діяльності особистості	– експеримент (з найбільш щільною й контрольованою дослідником взаємодією), – спостереження; – опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування) – інтроспекція (самоспостереження);
	Методи, що досліджують рівень опанування досвідом	– навчальний; – констатувальний; – розвивальний методи
	Методи, спрямовані на аналіз форм реалізації особистістю діяльності	– практично-інструментальний; – перцептивно-демонстраційний; – вербальний (словесний) методи; – дослідження розумових дій (від розв'язування задач вголос до нейропсихологічного дослідження).

Методи психології, за допомогою яких виявляють певні факти, бувають основні та допоміжні. До основних методів можна віднести спостереження та експеримент [48 - 49].

**Спостереження** – це науковий метод дослідження, що не обмежується простою реєстрацією фактів, а науково пояснює причини того чи іншого психологічного явища. Моно може мати такі різновиди:

1) в залежності від форм досліджуваних явищ:

- зовнішнє, що полягає в спеціально організованому сприйманні явищ, які вивчаються.

- внутрішнє (самоспостереження), об'єктом дослідження якого є психічні стани, дії самого суб'єкта;

2) в залежності від мети дослідження:

- вибіркоче (фіксується на фактах, які стосуються вузького питання);



- суцільне (фіксуються всі явища, котрі можна споглядати: особливості пам'яті особистості, мислення, уваги тощо);

3) залежно від ступеня включення дослідника в досліджуване середовище:

- включене, коли має місце особиста участь спостерігача діяльності, що сприймається і реєструється ним (при цьому інші люди звичайно вважають його учасником подій, а не спостерігачем);

- стороннє, коли події відбуваються без особистої участі в них спостерігача, яке діє нібито «з боку»;

4) залежно від характеру взаємодії з об'єктом спостереження

- приховане, за якого люди не знають, що за ними спостерігають;

- відкрите, за якого люди інформовані про дослідження, що ведеться за ними.

5) за часом перебігу:

- зріз (однократне, короткочасне спостереження);

- періодичне (здійснюється впродовж певних проміжків часу);

- лонгітюдне (особлива тривалість, іноді впродовж кількох років);

6) за ступенем стандартизованості процедур:

- вільне (пошукове) спостереження;

- структуроване (стандартизоване); коли події, що

7) за характером реєстрації даних спостереження:

- констатуюче, коли завданням дослідника є добір фактів, чітка фіксація наявності і характеристика значущих форм поведінки;

- оцінне, де дослідник порівнює факти за ступенем їх виразності в будь-якому діапазоні, користуючись при цьому певною шкалою рейтингу.

Метод спостереження має як *позитивні* – збереження природності психічних проявів людини, запобігання викривлень у поведінці досліджуваних під впливом дослідника; можливість використання різноманітних технічних засобів, що покращать точність фіксації результатів спостереження так і *негативні* – спостерігаючи, дослідник перебуває в пасивній позиції, чекаючи, коли відбудеться явище, яке його цікавить, а

також суб'єктивність (адже результати багато в чому залежать від досвіду, наукових поглядів, кваліфікації, інтересів, пристрастей дослідника) моменти.

**Експеримент** – активне втручання дослідника в діяльність піддослідного з метою створення умов, за яких виявляється психологічний факт. Експеримент може бути:

- лабораторним (відбувається у спеціальних умовах, апаратура використовується за необхідності, дії обстежуваного визначаються інструкцією);

- природним (здійснюється у звичайних умовах, застосовується з метою вивчення пізнавальних можливостей на різних вікових етапах);

- констатувальним (виявляє певні психічні особливості й рівні розвитку відповідної якості);

- формувальним (передбачає цілеспрямований вплив на обстежуваного з метою формування у нього певних якостей);

- індивідуальним;

- груповим;

- складним – коли зміна стану якогось елемента або зв'язку призводить до зміни стану багатьох інших елементів системи;

- звичайним (класичними) – коли експеримент включає експериментатора як суб'єкта пізнання, а також об'єкт чи предмет експериментального дослідження і ті засоби (інструменти, прилади і т. ін.), за допомогою яких здійснюється експеримент.;

- розумовим – знаряддям можуть бути уявні моделі досліджуваних об'єктів чи явищ (почуттєві образи, знакові чи образно-знакові моделі);

- матеріальним – у експерименті знаходять застосування матеріальні, а не уявні об'єкти дослідження;

- пасивним – експеримент передбачає вивчення тільки обраних для цього показників (параметрів, змінних) на основі спостереження за об'єктом без штучного втручання в його функціонування;

- активним – експеримент пов'язаний з вибором спеціальних вхідних факторів і контролем за тим, що відбувається з об'єктом дослідження під впливом цих факторів;

- однофакторним – експеримент передбачає виділення потрібних для дослідження факторів і вивчення кожного з них окремо;

- багатофакторним – експеримент спрямовується на вивчення всіх виділених для дослідження факторів одночасно в їхній взаємодії та ін.

*Вимоги до експерименту:* визначити проблему; сформулювати мету дослідження; написати план; і протокол експерименту; зробити кількісне та якісне опрацювання даних, графічне і схематичне їх зображення, висновки й запровадження даних у практику.

*До найактуальніших допоміжних методів дослідження в психології належать*[48 - 49]:

**Тест** – (від англ. test – спроба, випробування, перевірка) у психодіагностиці – це стандартизоване, часто обмежене у часі випробування, призначене для визначення кількісних (і якісних) індивідуально-психологічних відмінностей. Тести можуть бути:

- індивідуальні, групові,
- вербальні й дійові.

Щодо видового різновиду, то тут виокремлюють такі:

- для визначення здібностей (вимірюється рівень розвитку психічних властивостей – напрям властивостей пам'яті, мислення уяви, що забезпечують успіх діяльності);

- для визначення успішності (визначають ступінь готовності до певної діяльності, тобто вимірюють рівень засвоєння знань і навичок, необхідних для тієї чи іншої діяльності);

- проєктивні (встановлюють наявність певних психічних властивостей у конкретної особи).

За змістом розрізняють:

- тести інтелекту, коли досліджується рівень розвитку пізнавальних процесів людини;

- тести здібностей, за якими оцінюються можливості оволодіння знаннями, навичками, вміннями та рівень загальних і спеціальних здібностей;

- тести досягнень, що спрямовані на визначення успішності в різних видах діяльності, рівень знань, умінь, навичок у певній сфері (навчальній, професійній тощо);

- тести особистості або опитувальники, за якими відбувається оцінювання рівня розвитку особистості, насамперед мотиваційної та емоційно-вольової сфер, особливостей поведінки за певних ситуацій, зокрема в міжособистісних стосунках.

Тестові методики, як й інші види психодіагностичного інструментарію мають свої *переваги* – здатність одночасно дослідити велику кількість респондентів (різного віку, різних культур тощо); оперативність та мобільність; стандартизованість та *недоліки* – результати його не враховують історію розвитку хвороби, втому, натренованість у розв'язуванні завдань подібного роду; невисока точність прогнозу на тривалий час (коли на зміну психічних показників може, наприклад, вплинути зміна мотивації людини); досліджувана людина за бажанням може свідомо вплинути на здобуті результати, особливо якщо вона заздалегідь знає, як влаштований тест і яким чином за його результатами будуть оцінювати її психологію й поведінку; втрата індивідуального підходу.

**Анкета** – методичний засіб для отримання первинної соціологічної та соціально-психологічної інформації на основі вербальної (словесної) комунікації.

Анкети розрізняються:

1) за видами:

- відкриті, коли обстежувані самі формулюють відповіді на поставлені запитання. Перевага відкритої анкети полягає в можливості отримати повніші дані про досліджуваних. Недолік – важке опрацювання через різноманітність відповідей;

закриті, коли необхідно вибирати одну із наявних відповідей. Вони є легкими для опрацювання, але їхні дані (відповіді) не виходять за задані наперед формулювання;

2) залежно від:

- змісту (про знання; про факти; про мотиви, оцінки);

- отриманих відповідей (дихотомічні – відповідь лише "так" або "ні"), поліваріантні, шкальні – відповіді типу "скоріше так", "скоріше ні");

- цілей (змістові; функціональні, які в свою чергу поділяються на фільтри, контрольні, контактні, буферні);

- числа респондентів (індивідуальне анкетування – один респондент, групове анкетування – кілька респондентів, масове анкетування – від сотні до тисяч респондентів);

- повноти обсягу (суцільне – опитування всіх представників вибірки, вибіркоче – опитування частини вибірки);

- типу контактів з респондентом (очне – у присутності особи, яку анкетують; заочне – особа відсутня).

Слід зазначити, що анкети мають як позитивну ознаку, так і негативну. *Позитивною* є можливість одержання великого за обсягом матеріалу, достовірність якого визначається законом “великих чисел”; *негативною* – неможливість зіставлення відповідей обстежуваних з їхньою реальною діяльністю і поведінкою.

**Бесіда** – метод пізнання психологічних явищ у процесі мовного спілкування за спеціально складеною програмою. Для ефективної бесіди треба заздалегідь сформулювати мету, написати план та чітко продумати запитання бесіди, які акуратно фіксуються. При цьому важливим компонентом є створення психологічної атмосфери взаємної довіри, толерантності та врахування індивідуальних особливостей досліджуваних.

До основних типів бесіди можна віднести такі:

1) стандартизована бесіда (стійкі програма, стратегія й тактика);

2) частково стандартизована (стійкі програма і стратегія, тактика вільніша);

3) вільна (програма і стратегія визначаються у загальних рисах, тактика зовсім вільна)

Провідною ланкою даного методу і його основним інструментом є запитання, за допомогою яких можна:

- отримати інформацію від співрозмовника у тому напрямі, що відповідає програмі бесіди;

- взяти ініціативу у бесіді; активізувати співрозмовника, щоб від монологу перейти до діалогу, дати можливість співбесіднику проявити себе.

Запитання у бесіді будуються залежно від потенційної відповіді. Характер запитань можна класифікувати за типами: заснована на широті очікуваної відповіді:

- закриті (відповідь «так» або «ні»);

- відкриті («хто», «що», «як», «скільки»); променювальні запитання (звернення за уточненням того, що вже було сказано) тощо.

**Соціометрія** – метод психологічного дослідження міжособистісних взаємин у групі, колективі з метою визначення структури взаємовідносин і психологічного сумісництва. У психології соціометричну методіку застосовують з метою вивчення групової диференціації, коли членам групи пропонують відповісти на запитання типу: "З ким ти хотів би приятелювати?", "Кого ти обрав би керівником групи?". Вибір може бути взаємно позитивним, взаємно негативним або позитивним (чи негативним) з боку члена групи та негативним (позитивним) з боку того, кого він обрав би. Кількість позитивних і негативних виборів фіксується на матриці, після чого розраховують їх відсоток.

Перевага методу – за допомогою соціометричного дослідження можна виявити реальне місце особистості в колективі за її діловими якостями, популярністю, міжособистісними стосунками.

**Біографічний метод** – метод дослідження, діагностика, корекція та проектування життєвого шляху особистості. Одержання інформації відбувається за допомогою автобіографічних методик; завдяки анкетам,

інтерв'ю, тестам; опитуванню близьких людей, очевидців, ровесників, сучасників тощо; аналізу щоденників і листів.

Специфічними рисами біографічного методу є такі характеристики:

- він є історичним за походженням, оскільки мігрував у психологію з історичних наук;

- біографічний метод поза сумнівом належить до генетичних (він аналогічний експериментальному лонгітюдному дослідженню);

- факти життєвого шляху, як правило, не можна відтворити в лабораторних умовах – їх можна тільки реконструювати (біографічний метод, спрямований на реальний процес життєдіяльності особи, відрізняється "природністю", біограф, як і спостерігач, не втручається в хід подій);

- біографічний метод, що оперує молярними одиницями – подіями, вчинками, обставинами тощо, є синтетичним, а разом з тим значною мірою описовим;

- біографічний метод освітлює не тільки об'єктивний бік життя, а й переживання у внутрішньому світі, в якому теж є події (у своєму монографічному варіанті метод відрізняється інтимністю, якщо можна так назвати цю особливість).

*Недоліками* методу часто виступають: трудомісткість, описовість, ненадійність, недостатня об'єктивність, суб'єктивні спотворення.

***Аналіз продуктів діяльності*** – це метод психологічного дослідження, який являє собою систему дослідницьких процедур, спрямованих на збирання, систематизацію, аналіз та тлумачення продуктів діяльності людини. Має на меті вивчення психологічних особливостей людей, які з певних причин не можуть підлягати безпосередньому спостереженню чи експериментуванню (наприклад, вивчення психологічних особливостей людей, що жили в минулі часи). Цей метод широко використовується для вивчення продуктів творчої діяльності людини, насамперед дітей, які часто не в змозі ще подати розгорнутий словесний звіт. Це можуть бути продукти трудової (виготовлені токарем деталі, проект інженера, картина художника), навчальної (написаний твір, розв'язана задача, виконане креслення), ігрової

(споруджений з кубиків будинок, зроблена з піску фортеця і подібне) діяльності.

За продуктом діяльності відтворюється процес виготовлення, при цьому відображається (проекується) ставлення людини до самої діяльності, навколишнього світу, природи, виявляється рівень розвитку розумових, сенсорних, моторних навичок.

Метод аналізу продуктів діяльності ґрунтується на тому, що в результатах роботи людини виявляються її знання, вміння та навички, здібності, уважність і спостережливість, риси характеру.

Отже, продукти діяльності дають можливість побачити в них найрізноманітніші психічні якості та властивості особистості, рівень їх розвитку. Цей метод поєднує в собі кілька дослідницьких та аналітичних процедур, диференціація яких відбувається за ознакою предмета пізнання кожної з них.

Звичайно, проаналізовані методи психодіагностичного дослідження представленими не вичерпуються, але їх перелік є найбільш стандартним роботі фахівців, які працюють в освітній сфері.

Зауважимо, що за останні декілька років зусиллями практикуючих психологів, котрі працюють в освітній сфері створили так званий банк даних, який містить перелік діагностичних методик, які пройшли експертну комісію та рекомендовані до використання Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи (Додаток Є). Усі вони можуть бути використані фахівцями, які працюють в освітніх навчальних закладах різних форм навчання і різних рівнів акредитації, зокрема працівниками соціально-психологічних служб, що функціонують у закладі вищої освіти.

