

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

ПРАКТИКУМ
З ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник

Івано-Франківськ
2010

УДК 159.9
ББК 88.37

*Друкується за ухвалою Вченої ради філософського
факультету Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника
(протокол № 3 від 21.10.2010)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Зіновія Степанівна Карпенко доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної та вікової
психології Прикарпатського національ-
ного університету імені Василя Стефа-
ника

Галина Кіндратівна Радчук кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної психології
Тернопільського національного педаго-
гічного університету імені Володимира
Гнатюка

Практикум з вікової та педагогічної психології : навчально-мето-
дичний посібник / редактор-укладач Н. М. Когутяк. – Івано-Франків-
ськ, 2010. – 126 с.

УДК 159.9
ББК 88.37

Навчально-методичний посібник розроблений відповідно до програми дис-
ципліни «Практикум з вікової та педагогічної психології». У ньому представлені
тезовий виклад теоретичних положень, запитання для самоконтролю, різноманітні
форми і методи самостійної роботи студентів, необхідні для вироблення вмінь і
навичок психологічного дослідження дітей та дорослих, оцінки динаміки їх
психічного розвитку.

Посібник призначений для практикуючих психологів, студентів вищих на-
вчальних закладів спеціальностей: «Психологія», «Початкове навчання. Практична
психологія».

© Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2010

З М І С Т

Пояснювальна записка	5
Тема 1. Методологічні й організаційно-методичні засади оцінки психічного розвитку особистості.....	7
1.1. Методологічні аспекти діагностики психічного розвитку.....	7
1.2. Етапи дослідження психічного розвитку особистості.....	7
1.3. Вимоги до методичних засобів і стимульних матеріалів.....	9
1.4. Особливості проведення дослідження дітей різного віку.....	9
Задачі та вправи практичного спрямування	10
Тема 2. Особливості оцінки психічного розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу	12
2.1. Засади збору психологічного анамнезу щодо розвитку дитини на етапах пренатального, немовлячого та раннього дитинства	13
2.2. Приклади експериментальних досліджень психічного розвитку дитини у немовлячому віці.....	14
2.3. Приклади експериментальних досліджень психічного розвитку дитини ранньому дитинстві.....	22
Задачі та вправи практичного спрямування	23
Запитання для самоконтролю базових положень теми.....	24
Тема 3. Загальна характеристика та методичні засоби оцінки психічного розвитку дошкільника та молодшого школяра.....	22
3.1. Технологія дослідження дітей молодшого дошкільного віку.....	26
3.2. Визначення латеральних переваг у дошкільному та молодшому шкільному віці.....	27
3.3. Дослідження сформованості просторових уявлень.....	27
3.4. Оцінка параметрів пізнавальної діяльності.....	29
3.5. Проективні методи дослідження особистості дошкільника та молодшого школяра. Hand test.....	36
3.6. Аналіз дитячих малюнків. Віковий і проективний аспекти.....	47
Задачі та вправи практичного спрямування	47
Запитання для самоконтролю базових положень теми.....	50
Тема 4. Психологія підлітка та методичні засоби оцінки його психічного розвитку.....	52
4.1. Методика оцінки рівня розвитку моральної свідомості за Л.Кольбергом.....	52
4.2. Вивчення психологічних особливостей спілкування підлітка з ровесниками.....	63
4.3. Способи дослідження ставлення підлітка до навчання.....	58
4.4. Визначення референтності шкільних стосунків методом незавершених речень	70
Задачі та вправи практичного спрямування	71
Запитання для самоконтролю базових положень теми.....	75

Тема 5. Способи дослідження психологічних особливостей ранньої юності.....	76
5.1. Вивчення самооцінок особистості та реальних групових оцінок старшокласників.....	76
5.2. Дослідження і аналіз професійних інтересів учнів старших класів.....	83
5.3. Дослідження особливостей навчальної діяльності старшокласників.....	83
Задачі та вправи практичного спрямування	84
Запитання для самоконтролю базових положень теми.....	89
Тема 6. Методи дослідження психологічних особливостей педагогічної взаємодії.....	89
6.1. Метод спостереження Фландерса за стилем спілкування вчителя.....	90
6.2. Технологія спостереження за оцінними впливами вчителя.....	93
6.3. Визначення взаємин вчителя й учнів методом анкетування.....	93
Задачі та вправи практичного спрямування	96
Запитання для самоконтролю базових положень теми.....	98
Тематика доповідей та рефератів для самостійної роботи студентів.....	100
Рекомендована література.....	103
Додаток А. Орієнтовна схема складання висновку за результатами оцінки психічного розвитку дитини.....	108
Додаток Б. Контент-аналіз як метод вивчення продуктів діяльності	110
Додаток В. Теми малюнкових тестів і параметри оцінки малюнку дітей різного віку.....	114
Додаток Д. Каузометрія як метод геронтопсихології особистості.....	117

Пояснювальна записка

Професійна підготовка психолога базується на здобутті фахових знань про факти, механізми і закономірності розвитку психіки людини, становлення її як особистості. Сучасний психолог зобов'язаний знати науково обґрунтовані методи й прийоми вивчення особливостей психічного розвитку людини в процесі навчально-виховних впливів, вміти їх використовувати у професійній діагностичній роботі.

З огляду на це *метою* навчального курсу «Практикум з вікової і педагогічної психології» є ознайомити студентів з основними шляхами, способами, прийомами, методиками отримання інформації психологічного характеру, виробити вміння проводити експериментальні дослідження, спостерігати й аналізувати поведінку людей різного віку. Все це сприяє зростанню як теоретичної, так і практичної компетентності майбутнього психолога.

Основними *завданнями* курсу є:

- виробити професійні вміння та навички дослідження динаміки психічного розвитку людини і, таким чином, поглибити теоретичні знання студентів з вікової та педагогічної психології;
- ознайомити студентів із різноманітними методами і методиками, основами організації і проведення психологічного дослідження;
- поглибити усвідомлення студентами проблемних життєвих ситуацій з метою активізації їх мислення;
- навчити творчо використовувати новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Виходячи з мети та основних завдань навчального курсу, даний посібник містить різні форми й методи навчально-методичної роботи, які орієнтують студентів на самостійну творчу учбову діяльність, оволодіння навичками та вміннями працювати з методиками й використовувати їх у своїй практичній діяльності. При формуванні посібника були обрані відомі та досить прості методи і прийоми дослідження, аналізу й інтерпретації кількісних і якісно-типологічних показників. Перед кожною темою практикуму читається вступна лекція, присвячена огляду методів і основних результатів дослідження в певній галузі. Даний навчально-методичний посібник містить тезовий виклад теми лекції.

