

**ФУРМАН Анатолій Васильович,
ДУБНО Анна Володимирівна**

**ПСИХОДІАГНОСТИЧНА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ
СОЦІАЛЬНОГО
ПРАЦІВНИКА**

МОНОГРАФІЯ

**Тернопіль
ТНЕУ
2017**

УДК 159.9.07 : 98

ББК 88.4

Ф 95

Рекомендовано до видання вченою радою
Тернопільського національного економічного університету
(протокол № 4 від 21 грудня 2016 року)

Схвалено правлінням
ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”
(протокол № 9 від 22 листопада 2016 року)

Фурман А.В., Дубно А.В.

Ф 95 Психодіагностична компетентність соціального працівника : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Анна Володимирівна Дубно. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017. – 102 с.
ISBN 966-654-436-3

У монографії науково обґрунтована психодіагностика як наука і мистецтво, теорія і професійна практика розпізнання індивідуально-психологічних особливостей людини та порівняння їх з нормою. Описана теоретична модель рівнів організації комплексного соціально-психологічного обстеження, що охоплює мікро-, мезо-, екзо- та макро-рівні і відповідні їм параметри (розумність, соціальність, креативність) психологічного пізнання особистості студента як клієнта і реального учасника інноваційно зорієнтованого кредитно-модульного процесу. Проаналізовані результати експериментально-діагностичного дослідження юнаків і дівчат спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ як суб’єктів освітньої взаємодії у часопросторі сучасного університету.

Для соціальних працівників і психологів, педагогів, управлінців, а також студентів, аспірантів, докторантів соціогуманітарного профілю.

Рецензенти:

Балл Г.О., доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Максименко Ю.Б., доктор психологічних наук, професор;

Панок В.Г., доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України;

Шандрок С.К., доктор психологічних наук, доцент.

ISBN 966-654-436-3

ББК 88.4

Copyright © Фурман А.В., Дубно А.В., 2017.

Всі права захищені, передрук неможливий без письмового дозволу авторів.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| Передмова | 4 |
| Вступ | 5 |
| Розділ 1 | |
| Психодіагностична грамотність соціального працівника як основа його професійної компетентності | 9 |
| 1.1. Сутність професійної компетентності соціального працівника | 9 |
| 1.2. Психодіагностична грамотність як взаємодоповнення у діяльності соціального працівника теорії і практики | 14 |
| Висновки до розділу 1 | 26 |
| Розділ 2 | |
| Психодіагностична діяльність соціального працівника як перехід від системи провідних концептів до програми комплексного соціально-психологічного обстеження особистості | 28 |
| 2.1. Система провідних концептів психологічної діагностики та її наукове обґрунтування | 28 |
| 2.2. Принципи та умови реалізації новаційної психодіагностичної програми | 42 |
| Висновки до розділу 2 | 57 |
| Розділ 3 | |
| Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості: від оргдіяльнісної моделі до експерименту та результатів моніторингу | 58 |
| 3.1. Оргдіяльнісна модель багаторівневості соціально-психологічного дослідження особистості | 58 |
| 3.2. Експериментальне діагностичне дослідження особистості як суб'єкта соціальної взаємодії та його результати | 68 |
| Висновки до розділу 3 | 87 |
| Висновки | 89 |
| Список використаної літератури | 92 |
| Д о д а т к и | 96 |
| Іменний показник | 100 |

ПЕРЕДМОВА

Одного разу, розмірковуючи над місцем психології у суспільному житті, засновник психоаналізу, на той час уже всесвітньо відомий, Зигмунд Фройд (1856–1939) сказав, що професія психолога займає широку нішу соціального практикування – між лікарем, який піклується про фізичне здоров'я людини, і священником, котрий відповідальний за духовне здоров'я кожного парафіянина. І це справді так, адже *компетентний психолог* – не просто фахівець людинознавчого профілю, який уміло взаємодіє з навколишніми, надаючи їм кваліфіковану й головне своєчасну психологічну підтримку чи допомогу, а й цікава особистість та оригінальна індивідуальність, котра здатна власною психодуховною енергетикою запалити вогнем любові, добра, надії, віри, творчості нові смислові горизонти повсякденної екзистенційної присутності конкретної людини у певному локалізованому для неї світі.

Водночас у висловлюванні фундатора психоаналізу, на наше переконання, насправді мовиться про дуже важливий вертикальний – від психофізики тіла до духовного засвіту внутрішнього світу людини – зріз професійної компетентності психолога. Однак існує ще й не менш значущий горизонтальний зріз, де психолог обнімає широкий діапазон *учинкового діяння* – від педагога-наставника до соціального працівника. У лоні своєї першої функціональності він є тим фахівцем, який теоретично знається на методах, формах, засобах і техніках гуманного психовиховного впливу на співрозмовника будь-яких статі, віку, національності, професійної чи релігійної приналежності, в контексті другої – здатний як налагодити продуктивне міжсуб'єктне контактування з тією особою, котра потребує допомоги або соціального захисту, так і надихнути її на самоплекання позитивних переживань, думок, учинків, відновити й збагатити розбалансовану смислову сферу цілями і намірами, ціннісними орієнтаціями і віруваннями.

А тепер про головне, що об'єднує обидва вказаних зрізи у фаховому практикуванні соціального працівника як прикладного психолога: першоосновою та визначальним чинником його компетентної діяльності є ефективно та якісно здійснювана *психологічна діагностика*. Власне зміст та інструментарій наповнення цієї монографії й усебічно аргументує цю засадничу тезу. Її вихід у світ став можливим, з одного боку, завдяки тридцятирічним авторським напрацюванням у цій сфері наукової діагностики, з іншого – через напручуд вдало виконане моєю співавторкою магістерське дослідження.

Анатолій Васильович ФУРМАН,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ,
головний редактор журналу “Психологія і суспільство”

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Якість підготовки фахівців соціальної сфери українського суспільства сьогодні вирішальною мірою залежить від того, як повно будуть створені та забезпечені умови для реалізування принципів і нормативів *компетентнісного підходу* у вищій школі. Оскільки основний зміст професійної діяльності соціального працівника становлять різні види, форми, методи, засоби та рівні соціальної допомоги населенню, надання якої пов'язане із психосоціальною взаємодією, міжособистісним спілкуванням і взаємним суб'єктивним впливом працівника і клієнта, то закономірно, що першочергово мовиться про людину як унікальний психодуховний матеріал, котрий вимагає толерантності, делікатності, діалогічності, мудрості. Іншими словами, треба достеменно знати особистість того, хто потребує допомоги й, передусім, потрібно розуміннево осягнути психічні форми та змістовлення його внутрішнього світу, особливості індивідуального Я. А це однозначно вказує на неперехідну актуальність психологічної діагностики у щоденній професійній діяльності соціального працівника.

Загалом психодіагностика – один із важливих сегментів сучасної системи психосоціального знання, що починає займати помітне місце у школах, ВНЗ, державних і недержавних закладах та організаціях, управлінських структурах, фірмах, банках, в асоціаціях, на виробництві у сферах охорони здоров'я і спорту, відпочинку й побуту. Її діагностичні засоби широко використовуються у таких видах практичної діяльності, як соціальна робота, військова і міліцейська служби, заняття спортом, профвідбір і розстановка кадрів, судова практика, згармонювання подружніх взаємин у сім'ї, а також там, де потрібно зняти стрес чи розв'язати міжособистісний, груповий, міжетнічний конфлікт.

Змістовно-операційне наповнення психодіагностики, як відомо, становить теорія і практика постановки психологічного діагнозу, що вказує на наявність двох гілок – *теоретичної* і *практичної психологічної діагностики*. Перша утворилася як наукова галузь розробки принципів, підходів і методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, друга утвердилася як професійна система використання методик і процедур, що забезпечує чітке обґрунтування цих особливостей та постановку конкретного *психологічного діагнозу* [69, с. 39]. Отож, психологічна діагностика – це наука про конструювання методів вимірювання, класифікації і ранжування індивідуально-психологічних та психофізичних особливостей людей і

водночас практика використання цих методів, у тому числі методичних засобів та інструментів, задля вирішення різних завдань (освітніх, професійних, управлінських, політичних та будь-яких інших суспільних чи особистісних).

Окремо зауважимо, що подвійний суспільний статус психодіагностики природно створює виняткове діалогічне напруження, котре спричинене відмінностями цілей, функцій, засобів і результатів у розвитку її теоретичної і практичної частин. Більше того, часто це напруження набуває суперечливого, і навіть конфліктного характеру, коли теоретики називають справжньою бідною для вітчизняної психологічної діагностики “неконтрольований потік видань, у яких зібрані діагностичні методики” (М.К. Акімова [43]), а практичні психологи звідусіль апелюють до відриву наукової психодіагностики від нагальних потреб та життєвих інтересів людини чи групи. Тому має місце певне непорозуміння між психологами-науковцями і практиками – психологами, педагогами, соціальними працівниками, управлінцями.

Отже, досягнути належного рівня професійної компетентності майбутнього соціального працівника неможливо без його *психодіагностичної грамотності*. Мовиться про те, щоб він фахово володів як знаннями з теоретичної діагностики, так і нормами і методиками з практичної.

Об’єктом дослідження є компетентна професійна діяльність соціального працівника, що ґрунтується на взаємодоповненні теоретичної і практичної психодіагностики, а його **предметом** – теорія і практика постановки ним психологічного діагнозу щодо особистості та індивідуально-психологічних особливостей клієнта у його різноманітних соціальних взаємостосунків із суб’єктивним довкіллям.

Мета дослідження – на основі розуміння психодіагностики як науки і практичного мистецтва та типології її провідних концептів здійснити теоретичне та емпіричне обґрунтування оргдіяльній моделі соціально-психологічного дослідження особистості студента як клієнта за етапами (підготовчий, діагностико-концептуальний, формульовано-розвивальний, результативно-узагальнювальний) упровадження інноваційної системи модульно-розвивального навчання.

Основна ідея дослідження. Для створення ефективної системи комплексного соціально-психологічного обстеження особистості щонайперше треба структурувати рівні її взаємодії із зовнішнім світом (простір мікро-, мезо-, екзо- і макросистеми) у взаємозалежності із сферами впливу на неї суспільства (сукупність мікро-, мезо-, макро- і мегачинників) і на цій основі визначити повноту реалізації нею розумового, соціального і творчого потенціалу як суб’єкта: а) безпосе-

редніх соціальних взаємостосунків, б) малої групи, в) соціокультурної організації та її інноваційно-психологічного клімату [20] і г) певного суспільного устрою. У такий спосіб аналізоване обстеження набуде бажаної комплексності та об'єктивності, а діяльність соціального працівника – бажаної компетентності.

Гіпотеза дослідження: експериментальна система модульно-розвивального навчання не тільки конструктивно розвиває розумові здібності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю, що певною мірою має місце і за традиційної моделі організації освітньої справи у вищій школі, а й істотно вдосконалює процеси, засоби і механізми соціального і духовного творення особистістю довкілля і власного Я, чого здебільшого не спостерігається за усталених умов масового навчання, що й підтверджують комплексні соціально-психологічні дослідження учасників інноваційно зорієнтованого освітнього процесу.

Завдання дослідження: 1) висвітлити систему сучасної психодіагностики у єдності її теоретичної і практичної гілок як базову передумову професійної компетентності соціального працівника; 2) охарактеризувати психодіагностичну діяльність як перехід від типології провідних концептів і методів до програми комплексного соціально-психологічного обстеження особистості; 3) обґрунтувати інноваційну модель комплексного соціально-психологічного дослідження особистості студента як взаємодоповнення його принципів, рівнів, умов, параметрів, а також провести експериментально-діагностичне обстеження майбутніх соціальних працівників та подати результати системного психодіагностичного моніторингу їхнього особистісного розвитку.

Методи дослідження: аналізу літературних джерел, концептизації і типологізації; соціально-психологічний експеримент у єдності теоретичного аналізу і синтезу, наукового проектування і прогнозування, психодіагностичного, в т.ч. експертного і тестового, та психокорекційного обстеження, критеріального опитування та оцінювання, вивчення експериментальних ситуацій і продуктів діяльності особистості, математичної статистики, критичного аналізу і творчої рефлексії.

Практичне значення роботи полягає, по-перше, у висновках і рекомендаціях щодо створення у системі навчання сучасного ВНЗ психодідактичних умов формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників; по-друге, в конкретно-ситуативному відпрацюванні процедури групового соціально-психологічного обстеження інтелектуальності та соціальності студентів як клієнтів соціально-психологічних служб і в адаптації ефективних статистичних схем кількісної та якісної обробки масиву діагностичної інформації.

Організація дослідження. Робота виконана на основі вивчення програми соціально-психологічних досліджень, що реалізована протягом 2012–15 роках працівниками лабораторії психологічної служби Тернопільського національного економічного університету за окремою програмою (А.В. Фурман, Т.Л. Надвична [77], [79]). Зокрема, виходимо з того, що психологічна служба сьогодні – це “важливий структурний підрозділ, передусім науково-методичний і суто психопрактикувальний центр, сучасного ВНЗ, метою діяльності якої (якого) є забезпечення оптимально можливих умов для розвитку особистісного потенціалу кожного студента, адекватного усвідомлення ним свого персонального і професійного шляху, формування вміння не лише долати повсякденні життєві труднощі та негаразди, а й накопичувати професійну майстерність, позитивно самоактуалізовуватися та йти дорогою соціального та особистісного самовдосконалення і самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції” [79, с. 97, 100].

Крім того, “авторська модель етапів діяльності ПСУ: а) реалізує цілі, завдання і функції повного освітнього циклу підготовки фахівця як дидактичну і водночас як психорозвивальну технологію збагачення свідомості і самосвідомості студентів як суб’єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів упродовж їхнього навчання у ВНЗ; б) охоплює чотири етапи (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-самореалізаційний) єдиного оргтехнологічного циклу від першого до п’ятого-шостого курсу повсякденної роботи працівників указаної служби, змістову основу котрих становить психодуховно відмінна й водночас різноконтекстна паритетна освітня співдіяльність викладачів і студентів за своєрідного психологічного наставництва; в) ґрунтується на психологічній структурі вчинку (ситуація, мотивація, дія, післядія) як на логічному осередку побудови системи психологічного знання й утвердження на їх основі відповідних компетентностей, що виявляються в окультурених формах життєздійснення (поведінка, діяльність, учинок, спілкування); г) відображає почергову ритмічну зміну як значеннево-смыслового балансу особистості студента (свідомість), так і його когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів позитивної Я-концепції (самосвідомість); д) виявляє логіку нарощування внутрішніх умов та ускладнення психодуховних утворень студентів, що не тільки поступово збагачує їх пізнавальний, соціальний, когнітивний і моральний потенціал, а й оптимізує перебіг зовнішньо спричиненого мегапроцесу активізації персональних ресурсів розвитку і саморозвитку (передусім від самопізнання і самоствавлення до саморегуляції і самотворення)” [Там само, с. 101].

РОЗДІЛ I

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1. СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Нові стандарти вищої освіти України є наступним поколінням стандартів і замінюють собою галузеві стандарти вищої освіти, які розроблялися у 2002–2014 роках відповідно до законодавства. Це стверджують відповідні методичні рекомендації, що схвалені сектором вищої освіти Науково-методичної ради МОН України (протокол №3 від 29.03.2016 р.). Розробка нових стандартів базується на *компетентнісному підході* і поділяє філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та у міжнародному Проекті Європейської Комісії “Гармонізація освітніх структур у Європі”.

Компетентність, згідно із вищевказаними рекомендаціями, – “динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти”. Причому прийнято до розробки три види такої компетентності: інтегральна, загальні і спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Інтегральна компетентність – це загальний опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності, де кваліфікаційний рівень є така *структурна одиниця* Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які належать до типових для кваліфікацій даного рівня.

Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної сфери та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Поняття “професійні компетентності” ширше за своїм значення, ніж поняття “знання”, оскільки професійні компетенції включають не лише знання (хоча й базуються на них), але й розуміння знань, їх осмислення, а також уміння, що реалізуються та впроваджуються в практику діяльності соціального працівника чи психолога на етичних засадах.

Загалом професійна підготовка сьогодні – це тривала у часі, вартісна за матеріальними витратами і ресурсоемна за задіянням людського фактора сфера суспільного виробництва, що фактично є найскладнішою за цілями, змістом, методами, засобами і результатами. І це природно, адже мовиться про юнацтво та молодший дорослий вік, коли людина, вже будучи повноправним суб’єктом життєдіяльності, постає й саморозвивається як особистість, котра здатна до повноцінних учинків, бере відповідальність за себе і навколишніх, утверджує себе як фахівець, виявляє громадянську позицію і керується у повсякденні самісними настановленнями, виявляє соціальний характер і національну самосвідомість. Більше того, саме у цей період психодуховного змужніння вона оприявнює свою індивідуальність у поведінці, спілкуванні та вчинках найбільш невимушено, відкрито, повноцінно. Звичайно, усе це уможлиблюється лише у лоні професійного становлення юної особи, котра її фахово долучає до набору різних, здебільшого колективних і групових, діяльностей, а у підсумку формує потрібні фахові компетентності.

У діяльності кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ за останнє десятиліття, як стверджують професори А.В. Фурман і С.К. Шандрук, створена й успішно апробована **авторська освітня модель підготовки соціальних працівників**, котра вигідно відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних низкою примітних ознак (див. [78, с. 26–27]):

по-перше, мовиться про виховання і навіть плекання такого фахівця соціогуманітарної сфери суспільства, який не тільки володіє певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово має сформоване, чітко у змістовлене у межах наявного суспільствознавчого знання, *професійне мислення*, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на привласнену знаннево-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв’язання нагальних проблем ділового повсякдення;

по-друге, формується професійна компетентність випускника вказаної спеціальності як перш за все його високорозвинене і соціально

узгоджене мислення у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є *матеріалом* для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного фахівця як особистості, що перетворює його (матеріал) на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зrealізування *фахової миследіяльності*;

по-третє, систематично організується освітньо зорієнтована соціальна миследіяльність студентів спеціальності від першого курсу до п'ятого, що уможливує сформованість професійного мислення на двох рівнях: а) в аспекті його еталонної спеціалізації як окремого – соціального – мислення, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого *упредметнення* (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація), і б) в контексті формування й утвердженні *методологічного мислення як нової* “універсальної форми мислення, що, на думку Г.П. Щедровицького, організована у самостійну сферу миследіяльності і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює всі його форми і типи...” (див. [85; 86], виходить за предметно окреслений формат методології конкретного психосоціального дослідження і досягає горизонтів *методології сутнісно іншого упредметнення – соціогуманітарного професійного методологування* [67; 67а; 73; 78; 80 та ін.];

по-четверте, увесь період професійної підготовки соціальних працівників оргтехнологічно скеровується *циклічно-вчинковою парадигматикою* (В.А. Роменець, А.В. Фурман); а це означає, що студент упродовж навчання в університеті проходить повний чотириланковий цикл *учинку професійного становлення*, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий-шостий курси), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) **освітніх** учинків різного спрямування – теоретичного, експериментального, дослідницько-пошукового, громадянського, соціокультурного, самоактуалізаційного тощо (О.Є. Гуменюк (Фурман) [20; 80]).

Досягаючи соціальної зрілості на тривалому етапі молодості, кожен фахівець-початківець більшою чи меншою мірою усвідомлює, що його особисте життя реально належить двом світам: *матеріальному*, фізичному, де панують поведінка, діяльність, спілкування, тобто реальні форми багатоманітного земного практикування за наявних

обставин суспільного повсякдення, і водночас *ідеальному*, метафізичному, де владарюють мислення, свідомість і самосвідомість, свобода і творчість, себто ідеальні сутності і форми духовного оприявлення космічної (божественної) енергетики у психодуховній екзистенції особистості. Мовиться, власне, про діалектичне поєднання *дійсності мислення і реальності діяльності*. У будь-якому разі, як зазначає проф. Фурман А.В., загальним знаменником або визначальним принципом справжньої *професійної майстерності* фахівця соціогуманітарного профілю є повноцінна *соціальна мислєдіяльність*, котра базується на взаємодоповненні повно сформованих чотирьох складників:

- *фундаментальних знаннях* випускника ВНЗ із царини теоретичної і прикладної соціології, загальної, соціальної і вікової психології, теорії, методології і технологій соціальної роботи, психокультури української ментальності, основ побудови громадянського суспільства і демократичного державотворення;

- добре освоєних особистістю *нормах*, сформованих *уміннях* і відпрацьованих *навичках* досконалої професійної діяльності, що системно характеризують її як компетентного фахівця певного напрямку соціальної професійності, котрий не лише спроможний ефективно вирішувати буденні завдання ділового повсякдення, а й знаходити оптимальні розв'язки практичних проблемних ситуацій та особистих проблем;

- самісно надбаних *цінностях та психодуховних формах або екзистенціалах* людського одухотвореного життєзреалізування (святість, свобода, віра, надія, любов, творчість, відповідальність, сумління, доброчесність, правдивість, толерантність, емпатійність і т. ін.), які не привласнюються через канал зовнішнього освітнього чи виховного впливу, а вирощуються особистістю майбутнього професіонала зсередини, тобто власним сутнісним Я як самодостатньою психодуховною субстанцією, котра здатна не тільки адекватно відфільтрувати будь-який соціоінформаційний вплив явного чи прихованого довкілєнєвого тиску, а й синергійно самоорганізуватися і рекурсивно саморозвивати саму себе;

- розвиненому *професійному мисленні* як найголовнішому особистісному ресурсі угледіння, постановки, оптимального розв'язання і своєчасного зняття нагальних проблем професійного повсякдення; у цьому разі знаннєво-компетентнісна база і ціннісно-духовний ресурс особистості фахівця є тим різноякісним матеріалом, котрим оперує вказане мислення задля побудови ідеальних моделей діяльності і вчинення та їх наступної проєкції на завжди недосконалий світ конкретного суспільного життя з метою його поліпшення та згармонізування [78, с. 28–29].

Підкреслимо найважливіше в осмисленні професійної компетентності як об'єкта нашого дослідження. Філософсько-психологічна теорія вчинку В.А. Роменця і концепція професійного методологування А.В. Фурмана, базована на трипоясовій моделі мислєдїяльностї Г.П. Щєдровицького, істотно розширюють діапазон соціально зорганізованого мислєдїяльнісного практикування і, завдяки відкриттю принципів та закономірностей циклічно-вчинкового підходу, уможлиблюють вибір оптимальних форм, технологій, методів, засобів та інструментів інноваційної професійної підготовки соціальних працівників і психологів. У своїй центральній ланці названий підхід ґрунтується на оргсхемі проблемно-полїлогічної мислєдїяльностї, котра охоплює довершену наступність чотирьох поясів або зон:

а) *ситуаційно організованого соціального мислєдїяння* окремої групи (навчальної, професійної, родинної тощо), яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та різноманіттям предметних позицій і смислових полів учасників ділової взаємодії;

б) *думки-інтенції* кожного учасника професійно зорієнтованої освітньої діяльності, котра зовні стимулює його до активізації власного позиціювання і визначення у дискусії чи суперечці й водночас внутрішньо спонукає до актуалізації власних інтелектуальних, соціальних, екзистенційних та психодуховних ресурсів;

в) виголошення *думок-комунікацій* як реальне позиціювання кожним учасником поліфонічної і поліпарадигмальної позиції, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій;

д) *чистого мислення та його продуктів*, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що прочитуються і використовуються у процесах методологічного мислєвчинення.

Отже, *фахова соціальна мислєдїяльність* – це повновагоме осереддя професійної компетентності тієї особи, котра працює з людьми чи групами людей, перш за все спираючись на знаннєво-компетентнісну базу власного еталонного практикування та успішно справляючись із професійними завданнями, знаходячи оптимальні способи розв'язання нагальних проблем (як своїх особистих, так і кожного окремого клієнта) ділового повсякдення.

Водночас справедливою є й зворотна теза: *професійна компетентність* – це сутнісно високорозвинене і соціально узгоджене мислення фахівця у певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є *матеріалом* для аналітичного, рефлексивного, творчого

і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях, з другого – ситуаційна актуалізація цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного фахівця як особистості перетворює його на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування *фахової миследіяльності*. Остання, згармонізуючи роботу думки у сфері ідеального і фізичні дії-зусилля у світі матеріального, уможливує вичерпну повноту задіяння його кращих людських ресурсів і спроможностей, а відтак створює основоположні, перш за все внутрішні, суб'єктивні, умови досягнення ним культурно зумовлених вершин професійної майстерності (див. [78, с. 35–37]).

Головне у цьому разі полягає в тому, що соціальний працівник досягає винятково деталізованого й ефективного упредметнення своєї миследіяльності, де форми, методи, способи і засоби надання клієнтові соціальної допомоги не просто знаходять суб'єктивний адресат, а ще й задовольняють найнагальніші потреби та інтереси, приносячи внутрішнє задоволення від ділової комунікації.

1.2. ПСИХОДІАГНОСТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ВЗАЄМОДОПОВНЕННЯ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Психологічна діагностика – окрема царина теоретичної і практичної діяльності професіоналів у різних сферах суспільного життя (освіта, наука, управління, виробництво, дозвілля тощо). Її виняткова роль як наукової дисципліни пов'язана із головним призначенням – бути надійним містком між відповідними теоретичними напрацюваннями й актуальною суспільною практикою, соціокультурним та особистісним досвідом. Поряд із психологічним консультуванням і немедицинською психотерапією, вона природно напрацьовує важливий матеріал не лише для цих двох видів психологічного практикування, а й дає змогу здійснювати профорієнтацію і профвідбір, оптимально розставляти персонал і створювати сприятливий психоемоційний клімат у трудовому колективі, прогнозувати стабільність шлюбу та соціальної поведінки людей, поводження малих і великих груп, підвищувати розвитковий потенціал організованих навчання і самоосвіти, ефективно здійснювати різні види експертизи (психіатричної, психолого-педагогічної, судово-медичної та ін.), передбачати психологічні наслідки різкої зміни довкілля, влади, умов праці, життєвих орієнтацій особистості.