## **2.2. Особливості психокорекційної практики у діяльності СПСУ.**

Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних



засобів психологічного впливу; процес розширення діапазону реагування клієнта на ті чи інші подразники, формування навичок, що роблять його поведінку більш гнучкою, підвищують адаптивні можливості його особистості [35].

Поряд із психодіагностикою та психотерапією, психокорекція є одним із провідних видів психологічної допомоги, який передбачає активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий й інтелектуальний рівень функціонування особистості.

Основним змістом психокорекції є подолання психотравмуючих емоційних станів і переживань (образ, тривожності, відчуття самотності, провини, дратівливості, агресивності та ін.), внутрішньоособистісних конфліктів (переважно ситуативних), проблем поведінки і ставлення до себе та інших (низької або неадекватної самооцінки, невпевненості в собі, сором'язливості або завищеного рівня домагань, зневажливе ставлення до оточення тощо), проблем персоналізації (становлення самосвідомості) – вікових та екзистенційних, проблем адаптації та соціалізації (у родині, школі, закладі вищої освіти тощо), проблем спілкування, міжособистісних взаємин, тобто повний спектр емоційно-сміслового життя людини [39].

При організації психокорекційної діяльності фахівці СПСУ мають дотримуватися цілої низки принципів. Серед найважливіших із них є наступні:

1) принцип єдності діагностики і корекції, що відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги як особливого виду практичної діяльності фахівця-психолога. Детально проаналізований та описаний у працях Д.Б. Ельконіна, І.В. Дубровіної та інших, він є одним із основоположних всієї корекційної роботи, так як її ефективність цілком залежить від комплексності, системності, ретельності і глибини попередньо проведеної діагностичної роботи.

Цей принцип реалізується у двох аспектах [17]:

- по-перше, у будь-якому випадку початку корекційної роботи обов'язково має передувати етап прицільного комплексного

психодіагностичного обстеження. На його підставі складається первинний висновок, формулюються цілі та завдання корекційної діяльності. Разом з тим, "найточніші, глибокі діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів" (Д.Б. Ельконін);

- по-друге, реалізація психокорекційної діяльності психолога вимагає постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки, діяльності клієнта, моніторингу його емоційних станів, почуттів і переживань в процесі корекційної роботи. Це уможлиблює своєчасне внесення необхідних коректив в завдання самої програми, та дозволяє вчасно змінити і доповнити методи і засоби психологічного впливу на клієнта. Таким чином, контроль динаміки ходу ефективності корекції, в свою чергу, вимагає здійснення діагностичних процедур, які пронизують весь процес корекційної роботи та надають психологу необхідну інформацію і зворотний зв'язок.

2) принцип нормативності розвитку, що розуміється як послідовність зміни вікових стадій онтогенетичного розвитку. У цьому контексті важливим є також поняття "психологічний вік", яке було введено Л.С. Виготським та характеризує "відносно замкнуті цикли дитячого розвитку, які мають свою структуру й динаміку [15, с.248]. Динаміку психологічного віку визначають наявні протиріччя. Внутрішні протиріччя психічного розвитку дитини різняться в кожному віці, проте мають місце в рамках одного, головного, протиріччя – між потребами дитини бути дорослим, посідати обумовлене місце в житті суспільства, виявляти самостійність і в той же час – відсутністю реальних можливостей для їхнього задоволення".

Таким чином, при оцінці відповідності рівня розвитку особистості віковій нормі і формулюванні цілей психокорекції необхідно враховувати наступні характеристики:

1) особливості соціальної ситуації розвитку (наприклад, зміна типу освітнього чи виховного закладу, референтного кола – друзів, одногрупників тощо)

2) рівень сформованості психологічних новоутворень на даному етапі вікового розвитку;

3) рівень розвитку провідної діяльності, оцінка можливостей її оптимізації.

Окрім того, що фахівець працює з таким поняттям як "вікова норма", йому ще й доводиться враховувати таке поняття і як "індивідуальна норма", яка дає можливість спроектувати в межах вікової норми розвитку індивідуальну програму оптимізації розвитку для кожного конкретного клієнта з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей та власного життєвого шляху.

3) принцип корекції "зверху вниз", що визначає спрямованість корекційної роботи. При цьому в центрі уваги психолога перебуває не минуле і сьогоденне клієнта, а його майбутнє, й основним змістом психокорекційної діяльності є створення "зони найближчого розвитку" (за Л.С. Виготським).

4) принцип корекції "знизу вгору". При реалізації цього принципу в якості основного змісту корекційної роботи розглядається робота з вже наявними психологічними якостями та здібностями. Здебільшого, прихильниками даного напрямку є представники поведінкового підходу. На їх думку, корекція повинна будуватися на основі підкріплення (позитивного чи негативного) вже наявних шаблонів поведінки з метою закріплення соціально бажаної поведінки і гальмування соціально небажаної чи навіть небезпечної поведінки. Таким чином, головним завданням корекції "знизу вгору" стає виправлення будь-якими засобами сформованої поведінкової моделі і її негайне підкріплення. У центрі корекції – наявний рівень психічного розвитку, що розуміється як процес ускладнення, модифікації поведінки, комбінації реакцій із уже наявного поведінкового репертуару.

5) принцип системності розвитку психічної діяльності, який вказує на важливість та необхідність врахування в корекційній роботі профілактичних і розвиваючих впливів, системність яких відображає взаємопов'язаність різних сторін особистості і нерівномірність їхнього розвитку. В силу

детермінованості всіх психічних процесів особистості, а також її свідомості та діяльності, всі аспекти розвитку взаємопов'язані і взаємозумовлені. При визначенні цілей і завдань психокорекційної діяльності не можна обмежуватися лише актуальними на сьогоднішній день проблемами, а необхідно виходити з найближчого прогнозу розвитку. Вчасно прийняті превентивні заходи дозволяють уникнути різного роду відхилень у розвитку, а відтак упередять необхідність застосування цілої системи спеціальних корекційних заходів. Реалізація принципу системності розвитку в корекційній роботі забезпечує спрямованість на усунення причин та джерел відхилення у психічному розвитку. Успіх такого шляху базується на результатах діагностичного обстеження, підсумком якого стає представлення системи причинно-наслідкових зв'язків та ієрархії відносин між симптомами і їх причинами.

При визначенні стратегії корекційної роботи принцип системності розвитку виявляється тісно пов'язаним з принципом корекції "зверху вниз": системність аналізу актуального рівня розвитку, досягнутого дитиною до моменту обстеження, здійснюється з точки зору центральної лінії розвитку, що склалася ієрархії форм психічної діяльності на кожному віковому етапі, визначальною зону найближчого розвитку та перспективи.

б) діяльнісний принцип корекції – визначає сам об'єм корекційних зусиль, вибір засобів і способів досягнення мети, тактику проведення корекційної роботи, шляхи та способи реалізації поставлених цілей. Зміст його полягає в тому, що генеральним способом психокорекційного впливу є організація активної діяльності клієнта, в ході реалізації якої створюються умови для орієнтування у важких, конфліктних ситуаціях, організовується необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності, будучи засобом, що орієнтує активність. Згідно з цим принципом основним напрямком корекційної роботи є цілеспрямоване формування узагальнених способів орієнтування клієнта в різних сферах предметної діяльності, міжособистісних взаємодій, в кінцевому рахунку в соціальній ситуації розвитку. Сама корекційна робота будується не як просте тренування навичок

і вмінь, а як цілісна осмислена діяльність, природно і органічно вписується в систему повсякденних життєвих відносин клієнта.

У практиці психокорекційної роботи виокремлюють декілька моделей, що пояснюють причини труднощів у розвитку:

- біологічна – її прихильники основною причиною відхилень у розвитку вважають зниженням темпу органічного дозрівання;
- медична – проблеми, труднощі та відхилення у розвитку пов'язує зі сферою аномального розвитку;
- інтеракціоністська – наголошує на значенні збоїв і порушень гармонійної взаємодії між особистістю і середовищем у виникненні проблем розвитку (зокрема, внаслідок дефіцитарності оточення, сенсорної та соціальної деривації особистості);
- педагогічна – вбачає причини відхилень у явищах соціальної та педагогічної занедбаності;
- діяльнісна – в основу усіх відхилень покладена несформованість провідного типу діяльності та інших, типових для даної вікової стадії видів діяльності [35].

Відповідно до обраної теоретичної моделі психічного розвитку відбувається постановка цілей психокорекційної роботи. У вітчизняній психології виділяють три основних напрямки цілетворення:

- 1) оптимізація психосоціальної ситуації розвитку;
- 2) розвиток провідних видів діяльності;
- 3) формування статево-психологічних новоутворень.

У зарубіжній психології дещо інший підхід до визначення основних причин труднощів особистісного розвитку. Так, одні дослідники шукають їх у порушенні внутрішніх структур особистості (З. Фройд, М. Клайн та ін.), другі – в дефіцитарному або викривленому оточенні, треті ж є прихильниками так званого інтегрального підходу, який поєднує ці два підходи. Відповідно до цього психокорекційна мета визначається як відновлення цілісності особистості та балансу її психодинамічних сил, або як модифікація поведінки особистості за рахунок збагачення і зміни оточення й

формування у неї нових форм поведінки. При конкретизації цілей психокорекції фахівці керуються наступними правилами:

1) формулювання цілей психокорекційної діяльності має відбуватися як в позитивній так і негативній площині. При цьому вони не мають носити заборонного характеру та обмежувати можливості особистісного розвитку та прояви ініціативи клієнта. Негативна форма визначення цілей корекції – це фактично опис поведінки, діяльності, індивідуально-психологічних особливостей, які мають бути відкоректовані (змінені на краще).

Позитивна ж форма, навпаки, включає опис тих форм поведінки, діяльності, структур особистості і пізнавальних здібностей, які мають бути сформовані у клієнта. Така проєктивна діяльність змістовно задає орієнтири для точок зростання індивіда, розширює межі для його продуктивного зростання і тим самим створює умови для саморозвитку особистості.

2) цілі корекції мають бути реалістичні, співвіднесені з тривалістю впливу психокорекційного впливу і можливостями перенесення клієнтом нового позитивного досвіду і засвоєних на заняттях способів дій в реальну життєдіяльність. Зауважимо, що постановка нереальних цілей робить психокорекційну програму навіть більш небезпечною чим її відсутність, так як ілюзорне враження про те, що відбувається щось корисне, насправді може лише спровокувати зміни, але не такі, на які очікував психолог.

3) при постановці загальних цілей важливо враховувати віддалену і найближчу перспективу розвитку особистості і планувати як конкретні показники особистісного та інтелектуального розвитку клієнта до закінчення психокорекційної програми, так і можливості відображення цих показників в особливостях діяльності і спілкування клієнта на наступних стадіях його розвитку.

4) ефект від реалізації корекційних програм може бути «відтермінованим у часі», тобто говорити про остаточні позитивні чи негативні зміни або їх відсутність можна говорити лише після закінчення усього курсу психокорекційної практики.

Ґрунтуючись на вищезначених принципах та відштовхуючись від основних завдань цього напрямку діяльності, виокремлюють декілька видів психокорекції за критеріальними ознаками [35, с. 69] (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

### Класифікація видів психокорекції

<i>Критерії</i>	<i>Види психокорекції</i>
За характером спрямованості	- симптоматична - каузальна (причинна)
За змістом спрямованості	корекція: - пізнавальної сфери, - особистісних проявів, - емоційно-вольової сфери, - відхилень у поведінці, - навичок спілкування, - дитячо-батьківських відносин тощо
За формою організації психологічної допомоги	- лекційно-просвітницька, - консультативно-рекомендаційна, - власне корекційна
За формою роботи з клієнтом	- індивідуальна, - групова (в закритій природній групі, у відкритій групі для клієнтів з подібними проблемами, змішану)
За наявністю програм	- програмована - імпровізована
За масштабом вирішуваних задач	- загальна - приватна - спеціальна
За характером управління коригуючими впливами:	- директивну; - недирективну.
За тривалістю	- надкоротку - коротку - тривалу - над тривалу

Залежно від форм організації психологічної допомоги з метою вирішення корекційних завдань низка вчених (Г. Д. Бурменська, О. А. Карабанова, О. Г. Лідерс) виділили три її види:

1. *Лекційно-просвітницька*, основний змісті якої – вирішення профілактичних завдань, що спрямовані на попередження дезадаптації і відхилень у психічному розвитку особистості та створення сприятливого психологічного клімату в освітньому закладі. Передбачається розробка рекомендацій для викладачів, кураторів, адміністрації з надання допомоги студентам в адаптаційні періоди, при переживанні ними кризових станів, при труднощах у навчанні тощо. При цьому важливим є проведення роботи

спрямованої на попередження і зняття психологічного перевантаження і відчуття дискомфорту з учасників освітньої взаємодії.

2. *Консультативно-рекомендаційної корекції* (А. Л. Венгер). Цей вид корекції найчастіше використовується при роботі з клієнтами, у яких несформований запит (тобто відсутні чіткі скарги на конкретні проблеми). При цьому психологу доводиться прикладати немало зусиль, щоб з «первинної скарги» вичленувати реальні труднощі і намітити програму психодіагностичної та корекційної роботи, яка може виконуватися «тут і зараз». Основа такого виду психокорекції – паритетне співробітництво з клієнтом, що ґрунтується на створенні мотиваційного інтересу, що спонукає до подальшої, більш ґрунтовної роботи

3. Власне *корекційна робота*, що включає використання спеціальних методів, методик, технік і процедур. Перед початком роботи психолог намічає мету, формулює завдання, розробляє програму або визначає стратегію корекційних впливів.

4. За формою роботи з клієнтом :

- індивідуальну;
- групову;
- в закритій природній групі (сім'я, група, співробітники тощо);
- у відкритій групі для клієнтів з подібними проблемами;
- змішану форму (індивідуально-групову).