У роботі з посібником рекомендується дотримуватися певного порядку:

1. Перед початком заняття повторити вивчений теоретичний матеріал з вікової та педагогічної психології. З цією метою у посібнику подані запитання для самоконтролю базових положень кожної теми.

2. Ознайомитися зі змістом теми, запланованої на практичне заняття. Завчасно підготувати необхідні матеріали для виконання вправ та завдань.

3. Керуючись знаннями та вміннями, засвоєними під час вивчення курсів «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», дати розгорнуті відповіді на психологічні задачі практичного спрямування.

У результаті опанування курсу студенти повинні

знати: рекомендовані методи дослідження динаміки психічного розвитку, основні фактори і рушійні сили даного процесу, механізми і закономірності впливу навчально-виховного процесу на розумовий розвиток та особистісне становлення людини;

вміти: оперувати методами і методиками, психологічною термінологією, з'ясовувати індивідуальні відмінності дітей і дорослих, оптимізувати психологічні умови розвитку цілісної та гармонійної особистості.

На завершення навчального курсу проводиться залік, до якого студент готує письмовий звіт самостійного дослідження (тема й мета роботи, короткий опис методики, протокол дослідження, обробка даних, аналіз результатів та їх інтерпретація), усну доповідь з методологічних та методичних проблем вікової і педагогічної психології (тематика доповідей і самостійної роботи студентів подається у даному посібнику).

Тема 1. Методологічні й організаційно-методичні засади оцінки психічного розвитку особистості

ПЛАН ОБГОВОРЕННЯ

- 1.1. Методологічні аспекти діагностики структури психічного розвитку.
- 1.2. Етапи дослідження психічного розвитку особистості.
- 1.3. Вимоги до методичних засобів і стимульних матеріалів.
- 1.4. Особливості проведення дослідження дітей різного віку.

1.1. Методологічні аспекти діагностики структури психічного розвитку

Мета психологічної діагностики (оцінки) психічного розвитку особистості. Вклад у методологію діагностики Л.С. Виготського, О. Р. Лурії, Б.В.Зейгарник, Г.Е. Сухарьової, М.С. Певзнер, Т.А. Вла- сової, С.Л.Рубінштейна, К.М. Гуревича та ін.

Постнекласична фаза розвитку сучасних наукових галузей. Синергетична парадигма аналізу психічного розвитку. Основні критерії придатності моделі аналізу: правильність прогнозу пси- хічного розвитку особистості; релевантність цієї моделі досліджу- ваних феноменології; схоплення механізмів психічного розвитку.

Фактори, що визначають розвиток: регуляторний (визначає формування довільної регуляції психічної активності людини); просторовий (визначає розвиток просторово-часових уявлень); афективний (основа формування базової системи афективної сфери) (за Н.Я. Семаго, М.М. Семаго).

Діагностика особливостей психічного розвитку: її статичний, зрізовий характер та здатність охоплювати динамічні характе- ристики.

Зміна показників психічного розвитку в процесі використання конкретних методичних засобів через виснаження чи перенаси- чення, перебудження або ж інші зміни в діяльності. Принцип цілісного врахування динаміки стану респондента.

1. 2. Етапи дослідження психічного розвитку особистості

Принцип врівноваження необхідності і достатності інформації про респондента та мінімізації затрат часу і зусиль (спеціаліста та респондента). Реалізація його через коригування змін складності

завдань (чергування складних, енергозатратних методик і легких), багатоаспектність аналізу результатів виконання окремих діагностичних методик.

Критерії характеру психодіагностики:

- 1) форма проведення: індивідуальна чи групова;
- 2) вид діагностичного процесу: скринінг чи поглиблена психологічна діагностика;
- 3) етапність процедури: первинна, динамічна (повторна), підсумкова;
- 4) пролонгованість оцінки: моніторингова і зрізова;
- 5) характер оцінки: експертна оцінка як диференційно-рівнева (кількісні характеристики) або ж диференційно-типологічна (якісні характеристики).

Етапи оцінки психічного розвитку:

I. Виокремлення дітей, що потребують спеціалізованої допомоги (н-д: розвивальної програми в межах нормативного розвитку);

II. Поглиблена якісна оцінка особливостей психічного розвитку дитини для визначення конкретних видів і напрямів такої допомоги.

У другому етапі виокремлюють такі послідовні дії психолога:

- 1) підготовка до проведення дослідження, первинний аналіз даних;
- 2) збір психологічного анамнезу;
- 3) побудова діагностичної гіпотези з попередньою типологізацією варіанту розвитку дитини;
- 4) безпосереднє дослідження, в процесі якого коректується попередня діагностична гіпотеза, комплекс пропонованих методик, порядок і характер їх пред'явлення;
- 5) аналіз отриманих результатів, прогнозування подальшого розвитку, рекомендації щодо навчання, виховання чи спеціалізованої допомоги;
- 6) складання психологічного висновку за результатами дослідження.

Психологічний висновок (психологічний діагноз) повинен одночасно пов'язати, об'єднати особливості проявів розвитку, що спостерігались, їх причини (як біологічні, так і соціальні), ресурсні та компенсаторні можливості особистості. Такий аналіз повинен здійснюватися у відповідності з принципом теоретико-методологічного позиціонування. Психологічний діагноз – це співставлення

стану дитини зі стійкою сукупністю психологічних змінних, що обумовлюють певні параметри діяльності чи стану досліджуваного (А.Ф.Ануфрієв; Н.Я.Семаго, М.М.Семаго).

1.3. Вимоги до методичних засобів і стимульних матеріалів

Основними вимогами, яким повинні відповідати методичні матеріали, є:

1. Стандартність, незмінність у часі стимульних матеріалів методик, а також технології їх пред'явлення. Будь-яка зміна стимульних матеріалів потребує напрацювання нового досвіду і приведе до втрати цінної якісної інформації, що напрацьовувалася багато років. Нові методики повинні враховувати різноманітні (в тому числі освітні) соціокультурні особливості сучасного покоління.
2. Методика повинна мати досить тривалий термін апробації на сучасній популяції.
3. Реалізація вікового підходу до досліджень психічного розвитку. Бажано, щоб градації складності методики поширювалися на декілька періодів дитинства.
4. Отримувані результати повинні мати якісні і кількісні нормативні показники, що характеризують сучасну популяцію.

1.4. Особливості проведення дослідження дітей різного віку

Дослідження психічного розвитку дитини віком 3-3.5 років. Особливості та умови організації продуктивної діяльності дитини в процесі діагностичної взаємодії. Послідовність проведення різних видів методик.