У будь-якому разі психодіагностика забезпечує збирання достовірної інформації про особливості функціонування і розвитку психіки в онтогенезі, домагаючись ґрунтовного вивчення як індивідуально-психологічних і психофізіологічних властивостей конкретної людини, так і виявлення інваріантів, траєкторій і механізмів психосоціального наповнення діяльності різних груп, організацій, соціумів. Причому її *прагматичною метою*, за винятком ситуації вирішення певних експериментальних завдань, є надання спеціалістом-діагностом *психологічної допомоги особистості* у виявленні її різноманітних, у т. ч. прихованих чи неявних, рис, властивостей, комплексів, станів і тенденцій власного розвитку, самовдосконалення чи психодуховного оздоровлення.

На даному етапі розвитку людства психодіагностика істотно збагачує духовне життя суспільства і задовольняє інтереси численних професійних і неформальних груп громадян (учнів і студентів, вчителів і викладачів, пацієнтів лікувальних закладів і клієнтів психологічних консультацій, подружжя і представників конфліктуючих колективів, керівників різних управлінських рівнів і хворих на різних стадіях захворювання й т. ін.). Звідси стає очевидною велика *гуманістична місія*, котру зреалізовує у житті науково забезпечена психодіагностична діяльність, що вкрай важливо для професійного повсякдення соціального працівника, котрий домагається професійної компетентності.

Повсякдення етнонаціональної спільноти надає у розпорядження психодіагноста – як теоретика, так і практика – обширний *психосоцієтальний матеріал*, котрий має бути не тільки ним зібраний, вивчений і типологізований відповідними методами і засобами, а й глибоко осмислений та оптимально організований у вигляді мінімізованого чи розширеного висновку – психологічного діагнозу. Це означає, що піднятий на поверхню професійної свідомості психодіагностичний матеріал завжди повинен підлягати спеціальній мисленнєво-рефлексивній обробці відповідно до вироблених у цій сфері принципів і канонів презентації конкретного психічного змісту (заповнення статистичних таблиць і матриць, виведення індексів і коефіцієнтів, побудова аналітичних моделей і психологічних профілів, обґрунтування кореляційних і факторних зв'язків та фіксації конструктів, детальний опис психологічної ситуації чи випадку, співвіднесення виявлених індивідуально-психологічних особливостей як тенденцій чи новоутворень, встановлення залежностей між параметрами емпіричних фактів тощо). Важливо те, що цей здобутий психодіагностичний зміст утворюється із плетєва психічного, феноменального, природного (життєві процеси, душевні стани, особистісні

властивості, людський потенціал) і духовного, ноуменального, вічного (екстаз, свобода, віра, творчість), що значно утруднює професійну діяльність соціального працівника.

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

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

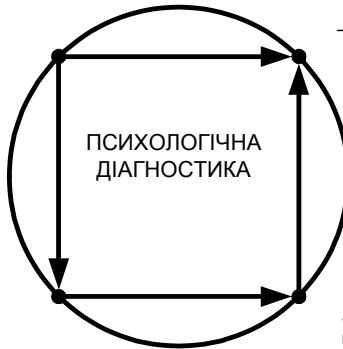
Отже, психологічна діагностика – це щонайперше основа діяльності будь-якого професіонала як практичного психолога: і того, який займається профорієнтацією чи індивідуальним консультуванням, і того, хто здійснює психокорекцію чи психотерапію, і того, хто працює з персоналом організації чи фірми. Звідси утверджується *головна мета психодіагностики*: це постановка достовірного діагнозу, що забезпечує вирішення практичних завдань у відповідній сфері – дитячому закладі, школі, клініці, на виробництві, в агентстві, банку чи на агенції.

1 – психодіагностика як вид психологічного експериментування, а відтак і як різновид процесу психологічного оцінювання:

- розробка методів психологічної оцінки;
- процедура психологічного оцінювання;
- результати психологічного оцінювання.

4 – психодіагностика як сфера мислєдїяльності і професійного методологування, котра сутнісно обіймає:

- теоретико-методологічну діяльність у царині психології, спрямовану на розробку концепцій, методів та інструментів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини;
- і цілу низку психологічних практик виявлення та вимірювання вказаних особливостей, де головним є питання про цілі і цінності психодіагностичної діяльності.



2 – психодіагностика як сукупність методів і прийомів психологічної оцінки:

- сукупність прийомів і методик;
- ритуал, технічна схема, як відображення сутності об'єкта.

3 – психодіагностика як розділ психології, що вивчає:

- закономірності, принципи, методи і засоби вивесення достовірної психологічної оцінки;
- практику застосування інструмента оцінки, знання професійних та етичних норм.

Рис. 1.1. Теоретичні підходи до визначення психологічної діагностики

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

Вивчення численних літературних джерел [8; 9; 12-13; 16; 21; 22; 31; 32; 34; 39; 43; 45; 46; 60; 64; 70; 72; 83; 84] дало змогу вказати принаймні *чотири теоретичні підходи* до розвитку психодіагностики (рис. 1.1) як:

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

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

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

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

Якщо перші три теоретичні підходи, на переконання одного з авторів, більшою чи меншою мірою визнані у вітчизняній психології, то четвертий є фактично маргінальним, інноваційним. І системно-мислєдїяльнісна методологія [85–86], і проблемно-модульна система професійного методологування [67; 67а; 73], головнo стосуються *посткласичного і постнекласичного типів наукової раціональності*, а тому мало зрозумілі науковцям природничо-сциєнтистського спрямування. Наприклад, те, що говорить про психологію Г.П. Щєдровицький сьогодні або ігнорується, або сприймається відкрито вороже. І зрозуміло чому, адже для цього невтомного дослідника психологія – це сфера мислєдїяльностї, тобто “весь світ, прийнятий з певної точки зору, і тому вона – не лише сукупність окремих наукових дисциплін, а й увесь універсум людської життєдїяльностї, взятий за певного розвороту, ракурсу, з певним технічним і практичним відношенням” [86, с. 6]. А тому “відмова від розгляду психології як предмета і як науки, відмова від судження, що хтось “відображає” неправильно, оскільки хтось інший має інші уявлення; або хтось третій думає, що він Господь Бог, а тому бачить і знає істину; відказ від такого підходу передбачає чітку інвентаризацію всього того, що вже розвинено у психології, а потім таку співорганізацію колективної мислєдїяльностї, тобто колективної комунікації та кооперації різних напрямів і шкіл усередині сфери психології, різних технік і практик у межах відмінних наукових предметів, яка б забезпечувала максимальний розвиток цієї сфери” [Там само].

Примітно, що на передній план сучасної психодіагностики виходить *рефлексія* та досконале *вміння творити новий світ мислєдїяльностї* і вчасно його фіксувати. І це для того, щоб знову творити психодіагностичні методи, технології і процедури, і знову відображувати й більш витончено творити й практично зреалізовувати. Тому

фактично психодіагностика не вивчається і не освоюється, а проживається як усвідомлена діяльність, як власний досвід психологування чи здійснення соціальної роботи, як певне вчинення.

Слушно пам'ятати, що психодіагностика – це не лише сфера практичної діяльності психолога чи соціального працівника, а й *теоретична дисципліна*, що “розглядає закономірності винесення валідних і надійних діагностичних суджень, правила “діагностичних умовиводів”, з допомогою яких здійснюється перехід від ознак чи індикаторів певного психічного стану, структури, процесу до констатації наявності і виразності цих психологічних “змінних”...”, причому кожна із них повинна мати теоретичний зміст у відповідній галузі науки і практичну значущість для вирішення того чи іншого наукового або прикладного завдання” [8, с. 13].

Психодіагностика за словником – це “процес постановки діагнозу про виразність тієї чи іншої риси, що охоплює розробку вимог до вимірювальних інструментів, конструювання та апробацію методик, вироблення правил обстеження, обробку та інтерпретацію результатів” [27, с. 286]. Ось чому її **об’єктом** є *теорія і практика постановки психологічного діагнозу*, а **предметом** – *індивідуально-психологічні особливості* (ІПО) та їх порівняння із нормою. Звідси цілком закономірний поділ психодіагностики на *теоретичну* і *практичну*, що мають певні відмінності й сутнісно центруються навколо психологічного діагнозу та його рівнів (*рис. 1.2*).

Теоретична психодіагностика, займаючись науковою розробкою та обґрунтуванням методів розпізнавання ІПО, як пише цей український учений, охоплює систему категорій і понять, психологічних моделей і концепцій, пояснює зміст, розвиток та формовияви психічного як на рівні особистості, так і на рівні групи. Вона домагається не лише втілення цих понять і концепцій у конкретних методиках, а й пропонує спосіб перевірки на істинність відповідних теоретико-методологічних побудов. Нарешті виконання нею свого основного призначення – пояснювати світ невидимого і незрозумілого у психодуховній організації життя людей – залежить від ґрунтовності розробки принаймні чотирьох сфер психологічного знання: а) предметного формату психології, в якому вивчається дане явище, б) вимірювально-дослідницького зреалізування психодіагностичного методу, яке забезпечує кількісну і якісну класифікацію явищ, котрі розпізнаються; в) психометрики як науки про вимірювання індивідуальних відмінностей у діагностованих змінних; г) професійної практики використання психологічних знань, уміння їх трансформувати в наукові програми, проекти, сценарії [див. 69, с. 40 і далі].

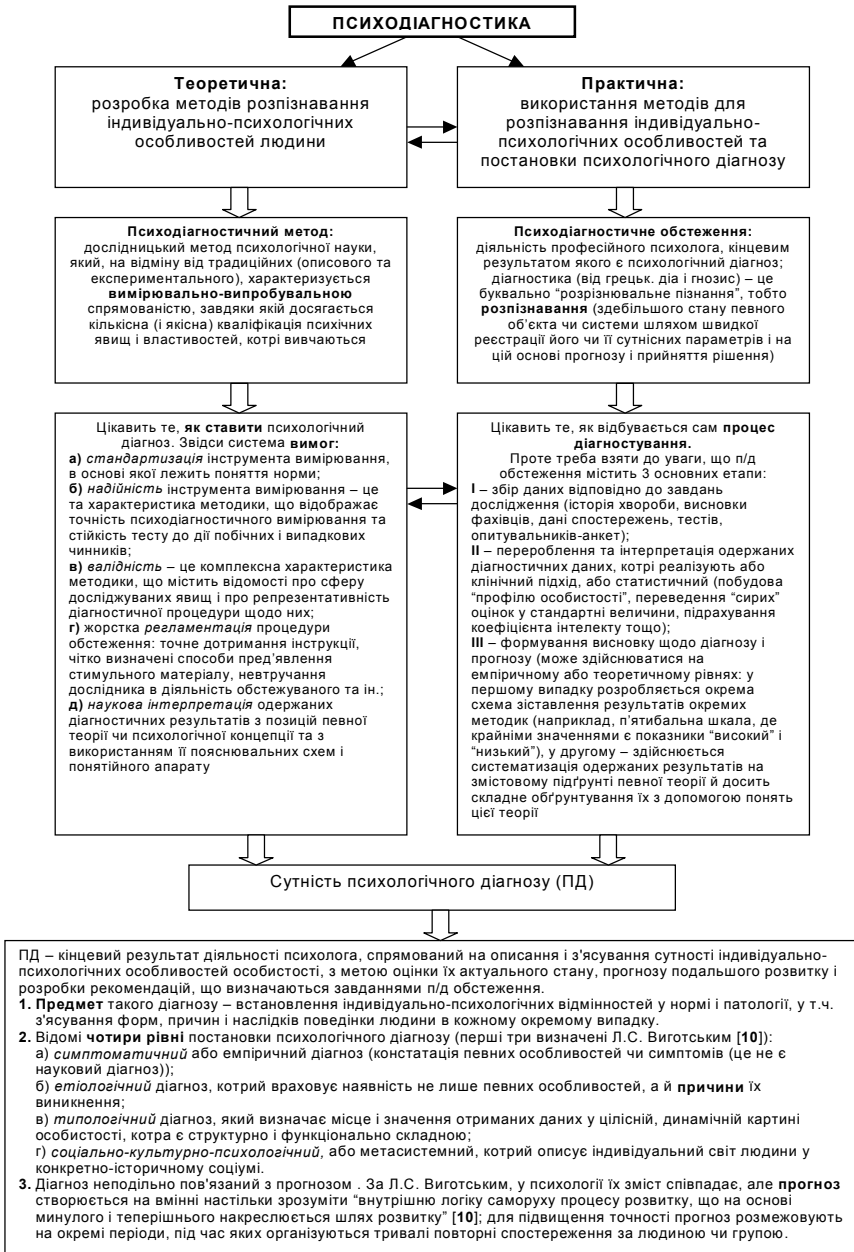


Рис. 1.2. Характеристика психодіагностики у єдності її теоретичної і практичної сфер (за концепцією А.В. Фурмана)

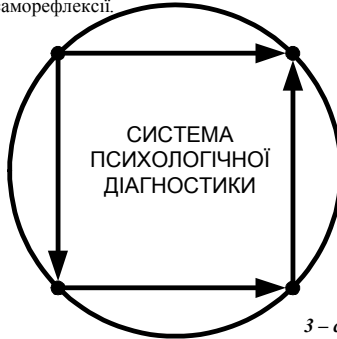
Загалом теоретичне обґрунтування психодіагностичних методик спричинене, з одного боку, низкою засадничих проблем сучасної психології (психофізична, психофізіологічна, психосоціальна, психодуховна) та похідними від них проблемами (співвідношення між генотиповими і середовищними факторами розвитку, константністю і мінливістю індивідуальності, нахилами і здібностями, функціонуванням і розвитком індивідуального світу Я людини та ін.), з іншого – практичною потребою максимально адекватної реальному стану справ інтерпретації тих показників, що отримуються з допомогою цих методів. “Питання про правильну оцінку результатів обстеженого при діагностуванні треба віднести до числа найважливіших і складних для діагноста. Суто діагностичне і тим більше прогностичне значення первинна інформація, одержувана з допомогою методик, набуває лише у результаті її коректної і кваліфікованої інтерпретації, котра заснована на чіткому розумінні того, що вимірюється. Тому без теоретичної валідазації не може бути психодіагностичної методики” [43, с. 11].

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

Таким чином, психодіагностика охоплює найважливіші сфери нашого буденного життя і, залежно від спрямування та предметного контексту постановки діагнозу, розподіляється на чотири гілки або сегменти – *популярну, шкільну, клінічну, професійну* (рис. 1.3).

Практична психодіагностика відноситься до теоретичної, за образним порівнянням О.О. Бодальова і В.В. Століна, так само, як інженерна експлуатація технічного устаткування до його розробки і конструювання. Зокрема, як і будь-яка експлуатація досить складного устаткування за реальних, “польових” умов, практична психодіагнос-

1 – сфера дозвілля – популярна психодіагностика: наповнює інтелектуально-розважальним змістом відпочинок; дає нову, хоча й спрощену, інформацію про людину як особистість чи індивідуальність; стимулює розвиток самопізнання і саморефлексії



2 – сфера навчання, виховання, освіти, перепідготовки – шкільна психодіагностика: оптимізує перебіг вищезазначених процесів; висвітлює проблеми і кризи вікового (типологічного) та індивідуально-психологічного розвитку дітей, учнів, студентів, слухачів; стимулює їх самовдосконалення, розвиток самосвідомості, у т. ч. й критичного ставлення до себе.

4 – сфера життєдіяльності трудових колективів – професійна психодіагностика: вивчає різні групи і трудові колективи, а також професійну діяльність окремих працівників; є важливою складовою діяльності спеціалістів з профвідбору, профнавчання і профорієнтації, яка проводиться у спеціальних центрах зайнятості на підприємствах та ін.; дає змогу людині самовизначитися у виборі професії й життя загалом.

3 – сфера охорони здоров'я – клінічна психодіагностика: виявляє глибину та особливості психологічних відхилень у пацієнтів чи клієнтів, задіяних до клініко-консультативного чи психотерапевтичного процесу; передусім визначає відхилення в інтелектуальному та особистісному розвитку людини.

Рис. 1.3. Основні гілки або сегменти сучасної психодіагностики як науково-практичної системи

тика базується на корисних навичках, різноманітних уміннях, інтуїції, багатому життєвому досвіді. Крім того, вона передбачає дотримання низки правил під час застосування психодіагностичних інструментів, заснованих на знанні властивостей вимірюваних змінних і самих інструментів, на знанні етичних і професійних норм психодіагностичної роботи, а головне – на відповідних цим знанням уміннях, нормах, навичках.

Ось чому психодіагност-практик повинен розуміти та вміти класифікувати умови проведення обстеження і враховувати їх при зіставленні індивідуальних даних з нормативними. Наприклад, якщо під час проведення обстеження якісь елементи обставин насторожили чи схвилювали обстежуваного і ситуація випробування перетворилася для нього у ситуацію експертизи чи у стресову ситуацію, то це унеможливить об'єктивне зіставлення індивідуального результату з нормами, оскільки останні будуть отримані або за умов довірливої взаємодії,

або за змінених внутрішніх передумов – психічного перенапруження. Іншими словами, психолог чи соціальний педагог повинен з'ясувати, *як саме сприймає обстежуваний ситуацію діагностичного обстеження*. Звідси очевидно, що практична психодіагностика передбачає також урахування мотивації клієнта, його бажання долучитися до тестування чи опитування, уміння адекватно оцінити стан обстежуваного і підтримати його намагання співпрацювати з психологом, знання і навички повідомлення здобутої про нього інформації, чуйність до дій, котрі б невимушено могли зашкодити самопочуттю, здатність інтерпретувати емпіричні знання з певних концептуальних позицій та у проекції на конкретний зміст його психодуховного життя і багато іншого [див. 8, с. 15–16].

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

У цьому аспекті психологія, на думку проф. А.В. Фурмана, – це “не тільки галузь професійної діяльності та специфічна гілка наукової творчості, а ще й безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самореалізування. Тому психолог-практик не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, спираючись на багатоманіття процесів угледіння і зняття некомфортних ситуацій, формулювання і розв’язання проблем прийняття і розв’язування задач. Він, що найголовніше, ще й залучає її до *певного способу буття і світобачення*, вивільняючи у такий спосіб горизонти для духовного зростання, психологічного здоров’я, внутрішньої свободи. Для цього він покликаний навчитися розрізняти і поєднувати на психозмістовому рівні теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивіреного практикування задля основного – *відшукування оптимального розв’язку* виявленої соціальної проблеми, передусім учнівської, батьківської, своєї власної. Якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої людської проблемності” [66, с. 23–24].

Нерозуміння виняткової значущості психологічної діагностики в усій подальшій психологічній роботі з людьми чи групами здебільшого спричинене або професійною малограмотністю, функціональним *дилетантизмом*, коли вона відкидається чи заперечується, або своєрідною *діагностоманією*, коли майже вся діагностична робота зводиться до якомога швидшої постановки психологічного діагнозу, до формулювання висновків за недостатніми ознаками і відзвітування шляхом виголошення безсумнівних рекомендацій. “Діагностоманія, – пише М.К. Акімова, – це компенсація низької кваліфікації психодіагнosta. Її супроводжує надмірне, недостатньо осмислене використання спеціальної психологічної термінології, невміння просто й дохідливо, зрозумілими життєвими словами пояснити зміст діагностичних показників і зробити на їх основі адекватні висновки” [43, с. 12].

Невтішний факт полягає в тому, що некваліфікований користувач здебільшого інтерпретує висновки психодіагностичних обстежень як безпечні рекомендації щодо розуміння конкретної людини (учня, студента, працівника, клієнта) чи групи, тобто часто абсолютизує одержані з допомогою діагностичних засобів дані, що у підсумку позірно визначають усю майбутню життєдіяльність обстежуваного, немов насправді передбачаючи його певні навчальні чи професійні перспективи, або, навпаки, вказуючи на відхилення у психосоціальному розвитку.

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

спеціалістів очевидно, що “погані не тести та інші методи психологічної діагностики, а неправильне, невміле чи спрощене їх використання, передусім без опертя на ґрунтовне знання теорії цієї науки” [43, с. 13].

Отже, **психологічна діагностика**, за концепцією одного з авторів (А.В. Фурмана), – це, з одного боку, **наука про конструювання методів вимірювання, класифікації і ранжування психологічних і психофізіологічних особливостей людей, а також про психодіагностичну діяльність, котра забезпечує застосування апробованих концептів і методів у практичних цілях, з іншого – мистецтво специфічно технологізованого, методично та засобово забезпеченого практикування на предмет здійснення інноваційної роботи як у сфері теоретико-методологічних розробок, так і суто прикладних, ситуативно діяльних**. Якщо у першому випадку мовиться головню про досконалу науково-дослідну діяльність, котра забезпечує обґрунтування психодіагностичних моделей і концепцій, створення відповідних методик, принципів і вимог їх коректного застосування, то у другому – про найвищий ступінь майстерності при використанні психологом-діагностом усього наявного арсеналу засобів цієї наукової дисципліни. Іншими словами, психодіагностика – це і галузь професійної діяльності, і специфічна гілка наукової творчості, і безпосередня дійсність життя, і спосіб світорозуміння та самозреалізування, й унікальна *сфера культуротворення* [див. 20; 67; 73а].

В останньому випадку це означає, що практичний психолог, соціальний педагог чи працівник, долучаючись до здійснення психодіагностичних технологій й утілюючи адекватні процедури, вивчає людину чи групу усіма посильними для себе способами, а відтак завжди виходить за межі *діагностичної ситуації*, а в ідеалі – із мистецько-людинознавчих позицій створює духовно зорієнтований *вітакультурний простір* взаємодії з обстежуваним, клієнтом, колегою, долучає кожного з них до певного способу життя і світобачення, виявляючи нові горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи, самореалізації – особистісної, соціальної, духовної. Виконання цієї низки умов – це воднораз показник високої фахової майстерності соціального працівника.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Зреалізування принципів, закономірностей і нормативів компетентнісного та особистісного підходів до навчання у системі вищої освіти України означає, що освітня діяльність майбутніх фахівців має організовуватися та реально здійснюватися так, щоб вони не лише здобували фундаментальні знання й відповідні їм пізнавальні та прикладні уміння і навички, а й формували дієві загальні та спеціальні компетенції, що центруються довкола особистісних знань, норм, цінностей і смислів, високорозвинених професійних творчих здібностей, моральних рис-якостей випускників ВНЗ й найголовніше – відповідальних, суспільно значущих учинків.

2. Основний зміст професійної компетентності соціального працівника становлять його фахові уміння і техніки роботи з ефективного використання різних видів, форм, методів, засобів та інструментів надання населенню (різним категоріям клієнтів) соціальної допомоги із задіянням психологічних, юридичних, медичних, педагогічних знань і світоглядних моделей.

3. Психодіагностика – це сфера професійної діяльності, що обґрунтовує та реалізує процес постановки діагнозу про виразність тієї чи іншої риси, а тому також охоплює розробку вимог до вимірювальних інструментів, конструювання та апробацію методик, вироблення правил обстеження, обробку та інтерпретацію результатів, їх презентація клієнту.

4. Об'єктом психодіагностики є теорія і практика постановки психологічного діагнозу, а предметом – індивідуально-психологічні особливості та їх порівняння з нормою. Причому на сьогодні відомо чотири рівні постановки психологічного діагнозу (симптоматичний, етіологічний, соціально-культурно-психологічний) та чотири прикладні сегменти психодіагностики (популярна, шкільна, клінічна, професійна).

5. За критерієм упредметнення психодіагностика розмежовується на теоретичну і практичну; перша, реалізуючи психодіагностичний метод, займається розробкою методик розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини, друга, втілюючи технології і процедури психодіагностичного обстеження, використовує методи й методики розпізнавання цих особливостей і постановки психологічних діагнозів.

6. Психологічна діагностика – це, з одного боку, наука про конструювання методів вимірювання, класифікації та ранжування психологічних і психофізіологічних особливостей людей, а також про психодіагностичну діяльність, котра забезпечує застосування апробованих концептів і методів у практичних цілях, з іншого – мистецтво специфічно технологізованого, методично та засобові забезпеченого практикування на предмет здійснення інноваційної роботи як у сфері теоретико-методологічних розробок, так і суто прикладних, ситуативно діяльних, практико зорієнтованих.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ПЕРЕХІД ВІД СИСТЕМИ ПРОВІДНИХ КОНЦЕПТІВ ДО ПРОГРАМИ КОМПЛЕКСНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

2.1. СИСТЕМА ПРОВІДНИХ КОНЦЕПТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЇЇ НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Загалом теоретико-методологічну частину пропонованого дослідження становить реінтерпретація змісту *концепції одного з авторів* (А.В. Фурмана) щодо витлумачення психодіагностики у єдності її: а) теоретичної і практичної сфер та б) чотирьох рівнів постановки психологічного діагнозу (див. підрозділ 1.2); в) низки її провідних концептів (теорія і практика, метод і методика, психодіагностична діяльність і технологія обстеження, психодіагностика як наука і мистецтво); г) чотирьох підходів, що реалізують вимоги психодіагностичного методу – об’єктивний, суб’єктивний, проектний, розвивальний; д) основних ситуацій психодіагностики та е) покрокових учинкових дій у загальній процедурній організації психодіагностичного вивчення особистості [див. 64; 69; 72].

У гносеологічному аспекті філософування концепт є дійсність ідеального виміру, тобто “мисленне утворення, яке заміщує нам у процесі думки невизначену множинність предметів одного і того ж роду – певних сторін предмета чи реальних дій”, або “утворення розуму, точка зору суб’єкта, котра обернена на щось об’єктивно-реальне..., характеризується динамічною структурою, постаючи у вигляді акту започаткування, проективного ескізу”, “сущіття мисленневих конкретизацій” (С.А. Аскольдов [5, с. 271, 273]). Примітно, що концепт і поняття – явища одного порядку, але різних ідеальних проектизацій. Так, концепт синонімічний терміну “смісл”, тоді як значення – терміну “обсяг поняття” (Ю.С. Степанов). А це

означає, що концепти не лише обмірковуються, а й переживаються, виступаючи “основним осередком культури в ментальному досвіді людини, що, зі свого боку, спричинює особливості використання кожного концепту в науці і культурі – за умов абстрагування від культурного змісту слова на противагу його структурі, коли фіксуються “історично опрацьовані напластування смислів або еволюційно-семіотичний ряд” [59, с. 40-42, 76 та ін.].