За формою роботи розрізняють *індивідуальну та групову психокорекцію*. Вибір форми залежить від професійних уподобань психолога і важкості психічного відхилення. Вибір індивідуальної форми найчастіше зумовлений специфікою спрямованості корекційних впливів, а також наявністю у клієнта труднощів міжособистісного спілкування. Переваги та недоліки групової та індивідуальної форм роботи найґрунтовніше проаналізував К. Рудестам:

- груповий досвід запобігає відчуженню, яке може виникнути в індивідуальній роботі з психологом (клієнт в групі розуміє, що його проблема не унікальна, що й інші переживають подібні почуття. Якщо ж



труднощі більш серйозні, ніж у інших учасників, то роботу доцільніше проводити в індивідуальному режимі);

- в групі моделюється система взаємин і взаємозв'язків реального життя (це дозволяє створити психологічні умови для аналізу клієнтом власних проблем, які не очевидні в реальних ситуаціях);

- в режимі групової роботи клієнт може експериментувати з варіантами поведінки серед рівних партнерів з метою перенесення набутого в реальне життя; в індивідуальній роботі клієнт «проговорює» та обговорює з психологом можливі наслідки перенесення в реальну ситуацію;

- група в більшій мірі, ніж індивідуальна робота полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання; це сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвиває творчі здібності, дозволяє підвищити комунікативну компетентність тощо;

Незважаючи на переваги групової форми роботи, необхідно відзначити, що саме індивідуальна психокорекція забезпечує конфіденційність і буває більш результативною.

5. За наявністю програм: програмовану та імпровізовану.

6. За характером управління коригуючими впливами: директивну та недирективну.

7. За тривалістю:

- надкоротку (надшвидку), яка триває хвилини або години і спрямована на вирішення актуальних ізольованих проблем і конфліктів, її ефект може бути нестійким;

- коротку (швидку), що триває декілька годин чи днів і застосовується для вирішення актуальної проблеми, як би "запускає" процес зміни, який продовжується і після завершення зустрічей;

- тривалу, яка розрахована на місяці, в центрі уваги – пошук особистісного змісту проблем. Під час такої корекції опрацьовується безліч деталей, ефект розвивається повільно але є стійким характер;

- надтривала психокорекція може продовжуватися роки і зачіпає сфери свідомого і несвідомого. При цьому багато часу приділяється досягненню розуміння суті переживань.

#### 8. За масштабом вирішуваних завдань:

- загальну, яка передбачає використання заходів загальнокорекційного порядку, що нормалізує мікросередовище клієнта, регулює психофізичне, емоційне навантаження відповідно до вікових та індивідуальних можливостей, оптимізує процеси дозрівання психічних властивостей особистості, сприяє усуненню психічних відхилень і гармонізації особистості під час подальшого розвитку;

- приватну – набір психолого-педагогічних впливів, адаптовані для осіб певного віку психокорекційні прийоми і методики, а також спеціально розроблені системи психокорекційних заходів, заснованих на провідних онтогенетичних формах діяльності, рівнях спілкування, способах мислення і саморегуляції.

При цьому кожен прийом має, як правило, декілька напрямів психокорекційного впливу. Така психокорекція озброює фахівця арсеналом засобів психологічного впливу, якими він насичує програму групової або індивідуальної роботи;

- спеціальну – це комплекс прийомів, методик і організаційних форм роботи з клієнтом або групою клієнтів одного віку, які є найбільш ефективними для досягнення конкретних завдань формування особистості, окремих її властивостей або психічних функцій, що виявляються в відхиленнях та труднощах адаптації (агресивність, невпевненість, асоціальність, невміння діяти за правилами і утримувати узятую на себе роль, боязкість, аутичність, схильність до стереотипії, конфліктність, завищена самооцінка тощо). Цей вид психокорекції здебільшого спрямований на виправлення наслідків неправильного виховання, що порушило гармонійний розвиток та процес соціалізації особистості. Відтак, негативні аспекти можуть бути детерміновані як суб'єктивними, так і об'єктивними чинниками.

### 2.3. Психокорекційна програма: основні принципи та вимоги до побудови

У більшості наукових джерел психокорекцію розглядають з дуалістичних позицій. У першому випадку мова йде про комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на виправлення недоліків у розвитку, в іншому – про метод психологічного впливу, націлений на розвиток психічних процесів і функцій і гармонізацію розвитку особистісних властивостей [48 – 49].

При цьому психокорекційні технології – це сукупність знань про способи і засоби проведення психокорекційного процесу, як складної системи, що включає стратегічні та тактичні задачі (розробка методів і психокорекційних технік, форма проведення корекційної роботи, підбір і комплектування груп, тривалість і режим занять). Відтак, корекційна робота має будуватися не як просте тренування вмінь і навичок за допомогою окремих вправ, а як цілісна усвідомлена діяльність.

Для забезпечення ефективності здійснюваних психокорекційних впливів, насамперед, необхідно створити і реалізувати оптимальну корекційну модель, яка може бути трьох видів: загальна, типова чи індивідуальна [35].

*Загальна модель психокорекції* – це система умов, які мають забезпечити оптимальний об'єм вікового розвитку особистості в цілому, що передбачає:

- розширення, поглиблення, уточнення уявлень клієнта про навколишній світ, людей, суспільні події, про зв'язки і взаємозв'язки між ними, використання різних видів діяльності для розвитку системності та стратегіальності мислєдіяльності тощо;

- неагресивний характер проведення занять, який забезпечує врахування фізичного, психічного та емоційного стану здоров'я клієнта (особливо це стосується осіб, які пережили важкий стрес чи перебувають у несприятливих соціальних умовах розвитку). Для цього необхідно ретельно проаналізувати

розподіл навантаження протягом заняття, дня, тижня, року, а також спосіб контролю та моніторингу стану клієнта.

*Типова модель корекції* ґрунтується на організації практичних дій на різних засадах; спрямована на оволодіння різними компонентами дій і їх поетапному формуванні.

*Індивідуальна модель* базується на:

- складанні індивідуальної характеристики особливостей психічного розвитку клієнта, його інтересів, здібностей, типових проблем;

- виявлення провідних видів діяльності, особливостей функціонування окремих сфер в цілому, визначення рівня розвитку різних дій;

- складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони, дії ведучої системи для здійснення переносу отриманих знань у нові види діяльності та сфери життя конкретної людини.

Крім зазначених, у психокорекційній практиці використовують *стандартизовані і вільні* програми. Якщо у першому варіанті чітко розписані етапи корекції, необхідні матеріали, вимоги, що пред'являються до її учасників, то у другому психолог більш вільний у виборі власних дій, а саме: він самостійно визначає цілі і завдання етапів корекції, проектує корекційну діяльність, обирає найбільш ефективні, на його думку методи роботи.

*Особливості складання психокорекційних програм.*

Ґрунтовний та всебічний аналіз наукових джерел дозволив нам виокремити низку основоположних принципів складання психокорекційних програм [43]:

- принцип системності корекційних, профілактичних і розвиваючих завдань. Дотримання даного принципу передбачає одночасне виконання трьох взаємопов'язаних та взаємозалежних завдань – профілактичних, корекційних, і розвивальних. У ньому також відображена гетерохронність (нерівномірність) особистісного розвитку кожного окремого клієнта, особливо коли мова йде про дітей, підлітків та молодь адже, наприклад, нерозвиненість навчальних і пізнавальних мотивів і потреб з високою ймовірністю приведе до відставання у інтелектуальному розвитку. Тому в

залежності від цілей, завдань, а також термінів реалізації корекційно-розвиваючої програми, можна, звичайно обмежитися лише актуальними на сьогоднішній день проблемами і тимчасовими труднощами в розвитку дитини, але більш ефективним буде врахування і найближчого прогнозу. Відтак, вчасно прийняті профілактичні заходи дозволяють попередити та уникнути більшої частини різного роду відхилень і зменшать потребу у корекції. Взаємозумовленість у розвитку різних сторін психіки дає можливість значною мірою оптимізувати розвиток за рахунок інтенсифікації сильних сторін особистості за допомогою механізму компенсації. Окрім того, будь-яка психокорекційна програма має бути спрямована не просто на корекцію відхилень та їх попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей всебічного розвитку особистості. Таким чином, цілі і завдання корекційно-розвиваючої програми мають одночасно функціонувати на трьох рівнях:

- профілактичному – попередження відхилень і труднощів у розвитку;
- корекційному – виправлення виявлених відхилень і порушень розвитку, розв'язання актуальних проблем;
- розвиваючому – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку.

Як свідчить практика лише дотримання наступних положень може забезпечити досягнення оптимального результату:

- єдність корекції та діагностики, який відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги у розвитку клієнта як особливого виду діяльності практичного психолога;

- пріоритетності психокорекції каузального типу. Як було зазначено нами у попередньому розділі, виокремлюють два типи корекції – симптоматичну, яка спрямована на подолання зовнішньої ознак труднощів та зняття їх симптомів та каузальну, яка передбачає усунення самих причин, що породжують самі ці проблеми і відхилення у розвитку клієнта. Зрозуміло, що лише така робота може вважатися доцільною і гарантувати результат;

- діяльнісний принцип корекції, теоретичною основою якого є теорія психічного розвитку О. М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна. Центральним положення цієї теорії є ідея про провідну роль діяльності в психічному розвитку. Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи, шляхи та способи реалізації поставлених цілей;

- врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей клієнта, який, прагне узгодити вимоги нормативності та відповідності психічного і особистісного розвитку з визнанням безперечного факту унікальності та неповторності життєвого шляху особистості. При цьому нормативність розвитку слід трактувати як послідовну та рівномірну зміну вікових стадій онтогенетичного розвитку, врахування ж індивідуальних психологічних особливостей особистості дає можливість намітити в межах цієї вікової норми програму оптимізації розвитку для кожного конкретного клієнта, враховуючи його право на свободу вибору. Відтак, корекційна програма втрачає ознаки усередненої, знеособленої або уніфікованої. Навпаки, через оптимізацію умов розвитку і надання можливостей для адекватної широкої орієнтування в проблемній ситуації вона створює максимальні можливості для індивідуалізації шляху розвитку клієнта і затвердження його "самості";

- комплексності методів психологічного впливу обстоює необхідність використання всього різноманіття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології. Як зазначалося нами раніше, більшість методів, які використовуваних в психокорекційній практиці, розроблені в зарубіжній психології на теоретичних засадах різних наукових напрямків: гуманістичної психології, гештальтпсихології, психоаналізу, біхевіоризму тощо. Їх трактування основних закономірностей психічного розвитку доволі суперечливі та інколи принципово різняться між собою. Однак жодна методика чи техніка не може однозначно належати тій чи іншій теорії. Критично переосмислені і адаптовані, вони створюють потужну інструментальну базу, яка дозволяє надати ефективну психологічну допомогу клієнтам з різноманітними проблемами;

- активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі. В основі цього принципу лежить система відносини особистості з оточуючими її людьми (родиною, друзями, колегами тощо), особливості їх міжособистісної взаємодії та спілкування, форми спільної діяльності, способи її здійснення тощо. Все це утворює один із найважливіших компонентів соціальної ситуації розвитку, адже особистість не розвивається як ізольований індивід, поза спілкуванням з іншими людьми. Отож, об'єктом розвитку є не ізольований клієнт, а цілісна система соціальних відносин, суб'єктом яких він є.

- принцип опори на різні рівні організації психічних процесів. При складанні корекційних програм необхідно опиратися на психічні процеси, які більш розвинені і використовувати методи, що їх активізують. Це ефективний шлях корекції інтелектуального і перцептивного розвитку;

- програмованого навчання. Доведено, що найбільш ефективно та результативно працюють програми, що складаються з низки послідовних операцій, виконання яких спочатку з психологом, а потім самостійно призводить до формування необхідних умінь та навичок;

- ускладнення. Кожне завдання має проходити ряд етапів: від мінімально простого – до максимально складного. При цьому формальна складність матеріалу не завжди збігається з його психологічною складністю. Найбільш ефективна корекція на максимальному рівні труднощів доступна конкретній людині. Це дає можливість підтримувати інтерес клієнта до корекційної роботи та переживати радість від подолання труднощів;

- врахування обсягу і різноманітності матеріалу. Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового за обсягом матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого вміння. Збільшувати обсяг матеріалу і його різноманітність необхідно поступово.

- врахування емоційної складності матеріалу. Проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал повинні створювати сприятливий емоційно-психологічний клімат, що стимулює позитивні емоції та забезпечує

комфортність. Корекційне заняття обов'язково має завершуватися на позитивному емоційному тлі та бути психологічно обґрунтованою.

Цілеспрямований вплив на клієнта здійснюється через психокоректувальний комплекс, який складається з декількох взаємопов'язаних блоків, що містять специфічні методи і прийоми [43].

1) діагностичний, на якому відбувається діагностика особливостей розвитку особистості, виявлення основних факторів ризику, формування загальної програми психологічної корекції.

2) установчий. Основне завдання психолога – мотивувати клієнта до участі у роботі, стимулювати його бажання взаємодіяти та співпрацювати з фахівцем, зняття тривожності, підвищення впевненості в собі, бажання щонебудь змінити в своєму житті.

3) корекційний. На цьому етапі має відбутися гармонізація та оптимізація розвитку клієнта, перехід від негативної фази розвитку до позитивної, оволодіння способами взаємодії зі світом і самим собою тощо.

4) блок оцінки ефективності корекційних впливів – проходить вимірювання психологічного змісту і динаміки реакцій, що сприяли появі позитивних поведінкових реакцій і переживань, стабілізація позитивної самооцінки.

Незважаючи на розбіжності в теоріях, цілях, процедурах і формах корекційної роботи, психологічний вплив полягає у тому, що одна людина намагається допомогти іншій у межах психокорекційної ситуації.

Основними складниками психокорекційної ситуації є:

1) особа, яка має психологічну проблему і потребує допомоги психолога – клієнт;

2) особа, котра завдяки професійній підготовці та досвіду здатна надавати психологічну допомогу, — психолог, психокоректор;

3) теорія, за допомогою якої пояснюють проблеми клієнта. Психологічна корекція завжди відображає визначену парадигму тієї теорії, якої дотримується психолог, що здійснює психокорекцію;



4) набір процедур (технік, прийомів, методів), що використовують для розв'язання проблем клієнта. У сучасній психокорекційній практиці для вирішення одного чи декількох завдань часто застосовують методи різних напрямів, які доповнюють і підсилюють один одного. Ступінь ефективності і результативності методу залежить як від його якості, так і від особистості психолога, який використовує його. Практика свідчить, що людські якості, індивідуальний стиль психолога можуть мати навіть більше значення, ніж застосовувані ним методики і прийоми;

5) специфічні соціально-психологічні відносини між клієнтом і психологом. Будь-яка психологічна допомога передбачає створення таких взаємин, за яких клієнт повірив би у власні сили, почувався комфортно і з оптимізмом дивився на подолання своїх проблем. Для цього необхідно забезпечити рівність позицій клієнта і психолога, безоцінне ставлення до його особистості і проблем, налагодити довірливі взаємини. Контакт із фахівцем має стати особистісно значущим для клієнта, щоб набула значущості спільна діяльність, у процесі якої здійснюватиметься корекція [35].