Вплив довільності психічних процесів на проведення діагностичної процедури з дитиною 4-5 років. Старший дошкільний, молодший шкільний та підлітковий вік: особливості встановлення контакту з респондентом, підтримання ефективної працездатності впродовж психодіагностичного обстеження.

ЗАДАЧІ ТА ВПРАВИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Завдання № 1.

Дослідження вікової динаміки переживань через самоспостереження

Стимульний матеріал: рис. 1 – людина в різні періоди її життя.

Інструкція: «Перед вами зображення однієї і тієї ж людини в різні вікові періоди її життя. Висловіть монолог, що характеризує психічну реальність людини з позиції кожного віку. У цьому висловлюванні вкажіть вік персонажу. Запишіть ваші висловлювання, помітьте, які зміни найбільш суттєво характеризують вікові особливості психічної реальності. При інтерпретації результатів використовуйте поняття про стійкі і мінливі властивості психічної реальності.

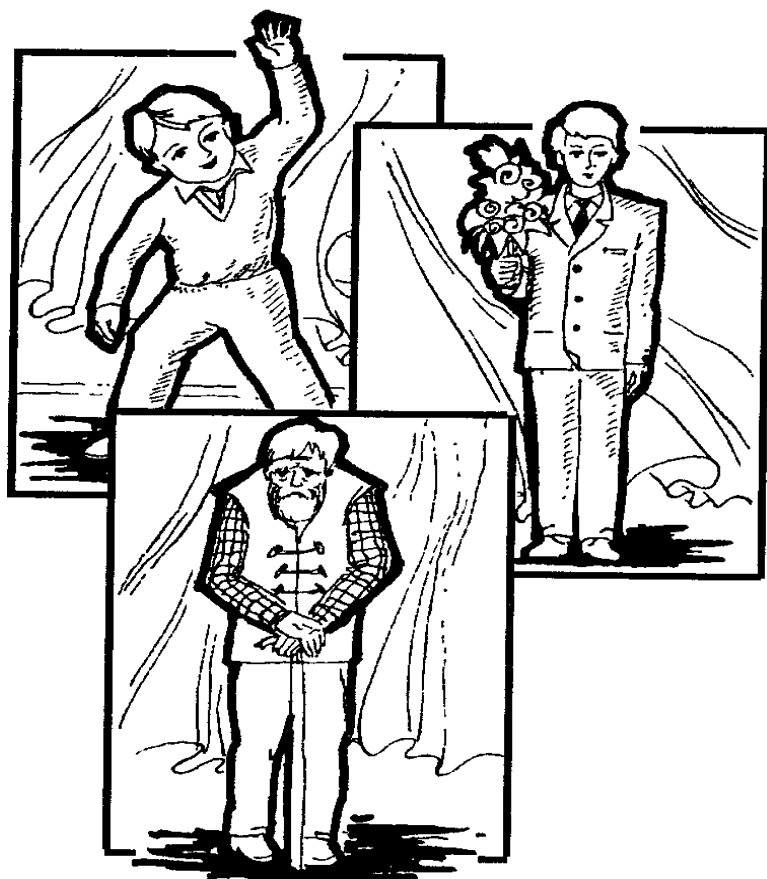


Рис. 1

Завдання № 2. Усвідомлення процесу спостереження

Студенти сідають у коло. Посередині кола стоїть непорушно певний предмет (ним може бути і хтось з членів групи як модель).

Інструкція: Кожен член групи повинен написати на аркуші паперу (за 10 хв.) відповідь на запитання: «Що я бачу перед собою?».

Керівник групи збирає заповнені аркуші. Складає їх у випадковому порядку і читає. Завдання групи: впізнати за описом його автора. Виділити в описах спільне і відмінне. Пояснить їх, користуючись знаннями про спостереження.

Завдання № 3. Усвідомлення сутності спостереження

Всі члени групи розбиваються на мікрогрупи по 3 особи. У кожній мікрогрупі один із трьох членів буде в ролі досліджуваного, а два інших – в ролі спостерігачів. Один із спостерігачів займає пасивну позицію – просто присутній, інший впливає на досліджуваного (дає йому завдання, фіксує відповіді) і одночасно проводить спостереження. Мета у спостерігачів одна і та ж – зафіксувати всі зміни у поведінці досліджуваного як відповідь на запропоноване завдання.

Кожен член групи повинен побувати в ролі досліджуваного, активного і пасивного спостерігача, тому вони міняються ролями.

Мета: усвідомлення сутності процесу спостереження. Можливі варіанти завдань для досліджуваних:

1. Повторіть скоромовку «Дятел на дубі сидить і в дубі дупло видовбує».
2. Прочитайте вголос наступну фразу якомога швидше 5 раз: «На кому шапка найковпакуватіша».
3. Прочитайте справа наліво: «Мурлика муркоче – морозива хоче».

Після того, як кожен член групи був у ролі піддослідного, активного і пасивного спостерігача, вони пишуть рефлексивні звіти і обговорюють їх в групі. Орієнтовні запитання для рефлексивного звіту: 1) На що була спрямована моя увага? 2) Як і коли я здійснив переключення уваги? 3) Як і коли змінився обсяг мого сприйняття? 4) Що входило в обсяг мого сприйняття? 5) Яку з ролей спостерігача мені було виконати складніше і чому?

У групі доходять висновків щодо того, що впливає на усвідомлення спостерігачем змісту і особливостей процесу спостереження і його об'єкта.

Завдання № 3. Помилка.

I. Пояснить ситуацію. Починаючий експериментатор висловлює нерозуміння: «Я всім респондентам даю одну і ту ж інструкцію, а вони всі її виконують по-різному». Чому так? Як можна виправити таку ситуацію? Чи потрібно її виправляти?

II. Пояснить, яку помилку допускає експериментатор, якщо всі його досліджувані так чи інакше просять пояснити інструкцію після першої пробної дії за нею.

Завдання № 4. Дайте обґрунтовану відповідь на такі запитання:

I. Чому дослідник не може обмежитись використанням одного методу, наприклад спостереження? Тестів? Які недоліки та переваги цих методів? Яким чином досягти об'єктивної та достовірної інформації про особистість і не опустити індивідуальні, автентичні її особливості?

II. Чому в деяких працьовитих, чесних батьків виростають діти ледачі, нечесні?

III. На сьогоднішній день відомі випадки перебування дітей у латергічному сні тривалий час (навіть 18 років). Весь цей час дітей годують штучно. Після прокидання діти зазвичай є фізично дорослішими. Поясніть та обґрунтуйте, що відбулося із психічним розвитком?