Концепт – це антитеза поняттю, що характеризується суб’єктивністю, варіативністю, фрагментарністю. На відміну від поняття концепт формується мовленням “у просторі людської душі з її ритмами, енергією, внутрішньою жестикуляцією, інтонацією” (П. Абеляр, С.С. Неретіна); він гранично суб’єктивний, обов’язково передбачає наявність іншого суб’єкта – слухача або читача та його відповіді на запитання, породжуючи диспут й актуалізуючи нові смисли; обіймає пам’ять та уяву як властивості, котрі забезпечують розуміння “тут і тепер” у єдиній миттєвості теперішнього і водночас “синтезує у собі три здатності душі і як акт пам’яті зорієнтований у минуле, як акт уяви – у майбутнє, а як акт судження – у теперішнє” [38, с. 141]; він сутнісно балансує на межі божественного і земного, ідеального і матеріального, ноуменального і феноменального, а відтак одночасно звернений до двох світів, хоча “власної території немає” (М.М. Бахтін); нарешті, він “близький до мислення як внутрішнього проговорювання смислу, однак за умови, що проговорювання повинно бути артикульоване у своєму зверненні до іншого суб’єкта... в двох взаємозалежних формах – писемній (наприклад, у риторичі) та усній (ораторське мистецтво)” [18, с. 67].

У розроблюваній науковою школою проф. Фурмана А.В. системі професійного методологування [див. 34; 35; 41] концепт входить до **принципу “чотирьох К”**, зважаючи на перші літери циклічно пов’язаних понять, що реалізують вимоги кватерності як фундаментальної мислесхеми (3+1): *категорія – концепт – конструктор – концепція* [67; 73]. У підсумку не лише обгрунтовані структурно-функціональні виміри концепта як інструмента методологування, а й, поряд з іншими, аргументована одна із засадничих **методологем**: “*концепт = концептизація + концептуальна схема*”.

На відміну від категорії “концепт володіє певною онтологічною вагомністю, оскільки охоплює змістово-смыслову заданість-визначеність поняття як інструмента мислення”, є системоутворювальним елементом концепцій, а тому “завжди твориться чистим мисленням і перебуває у плані іманенції, тобто одночасно задіюючи себе і свій об’єкт без можливості переходу в щось інше, у тому числі без

тенденції до трансценденції” [67, с. 9]. При цьому сутність процедури-процесу *концептуалізації* полягає у знаходженні потрібних концептів і встановленні їх зв’язку між собою, передусім у чіткому визначенні місця кожного концепту на тому чи іншому рівні концептуальної схеми, у його змістово-смысловій конкретизації на інших рівнях та у співвідношенні з іншими концептами у рамках їхньої спільної цілісності (див. далі).

Теоретико-рефлексивна робота, котра здійснена у двох зустрічних напрямках – над об’єкт-предметним визначенням психодіагностики і над окресленням архітекτονіки концепту як інструменту професійного методологування, дала змогу запропонувати одну з можливих **типологій**, що охоплює десять провідних концептів сучасної теоретичної психодіагностики (*табл. 2.1*). Зауважимо, що роком раніше цим науковцем було зафіксовано вісім базових концептів цієї наукової дисципліни, зважаючи на юнгіанський принцип кватерності (3+1): “теорія + метод + діяльність = наука” і “практика + технологія + методика = мистецтво” [69].

Проте обґрунтування повної формули **принципу кватерності** (3+1=1) у контексті зреалізування типологічного підходу в психології [73] уможливило відкриття “п’ятого елемента” на обох рівнях діалектичного зв’язку за горизонталлю, що описується категорією “унікальне” або “унікально-ситуативне”: як теоретик, так і практик взаємодіють зі світом не безпосередньо, а через ситуативний перебіг життя, щораз перебуваючи у специфічних обставинах, тобто діють у тих чи інших, у т. ч. й діагностичних, *ситуаціях*, котрі на рівні конкретного організуються у свідомості діагноста як *процедури діагностування*, або як *алгоритмізовані системи діагностичних дій*.

Очевидною перевагою пропонованої типології базових концептів психодіагностики є те, що на відміну від інших відомих робіт [3; 8; 9; 13; 31; 43; 46; 64; 69; 70; 72; 75; 80 та ін.], вона має ґрунтовне *методологічне забезпечення*: одна лінія аналізу (вертикальна) зреалізовує відомий метод сходження від абстрактного до конкретного, інша (горизонтальна) – від загального до особливого, одиничного та унікального, і знову ще масштабніше – до універсального. У підсумку одержано десять концептів, яким притаманні чітко визначені логіко-змістові зв’язки, зважаючи на діалектику вищезазначених філософських категорій.

При цьому закономірно, що розмежування концептів відбувається у двох напрямках – “психодіагностика як наука” і “психодіагностика як мистецтво”, а професійне зростання психолога та соціального працівника передбачає поперемінний перехід: спочатку від абстрактного

Таблиця 2.1

*Типологія провідних концептів сучасної психодіагностики
(за А.В. Фурманом)*

| | | Тип діалектичного зв'язку за горизонталлю | | | | |
|---|------------|---|----------|-------------------------|-----------------------------|--------------|
| | | Загальне | Особливе | Одиничне | Унікальне | Універсальне |
| Тип діалектичного зв'язку за вертикаллю | Абстрактне | Теорія | Метод | Діяльність | Ситуація (психодіагностики) | Наука |
| | Конкретне | Практика | Методика | Технологія (обстеження) | Процедура | Мистецтво |

до конкретного (передовсім від теорії до практики, від психодіагностичних ситуацій до відповідних інтерпретацій), потім від конкретного до абстрактного (від виконання відповідних процедур і методик до психодіагностичної діяльності), й потім усе повторюється багато разів залежно від повноти захоплення змістом і методами самого діагноста.

Оволодіння психодіагностичною теорією та вмиле застосування її принципів, способів збору, обробки та аналізу даних свідчить про те, що ця теорія перетворюється на **метод** – шлях об'єктивного руху-поступу діагноста від визначення завдань обстеження, проектування й зреалізування низки психодіагностичних ситуацій до кількісно-якісної обробки здобутих результатів та формування діагностичного висновку. У ситуаціях теоретизування та методологування цей метод зорієнтований на пошук невідомих закономірностей, що пов'язують абстрактні змінні, використовують “відомих” (за певною ознакою) досліджуваних і нехтують їх індивідуальними відмінностями та емпіричною цілісністю психодуховного світу. Навпаки, у ситуаціях багатоманітного практикування саме зазначені відмінності та емпірична цілісність є об'єктом прискіпливого вивчення, тому що психодіагност здійснює пошук відомих закономірностей у “невдомих” обстежуваних.

Психодіагностичний метод, як відомо з літературних джерел, конкретизується у чотирьох основних діагностичних підходах, що охоплюють майже всі наявні методики:

А – об'єктивний підхід, коли діагностика здійснюється на основі успішності (результативності) та способу (особливостей) виконання діагностичної діяльності; у цьому аспекті створені дві великих, дещо протилежних, групи методик (тестів): а) тести особистості (забез-

печують вимірювання неінтелектуальних особливостей) і б) тести інтелекту (досліджують рівні інтелектуального розвитку особи); водночас тести особистості розподіляються на тести дії (цільові особистісні тести) і ситуативні тести, а інтелекту – на тести здібностей і тести досягнень.

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

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

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

Перші три підходи виділяє й обґрунтовує Л.Ф. Бурлачук [10–13], тоді як одна із версій четвертого запропонована одним з авторів [69]. В останньому разі мовиться про особливий клас *проблемно-ситуативних тестів*, виконання яких передбачає поєднання: а) аналітико-синтетичної роботи обстежуваного із запропонованими текстовими моделями проблемних ситуацій, б) внутрішнього прийняття або часткового неприйняття кожної окремої проблемної ситуації та похідних від неї внутрішніх задач – перегляду номенклатури пропонувананих виходів-розв'язків, в) вибору двох найкращих варіантів дії – оптимального і близького до нього психолого-педагогічних розв'язків та г) їх критичної рефлексії.

При цьому предметом розвивальної психодіагностики є не стільки розпізнавання складних психічних явищ, скільки *ситуативний розвиток людини* як повноцінного суб'єкта, полівмотивованої особистості, впливової індивідуальності та саморозвивального універсуму у взаємодоповненні і цілісності. Природно, що вона, з одного боку, спирається і водночас практично втілює гуманістичні принципи та відповідні їм моделі поведінки-вчинання, з іншого – піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння актуалізованого

психокультурного досвіду обох учасників *діалогічної процедури* – зацікавленого обстежуваного і професійного психолога. До того ж добротне концептуальне підґрунтя, що закладене у витоках проблемно-ситуативної діагностики, дає змогу конструювати аналогічні тести, керуючись принципами і засобами *соціально-психологічного проектування*.

Психодіагностичні методики є практико-ситуативною конкретизацією відповідного методу, а тому характеризуються багатоманітністю та інваріантністю. Відтак існує як проблема їх класифікації, типологування, так і проблема нормативних приписів та єдиних вимог до їх конструювання і використання. Перша розв'язується порізному залежно від теоретико-методологічної позиції того чи іншого розробника і від виокремлених ним критеріальних ознак розмежування. Так, М.К. Акімова і К.М. Гуревич, зважаючи на якість психодіагностичних засобів, обґрунтовують дві типологічних групи методик – *формалізовані і малоформалізовані*. До перших вони відносять тести, опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики, що передбачають жорстку регламентацію процедури обстеження, стандартизацію, надійність і валідність, до других – спостереження, опитування, аналіз продуктів обстеження, що дають цінні відомості про наявність тих психодуховних явищ, які погано піддаються об'єктивації, хоча і є громіздкі та вимагають неабиякого професійного досвіду діагноста.

Інші дослідники розрізняють: а) тести інтелекту, спеціальних здібностей та виявлення окремих особистісних рис і методики, у яких не існує правильних відповідей, а враховується частота і спрямування відповідей; б) вербальні і невербальні психодіагностичні методики; в) об'єктивні тести, стандартизовані самозвіти, проєктивні і діалогічні техніки, психофізіологічні та апаратурні методики [8; 12; 39; 60 та ін.]. У будь-якому разі увесь масив зазначених методик займає проміжне положення між двома полюсами – об'єктивними тестами і діалогічними (інтерактивними) методами.

Оригінальною є класифікація, заснована на комплексному *предметно-технологічному підході* до практичної психодіагностики і закономірно визначає рівень об'єктивності отримання та інтерпретації психологічних даних із позицій теоретичної психодіагностики. У цьому контексті І.Н. Носс виділяє групи об'єктивних, суб'єктивних та проєктивних методик [39, с. 36–37]. Зважаючи на вищевикладене, логічно було доповнити зазначену класифікацію *розвивальними методиками*, предметний зміст яких становлять моделі життєвих проблемних ситуацій. У результаті одним з авторів (А.В. Фурманом)

й одержана **класифікація психодіагностичних методик (табл. 2.2)**. Її аналіз [69, с. 49–51] дав змогу сформулювати такі узагальнення:

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

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

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

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

по-п'яте, тільки зведені в єдину систему класи об'єктивних, суб'єктивних, проєктивних і розвивальних методів практично уможлиблюють оперативне виконання психологом-професіоналом своєї роботи відповідно до наявної компетентності та рівня поставленого психодіагностичного завдання і водночас надають змогу спеціалістам-суміжникам одержувати відносно повну узагальнену і систематизовану інформацію про психологічні засоби оцінки людини як суб'єкта і його поведінки, як особистості і її діяльності, як індивідуальності і її вчинків, як універсуму та його внутрішнього прийняття до самозреалізування однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини, свободи, служіння тощо [див. детально 19; 20; 73а].

На відміну від методики як сукупності взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного здійснення психодіагностичної роботи, *технологія* – це професійне вміння, висока досконалість і навіть майстерність проводити психодіагностичні обстеження, тобто реалізувати той вид експерименту, суть котрого становить процес психологічного оцінювання (розробка і відбір відповідних методів, його процедура і результат). Причому будь-яка технологія соціального спрямування –

Таблиця 2.2

Класифікація психодіагностичних методик (за А.В. Фурманом)

| Групи методик | Способи психологічних вимірювань | Класи методик |
|----------------|--|---|
| 1. Об'єктивні | Вимірювання результативності і способу чи особливостей виконання діяльності | 1.1. Тести інтелекту (рівня інтелектуального потенціалу): 1.1.1. Тести здібностей. 1.1.2. Тести досягнень. 1.1.3. Критеріально орієнтовані тести. 1.2. Тести особистості: 1.2.1. Тести дії (цільові особистісні тести). 1.2.2. Тести ситуативні (прийняття рішення в ситуації). |
| 2. Суб'єктивні | Вимірювання, що здійснюється на основі інформації, наданої обстежуваним про самого себе | 2.1. Особистісні та спеціальні опитувальники. 2.2. Анкети. 2.3. Актуальні та ретроспективні інтерв'ю. 2.4. Біографічні методики. 2.5. Опис власної поведінки обстежуваним у певних ситуаціях. 2.6. Герменевтичні методики (бесіда, спостереження, вивчення життєвих подій та ін.). |
| 3. Проективні | Вимірювання, що здійснюється з допомогою слабкоструктурованого стимульного матеріалу, який доповнює обстежуваний, проектуючи свою особистість | 3.1. Конституційні (структурування, оформлення стимулів, надання смислу). 3.2. Конструктивні (створення з оформлених деталей осмисленого цілого). 3.3. Інтерпретаційні (виглумачення якої-небудь події чи ситуації). 3.4. Катарсичні (здійснення ігрової діяльності за організаційних умов). 3.5. Експресивні (малювання на вільну чи задану тему). 3.6. Імпресивні (надання переваги одним стимулам на противагу іншим). 3.7. Адитивні (закінчення речення, розповіді, історії, ситуації). 3.8. Семантичні (емоційне ставлення до об'єкта як вираження особистісного смислу). |
| 4. Розвивальні | Вимірювання функціональної грамотності та упредметненої компетентності як імовірного діяння обстежуваного у проблемних ситуаціях, коли оцінюються не стільки його особистісні риси, а певний розвивальний потенціал, тобто ті психодуховні процеси і властивості, котрі перебувають на етапі становлення, розвитку | 4.1. Проблемно-ситуативні: 4.1.1. Проблемно-тематичні (внутрішнє прийняття/неприйняття проблемної ситуації та пошук адекватних виходів-розв'язків із неї у серії однотематичних ситуацій і подій). 4.1.2. Проблемно-модульні (аналізування імовірної життєвої ситуації та вибір найбільш прийнятної для обстежуваного варіанту виходу із неї у серії різноматематичних ситуацій і подій, що організовані за модульним принципом). 4.2. Проблемно-графічні: 4.2.1. Проблемно-наочні (сприйняття, у тому числі й з допомогою комп'ютера, картин чи ситуацій дійсності (здебільшого серія фото) на предмет пошуку обстежуваним проблем і проблемних ситуацій). 4.2.2. Проблемно-схематичні (розкодування мислесхем і моделей як змодельованих проблем і проблемних ситуацій). |

це, – пише В.І. Подшивалкіна, – “інструментальна, штучна система, яка є результатом цілеспрямованої людської діяльності і створюється для вирішення завдань у якійсь проблемній галузі чи сфері суспільної практики. Зв’язки, котрими забезпечується єдність технології як інструментальної системи, лежать поза її матеріальним носієм, але у царині тих завдань, для котрих вона призначена.

Воднораз системоутворювальним чинником соціальної технології є *зміст діяльності*, осягаючи який людина оволодіває ситуацією”. І далі: “Методика, як і технологія, являє собою певний спосіб дослідницької чи практичної діяльності. Але, на протигагу від технології, вона менше визначена з погляду цільових настановлень щодо її використання. Соціальна діагностична технологія застосовується на одній чи декількох методиках, котрі, будучи задіяними у певну технологію, набувають нових властивостей, пов’язаних зі спрямованістю на унікальне коло цільових завдань” [42, с. 63, 67].

Отже, без досягнення рівня досконалої діагностичної діяльності не можна вийти на розробку і впровадження психодіагностичних технологій [див. 12; 17; 21 та ін.]. Причому технологія – це, з одного боку, сукупність знань про способи і засоби проведення певних виробничих процесів, з іншого – уможливлення самих цих процесів у їх повноті і взаємодоповненні, що гарантують очікуваний результат. У цьому змістовому контексті *психодіагностична технологія* – система знань про способи і засоби одержання психологічного діагнозу і водночас сам багатоканальний процес його встановлення. При цьому роль такої технології істотно зростає за умов групових і масових обстежень, а технологічність самих процедур є важливою складовою *психодіагностичного сценарію*, змістовно наповнює як психологічний діагноз, так і прогноз. До того ж низька технологічність роботи діагноста здебільшого свідчить про відсутність певних ресурсів (діагностичного матеріалу, часу, професійної компетентності, організації обстежень тощо).

Здебільшого психодіагностична технологія охоплює [84, с. 110]:

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

- 6) проведення відповідних обстежень;
- 7) статистичну обробку отриманої інформації;
- 8) інтерпретацію одержаних результатів у категоріях і поняттях, доступних неспеціалісту або психологу;
- 9) формулювання рекомендацій щодо можливостей терапії, корекції чи розвитку;
- 10) написання анованого чи розширеного звіту про проведену психодіагностичну роботу.

Прикладом тут можуть бути дві діагностичні технології, що розроблені, адаптовані та описані нами свого часу: а) технологія психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання [70] і б) технологія психодіагностики особистісної адаптованості вчителів і учнів у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [64].

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

Теоретичний конструкт “*ситуація*” як “сукупність умов та обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей” [14, с. 1127], є вельми значущим для пояснення

1 – ситуація теоретичної психодіагностики як історично змінний стан розробки відповідних методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей людини.

4 – ситуація практичної психодіагностики або психодіагностична ситуація як локалізований простір умов і обставин унормованого використання методів розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей та постановки психологічного діагнозу.



2 – ситуація обстежуваного (клієнта та особи, котра експертується).

3 – ситуація психодіагноста (психолога, спеціаліста-суміжника, користувача діагностичних даних).

Рис. 2.1. Основні ситуації психодіагностики

унікальності психодіагностичного методу і заснованій на ньому професійній діяльності. Справа в тому, що людина, проживаючи у довкіллі, середовищі, світі, первинно перебуває у ситуації, причому змінній, нестабільній, почасти проблемній і навіть критичній. Саме через динаміку життєвих ситуацій вона взаємодіє зі світом, уможливаючи своє – ситуативне чи “тут, тепер і повне” – зреалізування і як суб’єкта, і як особистості, і як індивідуальності, і як універсума. У зв’язку з цим доречно розвести поняття “ситуація психодіагностики” і “психодіагностична ситуація”.

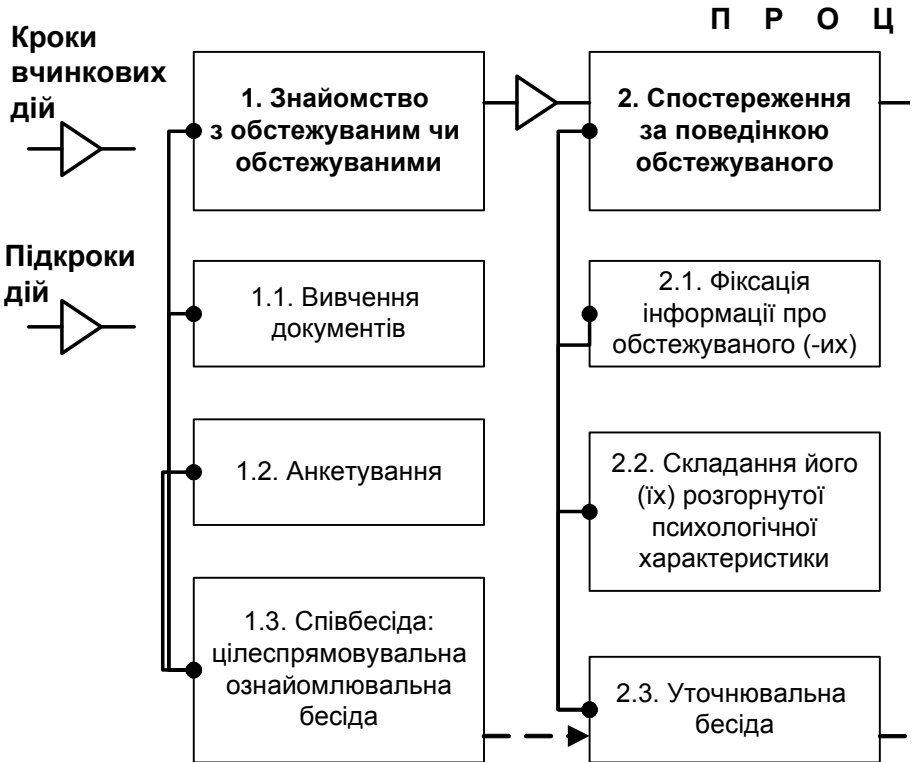
Ситуацію, як відомо, характеризують три параметри: а) місце як локалізований простір умов, де що-небудь розміщене чи відбувається, б) топіка як сукупність місць і в) метрика як їх розташування між собою. У зв’язку з цим, зважаючи на пропонований тут підхід, є підстави виокремити чотири основних *ситуації психодіагностики* (рис. 2.1). Ситуація теоретичної психодіагностики контурно фіксується цим дослідженням. На наявність ситуацій клієнта і людини, котра підлягає вимушеній експертизі, вказує В.В. Столін, зауважуючи, що у першому випадку особа сама “звертається за допомогою до психолога, охоче йде на співробітництво, прагне виконати вимоги інструкції якомога точніше, не має усвідомлених намірів змалювати себе привабливою чи фальсифікувати результати”, а в другому – “старасться витримати

“екзамен”, а для цього досить усвідомлено контролює свою поведінку і свої відповіді так, щоб постати в максимально виграшному світлі (або ж домогтися своєї мети навіть ціною симуляції відхилень і розладів)” [8, с. 22].

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

Реальною проекцією теоретичного осмислення окремої ситуації психодіагностики на професійну площину психологічної практики є *діагностична процедура*. Як чітко “встановлений чи узгоджений порядок здійснення, виконання або оформлення чого-небудь”, а також “ряд яких-небудь дій, хід виконання чого-небудь” [14, с. 997], процедура в досліджуваному предметно-цільовому контексті відіграє роль *унікальної техніки діагностування* як детально спланованого, покрокового діяння психолога. При цьому процедура обстеження індивідуально-психологічних особливостей входить до структури *процедури психодіагностичного вивчення особистості* як її сутнісний мікроетап або крок діяння психолога, а вся процедурна організація такого вивчення інтегрує наступність чотирьох учинкових дій, кожний з яких містить три-чотири підкроки (*рис. 2.2*). Водночас спостереження за поведінкою обстежуваних під час тестування надає важливу додаткову інформацію щодо виявлення значущих інтерпретаційних ознак для проведення психологічного аналізу.

Таким чином, *базові концепти психодіагностики* (теорія і практика, метод і методика, діяльність і технологія, ситуація і процедура, наука і мистецтво) функціонують усередині сформованої концептуальної моделі цієї сфери професійного практикування, а тому потребують адекватного діяльного *розуміння* і відповідного об’єктивного *пояснення*. Зважаючи на філософські категорії, розташовані у певному порядку за горизонталлю і вертикаллю, кожен концепт одержує своє чітке означення та посідає обґрунтоване місце на тому чи іншому рівні організації діалектичних зв’язків логіко-змістового наповнення



Процедурна організація

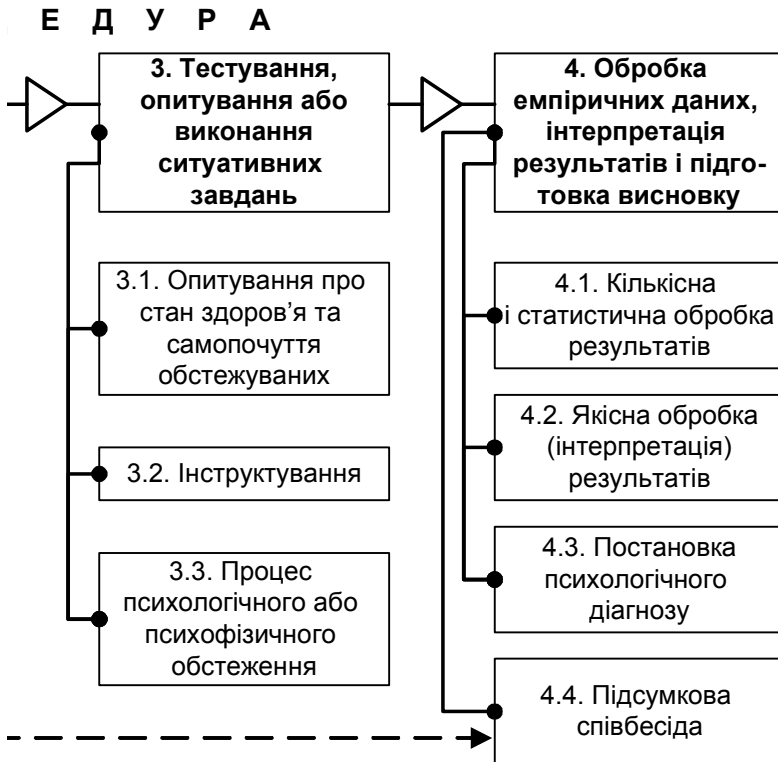


Рис. 2.2.
психодіагностичного вивчення особистості
[69, с. 54]

психодіагностики як самодостатньої складної системи. При цьому концепт одного рівня конкретизується на інших, похідних, змінюючи тим самим ті складові діагностичної системи, з якими вони співвідносяться. Через ці канали конкретизації *процес концептизації* як довершена методологічна процедура сприяє реальному утвердженню двох тенденцій:

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

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

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

2.2. ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВАЦІЙНОЇ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ СИСТЕМИ

Сучасна система національної освіти переважно зреалізовує споглядно-емпіричний підхід до оцінювання перебігу навчально-виховного процесу та відстеження передусім динаміки психосоціального розвитку його учасників. Побудова демократичної держави вимагає від суспільства розвивати всі основні сфери його життєдіяльності. Це повною мірою стосується національної освіти, яка перебуває у стані реформування, а це, безперечно, потребує об'єктивно достовірних критеріїв-показників динаміки її розвитку. Однак виробити останні можна лише у процесі довготривалого соціально-психологічного експерименту, який би відкрив можливість переходу від суб'єктивно-статичного оцінювання до об'єктивно-критеріального, глибинно-індивідуалізованого і водночас контекстного, соціального.