*Основні вимоги до складання психокорекційної програми:*

- чітко формулювати цілі та завдання корекційної роботи;
- правильно обрати стратегію і тактику дій;
- визначити форми роботи (індивідуальна, групова або змішана) з клієнтом;
- обрати методики і техніки корекційної роботи;
- зазначити загальний час, необхідний для реалізації всієї корекційної програми;
- визначити частоту необхідних зустрічей та їх тривалість;
- розробити корекційну програму і визначити зміст та обсяг корекційних занять;
- при необхідності запланувати форми участі інших осіб у роботі (родичів, друзів, адміністрацію тощо);
- підготувати необхідні матеріали та обладнання [42, с.54].

Після завершення корекційних заходів складається психологічний чи психолого-педагогічний висновок про цілі, завдання та результати реалізованої корекційної програми з оцінкою її ефективності.

Оцінка ефективності психокорекційних заходів може бути здійснена з двох позицій:

- а) подолання реальних проблем у розвитку;
- б) реалізації цілей і завдань корекційної програми.

При цьому необхідно пам'ятати, що ефект від проведеної корекційної роботи може виявлятися не зразу, а впродовж досить тривалого тимчасового інтервалу (інколи помітні зрушення відбуваються лише після проходження деякого часу після завершення корекції). Ще одним аспектом при оцінці ефективності психокорекції є врахування цілей та задач, які ставили перед собою учасники програми. Наприклад, корекційна програма може не претендувати на повне розв'язання проблем у розвитку, а ставити більш вузьку мету в обмеженому часовому інтервалі. Оцінка ефективності корекції може також змінюватися в залежності від того, хто її оцінює. Так, для клієнта основним критерієм успішності своєї участі в програмі буде емоційне задоволення від занять і зміна емоційного балансу в цілому на користь позитивних почуттів і переживань, а для психолога, відповідального за організацію та здійснення корекційної програми, головним критерієм оцінки стане досягнення поставлених у програмі цілей. Для осіб з оточення клієнта ефективність програми буде визначатися ступенем задоволення їх запиту, мотивів, які спонукали звернутися за психологічною допомогою, а також особливістю усвідомлення ними проблем і поставлених перед ними завдань, безпосередньо пов'язаних з проблемами клієнта.

Відтак, основними факторами, що визначають ефективність психокорекції є наступні:

- виправдані очікування клієнта.
- значення для нього звільнення від наявних проблем.
- характер розв'язуваних проблем;
- готовність клієнта до співпраці;

- очікування психолога, який здійснює корекційні заходи, його професійний і особистісний досвід психолога;

- правильність обрання конкретних методів психокорекції [43, с.68].

Проведений аналіз факторів і умов, що впливають на ефективність корекційної роботи, показав, що суттєве значення для досягнення запланованого ефекту має інтенсивність корекційних заходів. Так, доведено, що корекційні заняття повинні проводитися не менше одного разу на тиждень тривалістю 1-1,5 год. При цьому інтенсивність програми визначається не лише тривалістю занять, а й їх змістовою насиченістю (різноманітністю використовуваних вправ, методів, технік, а також мірою активної участі в заняттях самого клієнта). Ще одним важливим фактором, який визначає успішність корекційної роботи є пролонгованість (подовження) корекційного впливу. З'ясовано, що контакти з клієнтом мають продовжуватися і після завершення програми, адже вони дають додаткову інформацію про особливості поведінки, збереження колишніх або виникнення нових проблем у спілкуванні, поведінці та розвитку. Рекомендована тривалість зустрічей при цьому - 1-2 місяців після завершення корекційних заходів.

Ефективність корекційних програм істотно залежить вчасності здійснення впливу - чим раніше виявлено відхилення чи порушення в розвитку та чим раніше розпочата корекційна робота, тим більша ймовірність успіху.

Для того щоб можна було говорити про порівнянності результатів корекційного впливу, необхідно пам'ятати наступне:

- оцінка ефективності корекційного впливу вимагає чіткого визначення методів. Безпосередньо під час роботи більшість психологів надають перевагу не одному конкретному теоретичному підходу і його методам, а намагаються поєднати їх. Тому важливо зафіксувати те неповторне поєднання використаного арсеналу засобів, яке дало змогу отримати позитивний результат у кожному окремому випадку;

- навіть один і той же метод в руках фахівців різної кваліфікації дає різні результати, тому порівнянної оцінки ефективності вивчення ефективності повинно проходити на гомогенному матеріалі, причому група клієнтів повинна формуватися як випадкова вибірка, що є доволі складно як з практичної та етичної точок зору;

- оцінку проведеної психокорекції повинні давати незалежні експерти, котрі не обізнані у застосованих методах, що виключало б можливий вплив на оцінку власних уявлень;

- слід враховувати структуру особистості психолога, ступінь вираженості у нього якостей, необхідних для прогнозування успішності впливу;

- необхідно порівнювати безпосередні та віддалені результати психокорекційного впливу, враховувати теоретичні передумови психолога, що впливають на його професійні цілі і завдання, а також його ставлення до професії і уявлення про свої професійні якості;

- при груповій формі корекційної роботи варто брати до уваги й професійні можливості психолога, спрямовані на використання індивідуальних якостей для оптимізації психокорекційного впливу, зокрема враховувати оптимально можливий рівень його активності при роботі з групою, та його об'єктивне значення в залежності від фази розвитку групи [80, с. 132].

Про який би змістовний критерій оцінки ефективності не йшлося, в будь-якому випадку мовиться про наступні групи змінних, які характеризують психокорекційний вплив: - суб'єктивно пережиті клієнтом зміни у внутрішньому світі; - об'єктивно-реєстровані (психологом, експертом) параметри, що характеризують зміни в різних модальностях світу людини; - стійкість набутих змін у подальшій життєдіяльності клієнта.

Інколи, при оцінці ефективності реалізованого психокорекційного впливу можуть використовуватися об'єктивні психофізіологічні методи, які реєструють зміни у вегетативно-соматичних, фізіологічних чи психічних функціях. У будь-якому разі пошук критеріїв ефективності корекційного

впливу завжди буде вимагати врахування своєрідності механізмів порушень, використовуваних методів впливу і тих цілей, які прагнуть реалізувати з їх допомогою.

Отож, професійна готовність фахівця, котрий здійснює психокорекційну роботу, визначається трьома компонентами:

- теоретичним – знання теоретичних основ корекційної роботи, методів та способів корекції тощо;
- практичним – володіння конкретними методами і методиками психокорекції;
- особистісною готовністю – психологічна відпрацьованість власних проблем у тих сферах, які він передбачає коригувати у клієнта.

### **Висновки до другого розділу**

1. Організовуючи роботу соціально-психологічної служби вищого навчального закладу необхідно враховувати, що незважаючи на важливість і певну автономність різноманітних напрямів діяльності фахівців-психологів, які працюють у даному структурному підрозділі, все ж варто говорити про їх взаємозалежність та взаємодоповнення. Особливо це актуально тоді, коли мовиться про дотримання основоположного принципу єдності психодіагностики і психокорекції, що відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги як особливого виду практичної діяльності психолога.

2. Так, психодіагностична діяльність – це перш за все складна система науково зорієнтованого практикування у сфері прикладної психології, основне призначення якої полягає в отриманні достовірної інформації про індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості розвитку особистості, яка має стати надійним фундаментом для подальшої роботи фахівця-психолога щодо визначення інваріантів, траєкторій та механізмів її подальшого психосоціального розвитку. А правильно підібраний *психодіагностичний інструментарій*, який чітко відповідає поставленим цілям і

завданням дослідження, – першочерговий та ключовий момент на шляху реалізації *технології діяльності* будь-якого психолога чи психологічної служби як цілого структурного підрозділу, який має забезпечити інших фахівців, клієнтів чи статусних замовників достатньою кількістю інформації про досліджувані психосоціальні процеси чи явища для досягнення основного очікуваного результату – відшукування оптимального розв’язку виявленої індивідуальної чи групової проблеми.

3. Незважаючи на розбіжності в теоріях, цілях, процедурах і формах корекційної роботи, психологічний вплив полягає у тому, що одна людина намагається допомогти іншій у межах психокорекційної ситуації, успішна реалізація якої залежить від правильного визначення цілей і дотримання принципів корекції, котрі своєю чергою, пов’язані з теоретичною моделлю психічного розвитку і визначаються нею.

4. Основою будь-якого виду психокорекції слугує психокорекційна програма, яка має бути спрямована не просто на корекцію відхилень та їх попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей всебічного розвитку особистості. А для цього вона має орієнтуватися не лише на так звану вікову норму, а й враховувати індивідуальний вектор розвитку кожної окремої особистості.

## РОЗДІЛ 3

### Емпіричне дослідження ефективності програмово-методичного інструментарію у діяльності соціально-психологічної служби університету

#### 3.1. Організація і зміст експериментального дослідження

У попередніх розділах нами було проведене детальне дослідження різноманітних моделей та форм психодіагностичної та корекційної роботи, оптимальний вибір яких має забезпечити ефективність діяльності фахівців психологічної служби університету. Наше пошукування показало, що для розробки ефективних та дієвих психокорекційних програм, необхідно провести ретельне психодіагностичне обстеження, застосувавши для цього цілий арсенал психодіагностичних засобів. Для того, щоб перевірити ефективність тих чи інших психокорекційних технік, та найголовніше, те коло проблем, на які вони будуть спрямовані, наше експериментальне дослідження проводилося у три етапи.

На першому (підготовчому) етапі на основі вивчення психологічної, філософської, педагогічної літератури і досвіду практичної психології були осмислені теоретичні методологічні та емпіричні напрями дослідження, його мета і завдання, сформульовано категоріально-понятійний апарат, обрані методи дослідження. Були також детально проаналізовані проблеми, з якими найчастіше зіштовхуються юнаки і дівчата у своєму студентському житті. Юність – перший період дорослого, самостійного життя. Відповідальність за свою долю, все подальше життя визначає специфіку цього вікового етапу. Незважаючи на те, що життєвий світ і відповідні йому світоглядні установки сформувалися в попередньому віковому періоді, дуже багато чого ще уточнюється і остаточно усвідомлюється. У психологічному плані юність вирішує завдання остаточного, дійсного самовизначення та інтеграції в суспільство дорослих людей. У цей час юний дорослий, експериментуючи, шукає місце в суспільстві, і суспільство визнає за

молодими людьми право пошуку, забезпечуючи їх відповідними соціальними нормами. Основні труднощі свого життя юнаки пов'язують з появою відповідальності, якої не було раніше. Перехід від однієї особистісної цілісності до іншої Е. Еріксон [78] називає кризами – часом посилення вразливості і одночасним зростанням потенціалу людини. При цьому кожен процес зростання приносить енергію для подальшого розвитку, а суспільство пропонує людині нові і специфічні можливості для реалізації цієї енергії. В юності виникає криза ціннісно-смисловий саморегуляції поведінки. Основними новоутвореннями цього віку є: самовизначення; саморефлексія, саморозвиток і формування життєвих планів і світогляду; екзистенційна криза сенсу життя; питання професійного самовизначення.

Завдання розвитку в юності (18 – 22 роки) – незалежне існування, прийняття рішення про початок кар'єри, підготовка фундаменту для фінансової незалежності, самовивчення, прийняття рішень, міцні інтимні стосунки, розуміння природи міжособистісних відносин.

Юність характеризується як період виражених соціальних потреб. Потреба в дружбі, потреба в спілкуванні, в інших людях, у підтвердженні можливості здійснення власного Я та інші види так званих соціогенних потреб найбільш виражені у молодих людей [22].

У юнацькому віці актуальними для психічного розвитку стають завдання незалежного існування. Для їх здійснення необхідні вміння та навички організації свого соціального життя, в тому числі найважливіший навик прийняття відповідальних рішень.

Рішення життєвих завдань, так само як і завдань власного розвитку, припускає передбачення, орієнтацію на майбутнє і ступінь його можливого втілення. Це можна сформулювати досить жорстко: треба тільки знати, що хочеш побачити в майбутньому. Тоді даний етап буде конкретної сходинкою, кроком до нього. Невизначене майбутнє не дає можливості рухатися до нього.

Юнацький вік – вік зростання сили Я, його здатності проявити і зберігати свою індивідуальність; в цей час вже є підстави для подолання



страху втрати своєї індивідуальності в умовах групової діяльності, інтимної близькості чи дружби. Саме в цих умовах Я пробує свою силу, через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, захищають їх від небезпеки руйнівного впливу іншого [51].

Небезпека цього періоду життя полягає в тому, що відносини близькості, суперництва і боротьби переживаються у зв'язку з людьми, подібними до себе, з однолітками. Це породжує упередженість у стосунках, неприйняття самого себе та інших, самотність, а відтак – страх перед близькістю. Ці особливості юнацького віку впливають на виникнення і *прояв тривожності в умовах навчання у вищій школі [1; 13; 30; 43 та ін.]*.

Тривожність в умовах навчання у вищій школі – це специфічний вид тривожності, що виявляється у взаємодії студента з різними компонентами освітнього середовища та закріплюється в цій взаємодію. В її формуванні можна умовно виділити як *ситуаційні* (власне взаємодія з компонентами освітнього середовища), так і *індивідуальні* (темперамент, самооцінка тощо) передумови. Тривога є невід'ємною частиною навчального процесу, і тому не може розглядатися як однозначно негативний стан. Дезорганізуючий вплив на навчальну діяльність чинять тільки часті і (або) інтенсивні тривожні стани, які свідчать про порушення процесу адаптації.