Завдання № 5. Проаналізуйте таку анкету і встановіть, що вона дозволяє оцінити і кому адресується. Запропонуйте 3 варіанти відповідей до кожного запитання та свій варіант більш точно сформульованого запитання.

Анкета

1. Як часто учень тривалий час займається розумовою працею?
2. Чи багато учень читає додаткової літератури?
3. Наскільки емоційно ставиться учень до цікавого для нього заняття, яке пов'язане з розумовою працею?
4. Чи часто учень задає запитання?

**Тема 2. Особливості оцінки психічного розвитку дитини на
ранніх етапах онтогенезу**

ПЛАН ОБГОВОРЕННЯ

- 2.1. Засади збору психологічного анамнезу щодо розвитку дитини на етапах пренатального, немовлячого та раннього дитинства.
- 2.2. Приклади експериментальних досліджень психічного розвитку дитини у немовлячому віці.
- 2.3. Зразки експериментальних досліджень психічного розвитку у ранньому дитинстві.

2.1. Засади збору психологічного анамнезу щодо розвитку дитини на етапах пренатального, немовлячого та раннього дитинства

При зборі психологічного анамнезу щодо розвитку дитини на пренатальному та немовлячому етапах психолог звертає увагу на такі дані:

- особливості перебігу вагітності матері у фізіологічному та психологічному планах;
- характер і особливості пологів;
- характер поведінкової активності дитини на першому році життя (сон, рухливість, апетит);
- наявність страхів зміни освітлення, гучних звуків, страх перед відсутністю матері, реакція на чужих людей;
- ретроспективна оцінка матір'ю свого емоційного стану в цей час;
- розвиток моторних навичок (піднімання голови, сидіння, повзання, ходьба);
- психоемоційний розвиток (перша посмішка, комплекс поживлення, страх чужого обличчя, характер маніпуляцій з іграшкою, супровід ігрових дій мімікою, зміна їх при наявності чи відсутності значущих осіб);
- розуміння інтонації дорослих, терміни і особливості власного мовленнєвого розвитку (лепет, агукання, перші слова, вказування на власні частини тіла);
- захворювання і травми першого року життя.

При з'ясуванні історії розвитку дитини від 1-го до 3-х років фіксуємо такі моменти:

- хто доглядав, де перебувала дитина в цей час;
- коли дитина пішла в дитсадок і як пройшов період адаптації;
- чи відбувалися якісь значущі зміни у сімейному чи соціальному стані батьків (розлучення, переїзд, народження молодшої дитини);
- коли вперше був використаний займенник «Я»;
- особливості емоційного розвитку і розвитку комунікативних навичок;
- особливості ігрової діяльності (які предмети й іграшки найбільше подобались, в яких умовах, і які дії з ними проводились);

- перебіг нормативної кризи 3-х років;
- наявність і характер страхів;
- характер засинання і сну дитини (скрегіт зубами, психомоторне збудження);
- розвиток побутових навичок (самостійна їжа, заціпання блискавки, спроби одягтись / роздягтись самостійно);
- помічаються терміни формування самостійних навичок чистоплотності (коли почали привчати до горщика і як);
- захворювання, наявність травм і госпіталізацій тощо.

2.2. Приклади експериментальних досліджень психічного розвитку дитини у немовлячому віці

1. Поспостерігайте (або пригадайте), як, у якій послідовності відбувається розвиток хапальних рухів. За допомогою якого принципу розвитку можна пояснити появу вміння тримати чайну чашечку двома-трьома пальцями? *Принцип диференціації психічних функцій Карла Ернста фон Байєра (19 ст.): помітив, що це в ембріональному розвитку характерними є зміни від часткового до загального, від простого до складного.*
2. Яким чином батьки можуть прискорити моторний розвиток їх немовляти? Наведіть приклади етнокультурних досліджень. *У порівнянні з дітьми, які більшу частину дня проводять у колісці, ліжечку, африканські немовлята зазвичай починають ходити до 10 місяців, оскільки одразу після народження звикають до інтимного і ритмічного фізичного контакту з матір'ю, коли вона несе їх на спині у вертикальному положенні. Водночас, діти у віці двох тижнів частіше махають ручками, якщо бачать їх, а це свідчить про те, що вони вчать візуально контролювати свої рухи.*
3. Поспостерігайте, скільки часу немовля здатне слідкувати за яскравим новим предметом у віці 2, 4 та 6 тижнів від народження.
4. Поясніть логіку експериментального дослідження Ж.Піаже наявності у немовлят знання «постійності об'єкта». Поясніть за допомогою відомої вам теорії розвитку сенсомоторного інтелекту. *За Ж.Піаже, для немовляти існує тільки той світ, який знаходиться у зоні його сприйняття тут-і-зараз. Таким чином, у немовлят ще немає знання про постійність об'єкта,*

яке не залежить від його сенсорних чи моторних взаємодій з ним. Н-д: якщо дитина з цікавістю дивиться на нову іграшку, а потім її заховали, то вона не шукає її і не реагує на її зникнення. У віці 8 місяців немовлята вже починають шукати цю іграшку, яку заховали чи вона впала. Проте це знання постійності об'єктів ще не є досконалим. Експеримент: дослідник ховає на очах у 9-місячної дитини іграшку справа під покривало, а потім сам же і знаходить іграшку у тому ж місці, де заховав. Надалі ситуація продовжується, і дитина самотійно декілька раз знаходить заховану іграшку справа. Коли ж експериментатор на очах у дитини ховає іграшку зліва під покривало, немовля продовжує шукати іграшку справа, як і в попередні рази.