Докорінне оновлення навчально-виховного процесу у загальноосвітній і вищій школі на принципах гуманізації, демократизації, педагогічного співробітництва примушує акцентувати увагу на діагностико-інформаційному компоненті освітньої діяльності як такому, що забезпечує освітню систему потрібною психолого-педаго-

гічною інформацією про стан усіх її ланок з метою прогнозування та реалізації на цій основі варіантів подальшого розвитку.

Специфіка цієї інформації полягає у тому, що: 1) її не можна одержати у готовому вигляді зі зовнішніх по відношенню до даної педагогічної системи джерел; 2) вона потребує постійного оновлення та уточнення. Тому є нагальна потреба пошуку ефективних шляхів актуалізації та адекватного використання її для підвищення якості освітньої системи. Отож, задіяння діагностичного компонента у структуру освітньої діяльності як значущого етапу є закономірним та відображає загальну логіку сучасного науково-теоретичного аналізу складних соціальних інформаційних систем, до яких, безперечно, й відноситься сфера освіти [57, с. 35].

Розв'язання проблеми переходу вищої школи до об'єктивно-критеріального оцінювання її діяльності та долучення діагностичної складової до структури освітньої діяльності здійснювалося під час наукового пошуку за програмою соціально-психологічного комплексного дослідження особистості студента у межах наукового проекту "Школа здібностей" [76], що спроектована нами на систему професійної підготовки соціального працівника. Ця програма поєднує сучасні набутки соціально-психологічної науки та освітньої практики і забезпечує ґрунтовний аналіз динаміки загального психосоціального розвитку особистості студента і керування ним за допомогою своєчасних та ефективних корекційних заходів.

А.В. Петровський у зв'язку з цим стверджує, що соціально-психологічне дослідження, котре виконується в інтересах педагогіки повинно виявляти наявність дійсних залежностей між конкретними психолого-педагогічними впливами та їх результатами, а також здійснюватися з метою отримання інформації для вдосконалення навчально-виховного процесу, знаходження адекватних форм і методів роботи викладача ВНЗ як з окремим студентом, так з академічною групою в цілому [54].

Основний шлях дослідження особистості полягає у вивченні таких трансформацій суб'єкта, які створюються саморухом його діяльності у системі соціальних відносин. Тоді реальний базис особистості становить сукупність її суспільних відношень і ставлень до природного довкілля і людського оточення. Це дає змогу поєднати природничо-наукове розуміння людини із суспільно історичним, тобто розглядати особу як продукт суспільних обставин, результат доповнення природних умов культурними. У власному вчинковому полі (індивідуальне) внутрішній світ такої особи повно спричинений суспільними відносинами (соціальне) [39]. В освітньому процесі останні виявляються в неперервній плинності взаємостосунків викладача і студентів,

а педагогічні та освітні впливи (дії) так чи інакше стимулюють психосоціальний розвиток наступників. Тому важливо, щоб система навчання у вищій школі забезпечувала багатосферний гармонійний розвиток кожної особистості в контексті досягнення нею високих меж самореалізації та духовного самовдосконалення.

У підґрунті наукової парадигми експериментальної дослідницької програми “Школа здібностей” лежить положення про неосязність можливостей розвитку різноманітних здібностей особистості. “Для кожної особистості можна знайти ту сферу діяльності, її способи чи ритм, за яких можуть виявитися певні позитивні сторони індивідуальних здібностей” [76, с. 7].

Основні положення наукового проекту “Школа здібностей”, обґрунтовуючи концепцію розвитку посферних потенцій і можливостей особистості, дають змогу вивчати здібності людини з точки зору цілісності її психіки. У цьому контексті психосоціального аналізу внутрішній світ учня А.В. Фурман диференціює на три метасфери здібностей – розумові, соціальні, мотиваційні, креативні, вольові (*рис. 2.3*).

Розумова метасфера визначається як сукупність ментально організованих знань, норм і цінностей, спроможність усвідомленого оперування ними за допомогою різних форм і механізмів пошукової активності, а також система розумових дій, яка виявляє та збагачує особистий досвід індивіда. В основі її дослідження знаходиться пізнавальна робота із вивчення процесів мислення та інтелектуального розвитку особистості.

Соціальність – це системна спроможність індивіда оволодівати соціально визнаними зірцями поведінки і діяльності (уміння, правила, норми, еталони, цінності) та універсальна здатність ефективно використовувати їх у досвіді власної суспільної життєдіяльності. Дослідження соціальної метасфери базується на пізнання індивідуальних особливостей, а також характеру взаємодії особи з навколишнім світом.

Вмотивованість відображає повноту внутрішнього бажання особи виявляти активність, діяти, вчиняти, прагнення змінювати світ і змінюватися самій, її ситуаційне й відтерміноване самоекзистенціювання.

Креативність охоплює загальні творчі здібності особистості, які знаходять процесуальний вплив у ментальних актах вільного (спонтанного), малоусвідомленого і неконтрольованого потоку психічних образів, асоціацій і переживань, котрі характеризуються новизною та оригінальністю створеного продукту й саморозвивають саму особистість.

Воля – це той своєрідний знаменник у внутрішньому світі особистості, який, характеризуючи її самостійність, наполегливість,

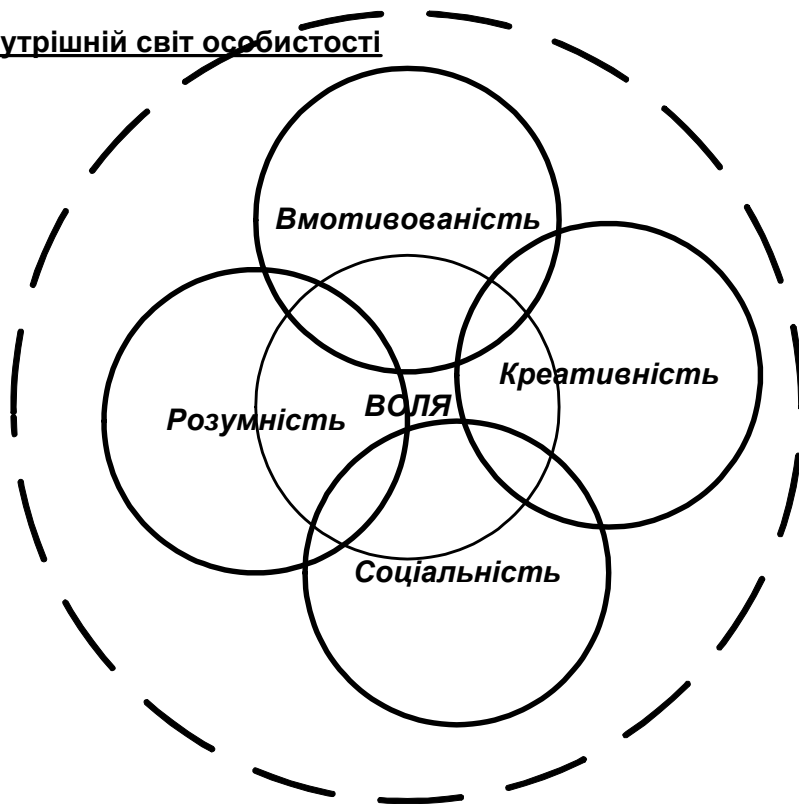
Внутрішній світ особистості

Рис. 2.3. Посферна модель внутрішнього світу особистості

рішучість, витривалість, вказує на її силу духу і здатність до вольових учинків.

За концепцією А.В. Фурмана та А.А. Фурмана, кожна з цих метасфер ґрунтується на розмежуванні фундаментальних психологічних властивостей індивіда та має складну будову. Очевидно, що розумність характеризує пізнавальний потенціал особистості, мотиваційний – спонукально-інтенційний, соціальність – регуляційно-нормативний, креативність – творчий, евристичний, вольовий – психодуховний (силу духу). Отож кожній метасфері здібностей відповідають специфічна мотивація, форма активності та окремий механізм поведінки: розумності – мотивація досягнень, пізнавальна активність та адаптивна поведінка; соціальності – мотивація визнання, регуляційна активність і моральна

поведінка; креативності – мотивація самореалізації, творча активність і нешаблонна поведінка та ін.

Взаємодіючи між собою певним чином, зазначені метасфери визначають успішність діяльності, а у разі виняткових результатів та їх гармонійного взаємовпливу — обдарованість і талант [75]. Отже, актуальна суспільна проблема полягає в тому, щоб система навчання у вищій школі забезпечувала багатосферний гармонійний розвиток нахилів, здібностей і обдарувань у контексті досягнення кожною особистістю високих меж соціальної взаємореалізації і духовного самовдосконалення.

Програма комплексного соціально-психологічного дослідження особистості студента передбачає відстеження динаміки розвитку розумової, соціальної і креативної сфер внутрішнього світу кожного учасника інноваційно зорієнтованої освітньої взаємодії. Водночас вона обґрунтовує систему освітнього моніторингу, що є першим кроком до реалізації об'єктивно-критеріального підходу в оцінюванні ефективності навчально-виховного процесу. Крім того, вона забезпечує під час реалізації наукового проекту “Школа здібностей” адекватне виявлення природних нахилів, здібностей та інтересів студентів і дає змогу визначати напрямок підготовки соціально компетентної особистості, котра спроможна реалізувати власний позитивний потенціал у суспільній та індивідуальній життєдіяльності.

Мета програми – створити та реалізувати високоефективну систему комплексного діагностико-корекційного забезпечення навчально-виховного процесу (інноваційна модель освітнього моніторингу), що певною мірою розкриває розвивальний потенціал змісту і форм, методів і технологій, засобів і наслідків життєдіяльності нової, національно зорієнтованої, демократичної освіти.

Створена в НДІ методології та освітології ТНЕУ надійна діагностична система визначення динаміки розвитку посферних здібностей студентів дає змогу забезпечити один з основних аспектів наукового проектування та експериментального впровадження модульно-розвивальної системи навчання, а також сприяє реалізації вимог принципу розвитковості шляхом модульної організації розвивальних потоків, що утворюються поєднанням відповідного психолого-педагогічного потенціалу основних складових навчально-освітнього простору як максимально важливого розвитку посферних здібностей кожного учасника групових взаємин.

Завданнями програми комплексного соціально-психологічного дослідження особистості студента є:

а) створення високоякісних діагностико-моніторингових підсистем посферного психосоціального розвитку наступників передусім

грунтовне пізнання перебігу їхнього розумового, соціального та креативного компонентів;

б) комплексна науково-дослідницька діагностика посферних здібностей особистості в експериментальній системі модульно-розвивального навчання;

в) розроблення і практичне впровадження інваріантних програм корекційно-розвивального впливу на студентів різних вікових категорій та психологічно однотипних груп, що оптимізують психо-соціальний розвиток їхньої особистості в освітньому процесі.

Програма базується та обґрунтовує цільну *низку ідей* щодо посферного розвитку здібностей студентів, серед яких основоположними є такі:

1) людські здібності мають багатосферну природу як повноцінний комплекс спроможностей до виконання багатопланової діяльності-активності, котрий визначає темп і характер культурного розвитку особистості за певними генетичними та соціальними задатками;

2) здібності самоорганізуються у вигляді сукупності психологічних властивостей, які характеризують досвід особи, її актуальні і потенційні межі розвитку, повнота якого залежить від вмотивованості і творчого характеру відповідної (освітньої) діяльності;

3) здібності – сутнісна характеристика діяльнісної активності людини, генетичний осередок учинку й водночас динамічний чинник розвитку індивідуальності;

4) гармонійний розвиток багатосферних здібностей, котрий являє собою передумову високопродуктивної освітньої діяльності особи, а в разі виняткових результатів – обдарованість і талант;

5) здібності є універсальною внутрішньою умовою розвитку та самоактуалізації особистості, щонайперше використання і вдосконалення наявних у неї задатків, перетворення їх у здібності і виникнення нових потенцій-задатків, які через розвивальну взаємодію інтенсифікують становлення актуальних можливостей мислити, переживати, вчиняти та соціально утверджуватися.

Істотною особливістю експерименту із впровадження модульно-розвивальної системи є орієнтація інноваційного навчання на конкретну особистість як унікальну, неповторну, відкриту динамічну систему, яка обстоюється найвищою цінністю в усіх проявах педагогічного впливу. Це вимагає створити таку систему діагностичного забезпечення, яка б охоплювала всі сфери внутрішнього світу особистості та актуальний простір її взаємодії із довкіллям.

Зрозуміло, що у розв'язанні актуальних завдань навчання, виховання та розвитку сучасних студентів особливе місце належить психологічній та педагогічній діагностиці. Питання про їх спів-

відношення та взаємозв'язок сьогодні все ще є гостродискусійним [57, с. 36]. Значним внеском у їх постановку і вирішення, на наш погляд, є створення та впровадження за експериментальних умов програми дистанційної підготовки викладача як психолога-дослідника [68, с. 198]. Реалізація цієї програми дає змогу одночасно здійснювати комплексну соціально-психологічну діагностику з подальшим урахуванням як психологічного, так і педагогічного компонентів ймовірної розвивальної взаємодії.

Розв'язання проблеми соціально-психологічного дослідження особистості пов'язане з тим, що вивчення актуального простору її взаємодії в мікросоціумі неминуче приводить до важливості оцінки її індивідуально-психологічних властивостей. Тому постає завдання комплексного моніторингу, котрий може бути витлумачений як таке прикладне дослідження, у процесі якого використовується певна система методів, методик та процедур їх застосування. Ця система дає змогу оцінити, з одного боку, відносно усталені психологічні властивості, які суб'єктно забезпечують навчальну діяльність учасників освітнього процесу, їхню соціальну поведінку під час взаємодії, а з другого – саму цю взаємодію як розвивально-діалогічну.

Грунтовний соціально-психологічний аналіз процесу і результатів освітньої діяльності студентів, порівняно з даними психолого-діагностичного обстеження, дає змогу спрогнозувати оптимальні для конкретного студента й навчального колективу форми, методи і засоби втілення міжособистісних взаємостосунків, а також окреслити траєкторії розвитку основних сфер як його внутрішнього світу, так і групової спільності за критеріями розумності, вмотивованості, соціальності, креативності.

У досвіді викладацького колективу кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ реалізація комплексного соціально-психологічного дослідження особистості студента розглядалася на *трьох основних рівнях наукового аналізу*, який містить:

- загальнонауковий аспект: обґрунтування моделі комплексного соціально-психологічного дослідження особистості наступника з урахуванням соціокультурного менталітету;
- психологічний аспект: адаптація прогресивних методів діагностичних досліджень у системі освітнього моніторингу, апробація комплексного пізнання особистості, спираючись на науково-психологічне підґрунтя вікових характеристик юнаків і дівчат;
- соціологічний аспект: дослідження соціальних засад розвивальної освітньої взаємодії, взаємовпливу суспільного оточення та особистості в теоретичних конструктах соціальної активності та організаційної діяльності.

Базовою передумовою проведення прикладних психосоціальних досліджень у сфері освіти, впровадження психодидактичних інновацій у викладацьку практику слід вважати ґрунтовні психологічні, соціологічні та дидактичні відстеження перебігу освітнього процесу. Тому в дослідницькій програмі доцільно поєднуються науково-практичні та науково-дослідні психодіагностичні технології [68].

Зважаючи на те, що запропоновані діагностичні та корекційні методи мають бути адаптовані до реальних соціокультурних умов життєдіяльності сучасного ВНЗ, у межах обстоюваної діагностичної програми враховуються чотири рівні впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості:

а) світоглядний (повний спектр сформованості ціннісних орієнтацій, соціальних ідеалів та норм);

б) соціологічний (соціально-культурне поле ВНЗ та можливості корекційного впливу на нього);

в) психологічний (повний діапазон психологічних особливостей учасників освітньої взаємодії);

г) дидактичний (впровадження змісту, форм, методів та засобів розвивального навчання та корекційних програм).

Процедура діагностико-корекційної реалізації аналізованої програми охоплює щонайменше із семи основних етапів:

1) визначення сукупності соціально-психологічних проблем окремого студента, неформальної групи, класного чи сімейного колективу на підставі вивчення і глибокого осмислення різнобічної психолого-педагогічної інформації, проведення пілотажного дослідження;

2) реалізація локальних програм діагностичних обстежень;

3) проведення корекційної роботи зі студентами, батьками, професорсько-викладацьким колективом;

4) періодичний кількісний аналіз одержаних даних, їх статистичне оброблення і графічне оформлення;

5) якісна характеристика результатів діагностико-корекційної роботи, перебігу розвивальної взаємодії психолога, соціального працівника з вихованцями;

б) формулювання соціально-психологічного прогнозу щодо картини розвитку та вияву індивідуальних особливостей студентів, психопедагогічних засобів оптимізації їхнього психосоціального розвитку в системі індивідуальних і групових взаємостосунків;

7) психологічна допомога студентові, академічній групі чи колективу задля того, щоб забезпечити найліпші зовнішні і внутрішні умови для їхнього поступального розвитку; практичні рекомендації учасникам освітнього процесу, що спрямовані на гуманізацію їхньої

взаємодії з оточенням, гармонізацію власного внутрішніх зв'язків у структурі Я-концепції.

Діагностичні показники посферного (інтелектуального, мотиваційного, соціального, креативного, вольового) розвитку внутрішнього світу студента в єдності та взаємозалежності є провідними критеріями системної диференціації освітнього процесу і характеризують динаміку особистісного зростання академічних колективів та окремих наступників. При цьому комплексне дослідження особистості з методологічних причин проводилося за допомогою одних і тих самих тестів, опитувальників та методик. Проведення таких зрізів давало змогу не тільки відстежувати динаміку розвитку потенціальних здібностей кожного студента і навчальної групи, а й об'єктивно висвітлювало ефективність кредитно-модульного процесу.

Практична реалізація зазначеної програми здійснювалася поетапно протягом другого семестру 2015/16 навчального року (березень-травень). Кожен місяць був тотожним у часовому вимірі дослідженню: а) пізнавально-креативної сфери особистості майбутніх соціальних працівників; б) їх соціально-креативної сфери.

Такий покроковий підхід є найбільш доцільним з позиції організаційних заходів щодо наступності професійного навчання, коли має місце нарощування психодідактичних умов інноваційно зорієнтованої освітньої діяльності. Змістовне наповнення кожного етапу наукового пошуку передбачало опертя на комплекс дослідницьких методик та тестів, використання яких базується на вікових особливостях юнаків і дівчат.

Концептуально-програмне розв'язання проблеми соціально-психологічного забезпечення кредитно-модульного навчання зосереджувалося навколо адекватної наукової оцінки кожної сфери здібностей студента (перш за все розумової, соціальної, креативної) відповідно до моделі внутрішнього світу його особистості. Оскільки процедура відбору методик являє собою дуже серйозне питання, то час дослідження нами не змінювався не тільки їх набір, а й психодіагностичні ситуації їх проведення. Спираючись на специфіку освітньої практики, вкажемо на основні вимоги, яким відповідає обстоюваних діагностичний комплекс:

- можливість організації дослідження у груповій формі;
- економія часу при проведенні тестування або опитування;
- одночасне охоплення декількох показників розвитку;
- мінімальна трудомісткість при первинній обробці результатів;
- можливість використання результатів під час організації освітнього процесу як традиційного, так і трансформаційного типу.

У результаті кількарічної адаптації тестів до соціально-культурних умов вітчизняної практики вищої освіти експериментально виокремлені батареї тестів інтелекту і комплекс методик вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості та описані способи їх конструктивного вияву у вітчизняному соціокультурному оточення.

Для дослідження соціально-креативної сфери запропоновані методики (особистісні та соціально-психологічні опитувальники і проєктивні тести), які зорієнтовані на всебічне вивчення особистості студента й враховують їхні вікові особливості (*табл. 2.3*). Вони охоплюють базові індивідуально-психологічні характеристики особистості стосовно ефективності її соціальної взаємодії, а також характеризуються достатньою надійністю. До цього комплексу входять:

1) *опитувальник А. Фурмана*, що діагностує особистісну адаптованість студента до життя у системах: студент – ВНЗ, студент – сім'я, студент – навколишнє середовище (оточення), студент – особистісне Я (внутрішнє самосприйняття) [64];

2) *методика соціально-психологічного клімату* – характеризує сукупність міжособистісних взаємостосунків, соціально-психологічну структуру навчальної групи, а також згуртованість цієї групи;

3) *методика соціометричного дослідження* - характеризує сукупність міжособистісних взаємостосунків, соціально-психологічну структуру групи на рівні “симпатії” (позитивні вибори), а також становище особистості студента в навчальній групі [9];

4) *проєктивна методика “Неіснуюча тварина”* – забезпечує виявлення проблем особистісного розвитку студента: ступінь самостійності, адекватність самооцінки, рівень домагань, наявність негативізму, а також рівень креативності;

5) *опитувальник Т. Лірі* – відкриває можливості для вивчення структури особистості, у тому числі реального, соціального й ідеального Я студентів, визначення наявності домінуючих в них рис характеру під час міжособистісної взаємодії;

6) *опитувальник К. Леонгарда-Н. Шмішека* – визначає переважаючий тип чи типи студентів із десяти відомих акцентуацій (демонстративність, педантичність, застрявання, збудливість, гіпертимність, дистимічність, циклотимічність, екзальтованість, трижовність, емотивність);

7) *опитувальник Г. Айзенка* – виявляє характерологічні особливості, які класифіковані залежно від співвідношення результатів за шкалами нейротизму – стабільності та екстраверсії – інтраверсії;

8) *опитувальник самоактуалізації Е. Шостром (адаптація А. Фурмана)* – уможливує діагностику рівня самоактуалізації особистості

Таблиця 2.3

**Батарея психодіагностичних методик дослідження
соціально-креативної сфери особистості (вік: 17–22 роки)**

| № з/п | Назва методики | Спрямованість методики | Кількість запитань |
|--------------|---|---|-----------------------------|
| 1. | Опитувальник особистісної адаптованості А. Фурмана | Експрес-діагностика особистісної адаптованості студента у системах: студент – ВНЗ, студент – сім'я, студент – навколишнє середовище (оточення), студент – особистісне Я (внутрішнє самосприйняття); за рівнями функціонування трьох видів адаптивних процесів-показників особистості: адаптованість (дуже висока, висока, середня, низька); неадаптованість (очевидна, неочевидна); дезадаптованість (ситуативна, стійка, критична) | 15 |
| 2. | Соціально-психологічний клімат навчальної групи | Виявлення стійкості психологічного клімату навчального колективу, його емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів | 8 |
| 3. | Соціометрія | Сукупність міжособистісних взаємостосунків, соціально-психологічна структура академічної групи, вивчення неформального структурного аспекту групи та психологічної атмосфери на рівні «симпатії» (позитивні вибори) | 9 |
| 4. | «Неіснуюча тварина» (проективне випробування) | Виявлення проблем особистісного розвитку студента: ступінь самостійності, адекватність самооцінки, рівень домагань, наявність негативізму, а також рівень креативності. | Малюнок, 40 ознак-симптомів |
| 5. | Опитувальник Т. Лірі | Вивчення структури особистості студента, визначення наявності домінуючих рис характеру щодо міжособистісної взаємодії: владність, впевненість, наполегливість, незалежність, залежність, невпевненість, товариськість, чуйність | 128 |
| 6. | Опитувальник К.Леонгарда-Н.Шмішека | Визначення домінуючого типу (типів) акцентуацій юні: демонстративність, педантичність, застрягання, збудливість, гіпертимність, дистимічність, циклотимічність, екзальтованість, тривожність, емотивність | 88 |
| 7. | Опитувальник Г.Айзенка | Експрес-діагностика характерологічних особливостей, які класифіковані залежно від співвідношення результатів за шкалами нейротизму-стабільності та екстраверсії-інтраверсії; обґрунтування 32 типів характерологічного вияву | 60 |
| 8. | Опитувальник самоактуалізації Е.Шостром (адаптація А.Фурмана) | Діагностика рівня самоактуалізації особистості за 14 факторами: часова компетентність, внутрішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сензитивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, погляд на природу людини, синергійність, прийняття агресії, контактність, креативність, пізнавальні потреби | 126 |

студентів за такими чинниками, як часова компетентність, внутрішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сензитивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, погляд на природу людини, синергійність, прийняття агресії, контактність, креативність, пізнавальні потреби.

Всі запропоновані методики доречно умовно поділити на дві групи залежно від соціально-психологічного спрямування:

1) методики, що вивчають внутрішній світ особистості студента, тобто його характерологічні властивості, індивідуально-психологічні особливості; знання останніх відіграє важливу роль у організації та реалізації ефективного психолого-педагогічного впливу (проективна методика “Неіснуюча тварина”, опитувальники Т. Лірі, К. Леонгарда-Н. Шмішека, Г. Айзенка, самоактуалізації Е. Шостром, а також опитувальник А.В. Фурмана у тій частині, що аналізує адаптованість у системі “студент – особистісне Я”),

2) методики, що з’ясовують психологічні особливості соціальної взаємодії студента з актуальним оточенням (опитувальник А.В. Фурмана та Т. Лірі) й, зокрема, розвивальний потенціал освітньої взаємодії (експрес-методика “Соціально-психологічний клімат навчальної групи”, методика соціометричного дослідження).