Однією з причин тривожності є конфліктні відносини юнаків і дівчат з викладачами, які проявляються у агресивності, нетактовній поведінці, небажанні виконувати навчальні завдання тощо. Наслідком цього є підвищена тривожність, відчуття невпевненості в собі, пов'язане з неадекватною і нестійкою самооцінкою, складнощами в особистому розвитку та встановленні міжособистісних контактів. Все це в багато разів посилюється, якщо у юнака відсутні довірливі взаємини в родині [51].

Найбільш типові причини виникнення тривожності пов'язані з соціально-психологічними факторами або фактором освітніх програм. На основі аналізу літератури і досвіду роботи з тривожністю ми виділили кілька загальних факторів, які проявляються в різних системах і умовах освіти у

вищій школі, вплив яких сприяє формуванню і закріпленню останньої. У їх число входять: навчальні перевантаження; нездатність студента впоратися з навчальною програмою; несприятливі відносини з викладачами; регулярно повторювані модульні та екзаменаційні ситуації; конфлікти у студентському колективі; неадекватні очікування з боку родини. Ситуативна тривожність студента може проявлятися й у тому, що він мінімізує свою участь в ситуаціях, що його потенційно тривожать.

Оскільки в юнацькому віці тривожність стає стійким особистісним утворенням, вона може привести до різкого зниження ефективності навчальної діяльності в ситуації контролю знань за принципом описаного вище «замкнутого психологічного кола», що приводить до формування своєрідної «вивченої безпорадності». Якщо раніше даний прояв тривожності міг бути локально прив'язаним безпосередньо до ситуативних випадків – опитування чи модульної роботи з певного предмету, з яким у студента виникають ті чи інші проблеми, то з часом, така тривожність може бути генералізована і включитися в структуру регуляції навчальної діяльності в цілому. У підсумку будь-яка ситуація перевірки знань, незалежно від реального рівня підготовленості студента, викликає у нього суттєве занепокоєння, що надає дезорганізують вплив на виконання завдань (аж до виникнення соматичних симптомів, на які списуються невдачі, і відмови від виконання завдань) [71, с.74].

Будучи суб'єктивно неприємним емоційним станом, тривога часто включає механізми психологічного захисту. За законами компенсації вона може виражатися в «прямо протилежній поведінці» – в негативізмі і демонстративних реакціях. Подібні вчинки часто адресовані викладачам, які, однак, не є їх єдиним об'єктом. Непрямими учасниками подій стають однолітки – одногрупники, сприятливі відносини з якими є важливим ресурсом психологічного благополуччя.

Ще однією типовою формою поведінки, що маскує тривожність, є «втеча» в адиктивну поведінку (О.Г.Данілін, І. В. Даниліна ). Якщо подолати занепокоєння, пов'язане зі студентським життям не вдається, людина може

вибрати шлях найменшого опору, знайти іншу сферу «самореалізації». Наприклад, захоплення комп'ютерними іграми, музикою, спілкуванням з друзями, що супроводжується різними формами девіацій (алкоголь, тютюнопаління тощо). Завдяки роботі захисних механізмів, значимість навчання у закладі вищої освіти, такими студентами, як правило, заперечується, хоча проектні методи діагностики тривожності свідчать в таких випадках про її високий рівень.

Враховуючи усе вищезначене, можна зробити висновок про те, що в даний час студент живе і розвивається у світі невизначеності і протиріч. Сформована ситуація викликає постійні зміни техногенного середовища і породжує потоки інформації, в яких необхідно орієнтуватися сучасному студентові. Разом з тим збільшується емоційно-психічне навантаження, яке проходячи крізь призму індивідуально-особистісних особливостей, впливає на всі види діяльності студента. Між тим, очевидно, що в процесі навчання у закладі вищої освіти студенти в різних ситуаціях навчально-професійної діяльності та міжособистісного спілкування відчують сильне психічне напруження. Дослідження детермінант тривожності має виражену актуальність як на макросоціальному так і на мікросоціальному рівнях. У першому випадку мова йде про збереження психічного здоров'я студентства, у другому – про психологічні ефекти, що супроводжують процес адаптації студента в академічній групі. Так доведено, що у студентів I і III курсів домінує високий рівень тривожності й страху перед модулями чи іспитами, а у юнаків і дівчат, котрі навчаються на V курсі цей вид тривожності зменшується, натомість їх більше турбує думка про майбутнє і пов'язані з цим проблеми (професійне самовизначення, створення сім'ї та її матеріальне забезпечення тощо).

Зауважимо, що тривога є невід'ємною частиною навчального процесу, і тому не може розглядатися як однозначно негативний стан. При розгляді тривожності як властивості особистості, при визнанні природної схильності вирішальна роль відводиться соціальним і особистісним факторам.

Враховуючи усе вищезначене вважаємо, що корекційна діяльність фахівців психологічної служби закладу вищої освіти має бути спрямована, насамперед, на подолання тривожності студентів. Під психологічними засобами корекції тривожності особистості ми розуміємо способи організованого впливу (сукупність прийомів практичної психології), за допомогою яких психолог впливає на особистість з метою зниження рівня особистісної та ситуативної тривожності. На нашу думку найоптимальнішим чином вони втілені у практиці реалізації соціально-психологічного тренінгу – СПТ (Ю.І. Ємельянов, Є.Ю. Брель, Л.Ф. Анн, Т.Ю. Артюхова, С.А. Бадмаева та ін.), який частіше всього проводиться з метою формування та вдосконалення загальнокомунікативної компетентності особистості. Тривожність як стан або особистісна риса проявляється в контексті соціальних взаємин. Отже, вже за визначенням, СПТ сприяє оптимізації тривожності.

Тренінг як засіб психологічної корекції тривожності повинен бути орієнтований на чотири рівні особистості [12, с.6]:

- когнітивний, що сприятиме відновленню порушених значущих відносин особистості;
- емоційний, який передбачає відрефлексування емоційно-негативних станів;
- поведінковий, що містить вироблення конструктивних варіантів зниження тривожності в поведінці;
- морально-духовний, на якому актуалізуються екзистенційні ресурси особистості (внутрішні джерела, які є стрижнем особистості та її життя) [71, с. 88].

Для того щоб результат психокорекційної роботи з особами, які мають високий рівень тривожності був стійким, корекція повинна носити системний, комплексний характер, враховувати індивідуальні особливості особистості.

Аналізуючи тематичну літературу, спираючись на наявні в психологічних дослідженнях висновки та практичні рекомендації з корекції

тривожності [8], нами були виділені найбільш ефективні напрямки, в рамках яких повинна будуватися психокорекційна робота в соціально-психологічному тренінгу, і техніки, що сприяють досягненню високої ефективності.

При цьому була висунута гіпотеза про те, що для корекції ситуативної тривожності більш ефективним є застосування біхевіоральних технік. До них відносяться основні техніки соціально - психологічного тренінгу: *ігри та групова дискусія* [21; 54].

Мета корекції ситуативної тривожності має бути реалізована при розробці програми тренінгу за допомогою постановки конкретних завдань:

- 1) освоєння прийомів і напрацювання навичок саморегуляції та контролю;
- 2) освоєння релаксаційних технік, зняття м'язових затисків;
- 3) освоєння конструктивних способів взаємодії з оточуючими.

1. Для розширення спектру поведінкових реакцій в проблемній ситуації і зняття деструктивних елементів у поведінці можливе використання наступних технік: групової дискусії (обговорення ситуацій, в яких людина відчуває негативні емоції); рольових ігор (прогривання певних ситуацій); елементів психогімнастики (пластичне вираження емоцій)

Робота в біхевіорально-орієнтованих [51] групах спрямована на виділення неефективних і випробуванні нових видів поведінки в безпечному оточенні. Суть методу полягає в тому, що оскільки, згідно з постулатами біхевіоризму, весь свій досвід людина набуває у вигляді навчання, то для виправлення неадекватної поведінки необхідно відвчити її від неефективних реакцій і виробити більш адаптивні. Типова методика тренінгу – репетиція поведінки. Учасникам демонструється успішна модель поведінки, а потім вони намагаються її освоїти. Успішні дії учасників позитивно підкріплюються реакцією групи або ведучого, а неуспішні – гасяться негативним підкріпленням. Широко застосовується підхід по "організації успіху". При такому підході тренер протягом всієї роботи утримує

позитивний баланс зворотного зв'язку, концентруючись переважно на успішних діях учасників.

У руслі даного підходу М.Г Гаранян, О.Б Холмогорова відзначають, що м'язова діяльність пов'язана з емоційною сферою і м'язова напруга є зовнішнім проявом неприємних емоцій (страху, гніву та ін.) Відповідно, розслаблення м'язів – це зовнішній показник позитивних емоцій, стану загального спокою, врівноваженості, задоволеності. Розслаблення м'язів (релаксація) має подвійне фізіологічне значення, так як є одночасно самостійним чинником зниження емоційної напруженості, так і допоміжним чинником підготовки умов для перехідного стану від неспання до сну. Автори вважають, що подібні вправи допомагають тренувати рухливість основних нервових процесів і особливо корисні для нерішучих, тривожно-недовірливих, схильним до тривалих переживань людей. Для того щоб перейти в стан фізичного і душевного спокою, досить регулярно виконувати вправи для кистей рук і м'язів обличчя (маски релаксації). Треба зазначити, що такі вправи не забирають багато часу і, як правило, подобаються педагогам, тому ми рекомендуємо освоїти деякі з них протягом тренінгу [5].

Для корекції особистісної тривожності, з нашої точки зору, найбільш ефективно застосування технік арт - терапії. Так як особистісна тривожність є рисою характеру, вона коригується складніше, ніж ситуативна. Арт - терапія більшою мірою впливає на праву півкулю, підкреслює А.І. Копитін [23], отже, змінює поведінку людини без участі раціонального мислення.

На цьому етапі також проводилося пілотажне дослідження для перевірки гіпотези про вплив гуманітарної спрямованості навчання студентів закладу вищої освіти на вираженість їх тривожності та особливостей психологічного портрета. Використовувався констатуючий експеримент. В його рамках передбачалося вирішити такі завдання:

- визначити вираженість тривожності і соціально-психологічних характеристик учасників - студентів фінансово-економічної і гуманітарних спеціальностей двох факультетів;

- виявити відмінності цих характеристик залежно від напряму навчання;

- визначити відповідність соціально-психологічних характеристик особистості рівнями ситуативної та особистісної тривожності залежно від спрямованості навчання у вищій школі (фінансово-економічної та гуманітарної);

- опрацювати та описати отримані результати.

Експериментальне дослідження проводилося на базі лабораторії психологічної служби Тернопільського національного економічного університету. Учасниками дослідження стали студенти 1-го та 2-го курсів денного відділення двох факультетів – юридичного (спеціальність «Соціальна робота» та «Правознавство» та факультету фінансів (спеціальність «Фінанси»). Всього випробовуваних 214 осіб, серед них 120 юнаків та 94 дівчини.

Для досягнення основної мети даного етапу експериментального дослідження – виявлення відмінностей видів тривожності та соціально-психологічних характеристик особистості, що впливають на рівень ситуативної та особистісної тривожності у студентів фінансово-економічної та гуманітарної спрямованості навчання, було застосовано арсенал психодіагностичних методик, зокрема дві тестові методики: «Шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна» (далі ШРОТ) (Додаток А) та тест-опитувальник А. Мехрабіана для вимірювання мотивації аффіліції (МАФ) (модифікація, запропонована М. Ш. Магомед-Еміновим) (Додаток Б). При цьому студенти були розділені на 2 групи: у першу групу (Г1) увійшли студенти-майбутні соціальні працівники та юристи, у другу групу (Г2) – студенти факультету фінансів. На всіх учасників експерименту заповнювалися реєстраційні бланки.

Основна мета *другого (формуючого) етапу* експерименту полягала у виявленні технік соціально-психологічного тренінгу, що сприяють найбільш ефективній корекції ситуативної та особистісної тривожності студентів. У дослідженні перевірялася гіпотеза про те, що для корекції ситуативної тривожності більш ефективним є застосування біхевіоральних технік, а для корекції особистісної тривожності - технік арт - терапії.

Для виявлення ефективності проведених тренінгів проведено *третій (контрольний) етап дослідження*, в якому ми використовували ті ж психодіагностичні методики, що і на першому етапі, щоб виявити зміни, що відбулися.

### 3. 2. Аналіз результатів констатуючого експерименту

Для отримання достовірної інформації учасники двох експериментальних груп були розділені за віком та статтю (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

**Характеристики учасників експериментального дослідження за статевовіковими ознаками (n=214) (ТНЕУ, Тернопіль, 2016 р.)**

Вік (роки)	Стать			
	Чол.		Жін.	
	Абс.	%	Абс.	%
17	5	4,1	10	10,6
18	80	66,7	54	57,4
19	35	29,2	30	32,0
Разом	120	100	94	100

Для з'ясування відмінностей, які можуть виявитися важливими при вивченні видової різноманітності тривожності, окремо було визначено кількість юнаків і дівчат, які навчаються на різних факультетах (таблиця 3.2). Отримані дані дали змогу констатувати, що серед студентів-майбутніх соціальних працівників та правників виявилось більше дівчат 54%, а в групі студентів-майбутніх економістів – більше хлопців – 57%.

Таблиця 3.2

**Характеристика учасників за напрямком навчання та статтю (n=214) (ТНЕУ, Тернопіль, 2016 р.)**

Факультет	Юнаки		Дівчата		Разом, абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
ЮФ	42	46	50	54	92	100
ФФ	70	57	52	43	122	100

У ході констатуючого експерименту учасники діагностувалися за двома тестовими методиками: тест «Шкала реактивної і особистісної тривожності»



Спілбергера - Ханіна (далі ШРОТ) та тест-опитувальник А. Мехрабіана для вимірювання мотивації аффіліції (МАФ) (модифікація, запропонована М. Ш. Магомед-Еміновим). За отриманими методиками порівнювалися показники тривожності студентів двох факультетів.

Аналіз тривожності випробовуваних показав (таблиця 3.3) що особистісна тривожність у вибірці студентів-гуманітаріїв розподілилася наступним чином: високий рівень – 20%; середній – 58% і низький – 22%, тоді як ситуативна тривожність: високий рівень – 13%; середній – 55% і 32% - низький рівень.