5. Поясніть «ефект А-не-Б» (за Ж.Піаже) як специфічну помилку теорії мислення немовляти. Яким чином можна експериментально виявити прояв цього ефекту у 9-місячного немовляти? А – це місце, куди об'єкт був захований у перший раз, Б – місце де об'єкт був захований наступного разу. Ж.Піаже пояснював цю помилку відсутністю уявлення немовляти про існування об'єкта незалежно від власних дій. Дитина вірить, що її власна дія по знаходженню іграшки є незмінною характеристикою цієї іграшки. Тобто, дитина не шукає іграшку, а шукає-іграшку-яку-знайшла-справа. Проте сучасні дослідження свідчать, що такі положення Ж.Піаже є помилковими. Знайшовши предмет у місці А, у дитини є підготовлена реакція «знаходження об'єкта у місці А», та щоб знайти іграшку у місці Б, дитина повинна подолати засвоєну звичку, що для неї складно. Так, багато немовлят у цій ситуації уважно слідкують поглядом за діями експериментатора і продовжують дивитися на місце, де була захована іграшка, але рука за звичкою тягнеться у місце А. Сучасні дослідження пояснюють цей факт незрілістю префронтальної зони кори головного мозку.
6. Як перевірити наявність перцептивного «ефекту звикання» у 4-місячних немовлят? Опишіть класичний експеримент або власну версію його дослідження. Н-д: 4-місячній дитині демонстрували на екрані рухомий стержень, який коливався з боку в бік позаду бруска, що заступав центральну частину стержня. Це демонстрували до того часу, поки дитина не

переставала дивитися на екран (ефект звикання). Тоді дослідник демонстрував дитині вже два тестових екрани, де на одному був зображений цілий стержень, що рухався аналогічно, а на іншому – два однакових шматки стержня, що синхронно рухалися так, як і у попередніх випадках. Чотирирічне немовля спостерігало за другим експериментальним екраном значно довше, ніж за першим, що свідчить про розуміння цілісності рухомого стержня (тому ця картинка для нього не є новою і цікавою). Другий випадок є новим і незрозумілим для такої дитини, тому потребує додаткового часу для вивчення.

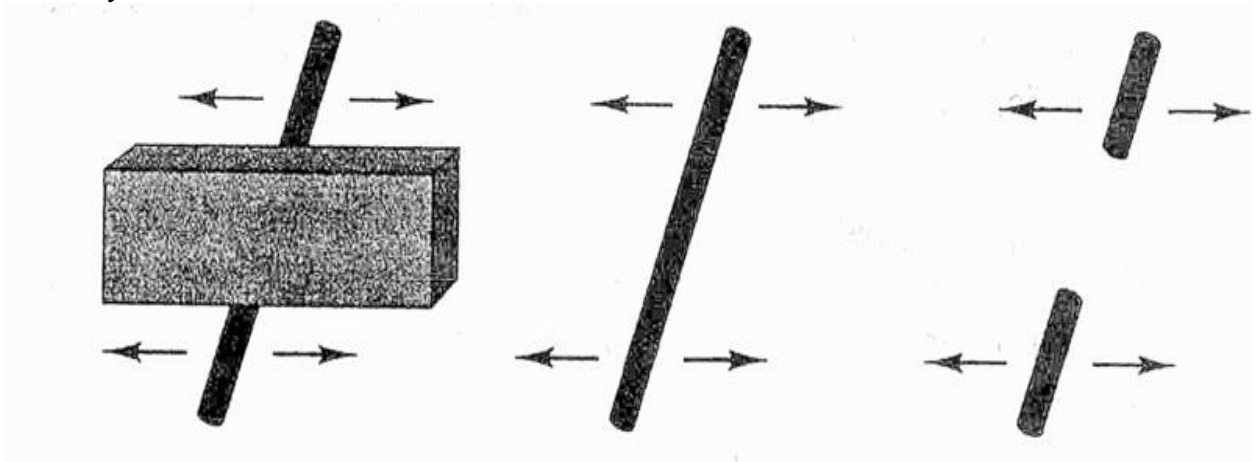


Рис. 2.

7. Опишіть експеримент, який доказує наявність у немовлят 4-5 місяців уявлення про постійність фізичних властивостей об'єктів сприйняття. Мета такого експерименту – це виявити чи розуміють немовлята, що два предмети не можуть займати один і той самий простір у той самий час. Експериментатор показує дитині стіл, посередині якого знаходиться середнього розміру коробочка. Перед нею знаходиться дощечка, яка обертається довкола стержня, прикріпленого до столу. Спершу дощечка лежить горизонтально, щоб коробочку було добре видно. Але потім дощечку поступово піднімають догори, закриваючи коробочку від погляду немовляти. Далі експериментатор демонструє два варіанти розвитку подій. У першому: дощечка зупиняється, опершись на коробочку, а потім її знову опускають у вихідне положення. У другому випадку: дощечку піднімають до коробочки, а потім непомітно коробочку забирають, і дощечка продовжує свій рух. У відповідний момент – коробочку знову

ставили на її місце. Перший варіант є підтвердженням фізичних властивостей предметів, а другий суперечить їм, оскільки і коробочка, і дощечка не можуть одночасно займати одне і те ж місце. Немовлята 4-х місяців реагують на цей експеримент так само як і дорослі – з подивом. Тобто, у них вже є певні уявлення про сталість фізичних властивостей у просторі.

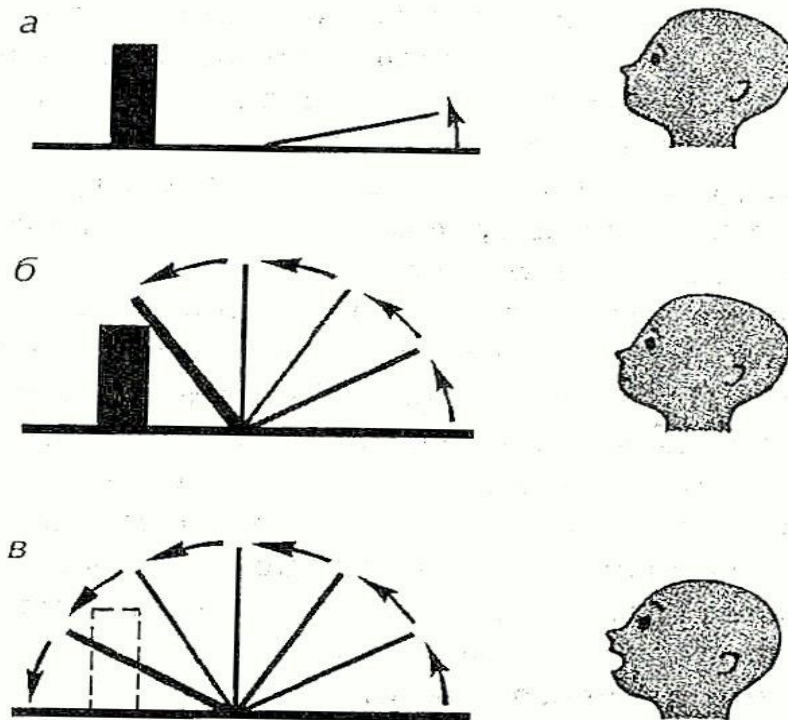


Рис. 3.