Отож, запропонована батарея соціальних тестів та опитувальників дає змогу здійснювати всебічний аналіз соціальної сфери особистості, прогнозувати психосоціальний розвиток її поведінки, а також ефективно використати здобуті результати під час реалізації інноваційного освітнього процесу та проектування психолого-педагогічного змісту навчальних і суто змістових модулів.

До батареї тестів інтелекту (*табл. 2.4*), за допомогою якої проводиться дослідження розумово-креативної сфери особистості, входить:

1) тест “Загальні здібності (100 задач)” забезпечує ґрунтовне психологічне пізнання найважливіших людських здібностей (сприймання форм, переміщення, аналіз, абстрагування, візуально-моторна інтеграція, синтез);

2) тест “Матриці Равена” виявляє рівень розвитку комбінаторних здібностей обстежуваного як важливого складника інтелектуальності (єдність сприйняття, здатність до аналізу і синтезу зображень та ін.);

3) тест “Абстрактне мислення” відображає рівні розвитку теоретичного мислення, передусім спроможність особи до абстрагування, складання та реалізації внутрішнього плану дій, а також її здатність діяти “подумки”;

Таблиця 2.4

Батарея тестів дослідження пізнавально-креативної сфери особистості (17-22 роки)

| № з/п | Назва тесту | Функціональна спрямованість | Кількість завдань | Скорочення | Джерела |
|-------|---------------------------------------|--|-------------------|------------|----------|
| 1 | Загальні здібності | Найважливіші людські здібності: сприймання форм, переміщення, аналіз, абстрагування, візуально-моторна інтеграція, синтез | 100 | ЗЗ | [61] |
| 2 | Матриці Равена | Комбінаторні здібності: єдність сприймання, здатність до аналізу і синтезу зображень, візуальна інтуїція | 60 | МР | [7: 70] |
| 3 | Абстрактне мислення | Теоретичне мислення (різні рівні абстракції), складання та реалізація внутрішнього плану дії, здатність виявляти залежності та діяти «подумки» | 50 | АМ | [67] |
| 4 | Розуміння словесних зв'язків | Вербальне мислення, усвідомлене оперування поняттями, здатність смислово осягати сутність явищ, загальна обізнаність | 50 | РСЗ | [67] |
| 5 | Шкільний тест розумового розвитку | Словесно-логічний інтелект, активне володіння програмовими знаннями (поняттями) і розумові дії з ними | 140 | ШТРР | [48: 70] |
| 6 | Тест Е.Торранса (завершення малюнків) | Вивчення невербальної креативності як здібності до створення нового, оригінального | 6 малюнків | ТКТ | [19] |

4) тест “Розуміння словесних зв’язків” орієнтований на вивчення вербального мислення, усвідомленого оперування поняттями, смислового осягання сутності явищ студентами різних курсів;

5) тест “Шкільний тест розумового розвитку” передбачає досконале розпізнавання словесно-логічного інтелекту, активного володіння програмовими знаннями (поняттями) і розумовими діями і є доцільним для студентів-першокурсників;

6) тест Е.П. Торранса дає змогу визначати невербальну креативність як універсальну людську здатність до створення нового, оригінального; виконується студентами як бакалаврату, так і магістрагури.

Пропонована тестова батарея наукової психодіагностики розумових та інтелектуальних здібностей студентів має такі переваги:

По-перше, вона досить об’ємна щодо кількості і різноманітна стосовно інваріантності тестових задач, а тому характеризується достатньою валідністю і надійністю, повністю обіймає поле соціально-психологічного вияву такої психологічної реальності, як розумові здібності.

По-друге, використано найбільш поширені у світовій діагностичній практиці фундаментальні тести загальних здібностей, які створені на основі ієрархічних або структурних моделей інтелекту і дають змогу визначати загальну інтелектуальність та основні групові чинники – просторовий, часовий і вербальний.

По-третє, рівноцінно подані фундаментальні тестові методики, що повністю діагностують вербальний і невербальний інтелект у їх взаємодоповненні. Якщо швидкість виконання вербальних завдань характеризує навчальну успішність та рівень освіченості студента, то виконання невербальних – розвиток його сенсорної координації, досвід сприймання і практичного перетворення навколишнього середовища.

По-четверте, поєднані тести “швидкості”, при виконанні яких час лімітовано, і тести “рівня” (досягнення), коли студент розв’язує тестові задачі зростаючої трудності в ситуації ненормованого часу. До того ж враховано також два важливих чинники, що визначають успішність виконання тесту, незалежно від його змісту: “швидкісного інтелекту” і “когнітивної складності” або межових когнітивних можливостей.

По-п’яте, середня трудність задач тесту для кожної вікової групи школярів коливається у допустимих межах, тобто від 0,2 до 0,8 [75].

Обидві батареї тестів та методик дослідження внутрішнього світу особистості змістовно розкривають потенціал кожної метасфери. Так, повно описується система розумових дій, форм та механізмів, за

допомогою яких студент збагачує свій інтелектуальний, соціальний чи креативний досвід. Визначаються також його спроможності ефективно оволодіти соціально визнаними взірцями поведінки, здатність до адекватної адаптації у соціальному довкіллі. Водночас відстежуються загальні творчі здібності, які відіграють важливу роль у ситуаціях проблемних, критичних, стресогенних. Обрані діагностичні батареї стандартизовані відповідають вимогам валідності та надійності, що ставляться до сучасних дослідницьких тестів та методик.

Кожний цикл вивчення особистості студента обов'язково складається з чотирьох основних етапів, послідовність та наявність яких базується на вимогах щодо організації соціально-психологічного дослідження взагалі:

I. *Підготовчий етап*: організаційні заходи (складання плану-графіку проведення досліджень у студентських паралелях і групах, вивчення умов процедурного здійснення досліджень та проведення додаткових заходів для їх поліпшення тощо). Підготовка методичного забезпечення (стимульний матеріал, бланки відповідей, ключі до тестів та методик).

II. *Діагностичний етап*: проведення досліджень за планом-графіком, інтерпретація результатів та їх статистична обробка.

III. *Аналітичний етап*: підведення підсумків з усього комплексу діагностичних досліджень, складання загального портрету психосоціального потенціалу особистості, групи та потоку загалом; виділення загальних та особистісних проблем; визначення напрямків корекційної діяльності.

IV. *Корекційний етап*: реалізація корекційних програм та тренінгів, консультативна робота з всіма учасниками освітнього процесу.

Реалізація кожного кроку програми потребує додаткового проведення глибокого аналізу всіх зведених результатів дослідження, співвідношення їх з успішністю навчання за результатами педагогічної оцінки та загальною характеристикою психосоматичного стану студентів. На підставі ґрунтовних аналітичних висновків складається цілісна картина потенціальних здібностей особистості й навчальної групи, визначаються загальнофакультетські заходи щодо корекції всього освітнього процесу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Концепт – це зміст поняття, його смислове наповнення у відриві від конкретно мовної форми його виразу. Система концептів сучасної психодіагностики охоплює принаймні десять одиниць: психодіагностичні теорія і практика, метод і методика, діяльність і технологія (обстеження), ситуація і процедура, а також психодіагностика як наука і мистецтво.

2. Психодіагностичний метод конкретизується у чотирьох основних діагностичних підходах, що охоплюють майже всі наявні методики – об'єктивний, суб'єктивний, проектний і розвивальний. Її чітке критеріальне розмежування, з одного боку, уможливило створення обґрунтованої класифікації психодіагностичних методик, з іншого – розробку процедурної оргсхеми психодіагностичного вивчення особистості, що має неперехідне значення для професійної діяльності як психолога, так і соціального працівника.

3. Програма комплексного соціально-психологічного дослідження особистості теоретично базується на таких основних методологічних положеннях: відповідає вимогам квазіексперименту (за класифікацією Д. Кемпбелла); застосовує лонгітюдний метод спостереження; обґрунтовує об'єктивно-критеріальну оцінку освітнього впливу на особистість у процесі поетапного впровадження інноваційно-кредитної системи модульно-розвивального навчання.

4. Застосування запропонованої діагностичної програми дає змогу відстежувати розвиток студентів на рівні об'єктивно-критеріального оцінювання, яке системно охоплює внутрішній світ особистості (розумність, соціальність, креативність) як основоположні метасфери.

РОЗДІЛ 3 КОМПЛЕКСНЕ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ВІД ОРГДІЯЛЬНІСНОЇ МОДЕЛІ ДО ЕКСПЕРИМЕНТУ ТА РЕЗУЛЬТАТІВ МОНІТОРИНГУ

3.1. ОРГДІЯЛЬНІСНА МОДЕЛЬ БАГАТОРІВНЕВОСТІ КОМПЛЕКСНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Комплексне дослідження особистості юнацького віку торкається цілої низки її взаємостосунків з навколишнім світом, а тому має охоплювати всі рівні вияву її як суб'єкта вчинкової дії у конкретному соціально-історичному просторі. Сучасна наука у своєму арсеналі має декілька підходів до визначення рівнів або сфер, які так чи інакше впливають на становлення та розвиток особистості.

У форматі теоретичних концепцій соціології та соціальної психології є принаймні модель із п'яти сфер-чинників взаємодії та впливу суспільства на особистість: мікро-, мезо-, макро-, мегачинників і сфера сам оспричинення її розвитку (*рис. 3.1*) [38; 54; 55; 56; 59].

Відповідно до цього підходу сфера мікрочинників охоплює соціум, який безпосередньо оточує юну особу, а саме сім'ю, групи однолітків, виховні та навчальні заклади, суспільні, державні, релігійні та приватні установи. Простір мезочинників подається системою, що складається з оточення, що діє як безпосередньо, так і опосередковано; іншими словами, це засоби масової комунікації, субкультури, тип поселення і т. ін. Щодо макрочинників, то їхній вплив здебільшого має опосередкований характер, оскільки утворюється із загальних етнокультурних умов, національного менталітету та традицій країни і суспільства, а також устрою та і соціоекономічного стану розвитку держави.

Сфера мегачинників найменше залежить від конкретної особистості, хоч і є невід'ємною складовою її становлення. Вона органі-

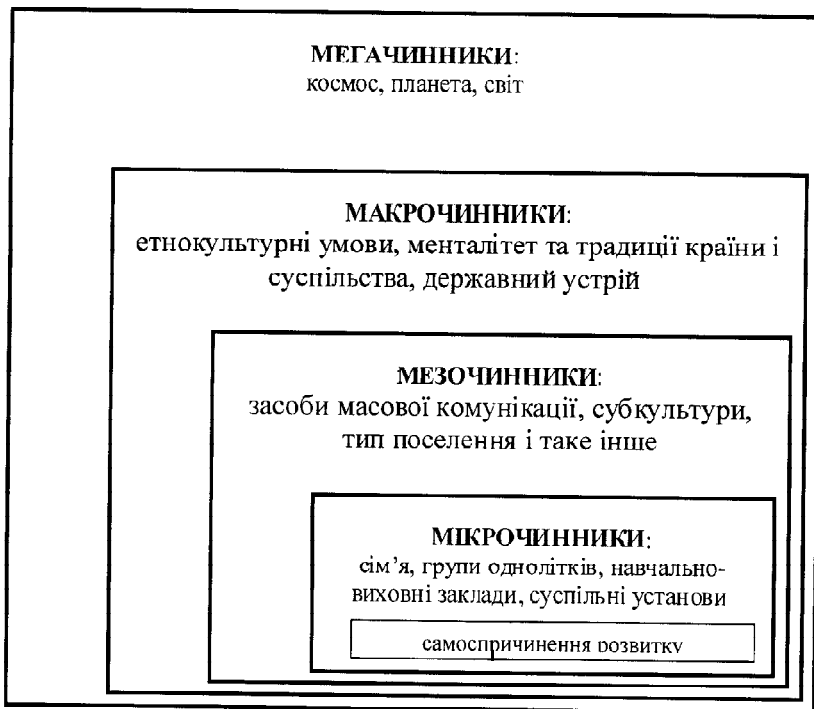


Рис. 3.1. Модель сфер-чинників впливу суспільства на особистість

зується як глобальні системи, щонайперше космос, планета, світ. А це забезпечує врахування умов, тенденцій і проблем цієї сфери та їх вплив і взаємозв'язок з усіма сферами-чинниками, а також можливість прогнозування тенденцій розвитку соціальних взаємин особи у глобальному масштабі.

В дослідженні організаційного клімату, як зазначає В.П. Казміренко може бути три фокуси – організації, особистості та взаємодії між ними [24]. Очевидно, що останній фокус – найважливіший для соціальної психології, тому що безпосередньо стосується її предмету. В цьому відношенні оригінальною є запропонована американським психологом Урі Бронфенбреннером модель екологічних систем розвитку людини. Зокрема, вчений трактує розвиток індивіда як динамічний процес, що відбувається у двох напрямках – особистому та середовищному. Це означає, що індивід, який росте фізично й утверджується соціально, активно освоює та реконструює життєвий простір. Вод-

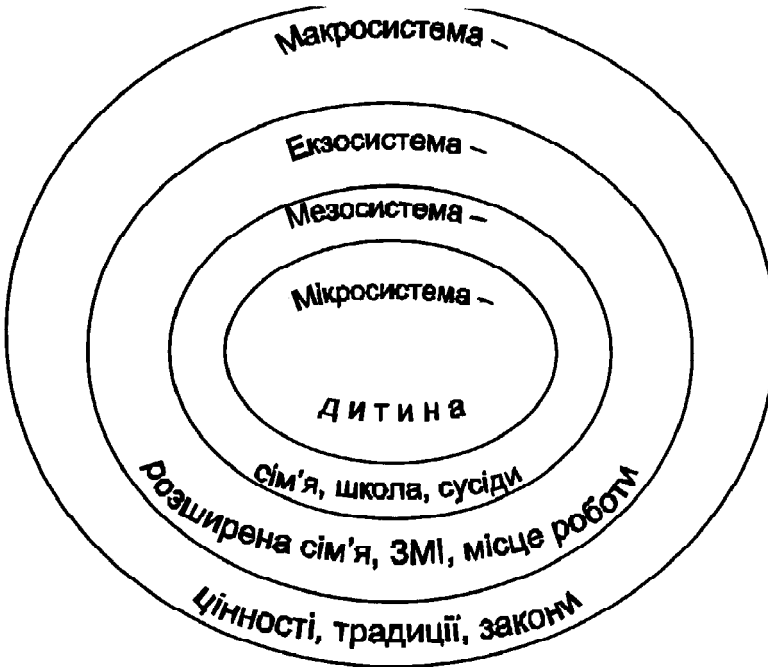


Рис. 3.2. Екологічна модель розвитку дитини (за У. Бронфенбреннером)

ночас останній, характеризуючись складністю і невичерпністю, структурно організується у свідомості особи як багаторівнева система.

Екологію людського розвитку У. Бронфенбреннер подає як наукове дослідження прогресивної взаємної акомодатії між активною розвитковою особистістю та якостями безпосередніх соціальних умов, у яких ця особистість перебуває і яким властиві плинність та змінюваність. Причому вона одночасно сприймає вплив як з боку складових цього простору, так і з боку взаємозв'язку (залежності) зазначених складових і своєї поведінки.

За Бронфенбреннером, скажімо, екологічне середовище розвитку дитини складається з чотирьох систем, які можна за принципом “мотрійки” вмістити одна в одну, починаючи від мікросистеми і завершуючи макросистемою (рис. 3.2). Мікросистема – це структура діяльностей, ролей та міжособистісних відносин, які переживаються та усвідомлюються особистістю, котра розвивається в конкретному

соціальному оточенні. Мезосистема – структура взаємостосунків двох і більше мікросередовищ, у яких активно діє та утверджує себе особистість. Екзосистема – структура, що складається з кількох середовищ, де особистість не є активною дійовою особою, хоч і причетна до ситуацій і подій соціуму цього рівня організації, який впливає на неї опосередковано. Макросистема охоплює усі життєві цінності, закони, традиції тієї культури та історичної епохи, в якій особистість народилася.

Вивчення поданих моделей показує, що на становлення і розвиток особистості впливає ціла низка чинників різного рівня та порядку, що, зі свого боку, зумовлює вибір окремим дослідникам наукового підходу до вивчення її у системі соціальних взаємостосунків і врахування впливів тих чи інших соціумних нашарувань. Тому створення цілісної моделі комплексного соціально-психологічного дослідження особистості викликане потребою структурувати і процедурно організувати цей процес, а згодом охарактеризувати кожний рівень суб'єкт-середовищної взаємодії. А це безпосередньо визначає фокус теоретичного аналізу та інтерпретації отриманих під час дослідження результатів.

Отже, цілісна модель комплексного соціально-психологічного дослідження студентів являє собою взаємозв'язок чотирьох рівнів наукового пізнання їх особистості у соціальному часопросторі університетського життя. Важливо, що кожному рівню відповідає окремо визначена низка параметрів внутрішнього світу студента, котрий занурений у різноаспектні системи соціальних взаємостосунків: а) як суб'єкт міжособистісних взаємовідносин; б) як представник малої академічної групи і в) соціальна одиниця факультету та університету як соціокультурної організації (*рис. 3.3*).

Зазначені рівні дослідження можна розглядати із системних позицій окремо, самодостатньо і в структурі єдиного цілісного комплексу вивчення особистості, котра утверджується суб'єктом паритетної освітньої діяльності у процесі впровадження новачійних умов кредитно-модульного навчання. Подана модель побудована на вимогах одночасного врахування двох принципів – субординаційності та координаційності. Так, за субординаційним принципом кожен вищий рівень підпорядковує в собі рівні нижчого порядку; причому враховується така особливість розуміння вищого гатунку, якому притаманна не звичайна сумація досліджень попереднього рівня, а саме вплив характерних для нього ознак аналізу та інтерпретації результатів. Координаційний принцип, зосереджуючись на безпосередній взаємодії між рівнями дослідження, забезпечує певну

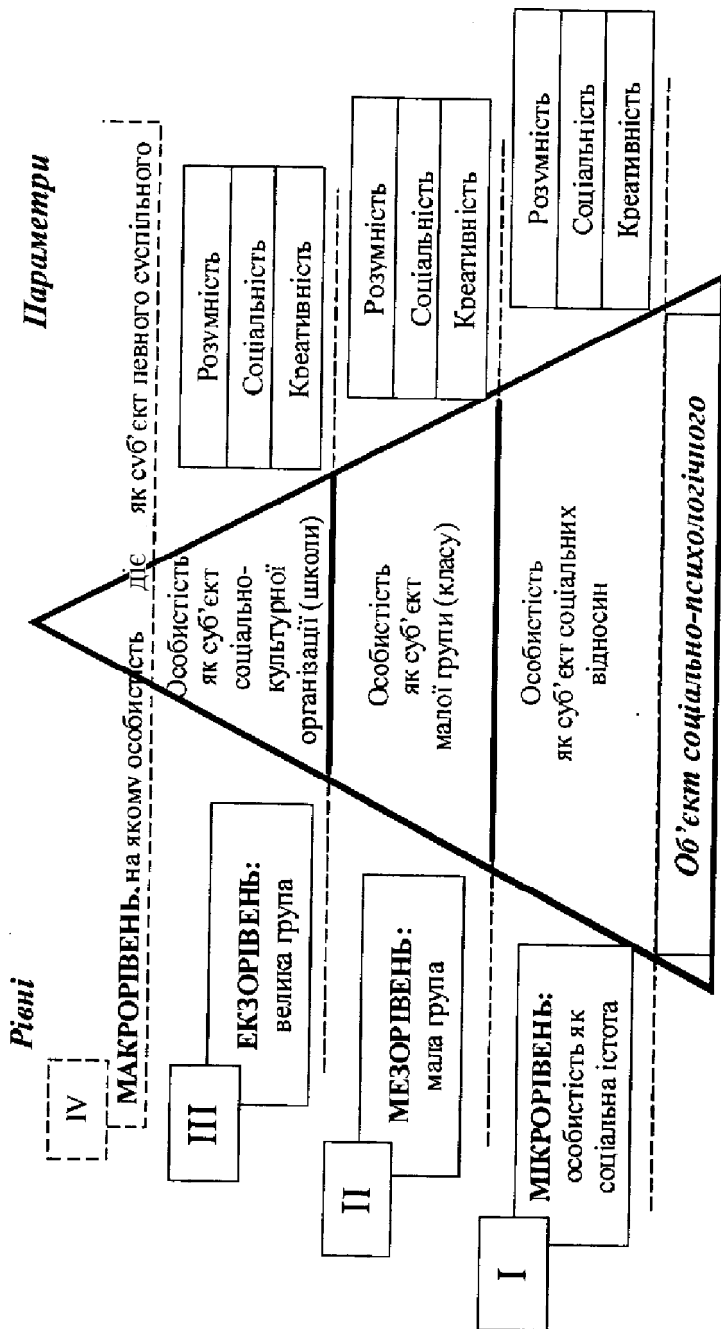


Рис. 3.3. Модель рівнів та параметрів комплексного соціально-психологічного дослідження особистості студента в інноваційно зорієнтованій системі кредитно-модульної освіти

автономність кожного рівня групи новаційно-дослідницьких умов і процедур. Це означає, що будь-який окремий аспект соціальної реальності, у якому діє особистість, характеризується хоч і відносною, проте все ж самодостатністю, цілісністю, завершеністю.

Визначення особистості як суб'єкта соціальної взаємодії певного, на кожному рівні ширшого і складнішого, діапазону взаємостосунків вимагає розглядати будь-який суб'єктивний вияв як такий, що знаходить відображення у реакціях, діях та поведінці, чим і розкриває свою реалістичність, набуваючи соціально-психологічних ознак. За допомогою засобів соціальної причетності людина об'єктивує складний культурний зміст і груповий характер власних суспільних взаємовідносин, які вирізняються об'єктивністю буття і самостійністю функціонування [39]. У цьому контексті наукового аналізу особистість – об'єкт і водночас суб'єкт духовно-практичної діяльності. А це, безсумнівно, ускладнює аналіз та інтерпретацію результатів соціально-психологічних досліджень особистості у сфері її поліваріантних і різнорівневих соціальних взаємостосунків.

Із цих теоретико-методологічних позицій проаналізуємо подану оргдіяльнісну модель як своєрідний концептуальний еталон організації соціально-психологічних знань про особистість.

Перший рівень моделі вказує на підхід до особистості як до соціальної істоти, котра характеризується певною завершеною структурою внутрішнього світу – набором діяльностей, ролей та міжособистісних взаємостосунків, учинків. До цього додаються потребо-мотиваційні спонукання і переживання особистості в соціумі, які ускладнюють змістово-процесуальний перебіг її адаптаційної взаємодії. Тому перший рівень моделі стосується переважно самосприйняття особистості у просторі найближчого оточення, її особистісної адаптованості і психобудови Я-концепції.

Соціально-психологічний підхід дослідження особистості відкриває широку перспективу до більш повного розкриття не тільки загальнолюдських психічних якостей рис і властивостей, а й пізнання соціально специфічних та індивідуально неповторних особливостей. Іншими словами, особистість постає не як набір певних утворювань, а як цілісна система, що перебуває у конкретному психічному стані, який виявляється в актуальній поведінці та застосуванні особистісного досвіду для регуляції чи корекції цього стану.

Отож, на мікрорівні особистість у межах предмета наукового дослідження описується за трьома основними параметрами, які висвітлюють внутрішній світ індивіда (*див. рис. 3.1*): розумність, соціальність та креативність. Так, розумність, розкриваючи пізнавальні

здібності особистості виявляє потенціал, який багато в чому опосередковує ефективність актуальних взаємостосунків із соціумом. Він визначається за допомогою кількісних та якісних тестових показників, що відіграють роль індикаторів загальної успішності студентів. При цьому форма вияву цих показників (сума балів та відсоткові співвідношення щодо кількості виконаних завдань) охоплює не тільки певну сукупність розумових дій та операцій, яким володіє окремих студент, а й систему знань, умінь та норм, яка є причиною й наслідком сформованості чи несформованості таких дій, розумових обдарувань загалом.

Оскільки більшість біологічних та соціальних чинників, як відомо, можна описати за допомогою закону нормального розподілу, то отримані показники співвідносяться із якісними характеристиками рівня розумового розвитку (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький) і дають змогу спрогнозувати імовірність конструктивної соціальної поведінки кожного студента.

Загалом розумність особистості ґрунтується не лише на розвитку пізнавальних психічних процесів, а й спричинена успішністю добування і збагачення нею досвіду соціальної взаємодії в навчально-освітній діяльності. Водночас вона також визначає якість актуальних педагогічних взаємин, персональну причетність кожного до відновлення соціально-культурного досвіду. Причому цей досвід реалізується у формі добування не тільки знань, навичок і вмінь, а й системи міжсуб'єктних взаємостосунків, котра знаходить відображення у соціальності особистості.

Соціальність базується на загальному соціальному інтелекті особистості, який проявляється, по-перше, у спроможності адаптуватися, зрозуміти і прийняти соціально значущі норми поведінки та характерологічні особливості як самого студента, так і його міжособистісних взаємин. Останні, крім того, виявляють потенціал особистості, який знаходить утілення в усвідомленій активній вибірковості переживань та вчинків особи, котра базується на його індивідуально-соціальному досвіді.

Відомо, що саме особливості відношення людини до того чи іншого завдання або проблеми впливають на характеристику її загальних здібностей до будь-якої діяльності. Звідси очевидно, що цілісна особистість може бути адекватно описана тільки завдяки введенню актуального соціального контексту її реальних взаємостосунків. Тоді дослідження особистості неминуче охоплюватиме динаміку її змістовних міжсуб'єктних ставлень, оцінок, відношень.