**Таблиця 3.3.**

**Зведені результати отримані за методиками ШРОТ та МАФ на етапі констатуючого експерименту (вбірка 42 юнаки і 52 дівчини ЮФ та 70 юнаків і 52 дівчини ФФ ТНЕУ, Тернопіль 2016 р. )**

Показники		Вибірка ЮФ			Вибірка ФФ		
		Дівчата %	Хлопці %	Разом %	Дівчата %	Хлопці %	Разом %
<b>ШРОТ</b>	Високий рівень СТ	8	19	<b>13</b>	21	26	<b>20</b>
	Середній рівень СТ	52	64	<b>55</b>	49	54	<b>58</b>
	Низький рівень СТ	40	17	<b>32</b>	30	20	<b>22</b>
	Високий рівень ОТ	22	17	<b>20</b>	21	18	<b>17</b>
	Середній рівень ОТ	62	54	<b>58</b>	49	50	<b>50</b>
	Низький рівень ОТ	16	29	<b>22</b>	30	32	<b>33</b>
<b>МАФ</b>	Середній рівень ПП	65	60	<b>63</b>	55	38	<b>46</b>
	Низький рівень ПП	35	40	<b>37</b>	45	62	<b>54</b>
	Середній рівень СВ	62	58	<b>59</b>	74	41	<b>52</b>
	Низький рівень СВ	38	42	<b>41</b>	48	59	<b>48</b>

*Примітка:* СТ – ситуативна тривожність, ОТ – особистісна тривожність  
 ПП – прагнення до прийняття, СВ – страх відкидання

Представлені дані показують, що у вибірці студентів ЮФ рівень особистісної тривожності (високий і середній) переважає над низьким рівнем ситуативної тривожності. Окремо можна відзначити, що у дівчат і юнаків у вибірці ЮФ представлені наступні рівні ситуативної та особистісної тривожності. У юнаків: високий рівень ситуативної тривожності – 19%; середній рівень ситуативної тривожності – 64%, низький рівень ситуативної тривожності – 17%; високий рівень особистісної тривожності – 17%, середній рівень особистісної тривожності – 54% і низький рівень особистісної тривожності – 29%.

В той же час, у вибірці дівчат з ЮФ простежується дещо інша ситуація. За параметром «ситуативна тривожність»: високий рівень – 8%, середній – 52%, низький – 40%; за параметром «особистісної тривожності»: високий рівень – 22%, середній – 62% і низький – 16%. Отже, у юнаків ЮФ у двічі частіше проявляється високий рівень ситуативної тривожності (19%), ніж у дівчат (8%). Натомість в останніх частіше спостерігається високий рівень особистісної тривожності (22%), у порівнянні з юнаками (17%). Це свідчить про те, що для даної вибірки дівчат більш характерним є прояв тривожності як риси характеру.

За результатами проведеного аналізу показників студентів ФФ (Таблиця 3), можна відзначити, що високий рівень особистісної тривожності спостерігається у 17% учасників, середній – у 50% і низький – у 33%. Показники особистісної тривожності у студентів ФФ нижче, ніж у студентів ЮФ. У той же час за параметром «ситуативна тривожність»: високий рівень у 20% студентів, середній – у 58%, низький – у 22%. Ці показники вищі, ніж у студентів ЮФ.

З отриманих даних стають також зрозумілими відмінності показників тривожності у дівчат та юнаків у вибірці ФФ. У юнаків більш виражена ситуативна тривожність: високий рівень спостерігається у 26% учасників експерименту, середній – у 54%, низький – у 20%. У дівчат цього факультету більш виражена особистісна тривожність: високий рівень – 21%, середній – 49%, низький – 30%, що схоже з результатами вибірки юнаків та дівчат ЮФ.

Таким чином, за результатами проведеного аналізу можна попередньо зазначити, що вибірки студентів, які навчаються на економічній і гуманітарній спеціальностях в умовах вищої школи, відрізняються між собою за рівнями особистісної та ситуативної тривожності. Так, у вибірці студентів ЮФ більш вираженою виявилася особистісна тривожність, а у вибірці студентів ФФ – ситуативна тривожність. При цьому на обох факультетах у юнаків більшою мірою проявляється ситуативна, а у дівчат – особистісна тривожність.

За результатами дослідження мотивації афіліації можна відзначити, що у студентів ЮФ простежується середній рівень за параметром «Прагнення до прийняття» - 63% і середній рівень «Страху відкидання» - 59%, при цьому «прагнення до прийняття» на 4% переважає над «Страхом відкидання». Це можна інтерпретувати як виражене прагнення відчувати задоволення від спілкування з людьми.

Тоді як у вибірці студентів ФФ середній рівень за параметром «Прагнення до прийняття» становить 46% і середній рівень за параметром «Страх відкидання» - 52%. На відміну від студентів ЮФ в даній групі студентів «Страх відкидання» на 6% переважає над «Прагненням до прийняття». Таким чином, в мотивації афіліації у студентів ЮФ більш виражене прагнення до прийняття, а у студентів ФФ переважає мотивація страху відкидання.

Відтак, психологічний портрет студентів ЮФ виглядає наступним чином. Це молоді люди, які сприймають занадто близько те, що стосується їхніх особистісних особливостей і якостей, але адекватно реагують на зовнішні обставини. Емоційні стосунки та спілкування для даних молодих людей, а саме їх втрата і відкидання, дуже значимі в їхньому житті, тому виникає деяка ступінь залежності, конформності і переважання зовнішнього локусу контролю у представників більшої частини вибірки.

У цих студентів виражена творча спрямованість, здатність до цілісного сприйняття світу і людей, до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно насичених контактів, виражене прагнення до набуття знань про навколишній світ. Але при цьому молоді люди бояться вести себе природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції. У них слабо розвинена здатність приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи. Відзначається схильність до уникнення конфліктів і прагнення йти на компроміс, а так само готовність домогтися задоволення своїх інтересів, якщо виникне сприятлива ситуація. Також наголошується недооцінка своїх сил і можливостей, низьке бажання перевершувати і підкорятися, але готовність і бажання вирішувати свої проблеми.

Таким чином, студенти ЮФ відрізняються активним пошуком контактів з людьми, прагненням до встановлення глибоких і тісних емоційно насичених відносин, відчують від цього в основному тільки позитивні емоції, при цьому готові принести в жертву власні інтереси заради інтересів іншої людини. Молодим людям властиво приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи, усвідомлювати і приймати свою поведінку, риси особистості, але також наголошується небажання вирішувати власні проблеми, прагнення відкласти їх або покласти рішення на будь-чий плечі.

Дещо інший психологічний портрет був отриманий у студентів ФФ. Так, більшість з них відносно незалежні у своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що, однак, не означає ворожості до оточуючих. Ціннісна орієнтація даної групи спрямована на саморозвиток, при виникненні конфліктних ситуацій їх поведінка спрямована на знаходження альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

В результаті опрацювання великого масиву даних, отриманих під час проведення констатуючого етапу дослідження, нами були зроблені наступні висновки:

1. Можна з упевненістю відзначити, що вибірки студентів, які навчаються за гуманітарною і економічною спрямованістю в умовах вищої школи, відрізняються між собою за рівнями особистісної та ситуативної тривожності. Так, у вибірці студентів, які отримують гуманітарну освіту, більш виражена особистісна тривожність, а у вибірці студентів, які навчаються на економістів – ситуативна тривожність. При цьому на обох факультетах у юнаків більшою мірою проявляється ситуативна тривожність, а у дівчат – особистісна.

2. У студентів - гуманітаріїв високий рівень особистісної тривожності свідчить про те, що зі збільшенням напруги, неспокою, стурбованості, нервозності у них знижується здатність швидко встановлювати глибокі й тісні емоційно-насичені контакти з людьми, втрачається незалежність,

прагнення бути серед кращих, а також можливість мислити і діяти самостійно, зменшується бажання вирішувати проблеми.

3. У студентів економічної спрямованості на високому рівні знаходиться ситуативна тривожність, що вказує на те, що зі збільшенням стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки і самоповаги, зменшується здатність молодих людей приймати своє роздратування, гнів і агресивність, знижується адекватна самооцінка і розуміння себе, а значить і хороше ставлення до себе, втрачається контроль над власним життям і здатність приймати рішення при досягненні цілей.

### **3.3. Організація та результати формуючого експерименту**

Основна мета формуючого експерименту полягала у виявленні технік соціально-психологічного тренінгу, що сприяють найбільш ефективній корекції ситуативної та особистісної тривожності студентів. В основу дослідження була покладена гіпотеза про те, що в рамках навчальної дисципліни «Соціально-психологічний тренінг» застосування біхевіоральних технік є більш ефективним засобом корекції ситуативної тривожності особистості, а застосування технік арт – терапії чинить більш ефективний вплив на корекцію особистісної тривожності.

Для цього нами був розроблений і апробований курс «Соціально-психологічний тренінг» (Додаток В), введений у навчальний процес (факультатив). При цьому, з метою перевірки гіпотези були сформовані три групи: експериментальна група – 11, в якій застосовувалися техніки арт-терапії, експериментальна група – 12, в якій застосовувалися біхевіоральні техніки і контрольна група – К, в якій соціально-психологічний тренінг не проводився.

Студенти ЮФ були розподілені за групами наступним чином: Е1 – 10 осіб, Е2 - 10 осіб, К - 12 осіб. Їх порівняльні характеристики представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Характеристика представників експериментальних і контрольних груп студентів ЮФ за статевими ознаками (ТНЕУ, Тернопіль, 2016 р.)**

Е1 Група арт-терапії (10 осіб)				Е2 Група біхевіорального спрямування (10 осіб)				КГ контрольна група (12 осіб)			
Юнаки		Дівчата		юнаки		Дівчата		юнаки		Дівчата	
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4	46,6	6	53,4	4	46,6	6	53,4	4	43,8	8	56,2

Студенти ФФ розподілись за групами аналогічним чином: Е1 – 10 осіб, Е2 - 10 осіб, К - 12 осіб. Їх порівняльні характеристики представлені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Характеристика представників експериментальних і контрольних груп студентів ФФ за статевими ознаками (ТНЕУ, Тернопіль, 2016 р.)**

Е1 Група арт-терапії (10 осіб)				Е2 Група біхевіорального спрямування (10 осіб)				КГ – контрольна група (12 осіб)			
юнаки		дівчата		юнаки		дівчата		Юнаки		дівчата	
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
3	57,5	7	42,5	3	57,5	7	42,5	4	57,1	8	42,9

Всього аудиторних занять з дисципліни «Соціально-психологічний тренінг» (Додаток В) – 96 годин, з них лекції – 16 годин, семінарські заняття – 12 годин, практичні заняття у формі тренінгу – 68 годин. Заняття проводилися з березня по червень 2017 року.

Запропонований нами тренінг складається із двох частин – теоретичної (лекції та семінарські заняття) та практичної, що включає безпосереднє проведення психокорекційних занять. Основою останніх стали арт- та біхевіоральний підхід.

Детальніше розглянемо методи, які були використані нами під час складання психокорекційних занять для студентів, які брали участь у групі, яка працювала за арттерапевтичним напрямком та у групі біхевіорального спрямування.

У арсеналі сучасного психолога-практика є доволі багато різноманітних *арт-терапевтичних засобів* (ігро-, казко-, музико-, драмтерапія тощо) [5; 14; 19; 21; 23 тощо], застосування яких передбачає створення певної атмосфери при виконанні завдань між учасниками групи, відпрацювання ними комунікативних навичок, а також занурення членів групи у свій внутрішній світ, пов'язаний з їх індивідуальними особливостями. Арт-терапія може проводитися у двох формах – індивідуальній або груповій. При цьому більшість психологів схиляються до думки про те, що саме у корекційній діяльності, яка супроводжується використанням арт-терапевтичних засобів доцільніше використовувати саме групові форми роботи. Як зауважує з цього приводу О.І. Копитін [23]: «вона розвиває цінні соціальні навички, вчить взаємній підтримці та спільним рішенням загальних проблем, дає можливість спостерігати результати своїх дій та їх вплив на оточуючих, дозволяє освоювати нові ролі і виявляти латентні якості особистості, а також спостерігати, як зміна власної поведінки впливає на оточуючих, підвищує самооцінку і веде до зміцнення особистої ідентичності, а також розвиває навички прийняття рішень» [23, с. 96].

Арт-терапія використовує достатньо різноманітних засобів, серед яких чільне місце посідає *ігрова терапія*. У сучасній психолого-педагогічній літературі наводяться різні визначення гри і ігрової поведінки. Так, П.І. Підкасистий і Ж.С. Хайдаров зазначають: "Гра є те, що задумано і зроблено, те, що є, що думає і про що думає суб'єкт, коли він дійсно захоплений цією діяльністю з неодмінною установкою на очевидний всім результат"[39, с. 123].

Слід зазначити, що досі серед науковців існує багато розбіжностей при дослідженні феномену гри, а відтак не існує єдиного визнаного підходу. Так, визнаний методолог Г.П. Щедровицький у своїх роботах пише про те, що всі визначення, які стосуються даної проблематики отримані у зв'язку з вирішенням певних практичних чи теоретичних завдань, та призводить до одностороннього і неповного відображення досліджуваного об'єкта. Тим не

менше, більшість авторів однозначно вказують на те, що гра несе в собі невичерпний потенціал розвитку [77].

Так, наприклад, проф. А. В. Фурман та С. К. Шандрюк у монографії «Сутність гри як учинення» зазначають: «Гра – це не лише один із трьох (працею та учінням) найважливіших для виживання людства видів діяльності, опанування якою в дитячі та юнацькі роки оптимізує становлення індивіда як суб'єкта життєактивності та особистості соціальних взаємодій і між персональних стосунків, а й самобутній спосіб окультурення людини у соціумі та універсальний шлях-модус олюднення само творення буття. Отож гра – форма особистісної причетності усупільненого індивіда до світу і його екзистенцій на присутність у цьому світі й водночас онтофеноменальний віта культурний формат його психодуховного само здійснення і вчинкового самозреалізування» [63, с. 93]

Для того, щоб переконатися у важливості гри у корекційній діяльності, зазначимо основні аспекти теорії організації ігрової діяльності.