8. Поясніть, на чому ґрунтувались висновки вчених про генетично обумовлену потребу у соціальних контактах загалом та сприйнятті людського обличчя зокрема? 1. З'ясовано, що перші прояви емпатії можна спостерігати вже у 2-3-денних малюків: коли вони чують плач іншого немовляти, то теж починають плакати, а їх серце починає прискорено битися. Це означає, що соціальна емпатія у дітей формується вже з перших годин після народження, або ж є вродженою (це стосується найбільш простих форм емоційного співпереживання). 2. Одна група дослідників вивчала новонароджених через 9 хвилин після їх народження. Експериментатор тримав кожного з них на колінах і проносив перед їх очима

малюнки. Новонароджені повертали голову і дивилися довше на той малюнок, на якому було зображене обличчя, а не там, де було схематично показано риси обличчя у хаотичному порядку. Було доказано, що це проявляється субкортикальний механізм, який зникає у 1-2 місяці, а на його місце приходить більш досконалий механізм впізнавання.

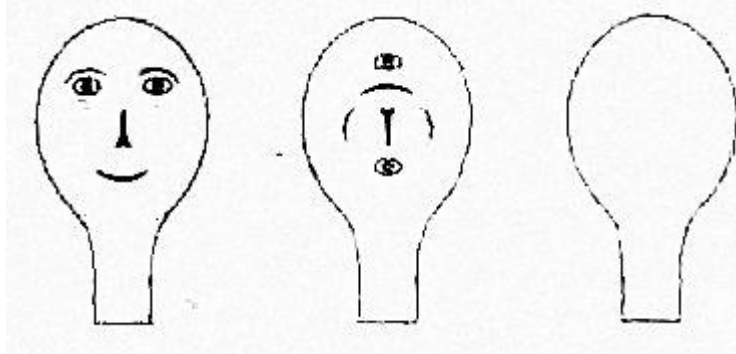


Рис. 4.

9. *Опишіть експериментальний досвід вивчення пам'яті у немовлят. До ноги тримісячного немовляти прикріпили шнурівку. Як тільки дитина смикала ногою, то це викликало рух іграшки, що була підвішена перед її обличчям. Немовля швидко вловило цей зв'язок і з насолодою щоразу смикало ніжкою. Через два тижні дитині варто було показати тільки рухи іграшки, щоб викликати смикання ніжкою. Навіть через два місяці при нагадуванні експериментатором погойдування іграшкою, дитина реагувала відповідним чином. Таке дослідження доказує, що немовлята можуть пам'ятати свій ранній досвід тривалий час, і такі спогади виступають фундаментом для подальших, більш дорослих мнемонічних операцій.*
10. *У чому полягає «буфетна теорія любові до матері» у немовлят? Теорія З.Фрейда, який пояснював дитячий страх перед відсутністю матері тим, що дитина боїться залишитися без їжі. Тобто, матір розглядається тут як ємність для їжі для немовлят. Ця теорія була спростована Харрі Харлоу в експерименті з переляканими мавпочками.*
11. *У чому полягає психологічне значення страху немовлят перед незнайомими ситуаціями? Десь у віці 6-8 місяців діти починають усвідомлювати значення для них матері і активно протестують проти розлуки з нею. За британським психоаналітиком Джоном Боулбі страх перед усім незнайомим є*

вродженим і притаманний більшості ссавців, птахів і відповідно людям. Такий страх необхідний, бо найменша небезпека для немовляти без матері може стати непоправною.

12. Як впливає на прив'язаність дітей до батьків жорсткий (з частими покараннями) стиль виховання? Чи існують тут паралелі із феноменом стокгольмського синдрому? *Страх перед незнайомою небезпекою та пошук захисту у батьків завжди взаємопов'язані у немовлят. Навіть, якщо небезпека йде від самих батьків, діти шукають захисту у них же. Діти, яких суворо карають, прив'язані до своїх батьків ще сильніше. Батьки викликають страх, але тільки вони і можуть захистити. Цей феномен схожий до стокгольмського синдрому, коли у жертви розвиваються романтичні почуття до агресора.*
13. Опишіть експеримент Харрі Харлоу, що пояснює феномен прив'язаності через «комфорт від контакту». *Х.Харлоу сам вирощував новонароджених макак-резусів. Кожна мавпочка жила в клітці, де знаходились два пристрої, що імітували матір: один з дротів, але з пляшечкою молока, а інший – без пляшечки, але махровий, м'який. Коли мавпенята були налякаї, вони бігли завжди до махрової мавпочки, бо вона імітувала справжню на дотик (наче шерсть, за яку можна схопитися) матір. Таким чином «комфорт від контакту» виявився важливішим від їжі у ситуації страху.*
14. Яким чином Марі Ейнсворт запропонувала вивчати надійність прив'язаності немовляти до матері? Які можливі причини ненадійної прив'язаності до матері у немовлят? Як така прив'язаність впливає на особливості подальшого соціального розвитку? *Дослідниця запропонувала вивчати прив'язаність дітей 11-15 місяців до матері. Дитину приводили в незнайому кімнату, де було багато іграшок, і де вона могла гратися у присутності матері. Трохи пізніше в кімнату заходила незнайомка, деякий час розмовляла з матір'ю. Наступний крок – коротка розлука дитини з матір'ю: вона виходить, а дитина залишається на одинці з незнайомою людиною. Через декілька хвилин мати повертається у кімнату, а незнайомка виходить. Ейнсворт і її колеги виокремили три категорії прив'язаності. «Надійна прив'язаність»: діти граються з іграшками, досліджують простір довкола себе поки мати знаходиться поруч. Їх розчаровує, коли мама виходить з*

кімнати, але з радістю зустрічають її повернення. «Ненадійна прив'язаність» як «тривожна/протидіюча»: не вивчають кімнату навіть у присутності матері, а після її виходу відчують панічний страх. Після повернення матері поводяться неоднозначно: спершу біжать до неї, щоб вона обняла, а потім чимдуж відбиваються. Наступна модель – «ненадійна прив'язаність»: «тривожна / уникаюча»: такі діти поводяться стримано і замкнено з самого початку, вони майже не розчаровуються, коли матір виходить, ігнорують її коли вона повертається.