Таким чином, привласнення соціального досвіду, по-перше, залежить від ефективності функціонування систем, які забезпечують

становлення особистості. У період університетського навчання центральне місце займає система освіти. При цьому, засвоюючи соціальні значення, позиція особистості змінюється від ролі стороннього спостерігача до активної, зацікавленої діяльності. Тому для забезпечення гармонійного розвитку студента знання актуального стану соціального компоненту його внутрішнього світу має вагоме значення та повною мірою ураховується у системі новаційно-дослідницьких умов кредитно-модульного навчання.

Соціальний розвиток особистості визначається рівнем її адаптованості з урахуванням характерологічних особливостей та обсягу міжособистісних взаємостосунків відносно соціальних норм та цінностей (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький) і водночас залежить від готовності оточення підтримати та утвердити її соціально прийнятні установки і спрямування.

Креативність розкриває загальний потенціал особистості до гнучкості, оригінальності та нешаблонності вияву й реалізації здібностей на мікрорівні соціальних взаємостосунків як в інтелектуальному, так і соціальному аспектах. Цей параметр висвітлює активність особи, коли загальновідома закономірність або норма організується у проблемну ситуацію, яку вона має розв'язати в актуальній взаємодії. Рівень розвитку креативної сфери визначається як сукупність загальних показників при дослідженні інтелектуальної та соціальної сфер внутрішнього світу особистості, а також при безпосередньому обстеженні креативності за скороченим варіантом тесту Торранса.

Окремо зауважимо, що не тільки рівень інтелектуального розвитку зумовлює творчий потенціал особистості, а й такі особистісні риси, як незалежність, відкритість розуму, висока толерантність до невизначених та нерозв'язаних ситуацій, розвинуте відчуття прекрасного [46, с. 174]. Такий підхід до визначення креативності дає змогу враховувати не тільки тестові (кількісні) показники, а й детальніше інтерпретувати якісні характеристики, що отримуються під час дослідження кожного окремого студента.

Розуміння та урахування індивідуальних особливостей кожного параметру має велике значення для практичної діяльності особистості, зокрема освітньої. На цьому рівні психологічного пізнання забезпечується найповніший розвиток та розкриття будови внутрішнього світу студента, реалізація його позитивного природного потенціалу. Глибинне знання особистості наступника відкриває шлях до індивідуалізованого підходу, спрямовує процес навчання і виховання згідно з траєкторією персоніфікованих можливостей кожного. За умов урахування вимог до проектування освітньої діяльності у системі модульно-

розвивального навчання (від створення міні-модуля до модульного програмно-навчального комплексу) ця різнобічна психодіагностична інформація дає змогу реалізовувати психомистецькі технології розвивальної взаємодії викладача і студента [65; 68].

Другий рівень моделі дослідження, утверджуючи особистість суб'єктом малої групи, характеризує структуру діяльності, ролей та міжособистісних взаємостосунків, які реалізуються у конкретній навчальній групі з характерними для нього ставленнями і позиціями. Відтак він має відношення до сприйняття особистістю групи, яка справляє відчутний вплив на її загальний розвиток, а також те, як група впливає на окрему особистість – частину загального цілого.

Аналізуючи теоретичні підходи до характеристики такого феномену спільнот, як мала група, зазначимо, що більшість дослідників указують на потребу визначення не тільки міри її внутрішньої комунікації, а й психологічного стану, соціального настрою та психологічної структури діяльності. По-іншому, мовиться про загальний розвиток самоусвідомлення кожним членом власної групової причетності та розвинутості відчуття “Ми”. Так, визначаючи рівень розвитку малої групи нами, безумовно, враховується внесок кожної особистості у спільну діяльність, а також те, що вона є носієм специфічної, тільки їй притаманної системи взаємостосунків як в інтелектуальній, так і соціальній та креативній сферах.

На макрорівні особистість сприймається як складова й невід'ємна частина групи, котра охоплює щонайперше окремий навчальний колектив (групу) та може бути описана за трьома основними параметрами, які висвітлюють розумність, соціальність і креативність цієї групи. Вплив такого колективу, його організаційної структури, системи внутрішніх симпатій, взаєморозуміння і згуртованості на кожного студента займає вагоме місце у формуванні всіх сторін його внутрішнього світу, індивідуального досвіду та можливостей позитивного утвердження Я-концепції.

У процесі суспільного життя особистості формується найскладніша – багатовимірна, багаторівнева та динамічна – система суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків, на яку накладає певний відбиток об'єктивна матриця соціальної взаємодії. Більші-менші зміни об'єктивного стану особистості у соціумі, безумовно, потребують перебудови її суб'єктивних відносин. Тому врахування загального соціально-психологічного портрету такої спільноти як академічна група за параметрами розумності, соціальності та креативності є важливим етапом комплексного дослідження особистості. Певне місце у цій роботі відіграє врахування вікових особливостей кожної навчальної

групи, які об'єктивно впливають на розуміння та інтерпретацію соціальних процесів і дають змогу своєчасно коректувати освітні заходи шляхом того чи іншого співвідношення досліджуваних параметрів.

За параметром розумності визначається загальний рівень інтелектуального розвитку навчальних колективів і курсового потоку загалом як соціальної спільності певної вікової категорії студентів, а також встановлюються відповідні тестові норми, що характеризують загальний потенціал групи порівняно з іншими однолітками і кожним студентом окремо. Параметр соціальності визначає загальні тенденції розвитку типових характерологічних рис і стилю міжособистісної взаємодії наступників, котрі об'єднані в навчальний колектив і відображають спрямування і властивості відповідної – юнацької – вікової групи. Параметр креативності дає змогу порівняти та узагальнити творчий потенціал окремої групи як суб'єкта учіння, його сумарну здатність до ефективної реалізації процесу соціалізації, гнучкості у сприйманні як соціальних, так і суто інтелектуальних проблем.

Кількісна та якісна характеристика кожного параметру надає можливість відстежувати динамічні тенденції формування кожного навчального колективу, його соціально-психологічні особливості, а також перебіг змін, які відбуваються під впливом впровадження модульно-розвивального навчання і підвищення психологічної грамотності викладачів і студентів.

Третій рівень моделі досліджує особистість як суб'єкта соціально-культурної організації. Він гарантує опис загальної характеристики актуального стану і соціального потенціалу новаційної моделі університету, тобто освітньо-культурного закладу науково-новаційного типу. Водночас він фіксує сприйняття особистістю всієї сукупності стосунків, традицій і впливів, які справляє освітнє оточення соціально-культурної орієнтації на загальний розвиток студента.

На цьому – екзорівні – особистість, перебуваючи у межах дослідження, може бути описана за трьома основними параметрами, які висвітлюють узагальнені характеристики розумності, соціальності та креативності освітньої системи-організації, котра охоплює весь колектив університету.

Аналіз зазначених параметрів дає змогу давати не тільки соціально-психологічну характеристику ВНЗ, а й відстежувати динаміку соціальних взаємостосунків і прогнозувати подальший розвиток науково-педагогічного і студентського колективів визначати напрями корекції та удосконалення соціокультурного простору модульно-розвивальної освітньої системи. При цьому університет як орга-

нізаційна структура являє собою соціальну спільноту, яка не зводиться до певного гурту особистостей, котрі входять до неї. Вона не обіймає лише якісні відмінності, тому що соціально-організаційні реальності, які утворюються у її структурі, не притаманні соціальним якостям кожного окремого суб'єкта, хоч із них виникають [24, с. 80].

Отже, під час аналізу освітньої діяльності сучасного ВНЗ слід звертати увагу на ту потенційну організаційну силу, яка виникає із свідомого ставлення членів групи до вимог, норм і правил, які регулюють взаємостосунки в організації. Цілісний вплив усіх структурних одиниць та їх взаємозв'язків на окрему особистість, як і зворотній тиск кожної особи на регулювання організаційної структури університету, розкриває спектр проблем, перспектив і реальних тенденцій розвитку як всього навчального закладу, так і кожного студента й викладача зокрема. При цьому параметр соціальності розглядається нами як загальна спроможність освітньої установи реалізувати норми та цінності українського суспільства в повному обсязі змісту, спрямованості і характеру етнонаціонального досвіду, який і стимулює розвиток особистості студента. Розумність у цьому разі є загальним інтелектуальним індикатором ґрунтовності оволодіння наступниками цього досвіду в межах розвивального середовища вищого навчального закладу. На цьому рівні креативність являє собою параметр, що характеризує новаційність і відкритість освітнього простору університету, який дає змогу кожному учасникові навчання не тільки успішно адаптуватися до нових суспільних умов, а й самостверджуватися і самовдосконалюватися у вчинках істини, краси, добра, справедливості, свободи, творчості, ставати повноцінним, висококомпетентним і відповідальним, професіоналом.

3.2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ЙОГО РЕЗУЛЬТАТИ

Кредитна модульно-розвивальна організація навчання сутнісно змінює управлінсько-технологічне забезпечення освітнього процесу [65, с. 33], про що наочно свідчать: нова версія планування роботи ВНЗ, соціально-культурні стратегії управління, інноваційне освоєння студентами навчальних курсів, модульний розклад занять, комплекс експериментальних діагностичних методів відстеження ефективності психосоціального розвитку кожної особистості, якісно вища психологічна і методологічна підготовка викладачів, авторська номенклатура

програмово-методичних засобів. Це забезпечує ефективне функціонування безперервного модульно-розвивального процесу, вплив якого визначається індивідуальними особливостями розвитку внутрішнього світу особистості студента, структурою та співвідношенням основних сфер психосоціального змісту становлення його як суб'єкта соціальної взаємодії. Тому в межах моніторингу соціально-психологічного розвитку майбутнього фахівця надзвичайно важливо з'ясувати:

- 1) яким чином структурні складові його особистості проявляються при освоєнні нею соціального впливу, реалізації свого соціального покликання в тій чи іншій конкретній навчальній групі, діяльності;
- 2) як відбувається задоволення потреб (біологічних – у їжі, одязі тощо, соціальних – утвердитися в різних соціальних сферах, духовних – в інформації, пізнанні зовнішнього і власного, внутрішнього, світів);
- 3) за допомогою яких соціально-психологічних механізмів здійснюється цей процес.

Моніторинг розуміється нами як систематичне одержання інформації про стан конкретної системи з метою реалізації певних заходів щодо переведення її на якісно новий рівень функціонування. Отож, моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії – це передусім визначення окремого кола показників, що відображають актуальний стан розвитку юної особистості і дають змогу, головню за допомогою методу послідовних замірів, накопичувати й аналізувати інформацію про особливості її формування у динаміці, а також проектувати й корегувати на цьому підґрунті соціально-культурний простір, в якому відбувається зростання того чи іншого потенціалу студента. Відтак метою такого моніторингу є одержання інформації про психосоціальний розвиток особистості у системі експериментально зорієнтованого кредитно-модульного навчання та про аналіз подальшого її розвитку у мережеві стосунків соціальної системи.

Для детального аналізу одержаних результатів наукового пошуку визначимо *основні групи новаційних умов* впровадження програми комплексного соціально-психологічного дослідження особистості студента.

Перша група новаційних умов (2003–04 роки) – це реалізація програми дистанційної перепідготовки викладачів кафедри соціальної роботи ТНЕУ як дослідників-психологів [66; 68], яка сутнісно вплинула на внутрішній світ педагогів-викладачів, забезпечила якісно вищу підготовку до його взаємодії зі студентами, коли її центром є нова етика паритетної освітньої взаємодії, переживання цих рівнозначних взаємостосунків, збільшення вагомості особистісного спілкування, проблемно-діалогічне спонукання студентів до творчого по-

шуку, моделювання життєвих ситуацій. Кожен викладач оволодів якісно вищим рівнем психолого-педагогічної грамотності, навчився ефективно використовувати наукову термінологію і давати докладну соціально-психологічну характеристику власного розвитку, а також особистісного та інтелектуального зростання студентської молоді.

Друга група новаційних умов – всеохоплювальне первинне діагностичне обстеження основних соціально-психологічних характеристик особистості, котре було проведене у ТНЕУ в 2005–06 роках з метою забезпечення адекватного проектування перебігу чотирьох ритмів організованого соціально-культурного змісту (навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного) під час викладання навчальних курсів та з орієнтацією на відтворення повного модульно-розвивального циклу (знання, уміння, норми і цінності) [17; 68]. У такий спосіб емпірично обґрунтовувалися вихідні психосоціальні можливості кожного учасника розвивальної взаємодії, навчальної групи та курсу загалом, що на наступних етапах моніторингу дозволяло визначати ефективність пропонованої інноваційно зорієнтованої системи навчання.

Третя група новаційних умов стосується впровадження інноваційної технології організації освітнього процесу на юридичному факультеті ТНЕУ, коли у 2007 році був запропонований і відпрацьований специфічний ритм роботи кафедри соціальної роботи – модульно-розвивальний: під час семестрового навчання кожна навчальна дисципліна передбачала освоєння її змісту у вигляді чотириритмічного циклу: від добування знань й освоєння норм до привласнення цінностей і самотворення психодуховних форм (істини, добра, свободи, любові тощо) [68; 76]. Побудова навчальних занять за такою оргсхемою у 2–3 рази зменшила обсяг домашніх завдань й водночас підвищила ефективність внутрішньогрупової освітньої роботи студентів завдяки оптимальному часовому співвідношенню їх учіння, навчання, виховання, освіти, самоосвіти і відпочинку.

Четверта група новаційних умов (2008–09 роки) – оволодіння професорсько-викладацьким складом кафедри соціальної роботи прийомами і засобами керівництва пізнавальною, регуляційною і ціннісно-естетичною діяльністю студентів, а також забезпечення почергового переважання проблемної, регуляційної і світоглядної ситуацій на окремих етапах інноваційно зорієнтованого освітнього процесу. Кожен викладач, реалізуючи новий психолого-педагогічний зміст, щонайперше працює із системами соціального зв'язку-розвитку наступників, прискорюючи, збагачуючи та інтенсифікуючи процеси внутрішньо вмотивованого учіння [66; 68].

П'ята група новаційних умов відображає перехід у 2009/10 навчальному році до новаційної стратегії управління навчальними курсами і змістовно пов'язана з підготовкою програмово-методичних засобів (граф-схем навчальних курсів, сценаріїв модульних занять тощо) в контексті утвердження принципів соціально-культурної парадигми освіти. Саме цими засобами реалізується рух за траєкторією психосоціального розвитку: від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляційних і ціннісно-духовних, а також здійснюється реконструкція освітнього змісту за психологічними закономірностями творення високорозвивального, ментально зорієнтованого, простору організації безперервної модульно-розвивальної взаємодії [68; 74].

Шоста група новаційних умов фіксує, починаючи з 2010–12 років, апробацію кожним викладачем технологічної моделі проектування і втілення цілісного функціонального циклу навчального модуля конкретної теми, розділу, всього курсу. Головне призначення цієї моделі – науково-дидактична адаптація психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового й управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальних взаємин до можливостей конкретного студента та умов ефективного перебігу колективного освітнього процесу в навчальній групі загалом [19; 68].

Сьома група новаційних умов охоплює створення та апробацію окремих проблемно-модульних програм, котрі базуються на відпрацьованих модульно-розвивальних технологіях організації повноцінного розвитку здібностей конкретного студента і навчальної групи в цілому, починаючи з 2012/13 навчального року. Проблемно-модульна програма – основний засіб керівництва розвивальною освітньою взаємодією, вона обґрунтовує реальну участь викладача і студента у досягненні освітньої мети завдяки структурній єдності її основних елементів (граф-схеми навчальних курсів і культурні матриці навчальних модулів), а також оптимізує їхню паритетну освітню співдіяльність в актуалізованому соціально-культурному просторі юридичного факультету ТНЕУ.

Восьма група новаційних умов характеризується оволодінням до 2013/14 навчального року кожним викладачем-дослідником на індивідуально-професійному рівні психомистецькими технологіями впровадження конкретного етапу модульно-розвивального процесу, основою якого є психолого-педагогічний зміст та емоційно-психологічна атмосфера розвивальної взаємодії, котрі й гарантують максимально повну реалізацію психосоціального потенціалу особистості. У такий спосіб утверджується розгорнуте мистецьке дійство, спроек-

товане викладачем у системі цілісного функціонування навчального модуля, та організується спільний пошук-вистава наставника і майбутніх соціальних працівників на рівні емоційно-духовного сприйняття суперечностей навчально-предметного змісту (між бажаним результатом збагачення досвіду й процесом його досягнення) і спонукає кожного до зовнішнього і внутрішнього діалогу задля досягнення гармонії та істини щодо актуального досвіду [19; 68; 74].

Дев'ять група новаційних умов – це систематичне дослідження динаміки психосоціального розвитку особистості студентів спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ за визначеною батареєю тестів і соціально-психологічних методик, яке становить підґрунтя науково-критеріального пізнання актуального стану всіх учасників паритетної педагогічної взаємодії, їхнього самоаналізу і самоусвідомлення особливостей свого внутрішнього світу, а також відображає індивідуальні особливості студента як потрійного суб’єкта: а) соціальних стосунків, б) малої групи, в) соціально-культурної організації (університету). Воно фіксує поступальне формування і розвиток трьох основних засадничих метасфер внутрішнього світу особистості студента, становлення його позитивної Я-концепції і (за потреби) своєчасну корекцію базових соціально-психологічних характеристик розвитку [75]. Ця психодидактична умова була реалізована протягом всього періоду реалізації проекту наукової школи проф. Фурмана А.В. (2003–2016 роки).

Моніторинг розвитку особистості як основної одиниці теоретичного аналізу впливу новаційно зорієнтованої системи навчання здійснювався за трьома основними параметрами – розумність, соціальність і креативність шляхом кількісного та якісного визначення *L*-, *T*-, *Q*-даних. При цьому експериментальні діагностичні методики були спрямовані не лише на фіксацію наявного рівня ментального досвіду студента, а й окреслення меж зони найближчого розвитку кожного студента, здатності його до навчання, що давало змогу враховувати, який внесок у розвиток особистості був спричинений саме оволодінням знаннями і нормами, усвідомленим обстоюванням ідей і цінностей, оволодінням новими способами мисленнєвих і практичних дій. Реалізований широкий спектр систематичних психологічних обстежень діагностує й творчі здібності, рання оцінка яких важлива для забезпечення оптимального їх розвитку. Отриманні знання про рівень психологічного зростання студента на всіх вікових етапах – це, в інноваційному досвіді кафедри психології і соціальної роботи, реальне підґрунтя у вирішенні цілої низки психодіагностичних завдань, від досягнення яких багато в чому залежать успіхи в організації сучасного освітнього процесу університету.

Вочевидь комплексне пізнання особистості студента, яке здійснювалося за лонгітудною програмою й охоплювало найскладніший період становлення особистості (від 17 до 23 років) різнобічно висвітлює динаміку зростаючого конструктивного впливу кредитно-модульної системи навчання на процес перетворення внутрішнього світу особистості, зокрема соціалізацію та індивідуалізацію, моральну та організаційну компетентність. Складність аналізу розвиткових процесів спричинена ще й становленням норм соціальної взаємодії студента з університетським оточенням, а також перепонами на шляху самопізнання особистісного Я у системах “Я у суспільстві” та “Я і суспільство”. Саме в такому контексті цей віковий діапазон (17–19–21–23 роки) вивчає більшість теоретиків психології розвитку (Е. Еріксон, Л. Кольберг, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн та ін.) [15; 19; 18; 62; 83; 84; 86; 88 та ін.].

Кожний віковий підперіод виявляє певні особливості в когнітивному, соціальному та фізичному розвитку студента, які й зумовлюють відповідну наступність ситуативних змін під час взаємодії студента із соціальними інститутами на мікро-, мезо- та екзорівнях. Моніторинг і врахування таких особливостей – важлива передумова організації зовні керованого, доречного й оптимально природного становлення особистості, визначення актуального її стану й тенденцій розширення зони найближчого розвитку майбутнього фахівця, зважаючи на його певний розумовий, соціальний і креативний потенціал.

Процедура соціально-психологічного дослідження у нашому дослідді діагностування вимагала, щоб індивідуально-групова діяльність студентів відповідала таким параметрам:

1) дослідження проводилися психологом (психологом-викладачем), який добре відомий студентам конкретної навчальної групи, що забезпечувало позитивну атмосферу та зорієнтовувало кожного на співробітництво;

2) при упорядкуванні плану-графіка проведення досліджень за комплексом методик враховувалися особливості психічної активності кожної вікової підгрупи, обсяг навчального навантаження, зміст тестових завдань і час між різноспрямованими обстеженнями;

3) при виконанні завдання кожний студент отримував індивідуальний стимульний матеріалом – тексти чи завдання тесту, опитувальника;

4) відповіді на поставлені запитання-завдання студенти заносили до персональної “Карти соціально-психологічного дослідження особистості”, користуючись бланками до кожної методики, що спрощувало не тільки фіксацію відповідей, а й кількісну обробку результатів [64, с. 170];

5) діагностична робота організовувалася так, щоб кожний студент мав окреме місце (один за партою), це виключало під час обстеження

будь-яку несамостійність чи сторонні перешкоди [58, с. 17];

б) психодіагностичний інструктаж проводився з усією навчальною групою і відповідав основним експериментальним (у т.ч. діагностичним) вимогам у сфері психології [12].

Окремо вкажемо на особливі вимоги, що ставилися до особистості дослідника, який “втручається” у життєдіяльність реальної особистості, або групи, і водночас не повинен порушити загальної – індивідуальної чи колективної – психоструктури. Основними серед цих вимог є:

а) ставлення до студента як члена своєї групи, виконавця конкретних освітніх функцій, а не як до піддослідного психологічної лабораторії;

б) усвідомлення й дотримання моральних норм і професійної етики;

в) об’єктивна оцінка дослідником своїх професійних та особистісних властивостей, науково-теоретичної підготовки [58].

Загалом логіка проведення цілісного циклу психодіагностичної процедури охоплювала такі основні етапи: 1) підготовча робота; 2) діагностична робота (групова діагностика студентів кожної групи, обробка одержаних відповідей за ключем); 3) індивідуальна робота (аналіз результатів кожного студента окремо, їх зіставлення з іншими даними, консультаційні та корекційні впливи); 4) узагальнення результатів обстеження окремої вікової підгрупи (перший і другий, третій і четвертий, п’ятий і шостий курси та виявлення особливостей діагностичних показників, обґрунтування загальних тенденцій); 5) визначення вікових особливостей та аналіз загальних тенденцій психосоціального розвитку студентів від курсу до курсу.

Зважаючи на значущість узагальнення результатів, найважливішим для нас були моніторинг й індивідуальна робота з окремим студентом. І це цілком природно, адже надзавданням університетської освіти є створення такого культурно-психологічного простору, який би сприяв сталому розвитку окремого наступника, забезпечував конструктивне подолання ним особистої вікової кризи через самоусвідомлення власної Я-концепції, науково обґрунтовував найрезультативніші моделі індивідуалізації та диференціації модульно-розвивального процесу, сприяв позитивній самореалізації кожного учасника новаційного навчання у спільній паритетній освітній діяльності.

Загалом процес проведення широкомасштабних діагностичних обстежень і зміст моніторингу основних характеристик розвитку особистості як *суб’єкта соціальної взаємодії* (перший рівень дослідження), вимагали детального опису процедури пізнання внут-

рішнього світу студента за параметрами розумності, соціальності та креативності з урахуванням вікового та індивідуального критеріїв.

Загальна схема аналізу отриманих під час комплексного дослідження особистості результатів складається з кількох основних процедурних складових, причому кожна має певні особливості.

По-перше, це опрацювання тестових результатів дослідження пізнавально-креативної сфери (*T*-дані), котре вимагає:

1) перевірки правильності відповідей за ключем до кожного тесту та отримання кількісного показника “сирої” оцінки, причому співпадання відповіді студента з правильною оцінюється в один бал (виняток становить п’ятий субтест ШТРР);

2) зіставлення одержаних “сирих” оцінок із нормативними для окремого вікового періоду за кожним тестом, обрахування інтервального (процентильного) коефіцієнта і якісне оцінювання рівня успішності тестування (вкрай високий – високий – середньовисокий – середній – середньонизький – низький – вкрай низький);

3) якісного аналізу отриманих даних у їх зіставленні з еталонними нормами тестових завдань, що забезпечує визначення особливостей вияву окремих розумових дій;

4) знаходження суми “сирих” оцінок за кожний тест та підрахування сумарної оцінки виконання батареї тестів інтелекту (за винятком результатів тесту Торренса);

5) визначення загального рівня пізнавальних здібностей конкретного студента і складання узагальненої характеристики особливостей його розумової сфери.

По-друге, аналіз результатів відпрацювання соціально-психологічних методик та вивчення соціально-креативної сфери особистості (*Q*-дані), що потребує урахування особливостей її розвитку за такою алгоритмічною схемою:

1) зіставлення відповідей з ключами опитувальників (здебільшого застосовується кілька ключів) й отримання результатів у числовому вигляді;

2) порівняння кількісного показника з якісною характеристикою вияву досліджуваної властивості особистості та виокремлення таких особливостей, котрі притаманні конкретному студенту;

3) аналіз тенденцій та особистісних рис за проективною методикою “Неіснуюча тварина”;

4) визначення рівня сприйняття особистості навчальною групою, глибини її входження у студентський колектив та обґрунтування соціометричного статусу;

5) узагальнення одержаних даних, підготовка характеристики соціальної сфери студента.

По-третє, аналіз креативної сфери особистості шляхом проведення ґрунтовної аналітичної роботи з низкою тестів і методик (тест Торенса, проєктивна методика “Неіснуюча тварина”, шкали опитувальника Е. Шостром), а також урахування експертних характеристик в аспекті соціальної активності студента у загальному потоці університетського життя.

По-четверте, на кількісно-якісному підґрунті узагальнення особливостей розвитку трьох основних метасфер внутрішнього світу особистості вимальовується цілісна картина рівнів і тенденцій розвитку студента, яка має об'єктивно-критеріальний характер.