Ключовим моментом при організації гри є процес цілепокладання. У сучасних дослідженнях частіше всього мовиться про два основних різновиди цілей – ігрові та психолого-педагогічні. Перші пов'язані з інтрогенним (внутрішньо детермінованим) характером ігрової діяльності, при цьому прерогативою вважається не отриманий результат, а сам процес переживання радості, пов'язаний з ігровими діями. Другі – психолого-педагогічні – можуть бути спрямовані на виконання завдань різного роду: 1) діагностичні; 2) дидактичні; 3) виховні; 4) проєктивні. Зазначимо, що специфікою ціле покладання у ігровій діяльності є те, їх характер та спрямованість можуть суттєво відрізнитися для учасників та організаторів. Наприклад, щодо перших, то зміст ігрових цілей для них найчастіше полягає в успішному виконанні прийнятої ролі, реалізації ігрових дій тощо. Основними ж цілями організаторів ігрового взаємодії частіше всього є психолого-педагогічні, які мають відкорегувати чи повністю змінити якийсь із аспектів особистісного розвитку учасників.



Одним із найцікавіших парадоксів ігри, на думку Л.С. Виготського [15], є те, що свобода і самостійність учасників поєднується зі строгим, беззастережним підпорядкуванням правилам гри. Це можливо в тому випадку, якщо правила не нав'язуються ззовні, а випливають із завдань гри, її змісту.

У кожному варіанті гри є свої правила, які обов'язкові для всіх граючих. Дотримання правил ігрової взаємодії навчає дотримуватися певних норм поведінки в спілкуванні. Якщо правила зрозумілі і виконуються усвідомлено, то учасники гри самі строго стежать за їх виконанням, контролюють дії своїх товаришів. Протягом гри в учасників накопичується певний досвід, і вони можуть вводити нові правила, змінюючи колишні. Порушення, невиконання правил окремими гравцями призводить до конфліктів і виключенню «порушника» з ігрової взаємодії.

Правила гри визначають не тільки взаємодії гравців, але і описують ролі, які охоплюють соціально-психологічні та правові характеристики тих, хто бере участь у грі, їх права та обов'язки, а також рекомендації щодо їх виконання.

Аналіз одиниць гри вимагає чіткого розмежування сюжету і змісту останньої. Так, змістом розгорнутої форми рольової гри є не предмет і його характеристики, а відносини між людьми, які формуються і розвиваються у процесі дії з цим предметом. Щодо сюжету, то це та частина дійсності, яка відтворюється в грі. Сюжети за своїм характером дуже різноманітні і відображають конкретні умови життя людини.

Ігрові методи поділяються: - організаційно-діяльні; -ситуаційно-рольові, -імітаційні, сюжетно-рольові, - дидактичні, творчі, ділові тощо.

Попри беззаперечне значення гри у корекційній діяльності, вона ще й зарекомендувала себе як ефективний психотерапевтичний метод, що особливо яскраво прослідковується в гештальттерапії і психодрамі. У цьому контексті до ігрових методів можна віднести і роботу з деструктивними іграми в спілкуванні, які розроблені у трансактному аналізі Е. Берна.

У контексті сюжетно-рольової гри можна виділити наступні види ігор:

- рухливі ігри з правилами, як варіант сюжетно-рольових ігор зі скороченими ролями, прихованою уявною ситуацією і розгорнутими правилами;

- результативні ігри, які займають проміжну ланку між процесуальними і продуктивними видами діяльності. При збереженні згорнутої рольової структури та уявної ситуації мета гри полягає в досягненні результату (розвитку певної здібності, вміння, навички). При цьому забезпечується подвійний ефект: з одного боку такі ігри забезпечують учаснику зворотний зв'язок для усвідомлення своїх можливостей і умінь, а, з іншого боку – досягнення результату забезпечує умови для задоволення його потреби в соціальному визнанні.

Ще одним різновидом ігрових методів є інтелектуально-розвиваючі ігри, які як і результативні, займають проміжне положення між сюжетно-рольовими іграми та навчальною діяльністю (А.К. Бондаренко, Л.А. Венгер та ін.). Їх характерною рисою є те, що у процесі їх виконання відбувається постановка і реалізація різноманітних навчальних завдань – формування способів дій, умінь, навичок, знань, і при цьому зберігається ігровий контекст і сенс діяльності.

У корекційній роботі надзвичайно важливе значення, на нашу думку, мають так звані *ігри-драматизації*, що передбачають навмисне довільне відтворення певного сюжету відповідно до заданого зразка-сценарію. Даний вид ігор вимагає високого рівня розвитку спонтанної діяльності та рівня усвідомлення характеру героїв.

Детальний аналіз наукових джерел та дослідження практичного досвіду використання ігрових засобів у соціально-психологічному тренінгу дав нам змогу виокремити основні переваги їх застосування під час проведення корекційних заходів:

- по-перше, ігри корисні як спосіб подолання скутості і напруженості учасників, як умова безболісного зняття «психологічного захисту»;

- по-друге, у ході ігрової діяльності закріплюються нові поведінкові навички, набуваються нові способи взаємодії з іншими людьми, тренуються і закріплюються вербальні та невербальні комунікативні вміння;

- по-третє, гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку;

- по-четверте, гра є дієвим інструментом діагностики та самодіагностики, що дає можливість ненав'язливо, м'яко, легко виявити як незначні труднощі у спілкуванні так і серйозні психологічні проблеми [55].

В залежності від цілепокладання ігри класифікуються наступним чином:

1) психотехнічні ігри, основна мета яких – зняття психічної напруги, підтримка та розвиток внутрішніх психічних сил конкретної особи. Виконання психотехнічних ігор допомагає правильно орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно оцінювати ситуацію і ефективно управляти собою. Найпоширенішими серед них є: ігри-релаксації, адаптаційні ігри, ігри-формули, ігри-звільнення, ігри- комунікації;

2) ігри, спрямовані на розв'язання конфлікту, які ґрунтуються на розвитку здатності учасників до рефлексії – осмислення того, як індивід сприймається партнером по спілкуванню, а також емпатії, що представляє собою техніку проникнення у внутрішні переживання і почуття іншої людини;

3) позиційні ігри, що проводяться на основі трансактного аналізу Е. Берна. Під час таких ігор кожен учасник вчиться займати позицію, яка є оптимальною для спілкування з партнером.

Ще одним ефективним арт-терапевтичним засобом який, на нашу думку, варто включити у корекційну програму соціально-психологічного тренінгу є *казкотерапія* [19]. Аналогічно до ігор-драматизацій її можна застосовувати як особливий вид ігрової взаємодії, пов'язаний з визначеним твором і розігруванням сюжетів казок. Цей метод часто використовується фахівцями-психологами при корекції різних проблем, що мають глибоко особистісний, екзистенціальний характер.

Методологічне обґрунтування даного методу пов'язане з загальними положеннями казкотерапії, описаними в роботах О.В. Зацірінської, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва та ін. На їх думку, за допомогою даного методу можна здійснити корекцію особистості на двох рівнях:

- свідомому, на якому учасник безпосередньо і спонтанно, залучивши фантазію та інтуїцію має можливість створити модель ситуації, яка турбує його в реальному житті і що найголовніше, нехай і метафорично, але отримати у ній перемогу;

- несвідому, на якому учасник має можливість співвіднести символічні образи, які є безпосередніми учасниками казки зі своїм власним внутрішнім конфліктом. Зміст будь-якої казки має свої особливості, а завдяки своєму абстрактному характеру, час і простір тут має універсальне значення. Персонажі (погані або хороші) описані дуже яскраво і виразно, а їх поведінка не змінюється настільки, щоб це було важко передбачити.

Ще одним різновидом арт-терапевтичних засобів, які зарекомендували себе як ефективний корекційний інструмент є терапія мистецтвом (психомалюнок, ліпка з глини). Образотворче мистецтво дозволяє клієнту відчутти і зрозуміти самого себе, вільно і безпосередньо висловлювати свої думки, почуття, мрії і надії, бути самим собою, а також, що найголовніше – звільнитися від негативних переживань минулого. «Це не лише відображення в свідомості клієнтів навколишньої соціальної дійсності, але і вираження реального його ставлення до неї» зазначає М.В. Кисельова [20, с. 15]. Так, наприклад, застосування малюнкових тестів для виявлення особистісних особливостей ґрунтується на принципі проєкції, тобто на винесенні зовні своїх переживань, уявлень, прагнень тощо. Малюючи той чи інший об'єкт, людина мимоволі, а іноді й свідомо передає своє ставлення до нього.

Для діагностичного використання малюнків дуже важливо, щоб вони відображали, в першу чергу, не свідомі, раціональні установки людини, а її несвідомі імпульси і переживання. Саме тому малюнкові тести так важливо не «підробляти», представивши в них себе не таким, який ти є насправді. Як і інші проєктивні методики, вони є дуже інформативними, тобто дозволяють

виявити безліч психологічних особливостей людини. Саме тому, на нашу думку, арт-терапія є достатньо ефективною при роботі з тривожністю. Адже коли людина не замислюється про кінцевий результат, а отримує задоволення від самого процесу, то він сам стає для неї терапевтичним. Як тільки всі члени групи із задоволенням почнуть брати участь у вправі, такі матеріали як фарба або глина можуть дати можливість більш глибокого самовираження, особливо при вивченні почуттів або реакцій.

Робота з художніми матеріалами (глиною, пластиліном, деревом) забезпечує подвійний ефект – створює візуальне зображення (виріб) і забезпечує тактильний контакт із ним. Це сприяє виникненню емоційного підйому і усвідомлення, а також спонукає клієнта до зіткненню з реальністю.

***Біхевіоральна терапія.*** Термін "біхевіоризм" бере свій початок із праць І. П. Павлова і В. М. Бехтерева. Останній вважав, що все можна описати за допомогою рефлексів – оперантного обумовлення (стимул - реакція).

Вперше поняття "поведінкова терапія" було введено А. Лазарусом і Г. Айзенком [1], котрі використали його для опису результатів дослідження проблем людської поведінки в експериментальній психології.

Серед найпоширеніших методів, які використовують психологи працюючи у групах біхевіорального спрямування є наступні:

1. *Експозиція* (систематична десенсибілізація). При цьому використовується класична формула «стимул – реакція», яка говорить про те, що якщо уникати стимулюючої ситуації, не буде і реакції на неї. Суть цього ж методу полягає не в тому, щоб уникати травмуючої ситуації, а у тому, щоб погасити умовний рефлекс, щоб не було реакції. Тобто домогтися, щоб в стимул-ситуації людина не тікала, а дочекалася, поки ця реакція (наприклад, страх) зникне (не боротися, а пасивно чекати, поки страх мине). Під час експозиції важливо не відволікатися, дозволити страху бути (тобто підключення парадоксальною інтенції). При повторенні експозиції дана ситуація перестане викликати страх. Основні правила: - пасивність; - зосередженість; проходження усіх стадій роботи.

2. *Техніка «повені»*. Попередньо клієнта вчать розслаблюючим технікам, щоб легше було пасивно чекати. Складається ієрархія 20-10 ситуацій, що викликають страх (від найслабшої до найсильнішої). Починати корекцію необхідно з нижньої шкали "термометра страху", поступово переходячи до високої, найбільш травмуючої позначки.

Відтак, завдяки застосуванню різних технік соціально-психологічного тренінгу стає можливим розвиток нових соціальних потреб і мотивів, виникнення нових категорій ставлення людини до дійсності.

Застосування вищезазначених методів, які були використанні у ході проведення соціально-психологічного тренінгу, дало нам змогу отримати відчутні тенденційні зміни рівня особистісної тривожності у студентів гуманітарного та економічного спрямування (таблиця 3.6).

**Таблиця 3.6**

**Зведена таблиця динаміки тривожності у студентів ЮФ і ФФ ТНЕУ  
(Тернопіль, 2017 р.)**

<i>Показники</i>	<b>ЮФ</b>			<b>ФФ</b>		
	Арт. (у балах)	Біх. (у балах)	Контр. (у балах)	Арт. (у балах)	Біх. (у балах)	Контр. (у балах)
ОТ до тренінга	2,7	47,0	43,8	37,1	45,4	39,9
ОТ після тренінга	36,04	45,0	43,18	32,4	43,4	38,67
СТ до тренінга	41,9	44,3	41,2	45,2	48,5	44,1
СТ після тренінга	41,33	37,6	41,36	14,21	39,5	44,53

*Примітка:* ОТ – особистісна тривожність, СТ – ситуативна тривожність, ЮФ – студенти юридичного факультету ТНЕУ; ФФ – студенти факультету фінансів ТНЕУ, арт. – арттерапія; біх. – біхевіоральний тренінг; контр. – контрольна група.

Оцінюючи результати, отримані після проведення соціально-психологічного тренінгу можна зазначити наступне:

- середнє значення особистісної тривожності у студентів ЮФ зменшилася з 42,7 балів до 36,04 (на 15,6%), а студентів ФФ – з 37,1 балів до 32,4 балів (на 12,7%);

- ситуативна тривожність при цьому зменшилася не так помітно: у студентів гуманітарної спрямованості з 41,9 до 41,33 балів (на 1,4%), а у студентів-економістів 45,2 до 44, 21 балів;

- найбільше зниження особистісної тривожності було досягнуто шляхом проведенням тренінгу арт-терапії, як на одному, так і на іншому факультеті;

- у студентів ЮФ показник «страх відкидання» зменшився на 20,5%;

Після проведення соціально-психологічного тренінгу біхевіоральними техніками також відбулися зміни ситуативної тривожності у студентів обох факультетів:

- середнє значення ситуативної тривожності у студентів юридичного факультету зменшилася з 44,3 до 37,6 балів, а у студентів факультету фінансів з 48,5 до 39,5 балів. Поряд з тим, що рівень особистісної тривожності зменшився незначно – у студентів ЮФ – з 47,0 до 45,0 балів, а у студентів ФФ з 45,4 балів до 43,4 балів, у перших спостерігалось доволі значне збільшення показника «прагнення до прийняття», який зріс на 14%.

Аналіз отриманих даних довів, що найбільше зниження ситуативної тривожності було досягнуто проведенням тренінгу біхевіорального спрямування, як на одному так і на іншому факультеті.