Номер епізоду	Присутні	Тривалість	Короткий опис ситуації
1.	Мама, дитина і спостерігач	30 с	Спостерігач запрошує маму і дитину в експериментальну кімнату, потім покидає їх
2.	Мама і дитина	3 хв.	Дитина досліджує кімнату та іграшки, мама не приймає участі. Якщо необхідно, вона стимулює гру через 2 хв.
3.	Незнайомка, мама і дитина	3 хв.	Входить незнайомка. Перші 1,5 хв.: незнайомка розмовляє з мамою. Другі 1,5 хв.: незнайомка підходить до дитини. Через 3 хв. мама, не привертаючи уваги, покидає кімнату
4.	Незнайомка і дитина	3 хв. чи менше (якщо дитина надто розчарована)	Перший епізод розлуки. Незнайомка пристосовує свою поведінку до поведінки дитини
5.	Мама і дитина	3 хв. чи більше (якщо дитині необхідно більше часу, щоб знову захопитися грою)	Перший епізод зустрічі. Мама схвалює і / чи втішає дитину, потім садить її знову до іграшок. Кінець епізоду: мама покидає кімнату, говорячи: «Па-па!»
6.	Дитина сама	3 хв. чи менше	Другий епізод розлуки

7.	Незнайомка і дитина	3 хв. чи менше	Продовження другої розлуки. Входить незнайомка. Вона пристосовується до поведінки дитини
8.	Мама і дитина	3 хв.	Другий епізод зустрічі. Мама входить, звертається до дитини, бере її на руки. Тим часом незнайомка непомітно покидає кімнату

Група А – ненадійна прив’язаність уникаючого типу: явне уникання близькості чи взаємодії з матір’ю в епізодах зустрічей. Дитина або ігнорує свою матір, коли вона повертається, або змішує свою радушність з реакціями уникання – відвертається, проходить мимо, відводить погляд. Якщо дитину беруть на руки, то вона проявляє невелике (або взагалі не проявляє) прагнення чіплятися чи противитись тому, щоб її відпустили. Прагнення поводитись із незнайомкою так само, як і стосовно матері, але, більш ймовірно, з меншим уникненням. Дитина або не відчуває стресу під час розлуки, або ж стрес, очевидно, обумовлений тим, що дитина залишилась одна, а не відсутністю матері. Це більш помітно, якщо дитина не відчуває стресу, коли присутня незнайомка, і навіть стрес, від того, що дитина залишилась одна, пом’якшується, коли повертається незнайомка.

Група В – надійна прив’язаність: дитина хоче чи близькості і контакту з мамою, чи взаємодії з нею. Вона активно шукає цього, особливо в епізодах зустрічей. Якщо вона встановлює контакт, то прагне підтримувати його чи протидіяти послабленню контакту. Дитина реагує на появу мами посмішкою чи плачем, або ж прагненням підійти. Помітно, що дитина більше зацікавлена у взаємодії з матір’ю, ніж з незнайомкою.

Група С – ненадійна прив’язаність амбівалентно-протидіючого типу: дитина яскраво демонструє поведінку спротиву контакту і взаємодії, особливо сильно в епізоді 8. Дитина може зовсім не проявляти прагнення ігнорувати маму в епізодах зустрічей чи проявляти його слабо, відвертатися. Вона може демонструвати загалом «дезадаптивну поведінку в ситуації з незнайомкою. Як правило, діти цієї групи яскравіше проявляють свій гнів, ніж немовлята інших груп, або поводить пасивно.

2.3. Приклади експериментальних досліджень психічного розвитку ранньому дитинстві

1. Трирічна дитина подолала величезний шлях в психічному розвитку. Вона достатньо активна, самостійна і приємна оточуючим. Поспостерігайте за дитиною і помітьте:
 - як дитина підпорядковується правилам поведінки;
 - як вона діє самостійно;
 - як проявляється її воля;
 - як розвинута у неї здатність до самообслуговування;
 - як вона вступає у стосунки з дорослими;
 - чи з цікавістю вона спостерігає оточуюче життя;
 - чи запитує про те, що її оточує, що вона бачить, чує;
 - чи наслідує дорослих і в чому саме;
 - які переживання доступні дитині;
 - наскільки різноманітні її почуття, в чому вони проявляються;
 - які властивості і риси характеру особливо притаманні дитині третього року життя.
2. Послугуючись теоретичними характеристиками Ж. Піаже щодо розвитку сенсомоторного інтелекту, а також феномену «відстроченого наслідування», вкажіть вік дитини, коли грахованка починає цікавити дитину. *18-24 місяці; «Відстрочене наслідування» за Ж.Піаже – діти імітують певні дії, які вони спостерігали раніше. Також у віці 18-24 міс. діти активно починають шукати свої іграшки і дивуються, якщо не знаходять їх у місці А (куди експериментатор їх ставив). Тобто, діти починають мисленнево користуватися образами предметів, які вони тут-і-зараз не бачать. Така здатність уявляти собі той чи інший об'єкт є вирішальним кроком у розвитку абстрактно-символічного мислення. У дітей до 2-х років з'являється внутрішній світ (відображає і вміщає зовнішній), але вони ще не навчились оперувати ним..*
3. Наведіть приклади імітації дитиною раннього віку соціально схвальних форм діяльності. До чого спонукає механізм імітації батьків? *У дворічному віці діти спонтанно починають годувати з пляшечки іграшкову тваринку, ляльку, якщо за рік до цього вони спостерігали й імітували процес годування.*
4. Як можна перевірити особливості запам'ятовування інформація малюками у ранньому віці; яким чином вона впливає на

побудову перцептивних схем? Якщо трирічним дітям показують картинку з нечітким зображенням, а трьома місяцями раніше вони вже бачили цю картинку з чітким зображенням, то вони відразу впізнають її, хоч і будуть стверджувати, що раніше її не бачили.

5. Опишіть експериментальні дослідження пам'яті у дітей 3-річного віку. *Діти 3-річного віку вже прагнуть керувати процесом запам'ятовування, використовувати різні стратегії запам'ятовування. Н-д: дітям такого віку експериментатор показував дві коробочки, в одну з яких ставив іграшкову собачку. Він говорив дітям, що йому необхідно вийти на деякий час, а коли повернеться, то вони повинні будуть сказати, у якій коробці захована собачка. Під час його відсутності, деякі діти без перестанку дивились на вірну коробку і час від часу повторювали «так». В інших – погляд був прикутий до порожньої коробки, і вони заперечувально гойдали головою, повторюючи «ні». Деякі тримали руку на правильній коробці. Таким чином, всі вони намагались побудувати місток між минулим і майбутнім, втримати у своєму мозку розташування іграшки стосовно власного тіла.*
6. Опишіть спосіб вивчення вольових проявів у дітей раннього віку. *Н-д: приготуйте пірамідку, секундомір. Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 1-3 років в природних умовах. Дитині пропонують нову пірамідку з 5 кілець. При цьому ретельно фіксують всі особливості поведінки малюка, а також тривалість гри з пірамідкою, число і час відволікань, загальна тривалість захопленням грою. Робляться висновки про особливості збереження цілі, про характер вольових зусиль, про індивідуальні особливості вольових проявів.*

ЗАДАЧІ ТА ВПРАВИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

1. Коли батько підійшов до 8-місячної донечки у незнайомому камуфляжі, дівчинка раптом перелякано заплакала. Поясніть чому?
2. Як слід організувати психологічне спостереження за немовлям? Які параметри і характеристики варто фіксувати (у фізичній, психічній і соціальній сферах)?
3. Якщо однорічній дитині важко ще пояснити словами, чого вона хоче, то, передбачаючи прохання дитини, мати одразу

виконує його. Чи впливає швидке задоволення потреб дитини на розвиток її мови?