По-п'яте, зіставлення результатів комплексного дослідження особистості студента з реальною успішністю навчання та висновками викладачів-експертів (*L*-дані), а також із отриманими даними на пропедевтичних, початкових і заключних етапах впровадження інноваційної модульно-розвивальної системи навчання, а також визначення (за потреби) напрямків корекційної роботи із окремим студентом, викладачем, батьком чи керівником.

Процедура, аналіз та інтерпретація результатів моніторингу особливостей становлення особистості природно вимагають зміни змісту тестових завдань, стилю проведення психологічних обстежень, розширення діагностичного простору, хоча загальні оргтехнічні вимоги щодо врахування вікового чинника та соціальної ситуації розвитку залишаються незмінними. Водночас комплексне дослідження особистості, у досвіді психосоціальної роботи кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ, втілювалося за єдиною алгоритмічною схемою соціально-психологічного аналізу добутих результатів, а також передбачало поступове уведення дослідницьких методик на окремих етапах інноваційно зорієнтованого навчання.

Загалом послідовність вивчення особистості студента визначалася за трьома основними етапами дослідження метасфер внутрішнього світу, яким притаманна своя конкретна специфіка.

Етап. Дослідження розумової сфери. Тестова батарея вивчення інтелектуальних здібностей студентів давала змогу диференційовано й аналітично підходити до їх загального наукового обґрунтування. Для цього, як і в попередніх випадках, використані узагальнені таблиці й гістограми (*табл. 3.1, рис. 3.1*). Для прикладу розглянемо результати дослідження розумової сфери тих самих студентів спеціальності “Соціальна робота”. Одержані дані дають змогу стверджувати, що після реалізації ланцюга освітніх психодідактичних умов у студента *А.П.*, рівень загального інтелектуального розвитку істотно підвищився і якісно може бути визначений як дуже високий. Так, його процен-

Таблиця 3.1

Результати виконання батареї тестів студентами перших курсів (група СР-11) спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ у березні 2016 року (вибірка 33 особи (фрагмент))

| Студент | Назва тесту | | | | | Сума балів | PR | Рівень |
|---------|---------------------|------------------------------|----------------|--------------------|-----------------------------------|------------|------|------------------|
| | Абстрактне мислення | Розуміння словесних зв'язків | Матриці Равена | Загальні здібності | Шкільний тест розумового розвитку | | | |
| 1. А.П. | 29 | 28 | 49 | 72 | – | 178 | 99 | Дуже високий |
| 2. А.Д. | 22 | 12 | 35 | 41 | – | 110 | 55 | Середній |
| 3. Б.Т. | 32 | 34 | 53 | 74 | – | 193 | 95,1 | Високий |
| 4. Б.Ч. | 24 | 38 | 41 | 56 | – | 159 | 67,9 | Середній |
| 5. В.П. | 40 | 37 | 48 | 90 | 82 | 297 | 98,6 | Дуже високий |
| 6. В.Ш. | 34 | 29 | 48 | 75 | 74 | 260 | 71,4 | Середньо-високий |

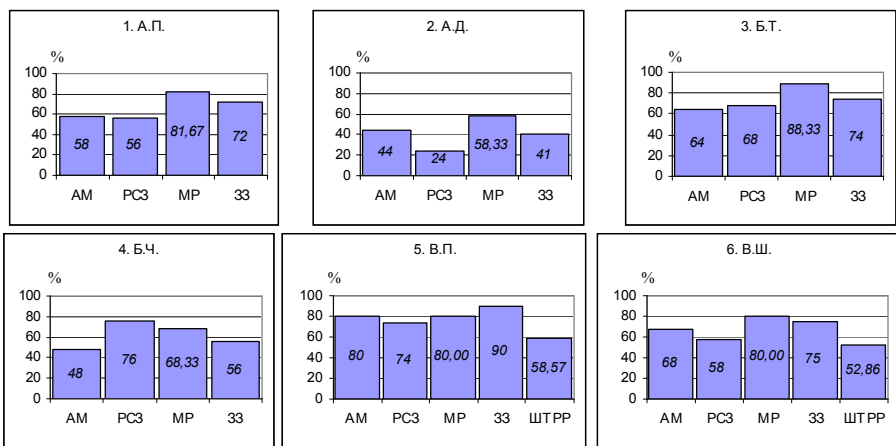


Рис. 3.1. Успішність виконання завдань батареї тестів першокурсниками спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ у квітні 2016 року

Позначки: АМ – тест “Абстрактне мислення”, РСЗ – тест “Розуміння словесних зв'язків”, МР – тест “Матриці Равена”, 33 – тест “Загальні здібності”, ШТРР – Шкільний тест розумового розвитку.

тильна оцінка (PR) для суми балів за всією тестовою батареєю дорівнює 99,0 порівняно із 94,8 процентилем у минулому (школі). Причому характерними рисами розумової сфери цього першокурсника можна назвати дуже високий рівень розвитку основних операцій комбінаторного мислення, усвідомленість сприйняття зображень, здатність їх узагальнювати й аналізувати, гармонійне взаємодоповнення вербального і невербального інтелектів. Отож є підстава констатувати такий факт: цілеспрямоване урахування й усвідомлення мисленнєвих особливостей обстежуваного студента (недостатній рівень вербального інтелекту у школі) всіма учасниками педагогічної взаємодії під час навчання у ВНЗ забезпечили стрімке зростання його словесно-логічних здібностей. Виявлена позитивна зміна наявного інтелектуального потенціалу його особистості закономірно підвищили ситуативну ефективність соціальної взаємодії, розширила коло неформального спілкування.

Отже, позитивна зміна розумового потенціалу студентів у процесі поетапного впровадження основних елементів кредитно-модульного навчання ТНЕУ підтверджує, що вищезокреслені інноваційні умови реально змінили на краще соціально-психологічну атмосферу розвитку його особистості. Безперечно, університетське довкілля відіграє значущу роль у становленні і розвитку особистості кожного студента протягом всього періоду навчання. Інтенсивне, соціально спричинене надбання інтелектуального потенціалу, зі свого боку, впливає також і на усвідомлене сприйняття наступниками людського оточення, розуміння важливості побудови таких взаємовідносин, котрі ґрунтуються на позитивній Я-концепції, підвищує пошукову пізнавальну активність, позитивне ставлення до світу, мотивує до самоосвіти.

Безумовно, що соціокультурне середовище (сімейне, позауніверситетське, неформальне), в якому проживає студент, також впливає на індивідуальну динаміку зростання інтелектуальних здібностей, створюючи умови для більш стрімкого і цілеспрямованого розвитку, або ж стримуючи цей процес негативними чинниками. Наприклад, часто підвищення загальної пізнавальної активності студента, за спостереженнями викладачів, у сімейних взаємостях не знаходить підтримки, оскільки батьки зайняті на виробництві та мало уваги відводять академічним успіхам свого нащадка, ставлячи на перше місце дієву допомогу вдома. Таке ставлення негативно впливає на динаміку розвиткового вдосконалення внутрішнього світу особистості й розумової сфери зокрема.

II етап. *Дослідження соціальної сфери.* Послідовність вивчення соціальності студентів – майбутніх соціальних працівників – ха-

рактизується нарощуванням пізнавальних засобів, діапазон котрих розширюється із зміною вікових особливостей. Передусім помітні зрушення, які мають місце у 18–19 річних, коли відбуваються активні зміни й перетворення як на соціальному, так і на психодуховному рівнях функціонування людської особини. Зокрема, у цей віковий період виникає почуття соціальної дорослості, закріплюються важливі психічні властивості (наполегливість, самосвідомість тощо). Для ґрунтовнішого аналізу особливостей застосування всього обстоюваного інструментально-аналітичного апарату розглянемо процедуру дослідження здібностей до соціальної взаємодії з навколишнім світом студентів бакалаврату. Відпрацювання цілісної характеристики забезпечується послідовною інтерпретацією результатів, отриманих за кожним окремим тестом чи опитувальником, що висвітлює ті чи інші складові структури соціальної сфери особистості майбутнього фахівця.

Визначення рівня особистісної адаптованості, соціометричного статусу студента в навчальній групі, його ставлення до соціально-психологічного клімату колективу, а також основних особистісних властивостей (тривожність, агресивність, виснаженість тощо) здійснювалося за відомою психодіагностичною технологією.

Оцінити рівень вияву домінантних рис характеру у системі між-особистісних взаємостосунків дозволяв опитувальник Т. Лірі. По-перше, будувався профіль особистісної мозаїки характеру; по-друге, обчислювалися коефіцієнти співвідношення пар-орієнтацій (K_{I-V} , K_{II-VI} , $K_{III-VII}$, $K_{IV-VIII}$), реактивності властивостей характеру (KP) й адаптивного їх вияву (KA) і, по-третє, аналізувалася міра співпадання отриманих даних (*табл. 3.2, рис. 3.2*).

Скажімо, у студента *А.К.* виявлене переважання реактивних рис над активними ($KP=0,6$) у ситуаціях їх нестабільного вияву ($KA=0,4$). Тому для нього характерні конформність, доступність у налагоджені контактів, співчутливість, гнучкість перед обставинами ($K_{III-VII}=0,4$, $K_{IV-VIII}=0,4$), а також прагнення до лідерства ($K_{I-V}=1,5$), яке на актуальному етапі соціального ствердження юнака перебуває в конфлікті з невпевненістю та несамостійністю ($K_{II-VI}=0,5$). У реальних вчинкових актах це спостерігається явно, особливо коли йому треба (за потреби) висловлювати свою особисту думку. Тоді він з легкістю виголошує її серед обмеженого кола однокласників, близьких друзів, але відчуває ускладнення при обговоренні будь-якої проблеми у більш широкому колі студента.

Особливостями студентки *В.Г.* є більша розвиненість активних рис характеру ($KP=1,11$) та їх суто адаптивний формовияв ($KA=0,75$), що зумовлює близький до гармонійного профіль особистості. Відтак маємо другокурсницю із значними лідерськими здібностями, котра

Таблиця 3.2

Результати дослідження особистості студентів другого курсу спеціальності "Соціальна робота" ТНЕУ у 2016 році за методикою Т. Лірі, вибірка 114 осіб (фрагмент)

| Риси характеру | Кількість балів | | | |
|---|-----------------|--------------|--------------|--------------|
| | Студент А.К. | Студент Б.Т. | Студент В.Г. | Студент Г.Р. |
| I. Владність | 12 | 14 | 7 | 8 |
| II. Незалежність | 4 | 11 | 4 | 7 |
| III. Прямолинійність | 5 | 12 | 3 | 5 |
| IV. Скептичність | 5 | 8 | 3 | 5 |
| V. Покірність | 8 | 5 | 2 | 4 |
| VI. Залежність | 8 | 4 | 4 | 4 |
| VII. Співробітництво | 14 | 5 | 8 | 6 |
| VIII. Великодушність | 12 | 8 | 4 | 5 |
| Обчислені коефіцієнти: | | | | |
| співвідношення пар-орієнтацій рис характеру | | | | |
| K_{I-V} | 1,5 | 2,8 | 3,5 | 2,0 |
| K_{II-VI} | 0,5 | 2,7 | 1,0 | 1,75 |
| $K_{III-VII}$ | 0,4 | 2,4 | 0,4 | 0,8 |
| $K_{IV-VIII}$ | 0,4 | 1,0 | 0,75 | 1,0 |
| реактивності рис характеру | 0,6 | 2,05 | 1,11 | 1,3 |
| адаптованого вияву рис характеру | 0,4 | 0,4 | 0,75 | 0,75 |

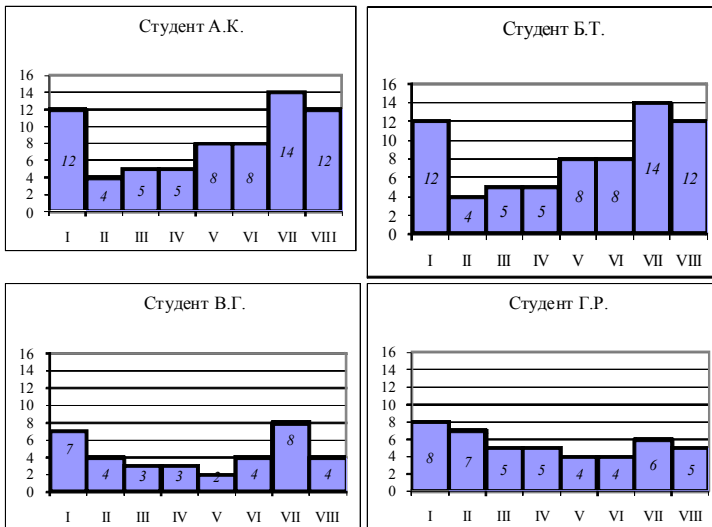


Рис. 3.2. Індивідуальні профілі особистості студентів другого курсу спеціальності "Соціальна робота" ТНЕУ за методикою Т. Лірі, 2016 р.

відповідальна, урівноважена ($K_{I-V}=3,5$, $K_{II-VI}=1$), лояльна та співчутлива до оточуючих ($K_{III-VII}=0,4$, $K_{IV-VIII}=0,75$). До того ж вона легко пристосовується до певних обставин, завжди виявляє свої лідерські здібності й водночас не стримує і не приголомшує інших. У різноманітних заходах бере найактивнішу участь і знаходить можливості реалізувати свої здібності та залучити до їх підготовки якомога більше інших студентів групи.

Актуальним при розв'язанні проблеми формування і становлення базових властивостей особистості є визначення й корекція юнацьких акцентуацій характеру, котрі впливають на можливості їх соціальної адаптації та актуальну поведінку в соціумі. Хоча для хлопців і дівчат й притаманна деяка дисгармонійність, акцентуованість характеру, котра може мати різноманітні якісні особливості, по-різному відповідає ціннісно-етичним нормам суспільства, але вона не завжди призводить до очевидних розходжень між цими нормами і реальною поведінкою особистості. Аналіз найвиразніших акцентуацій здійснювався після побудови відповідного профілю особистості за конкретними типами і давав змогу повно окреслити конфліктні поля і ті акцентуації, котрі мають максимально яскраве вираження (*табл. 3.3, рис. 3.3*).

Вивчення особливостей вияву акцентуацій характеру студента Д.А. свідчить, що для нього характерна відсутність хоча б однієї явної акцентуації: всі показники не перевищують середнього значення, котре притаманне юнацькому вікові. Подальше дослідження виявило, що рівень його самоусвідомленості й сформованість Я-концепції відповідають високим показникам для даної вікової категорії. Тому можна стверджувати про певну усталеність й гармонійність тих властивостей особистості, які координують вияв акцентуацій характеру третьокурсника, і констатувати відсутність потреби в додаткових корекційних заходах. Очевидно, що на його особистісне становлення впливає широке коло різноманітних соціокультурних зв'язків: сприятлива сімейна атмосфера, ментально зорієнтований підхід, зреалізований у процесі університетського навчання, певні спортивні успіхи. Такий різноспрямований досвід соціальної взаємодії закономірно створив позитивне підґрунтя для формування його врівноваженої особистості.

При первинному аналізі результатів студента Ж.М. встановлено, що більшість показників значно перевищує середнє значення, тому бажано провести додаткове обчислення кількісних показників за новими інтерпретаційними ключами [11, с. 139] задля більш диференційованого вибору корекційних заходів. Отриманий профіль (*рис. 3.4*) підтверджує явний вияв таких типів акцентуацій як застрявання,

Таблиця 3.3

Результати дослідження акцентуацій характеру студентів-третьокурсників спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ у 2016 р. за опитувальником К. Леонгарда-Н. Шмішек, вибірка 114 осіб (фрагмент)

| Типи акцентуацій | 1. Студент Д.А. | 2. Студент Г.Ю. | 3. Студент Г.В. | 4. Студент Ж.М. |
|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Демонстративність | 12 | 16 | 12 | 22 |
| 2. Педантичність | 8 | 2 | 12 | 8 |
| 3. Застравання | 6 | 18 | 18 | 22 |
| 4. Збудливість | 15 | 6 | 15 | 24 |
| 5. Гіпертимність | 9 | 21 | 3 | 21 |
| 6. Дистимічність | 9 | 12 | 18 | 15 |
| 7. Циклотимічність | 12 | 12 | 18 | 18 |
| 8. Екзальтованість | 12 | 12 | 18 | 16 |
| 9. Тривожність | 6 | 6 | 24 | 6 |
| 10. Емотивність | 6 | 12 | 18 | 6 |

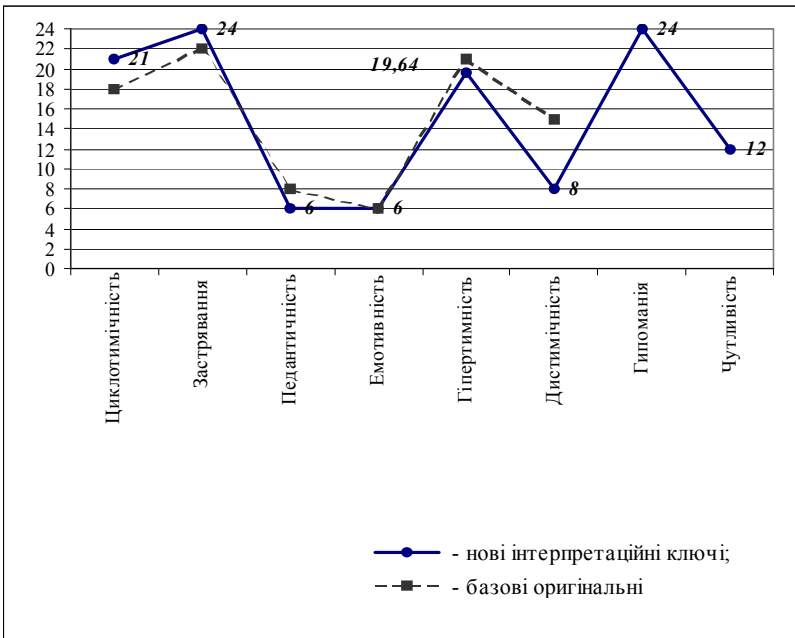


Рис. 3.3. Профіль вияву акцентуацій чотирьох студентів-третьокурсників спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ у 2016 р.

демонстративність, гіпертимність. Оскільки останні характерологічні риси можуть вступати у конфлікт із застряванням, то імовірно, що це заважає адекватному входженню цього студента у соціально-культурне середовище університету і природно гальмуватиме реалізацію між-особистісної взаємодії як у системі “студент – студенти”, так і на рівні “студент – викладач”. Наші спостереження підтверджують нестабільність емоційних реакцій учня Ж.М. на окремі події навчального, виховного та освітнього змісту, що вимагає створення сприятливих ситуацій його ситуативної самоповаги і самореалізації, проведення корекції негативних виявів акцентуованості в буденній поведінці. Ефективним також будуть прийоми задіяння цього студента до заходів, котрі задовольняють його потребу бути у центрі уваги, причому в ситуаціях ділового спілкування із широким, але не глибоким колом контактів.

Характерологічні риси та особливості поведінки майбутніх соціальних працівників визначалися за допомогою опитувальника Г. Айзенка, що застосовується для визначення їхніх особистісних рис за двома основними показниками: “інтроверсія – екстраверсія” і “стабільність – нестабільність” (рівень тривожності), котрі є найбільш стабільними протягом життя. Аналіз співвідношення показників екстраверсії (E) та нейротизму (H) дає змогу визначити один із 32 типів особистості, якому притаманний той чи інший психосоціальний профіль.

За результатами виконання тесту студент А.К. одержав такі показники: $E=3$, $H=22$ (показник “неправда” – 8). Інтерпретуючи ці дані, є підстави стверджувати, що вони достовірні ($8 > 5$), а характерологічні психоформи відповідають четвертому типу ($E: 0-4$, $H: 20-24$) за класифікацією Г. Айзенка. Для нього, щонайперше, властиві високі показники нейротизму, котрі пов’язані з емоційно-вольовою нестійкістю, підвищеною тривожністю, низьким рівнем самооцінки, а відтак він наполегливий, шукає опіки, будучи неспокійним і невпевненим психологічно, маючи зміщення самооцінки й ускладнення при адаптації. Низькі значення вказують на екстраверсії переважання інтровертованих властивостей: орієнтованість на точність виконання завдань, високий рівень успішності із змістово складних предметів, проте за умов швидкої зміни інформаційних потоків – високий рівень стомлюваності [47]. При роботі з цим студентом викладачу треба постійно зважати на вказані особливості, адже при дуже старанній підготовці до заняття він відчуває невпевненість й утруднення під час відповідей біля дошки чи за трибуною.

Діагностика рівня самоактуалізації особистості четвертокурсників ТНЕУ процедурно здійснювалася за допомогою опитувальника Е. Шос-

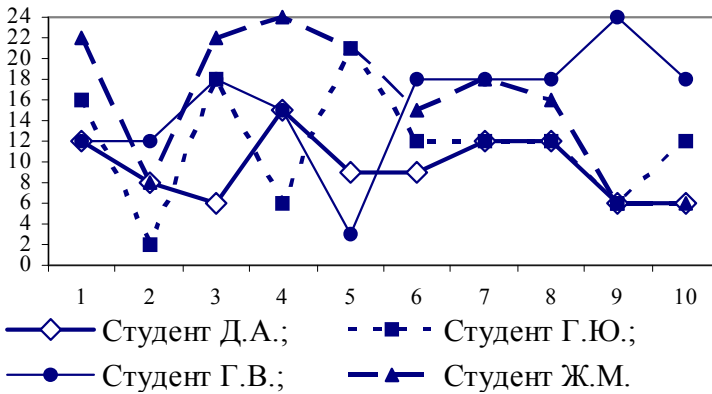


Рис. 3.4. Профілі вияву акцентуацій характеру студентів-третьоккурсників спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ (фрагмент, 2016 рік)

тром. За отриманими даними будувався профіль властивостей, що характеризує сутність психологічного здоров'я особистості, й обраховувався коефіцієнт її самоактуалізації. Для прикладу розглянемо результати вивчення рівня самоактуалізованості чотирьох майбутніх бакалаврів із соціальної роботи (*табл. 3.4, рис. 3.5*). Отримані профілі інтерпретувалися нами з кількох позицій: 1) визначався коефіцієнт самоактуалізації (K_{ca}) і відповідний йому рівень наявності внутрішніх тенденцій; 2) фіксувався діапазон відхилень показників стосовно величини K_{ca} ; 3) аналізувалися максимуми і мінімуми за окремими чинниками особистісної самоактуалізації.

Аналіз результатів опитування студентки *К.О.* і структури її профілю за конкретними даними показує, що коефіцієнт самоактуалізації (K_{ca}) дорівнює *65,1* і відповідає високому рівню. Істотний діапазон відхилень від середнього значення свідчить про певну негармонійність під час становлення окремих властивостей особистості цієї студентки, а тому є потреба в додатковій корекційній роботі з нею задля самоусвідомлення значних резервів її власного особистісного розвитку. Явні максимуми таких чинників, як часова компетентність і самоповага, дають підстави стверджувати, що для неї характерна впевненість у собі, а мінімальні значення креативності й невисокі показники спонтанності й синергійності – що навчальна діяльність повинна організовуватися за чіткими правилами, або з наданням додаткового часу для адаптації до конкретного виду пізнавальної чи іншої роботи.

Таблиця 3.4

Результати дослідження рівня самоактуалізації четвертокурсників спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ у 2016 році за опитувальником Е. Шостром, вибірка 53 особи (фрагмент)

| Чинники | Студент Б.А. | Студент К.О. | Студент К.Н. | Студент Г.О. |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. Часова компетентність | 65 | 85 | 60 | 55 |
| 2. Внутрішня підтримка | 77,5 | 75 | 62,5 | 45 |
| 3. Ціннісні орієнтації | 85 | 65 | 60 | 40 |
| 4. Гнучкість поведінки | 68 | 72 | 60 | 56 |
| 5. Сензитивність | 70 | 60 | 45 | 40 |
| 6. Спонтанність | 70 | 50 | 50 | 40 |
| 7. Самоповага | 90 | 90 | 60 | 45 |
| 8. Самоприйняття | 84 | 80 | 68 | 44 |
| 9. Погляд на природу людини | 65 | 55 | 60 | 50 |
| 10. Синергійність | 60 | 50 | 60 | 60 |
| 11. Прийняття агресії | 80 | 80 | 60 | 50 |
| 12. Контактність | 75 | 65 | 65 | 45 |
| 13. Пізнавальні потреби | 75 | 50 | 60 | 45 |
| 14. Креативність | 80 | 35 | 50 | 50 |
| Коефіцієнт самоактуалізації | 74,6 | 65,1 | 58,6 | 47,5 |

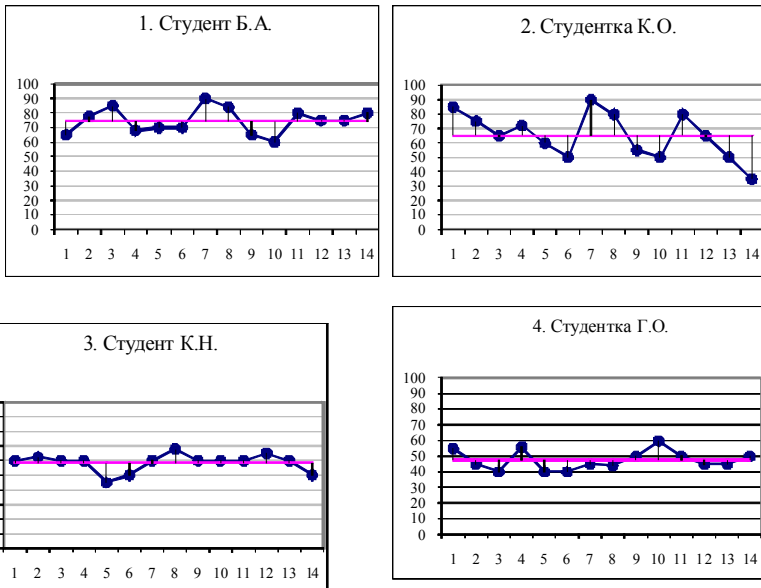


Рис. 3.5. Профілі самоактуалізації чотирьох четвертокурсників спеціальності “Соціальна робота” ТНЕУ у 2016 р. за опитувальником Е. Шостром

Для студентки Г.О., яка має $K_{ca}=47,5$ (середній рівень), характерна відносна гармонійність розвитку основних властивостей самоактуалізованої особистості (діапазон: від $-12,5$ до $+7,5$), тобто відсутні виражені максимуми та мінімуми показників. Але загальний рівень сформованості основних психологічних рис вказує на пересічний простір для внутрішнього зростання і саморозвитку її базових властивостей. У цілому ж можна прогнозувати позитивну динаміку особистісного становлення цієї студентки на підставі її високої вмотивованості у пізнанні власного внутрішнього світу поряд із високою зацікавленістю пропонованою тут програмою комплексного соціально-психологічного дослідження особистості.