Значення тривожності в контрольних групах практично не змінилися. У контрольній групі ЮФ ситуативна тривожність збільшилася з 41,2 до 41,36, особистісна ж зменшилася з 43,8 балів до 43,18. У контрольній групі ФФ ситуативна тривожність збільшилася з 44,1 до 44,53 балів, а особистісна зменшилася з 39,9 балів до 39,67.

Аналізуючи показники отримані за допомогою тесту МАФ (мотивація афіляції) можна відзначити, що найбільш значні зміни прагнення до прийняття відбулися після проведення СПТ методами біхевіорального спрямування, як у студентів ЮФ, так і у студентів ФФ (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

**Зведена таблиця середніх значень показників за тестом МАФ у студентів ЮФ і ФФ ТНЕУ, в балах (Тернопіль, 2017 р.)**

Показники	ЮФ			ФФ		
	Арт.	Біх.	Контр.	Арт.	Біх.	Контр.
ПП до тренінга	128,3	122,9	129,8	120,4	112,5	120,9
ПП після тренінга	132,3	140,6	130,2	121,11	126,83	118,9
СВ до тренінга	123,5	130,1	124,1	130,4	109,3	117,7
СВ після тренінга	98,25	120	125,37	104	99,8	116,7

*Примітка:* ПП – прагнення до прийняття, СВ – страх відкидання, ЮФ – студенти юридичного факультету ТНЕУ; ФФ – студенти факультету фінансів ТНЕУ; арт. – арттерапія; біх. – біхевіоральний тренінг; контр – контрольна група

Результати, зафіксовані у вищезначеній таблиці вказують на те, що в експериментальній групі Е2 ЮФ прагнення до прийняття збільшилася з 122,9 до 140,6 балів, а в експериментальній групі Е2 ФФ ці ж показники змінилися з 116,0 до 136,83 балів. Найбільш значні зміни після проведення СПТ методами арт-терапії за показником «Страх відкидання» відбулися в експериментальних групах Е1 у студентів обох факультетів. У студентів ЮФ страх відкидання зменшився з 123,5 до 98,25 балів, а в експериментальній групі Е1 ФФ ці показники коливалися у межах 130,4 – 104,0 балів. В експериментальних групах Е2 (де тренінг проводився із застосуванням біхевіоральних технік) відбулося незначне зменшення страху відкидання.

У контрольних групах двох факультетів показники за всіма тестами за час проведення тренінгу змінилися незначно.

Таким чином, отримані дані підтвердили раніше сформульовану гіпотезу про те, що для корекції ситуативної тривожності більш ефективним є застосування біхевіоральних технік, а для корекції особистісної тривожності - технік арт-терапії.



### Висновки до третього розділу

Отримані під час проведення експериментального дослідження дані дають нам можливість зробити наступні висновки:

1. Доведено ефективність розробленої та апробованої в експерименті програми соціально-психологічного тренінгу (СПТ як навчальної дисципліни), спрямованої на корекцію тривожності особистості.

2. Встановлено, що ситуативна тривожність особистості під впливом біхевіоральних технік, включених в СПТ, знижується більш ефективно, ніж особистісна тривожність.

3. Встановлено, що особистісна тривожність під впливом технік арт-терапії, включених в СПТ, знижується більш ефективно, ніж ситуативна тривожність.

4. Після проведення СПТ техніками арт-терапії у студентів двох факультетів страх відкидання зменшився; а прагнення до незалежності, свободи вибору, гнучкості поведінки, самоприйняття, самоповаги, сенситивності, прийняття агресії, контактності – збільшилося.

5. Після проведення СПТ біхевіоральними техніками у студентів двох факультетів значно збільшилося прагнення до прийняття і емоційний комфорт, знизилася уникнення, зовнішній контроль.

## Висновки

Психологічна служба в структурі освіти, яка є складовою державної системи охорони фізичного і психічного здоров'я молодих громадян України, діє з метою виявлення та забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості. Період навчання у закладі вищої освіти, під час якого здійснюються професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутнього спеціаліста, - найбільш важливий для розвитку особистості фахівця будь-якої сфери діяльності. І від успішного психологічного забезпечення навчально-виховного процесу великою мірою залежить ефективність підготовки молодих кадрів. Загальною метою психологічної служби у вищих закладах освіти є сприяння особистісному зростанню та професійному становленню студентів. Психолог у закладі вищої освіти має широкі і не менш складні, ніж в інших навчальних закладах, поле діяльності, оскільки психологічні проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти, досить різноманітні.

Основні завдання психологічної служби університету тісно пов'язані з підготовкою висококваліфікованого фахівця, що не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом, що не зупиняється у своєму розвитку.

Серед пріоритетних напрямків роботи фахівців СПСУ чільне місце посідає психодіагностика та психокорекція, як цілісна і специфічна система методів допомоги конкретним індивідам у їх особистісному розвитку, що передбачає доцільно обраний і делікатно здійснюваний психологічний вплив у конкретній ситуації. У зоні та методологічно-інструментальній сфері цього впливу фокусуються знання особливостей розвитку особистості в онтогенезі

і можливих його ускладнень, розуміння механізмів дії на психіку людини психокорекційних методів і зумовлених нею наслідків.

Особливістю роботи психологів у цьому напрямку є те, що серед численних теоретичних підходів, кожен з яких по-своєму трактує причини та наслідки особистісних порушень та пропонує цілий набір специфічних психодіагностичних та психокорекційних інструментів, технік та прийомів, фахівцю потрібно в залежності від конкретної ситуації підібрати той неповторний їх набір, який би гарантовано забезпечив досягнення максимально позитивного результату.

Зокрема, спостереження, які регулярно проводять працівниками СПСУ ТНЕУ засвідчили той факт, що останні події у нашій країні значно підвищили рівень тривожності серед студентів. Відтак, виникла нагальна необхідність з'ясувати ефективність специфічних технік при психокорекції різних видів тривожності. Під час проведення експериментального дослідження нами було розроблено та апробовано програму «Соціально-психологічного тренінгу» спрямовану на корекцію тривожності особистості. Тренінг складався із двох частин – теоретичної (лекції та семінарські заняття) та практичної, що включала безпосереднє проведення психокорекційних занять. Основою останніх стали арт- та біхевіоральний підхід. В результаті його застосування було виявлено, що по-перше, вибірки студентів, що навчаються на різних факультетах (гуманітарного та економічного напрямку), відрізняються між собою за рівнями особистісної та ситуативної тривожності. Особистісна тривожність більш виражена у студентів ЮФ, тоді як студенти ФФ мають більш високі показники ситуативної тривожності. По-друге, емпірично доведено, що застосування біхевіоральних технік є більш ефективним засобом корекції ситуативної тривожності особистості, а застосування технік арт-терапії надає більш ефективний вплив на корекцію особистісної тривожності.

**СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Айзенк Г. Психологические теории тревожности. // Тревога и тревожность. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – С. 224 – 247.
2. Анастаси А., Урбан С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
3. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища школа, 1978. – 142 с.
4. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2003. – 440 с.
5. Большаков, В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. / В.Ю. 2009. – 34.
6. Большой психологический словарь. / сост. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко и др. – СПб.: Питер, 2003. – 345с.
7. Бреусенко-Кузнецов О. Застосування казки в контексті групової арт-терапії / О. Бреусенко-Кузнецов // Психолог. – № 39. – 2005. – С.15 – 20.
8. Бороздина Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С.104 – 109.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
10. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психодиагностике. / Л.Ф. Бурлачук, СМ. Морозов. – СПб.: Питер, 2001. – 528с.
11. Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П. Психодиагностика (психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб). – К.: А.Л.Д., 1995. – 100 с.
12. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. / И.В. Вачков. – М.: Ось 89, 1999. – 176 с.
13. Водяха С.А. Коррекция тревожности в процессе формирования креативности в раннем юношеском возрасте. / Дис. канд. псих. наук. – Казань, 2000. – 135с.

14. Вознесенська О. Особливості Арт-терапії як методу / О. Вознесенська // Психолог. – № 39 – 2005. – С. 5 – 8.
15. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 507с.
16. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002.
17. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Ирина Владимировна Дубровина; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
18. Жидкова В.В. Развитие психологической службы педагогического вуза: Авт. дисс. ... канд. психол. наук / В.В. Жидкова. – Курск, 2006. – 18 с.
19. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева . – Спб.: Речь, 2006. – 156 с.
20. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – М.: Рефл-бук, 2007. – 246 с.
21. Книппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. / Д. Книппер. – М., 2006. – 362 с.
22. Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. / И.С. Кон. [Текст] - М.: Просвещение, 1989. – 255с.
23. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. / А.И. Копытин. [Текст] - СПб. : Питер, 2002. - 368 с.
24. Корнієнко І. Психологічна допомога дітям, що зазнали травм внаслідок катастрофи (Методика “Страхи”, методика “Життєві цінності, методика “Опиши своє майбутнє”, “Опиши своє минуле” / І. Корнієнко, Г. Католик // Психолог. – 2004. – № 46. – С.8 – 16.
25. Кочунас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. / Р. Кочунас. – М.: Академический Проект, 2000. – 240с.
26. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
27. Лукьянова М.И. Мнение различных участников образовательного процесса о критериях эффективности деятельности психологической службы

[Текст] / М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – С 6 – 10.

28. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

29. Москальова А.С. Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі: Навч. посіб. /А.С. Москальова, М.В. Москальов. Київ, 2014. – 360с.

30. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // Тревога и тревожность. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – С. 215 – 224.

31. Надвинична Т. Л. Інноваційні перспективи розвитку прогностичного напрямку діяльності психологічної служби університету //Virtus. – 2016. - № 6. – С. 83 – 87.

32. Надвинична Т. Л. Моделі і схеми профілактичної роботи психологічної служби університету //Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 114 –134.

33. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

34. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 251 с.

35. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 240с.

36. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник / Володимир Федорович Моргун, Іван Геннадійович Тітов . – Київ : Слово, 2013 . – 460 с.

37. Панок В. Г. Психологічна служба: [навч пос.] / В. Г. Панок. – Камянець-Подільський: Рута, 2012. – 488 с.

38. Панок В. Г., Острова В. Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). – К.: «Освіта України», 2010. – 230 с.

39. Пидкасистый П.И. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. / П. Пидкасистый. – М.: Политиздательство, 1990.

–375с.

40. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики. – Кишинев: Центр. типография, 1997. – 352 с.

41. Подшивалкіна В. Соціотехнологічні аспекти професійної діяльності спеціалістів гуманітарного профілю // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 59–72.

42. Практическая психология образования: [учебник...] / под ред.И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 352 с

43. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – М.: Асток-Пресс, 1990. – 175с.

44. Про забезпечення розвитку психологічної служби в системі освіти України. Наказ МНО України №592/33 від 15.08.2001.// Практична психологія та соціальна робота – № 7 (34) – 2001. – 96 с.

45. Психические состояния. Хрестоматия. / Сост. и общ. редакция Куликова Л. В. – СПб.: Питер, 2001. – 575с.

46. Психогимнастика в тренинге. / Под редакцией Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: «Ювента», 1999. – 256с.

47. Психологические и психофизиологические особенности студентов. / Под ред. Н. М. Бейсахова. – Казань: Наука, 1977. – 175с.

48. Психологический словарь. / Под ред. Зинченко В.П, Мещерякова Б.Г. – М.: Педагогика – Пресс, 1998. – 440с.

49. Психология. Словарь. / Под общей редакцией Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздательство, 1990. –375с.

50. Пузиков, В.Г. Технология ведения тренинга. / В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2005. – 224 с.

51. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320с.

52. Решетова Т.Я. Когнитивный диссонанс как фактор развития тревожности у учащихся. / Дис. канд. психол. наук. – Сочи, 1998. –145с.

53. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К.

Роджерс. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.

54. Ромек В.Г. Поведенческая терапия страхов // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – №1. – С.36 – 51.

55. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. / В.Г. Ромек – СПб.: Речь, 2002. – 175с.

56. Симонов, В. П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности : Учебное пособие / В. П. Симонов . – М., 2004. – 187с.

57. Титаренко Т. Кризове психологічне консультування / Т.Титаренко. – К.: Видавець, 2004. – 132 с.

58. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник // Общая редакция: Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

59. Фрейд З. Страх. / З. Фрейд. Пер. с нем. – М.: Асток-Пресс, 1997. – 145с.

60. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. / А. Фрейд. / Пер. с нем. – М.: Смысл, 1993. –140с.

61. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. / Э. Фромм. Пер. с англ. – М.: Асток-Пресс, 1999. –175с.

62. Фромм Э. Человек для самого себя. / Теории личности в западноевропейской и американской психологии. / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Наука, 1996. – 178с.

63. Фурман А. В., Шандрук С.К Сутність гри як учинення: [монографія] /натолій Васильвич Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.

64. Фурман А. Обрунтування системи базових концептів психологічної діагностики // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 39 –56.

65. Фурман А. Психологічна діагностика як теорія і практика, наука і мистецтво // Психолог. – 2006. – №44 (листопад). – С. 4–9.

66. Фурман А., Надвичина Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 80 –104.

67. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.



68. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Екон. думка, 2000. – 63 с.
69. Фурман О. Є. Роль екзистенційних ресурсів у процесі переживання психологічної кризи // Психологія і суспільство. – Спецвипуск. – 2013. – С. 88 – 89.
70. Хабирова Е. Р. Тревожность и ее последствия. // Ананьевские чтения – 2003. – СПб.С. 301 – 302.
71. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревожность в условиях значимой совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 72 – 83.
72. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. / К. Хорни. Пер. с англ. – М.: Асток-Пресс, 1993. – С. 33 – 47.
73. Хрящева Н.Ю. Основы социально-психологического тренинга. / Н.Ю. Хрящева. – Л.: ЛГУ, 1990. – 145с.
74. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Пер. с англ. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608с.
75. Чепелева Н.В., Повякель Н.І. Психологічна служба у вищих закладах освіти. // Практична психологія та соціальна робота. – №6 (33). – 2001. – с. 43 – 48.
76. Шебанова С.Г. Анализ образа «Я» в исследовании феномена агрессии у студентов / С.Г. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 31 – 34.
77. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.
78. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Э, Эриксон. – М.: «Прогресс», 1996. – 344с.
79. Яценко Т. С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Яценко Т. С., Калашник І. В., Чернуха І. О. – К. : Марич, 2009. – 68 с.
80. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.