III етап. Дослідження креативної сфери. Починаючи з першого курсу творчі здібності студентів досліджувалися за більш широкою програмою, оскільки вивчалися не тільки здібності до продукування ідей та образів, а й здатності до творчої поведінки у соціумі. Розглянемо аналіз та інтерпретацію результатів вивчення креативної сфери майбутніх соціальних працівників на окремих прикладах (*табл. 3.5*). У поданій таблиці використані такі скорочення: I_{or} – індекс оригінальності, K_{kr} – коефіцієнт соціальної креативності, S_k – сумарний коефіцієнт креативності.

Одержані результати вказують, що загальна креативність за результатами створення нових продуктів (студенти П.А., Т.Г.) порівняно з початком впровадження інноваційної системи вищої освіти зросла, тому що коефіцієнт оригінальності I_{or} збільшився із 94 до 98 одиниць та із 79 до 87. Водночас має місце посереднє зростання коефіцієнта оригінальності, що знаходиться у межах від 2 до 14 одиниць. Щодо коефіцієнта соціальної креативності (шкали опитувальника Е. Шостром), то вони, характеризуючи опосередкованість самооцінювання, дають змогу уточнити сумарний коефіцієнт креативності шляхом врахування спроможностей студентів до нестандартного розв'язання міжособистісних проблем. Так, цікаві результати одержані при аналізі творчої сфери студента Г.Р.: маючи прекрасні здібності до створення нових продуктів, він одержав невисокі показники соціальної креативності, що вказує на можливі утруднення під час інтенсивної соціальної взаємодії. Про такі утруднення сигналізують також характеристики викладачів: пасивність у загальнофакультетських заходах, уникання організаційних справ та ситуацій групової відповідальності. Тому цьому п'ятикурсникові була запропонована участь у оргдіяльнісних іграх, а в межах навчальних занять – робота в діадах, триадах тощо.

Таблиця 3.5

Результати дослідження креативної метасфери внутрішнього світу особистості майбутніх магістрів із соціальної роботи ТНЕУ, отримані у 2016 році, вибірка 44 особи (фрагмент)

| Студент / клас | Тест Е.Торранса | Методика «Неіснуюча тварина» | I_{or} | Опитувальник Е.Шостром | | | | S_k | Рівнева оцінка |
|----------------|-----------------|------------------------------|-----------|------------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|----------------|
| | I_{or1} | I_{or2} | | Гнучкість поведінки | Спонтанність | Креативність | K_{kr} | | |
| П.А. | 96 | 99 | 98 | – | – | – | – | 98 | дуже високий |
| Т.Г. | 78 | 96 | 87 | – | – | – | – | 87 | високий |
| Г.Р. | 96 | 98 | 97 | 52 | 50 | 43 | 48 | 80 | високий |
| К.Н. | 83 | 72 | 78 | 68 | 50 | 50 | 56 | 70 | середній |

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

1. Аналітико-математичне опрацювання результатів забезпечує визначення вікових норм та об'єктивних критеріїв-показників впливу освітнього процесу на загальний розвиток його учасників, дає змогу експериментально обґрунтувати ефективність інноваційно зорієнтованої системи кредитно-модульного навчання у вищій школі України.

2. Цілісний вплив основних структурних одиниць освітньої соціосистеми та їх взаємозв'язків на окрему особистість, як і зворотна дія кожної особи на регулювання організаційної структури юридичного факультету ТНЕУ, розкривають спектр проблем, перспектив і реальних тенденцій розвитку креативного університету, кожного студента і викладача зокрема.

3. Науковий аналіз доведеної низки кількісних та якісних характеристик особистості студента як певної психосоціальної системи створює підґрунтя для зваженої об'єктивно-критеріальної оцінки його розвиткових процесів і тенденцій, визначення впливу новаційних умов навчання на динаміку становлення і формування основних метасфер його внутрішнього світу Я.

4. Запропонована в дослідженні організація психодіагностичних результатів забезпечує моніторинг процесу освоєння принципів кредитно-модульної системи через ґрунтовне пізнання психологічного стилю життєдіяльності студентів, котрий опосередковано впливає на становлення соціального образу їхньої особистості.

5. Встановлені основні проблемні питання наукового супроводу кожного окремого студента як суб'єкта соціальної взаємодії: а) визначений взаємовплив основних метасфер його внутрішнього світу під час оволодіння та реалізації знань, умінь, норм і цінностей, а також обґрунтовані умови їх інтерпретації в ментальному досвіді особи; б) з'ясовані його пріоритетні потреби у самореалізації й самоствердженні; в) зафіксовані основні психологічні механізми становлення соціально зрілої особистості випускника університету.

6. Водночас описана система комплексної діагностики наочно демонструє певні можливості відстеження ефективності змін особистісного зростання кожного учасника інноваційно зорієнтованого освітнього процесу, дає змогу корегувати проектування окремих навчальних модулів, зважаючи на притаманні суб'єктні характеристики тієї чи іншої навчальної групи.

7. Більшість програмних завдань усебічного пізнання особистості вирішуються соціально-психологічною службою університету, котра також відповідає за організаційно-ситуативне налагодження повноцінної модульно-розвивальної (психомистецької) взаємодії викладача і студентів у широкому діапазоні інституційних та неформальних соціальних зв'язків з огляду на психологічні властивості кожного учасника університетського навчання.

8. Узагальнення всього комплексу отриманих результатів здійсненого моніторингу організоване у формі системної соціально-психологічної характеристики студентів різних вікових категорій, яка наочно демонструє не тільки можливості обстоюваного дослідження, а й перспективи наукового прогнозу щодо оптимального розвитку інтегральних властивостей кожного учасника паритетної освітньої діяльності – розумності, соціальності, креативності.

ВИСНОВКИ

У теоретичній частині роботи доведено, що визначальним принципом високої професійної компетентності фахівця соціогуманітарного профілю є повноцінно сформована *соціальна миследіяльність*, котра базується на взаємодоповненні чотирьох складників: а) фундаментальних знань випускника із базових і прикладних дисциплін, у тому числі й психодіагностики, навчальних планів ОКР “бакалавр” і “магістр”; б) добре освоєних особистістю норм, сформованих умінь і відпрацьованих навичок досконалої профдіяльності; в) самісно надбаних цінностей і психодуховних форм людського позитивного життєзреалізування (добро, святість, любов, відповідальність, толерантність, емпатійність тощо); г) розвиненого професійного мислення як найголовнішого особистісного ресурсу постановки й оптимального розв’язання нагальних завдань і проблем професійного повсякдення (див. [78, с. 25–42]).

Оскільки основний зміст професійної діяльності соціального працівника становлять різні види, форми та рівні соціальної допомоги населенню, то природно, що надання такої допомоги пов’язане із соціально-психологічною взаємодією, міжособистісним спілкуванням і взаємовпливом працівника та клієнта у різноманітних ситуаціях ділового контактування. Все це закономірно вимагає знання особистості того, хто потребує допомоги, а відтак передбачає розпізнання його внутрішнього світу, індивідуального Я. Зазначене вказує на виняткову актуальність саме *психологічної діагностики* у щоденній роботі соціального працівника, яка багато в чому й визначає його професійну компетентність і практичну фахову майстерність.

Окремо зауважимо, що насправді ж не існує суперечності між теорією і практикою психодіагностики, а має місце взаємопроникнення і взаємодоповнення: чим ґрунтовнішу теоретичну підготовку отримує соціальний працівник, тим ширша й ефективніша його психодіагностична практика під час виконання службових завдань, і навпаки – чим більше майстерного психологічного практикування отримує він під керівництвом наставника, тим глибше розуміє внутрішні закономірності та механізми розвитку клієнта, а відтак спроможний створити повноформатну картину його психосоціального зростання чи одужання.

Теорія і практика психодіагностики – це, як відомо, обґрунтування та зреалізування експериментального методу. Експеримент – унікальне

відкриття класичної науки XVI століття. Від Г. Галілея він протиставляється буденній практиці, оскільки вимагає моделювання і дотримання штучних (неприродних) умов викриття ідеального об'єкта та дослідження закономірностей його розвитку, функціонування, руйнації. Звідси суть експериментальної роботи полягає у створенні унікальних, особливих, або інноваційних, ситуацій, у яких з високою очевидністю і чіткістю виявляється те, що приховане за плинністю щоденного суспільного життя людей.

За методологію фундаментального соціально-психологічного експерименту, що запропонована й реалізується у сфері освіти проф. Фурманом А.В. та його науковою школою [65; 68; 74; 80], експеримент – це “метод емпіричного дослідження того, як люди сприймають, думають та взаємодіють між собою в малих і великих групах шляхом спеціального введення і відстеження дослідником незалежних змінних (експериментальних умов), а також контролю за змінами похідних (залежних) ситуацій, передумов, параметрів окремої соціальної організованості [65, с. 43]”.

В контексті концептуальних засад та емпіричних напрацювань проведеного комплексного соціально-психологічного дослідження особистості сформулюємо такі **В И С Н О В К И** :

1. Найповніша реалізація соціально-психологічного дослідження, осереддя якої становить технологія психодіагностичного обстеження, можлива за трирівневої концептуальної моделі, що дає змогу створити цілісну характеристику розвивального потенціалу особистості на мікро-, мезо- та екзорівнях її суспільних взаємостосунків.

2. Цілісна програма комплексного дослідження особистості студента висвітлює багатоаспектний вплив низки освітніх чинників та особливостей оргтехнічного забезпечення освітньої взаємодії, а також підвищує ефективність діагностичного інструментарію стосовно динаміки його психосоціального розвитку за експериментальних умов модульно-розвивальної моделі навчання.

3. Посферна модель внутрішнього світу особистості дає змогу диференціювати одержані результати за критеріями розумності, соціальності і креативності й водночас становить об'єктивне підґрунтя реалізації індивідуального підходу до студентів шляхом проектування паритетної розвивальної взаємодії на всіх рівнях організації цілісного освітнього процесу як соціально керованого психомистецьки зорієнтованого дійства.

4. Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості кожного студента та одержання цілісної діагностично-прогностичної картини академічних груп ефективно тоді, коли реалізує принцип

об'єктивно-критеріального підходу до визначення рівня психо-соціального розвитку суб'єктів освітньої взаємодії та культурного володіння ними науковими знаннями, навчальними вміннями, суспільними нормами, морально-етичними цінностями і психодуховними новоутвореннями.

5. Визначення актуального стану інтелектуального та особистісного розвитку студента на кожному рівні організованого освітнього впливу (мікро-, мезо-, екзорівні) уможливорює відстеження динаміки взаємозалежних якісних змін у розумовому, соціальному і креативному потенціалі учасників інтерактивного навчання як суб'єктів безпосередніх соціальних взаємостосунків, малої групи, соціокультурної організації.

6. Модульно-розвивальне навчання не тільки оптимізує розвиток розумових здібностей студентів, що має місце і за традиційної моделі організації освітньої справи, а й істотно вдосконалює процеси, засоби і механізми соціального і духовного творення особистістю довкілля і власного Я, що й підтверджує комплексне соціально-психологічне дослідження студентів юридичного факультету ТНЕУ.

7. У системі кредитного модульно-розвивального навчання як освітньої технології інноваційного спрямування і змісту особистість студента перебуває у просторі різноманітних соціальних взаємостосунків як об'єкт і суб'єкт комплексного діагностичного обстеження, який стратегічно, тактично і ситуативно самостверджується у широкому рольовому спектрі освітянина, вихованця, інтелектуала, ерудита, громадянина, соціального працівника, партнера, патріота національних святинь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – Москва-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт, 1996. – 384 с.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. В 2 кн./ Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1 – 318 с., Кн. 2. – 295 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
5. Аскольдов С.А. Концепт и слово. Русская словесность: Антология. – М., 1997. – 312 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 367 с.
7. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – К.: Вища школа, 1978. – 142 с.
8. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2003. – 440 с.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
10. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностические методы исследования личности. – К.: Знание, 1982. – 17 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.–Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
12. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
13. Бурлачук Л.Ф., Савченко Е.П. Психодиагностика (психодиагностический инструментарий и его применение в условиях социальных служб). – К.: А.Л.Д., 1995. – 100 с.
14. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – 373 с.
15. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т, 1996. – 512 с.
16. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: Рос.пед.агентство, 1995. – 44 с.
17. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Уч.пособие. Пер. с англ. – М.: Изд.МГУ, 1982. – 464 с.
18. Григорьев А.А. Концепт и его лингвокультурологические составляющие // Вопросы философии. – 2006. – №3. – С. 64–76.
19. Гуменюк (Фурман) О. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
20. Гуменюк (Фурман) Психологія Я-концепції : [навч. посібник] / Гуменюк (Фурман) Оксана Євстахіївна. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 340 с.
21. Диагностика психического развития / Балаштик Б., Голуб В., Йирасек Я. и др. / Под общ.ред. Й. Шванцара. – Прага: АВИЦЕНУМ, 1978. – 388 с.
22. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
23. Интеллектуальные тесты для младших школьников: Ч. 2. Тесты “Пятый лишний”, “Последовательные картинки”/ За ред. А.В. Фурмана. – Киев-Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 14 с.

24. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
25. Калинина В.Н., Панкин В.Ф. Математическая статистика. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
26. Кемпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1980. – 392 с.
27. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
28. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
29. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
30. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
31. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
32. Лаак Я.Т. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Изд. “Ин-т практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 384 с.
33. Липатов С.А. Методы социально-психологической диагностики организации / Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – 373 с.
34. Лучшие психологические тесты / Под ред. Климова. – Петрозаводск, 1992. – 285 с.
35. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М.: “Рефл-бук”, К.: Ваклер”, 1997. – 304 с.
36. Мещанова Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект / За ред. проф. Фурмана А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 87 с.
37. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. – 365 с.
38. Неретина С.С. Концептуализм Абельяра. – М.: Гнозис, 1994. – 192 с.
39. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 251 с.
40. Общая теория статистики / Под ред. А.А. Спириной, О.Э. Башиной. – М.: Финансы и статистика, 1997. – 296 с.
41. Паповян С.С. Математические методы в социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – 343 с.
42. Подшивалкіна В. Соціотехнологічні аспекти професійної діяльності спеціалістів гуманітарного профілю // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 59–72.
43. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2003. – 652 с.
44. Психологические тесты / Состав. Э.Р. Ахмеджанов. – М.: Светотон, 1995. – 320 с.
45. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности. – М.: Изд. дом “Красная площадь”, 1996. – 400 с.
46. Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.В. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – 315 с.
47. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
48. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
49. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. – Томск, 1988. – 264 с..

50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд. “Питер”, 2000. – 712 с.
51. Смекал В., Шванцара Й. Логитодные методы и методы поперечных срезов // Диагностика психического развития / Под ред. Й.Шванцара. – Прага: АВИЦЕНУМ, 1978. – 388 с.
52. Современная психология: Справочное руководство / Отв. ред. В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
53. Социальная психология. Краткий очерк / Под ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковина. – М.: Политиздат, 1975. – 319 с.
54. Социальная психология: Уч. пособие / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
55. Социология. Основы общей теории: Учеб. пособие / Под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. – М.: Аспект Пресс, 1988. – 461 с.
56. Социология: наука об обществе. Учеб. пособие / Под общ. ред. В.П. Андрущенко, Н.И. Горлача. – Харьков, 1996. – 688 с.
57. Соціалізація особистості школяра / За ред. Л.Е. Орбан. – Івано-Франківськ: НМЦ Українська етнопедогогіка і народознавство-Прикарпатський ун-т, 1996. – 68 с.
58. Соціальна психологія: Навч. посібник / За ред. Л.Е. Орбан, В.Д. Хруща. – Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т, 1994. – 102 с.
59. Степанов С.Ю. Конструкты. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Язык русской культуры, 1997. – 235 с.
60. Терлецька Л.Г. Основы психодиагностики: Навч. пос. – К.: Главник, 2006. – 144 с.
61. Тест загальних здібностей / За ред. А.В. Фурмана. – К.: УПМКККО, 1996. – 36 с.
62. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. – М.: Московский психолого-социальный институт – Флинта, 1997. – 160 с.
63. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 620 с.
64. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості вчителів і учнів : Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 186 с.
65. Фурман А. Архітектоніка творіння особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 26 – 43.
66. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 23–27.
67. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Екон. думка, 2008. – 205 с.
- 67а. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
68. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови забезпечення. – К.: “Правда Ярославичів”, 1997. – 340 с.
69. Фурман А.В. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 39-55.
70. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання : [кн. для вчителя]. – К.: Освіта., 1993. – 224 с.
71. Фурман А.В. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 6. – С. 3-6.
72. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.
73. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування //

Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.

73а. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.]. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

74. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1998. – Т.2. – № 3. – С. 48 – 64.

75. Фурман А.В., Гура Т.Є., Мещанова Г.О. Психодіагностика розумових здібностей школярів // Рідна школа. – 1996. – № 8. – С. 19–26.

76. Фурман А.В., Комісаров В.О. Школа здібностей // Рідна школа. – 1996. – № 8. – С. 5–9.

77. Фурман А.В. Діагностичний напрям узмістовлення діяльності психологічної служби університету / Анатолій В. Фурман, Тетяна Надвичина // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 69–101.

78. Фурман А.В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.

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

80. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Фурман (Гуменюк). – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

81. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

82. Цветные матрицы Равена для детей. – Донецк: Центр практической психопедагогики А.В. Фурмана, 1993. – 40 с.

83. Шванцара Й. Изменения развития и модели развития // Диагностика психического развития / Под ред. Й.Шванцара. – Прага: АВИЦЕНУМ, 1978. – 388 с.

84. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 512 с.

85. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.

86. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 760 с.

87. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.-Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т, 1995. – 416 с.

88. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато, Фонд “Уч-т книги”, 1996. – 592 с.

89. Ядов В.А. Социальный тип личности // Коммунист. – 1988. – № 10. – С. 99–100.

90. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология. Програма. Методы. – М.: Наука, 1987. – 237 с.

ДОДАТКИ

БЛАНК ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

Прізвище, ім'я _____
 Вік (років) _____ Навчальна група _____ Факультет _____
 Дата заповнення _____

1. Тест-опитувальник Фурмана А.В. "Наскільки Ти адаптований до життя?"

| № п/п | Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до: | Дуже позитивне | Позитивне | Нейтральне, невизначене, ніяке | Негативне | Украй негативно |
|-----------------------|--|----------------|-----------|--------------------------------|-----------|-----------------|
| I. НАВЧАННЯ | | | | | | |
| 1 | Колег-студентів | | | | | |
| 2 | Викладачів | | | | | |
| 3 | Деканату | | | | | |
| 4 | Норм, прав та обов'язків студента | | | | | |
| 5 | Університету та його вимог у цілому | | | | | |
| II. СІМ'Я | | | | | | |
| 6 | Батька | | | | | |
| 7 | Матері | | | | | |
| 8 | Брата, сестри | | | | | |
| 9 | Близьких родичів | | | | | |
| III. ВУЛИЦІ | | | | | | |
| 10 | Найближчих друзів | | | | | |
| 11 | Знайомих, товаришів | | | | | |
| 12 | Подруг твоєї дівчини, або друзів твого хлопця | | | | | |
| 13 | Сусідів | | | | | |
| IV. ВЛАСНОГО Я | | | | | | |
| 14 | Своєї поведінки, своїх учинків | | | | | |
| 15 | Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції | | | | | |
| БАЛИ | | | | | | |

2. Соціометрія Дж. Морено

Назвіть прізвище та ім'я трьох студентів із Вашої групи (за рівнем спадаючої вагомості), з якими Вам найбільш комфортно спілкуватися:

1. _____
 3. _____

2. _____

Дякуємо за щирі відповіді!

3. Характерологічний опитувальник Айзенка

Дата обстеження _____

| ЕНП № | Так | Ні | ЕНП № | Так | Ні | ЕНП № | Так | Ні |
|-------|-----|----|-------|-----|----|-------|-----|----|
| 1 | | | 21 | | | 41 | | |
| 2 | | | 22 | | | 42 | | |
| 3 | | | 23 | | | 43 | | |
| 4 | | | 24 | | | 44 | | |
| 5 | | | 25 | | | 45 | | |
| 6 | | | 26 | | | 46 | | |
| 7 | | | 27 | | | 47 | | |
| 8 | | | 28 | | | 48 | | |
| 9 | | | 29 | | | 49 | | |
| 10 | | | 30 | | | 50 | | |
| 11 | | | 31 | | | 51 | | |
| 12 | | | 32 | | | 52 | | |
| 13 | | | 33 | | | 53 | | |
| 14 | | | 34 | | | 54 | | |
| 15 | | | 35 | | | 55 | | |
| 16 | | | 36 | | | 56 | | |
| 17 | | | 37 | | | 57 | | |
| 18 | | | 38 | | | 58 | | |
| 19 | | | 39 | | | 59 | | |
| 20 | | | 40 | | | 60 | | |

Σ балів зв шкалою «ЕКСТРАВЕРСІЯ» -

Σ балів зв шкалою «НЕЙРОТИЗМ» -

Σ балів зв шкалою «ПРАВДИВІСТЬ» -

Висновок психолога

4. Експрес-діагностика Л. Вассермана

| № запитання | Так | Ні | № запитання | Так | Ні |
|--------------------|------------|-----------|--------------------|------------|-----------|
| 1 | | | 21 | | |
| 2 | | | 22 | | |
| 3 | | | 23 | | |
| 4 | | | 24 | | |
| 5 | | | 25 | | |
| 6 | | | 26 | | |
| 7 | | | 27 | | |
| 8 | | | 28 | | |
| 9 | | | 29 | | |
| 10 | | | 30 | | |
| 11 | | | 31 | | |
| 12 | | | 32 | | |
| 13 | | | 33 | | |
| 14 | | | 34 | | |
| 15 | | | 35 | | |
| 16 | | | 36 | | |
| 17 | | | 37 | | |
| 18 | | | 38 | | |
| 19 | | | 39 | | |
| 20 | | | 40 | | |
| Σ балів | | | | | |

5. Методика діагностики К. Томаса

| № | А | Б | № | А | Б | № | А | Б |
|----|---|---|----|---|---|----|---|---|
| 1 | | | 11 | | | 21 | | |
| 2 | | | 12 | | | 22 | | |
| 3 | | | 13 | | | 23 | | |
| 4 | | | 14 | | | 24 | | |
| 5 | | | 15 | | | 25 | | |
| 6 | | | 16 | | | 26 | | |
| 7 | | | 17 | | | 27 | | |
| 8 | | | 18 | | | 28 | | |
| 9 | | | 19 | | | 29 | | |
| 10 | | | 20 | | | 30 | | |

Суперництво –

Співробітництво –

Компроміс –

Уникання –

Пристосування –

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Абеляр П. – 29
Айзенк Г. – 51-53, 83, 97
Акімова М.К. – 6, 24, 33
Аскольдов С.А. – 28

Балл Г.О. – 2
Батигін С.Г. – 18
Бахтін М.М. – 29
Бодальов О.О. – 18, 21
Бронфенбреннер У. – 59-60
Бурлачук Л.Ф. – 18, 32, 37

Виготський Л.С. – 73

Галілей Г. – 90
Гільбух Ю.З. – 37
Гуменюк (Фурман) О.Є. – 11
Гуревич К.М. – 17, 33

Девятко І.Ф. – 18
Дерюгін П.П. – 17
Дюк В.А. – 17

Ельконін Д.Б. – 73
Еріксон Е. – 73

Казміренко В.П. – 59
Кемпбелл Д. – 57
Кольберг Л. – 73
Кулагін Б.В. – 37

Леонгард К. – 51-53, 82
Лірі Т. – 51-53, 79-80

Максименко Ю.Б. – 2
Морено Дж. – 96
Морозов С.М. – 18

Надвинична Т.Л. – 8
Неретіна С.С. – 29
Носс І.Н. – 37

Панок В.Г. – 2
Петровський А.В. – 43
Подшивалкіна В.І. – 36

Равен Дж. – 53-54, 77
Роменець В.А. – 11, 13
Рубінштейн С.Л. – 17

Слободчиков В.І. – 73
Степанов Ю.С. – 28
Столін В.В. – 18, 21, 37, 38

Торранс Е. – 54-55, 87

Фельдштейн Д.Й. – 73
Фурман А.А. – 45

Шандрук С.К. – 2, 10
Шевандрін Н.І. – 18
Шмельов А.Г. – 37
Шмішек Н. – 51-53, 82
Шостром Е. – 51-53, 76, 83-87

Щедровицький Г.П. – 11, 13, 18

**ФУРМАН Анатолій Васильович,
ДУБНО Анна Володимирівна**

**ПСИХОДІАГНОСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА**

Монографія

Художній редактор, верстка – Юрій Москаль
Технічний редактор, коректура – Надія Колісник

Підписано до друку 3.01.2017.
Формат видання 60x84 ¹/₁₆
Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк на дублікагорі.
Умов. друк. арк. 6,0. Обл. вид. арк. 6,2.
Зам. № М015-17. Наклад 300 прим.

Видавець та виготовлювач
Тернопільський національний економічний університет
(вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року

Видавничо-поліграфічний центр “Економічна думка ТНЕУ”
46004, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2,
тел. (0352) 47-58-72,
електронна пошта: edition@tneu.edu.ua