4. Мама піднесла свого сина Сашу (хлопчику 1 рік і 2 міс.) до дзеркала. Чи впізнає себе Саша в дзеркальному відображенні? Під впливом яких дій дорослих відбувається впізнавання себе?

7. Міша (2 роки 4 міс.) намагається сам одягтись. Із заклопотаним виразом обличчя він одягає колготи. У нього нічого не виходить. Мама намагається допомогти.

- Я сам! – протестує дитина.
- Сиди спокійно, нічого у тебе не виходить.
- Я хочу сам! – знову заявляє хлопчик.

Що можна порекомендувати у такій ситуації мамі? Чи є це просто проявом впертості Міші?

Запитання для самоконтролю базових положень теми

1. Які рекомендації може дати психолог вагітній жінці і її чоловікові щодо розвитку їх дитини на різних етапах пренатального періоду?
2. Назвіть та поясніть фактори, які слід враховувати батькам при плануванні кількості дітей у сім'ї, розподілі обов'язків і виборі стилю виховання.
3. Охарактеризуйте найбільш типові варіанти впливу народження першої дитини на устрій та життя сім'ї.
4. Вчені стверджують, що новонароджений, перебуваючи в стані голодного збудження заспокоюється, якщо чує спокійне серцебиття матері, яке прослуховує за допомогою технічних засобів. Назвіть причину такого явища.
5. Зазвичай, у новонародженого спостерігається багато рухів рученьками, ніжками, голівкою, всім тілом. Поясніть, що це за явище. Як варто матері одягати дитину цього віку? Чому думка педіатрів не є однозначною?
6. Що таке перші умовні рефлексії? З чим вони пов'язані? Які дії матері сприяють шкідливим звичкам у дитини?
7. Що таке «комплекс поживлення»? Яка роль дорослого на цьому етапі розвитку дитини?
8. Матері, яка щойно народила, педіатри не рекомендують користуватися ароматизованими засобами гігієни. Яким

чином це може вплинути на формування провідної діяльності немовляти?

9. З яких причин у немовлят може затримуватися розвиток мови?
10. Як дорослий повинен задовольняти потребу немовляти у спілкуванні?
11. У чому полягають перші соціальні потреби дитини?
12. Що таке «дефіцит» спілкування у немовлят і до чого він призводить у їх розвитку?
13. Про що свідчить поява «комплексу поживлення» у немовлят?
14. Як відбувається розвиток орієнтування у немовлячому віці?
15. Чи існує взаємозв'язок між фізичним і психічним розвитком немовляти Обґрунтуйте.
16. Що є фізіологічною засадою хапання?
17. Як проявляється пошуковий рефлекс у немовляти?
18. Які сенсорні відчуття у новонародженого найслабше розвинені?
19. У чому полягає значення для психічного розвитку дитини фактору прямоходіння?
20. Що повинні робити батьки, щоб розширити самостійність дитини при її спілкуванні з зовнішнім предметним світом?
21. Проаналізуйте процес переходу від вільного маніпулювання предметами до предметної діяльності у дитини раннього віку при засвоєнні нею предметного світу.
22. Які рекомендації ви б могли дати батькам дитини 2-3 років щодо підбору іграшок?
23. Назвіть та охарактеризуйте основні психічні новоутворення раннього дитинства.
24. Назвіть та поясніть провідну діяльність та її значення для розвитку дітей другого та третього років життя.
25. Як відбувається розвиток сприймання і утворення уявлень про властивості предметів у ранньому віці?
26. Розкрийте особливості розвитку мовлення у ранньому дитинстві.
27. Назвіть характерні особливості мислення дитини раннього віку.
28. Які особливості розвитку емоцій у дитини раннього віку ви знаєте?
29. Дайте характеристику кризи трьох років та її впливу на психічний розвиток дитини.

Тема 3. Загальна характеристика та методичні засоби оцінки психічного розвитку дошкільника та молодшого школяра

ПЛАН ОБГОВОРЕННЯ

- 3.1. Технологія дослідження дітей молодшого дошкільного віку.
- 3.2. Визначення латеральних переваг у дошкільному та молодшому шкільному віці.
- 3.3. Дослідження сформованості просторових уявлень
- 3.4. Оцінка параметрів пізнавальної діяльності.
- 3.5. Проективні методи дослідження особистості дошкільника та молодшого школяра. Hand test.
- 3.6. Аналіз дитячих малюнків. Віковий і проективний аспекти.

3.1. Технологія дослідження дітей молодшого дошкільного віку

Труднощі психологічного дослідження дітей молодшого дошкільного віку. Основні проблеми діагностики та шляхи їх обминання. Особливості методичного апарату, проблема недостатньої розробленості соціально-психологічного нормативу психічного розвитку молодшого дошкільника.

Основні варіанти початку роботи психолога з дітьми молодшого дошкільного віку та характерний для них контингент проблем:

1. Для активних дітей з «живою» орієнтовною реакцією та дітей, стривожених новою ситуацією, рекомендується вільна поведінка дитини з метою ознайомлення в приміщенні й ігровими об'єктами. Психолог тут спершу тільки спостерігає та спілкується з дорослими, що привели дитину на консультацію щодо анамнестичних даних.
2. Для гіпердинамічних, розгальмованих дітей; для дітей із знизеним рівнем психічного тону, в'ялих, неактивних; для дітей, втомлених довгим очікуванням; тим, що проходять дослідження у звичний час денного сну – роботу слід починати одразу, анамнестичні дані отримуються після дослідження.

Варіанти апеляції психолога до дорослого, що привів дитину на дослідження, з метою створення додаткової мотивації. Застосування схвалення дій дитини в процесі дослідження.

3.2. Визначення латеральних переваг у дошкільному та молодшому шкільному віці

Оптимальні за затратами зусиль, часу та валідності отриманих даних практичні проби для визначення психологом закладів освіти типу сенсорних і моторних (латеральних) переваг дитини.

Дослідження надання переваги правій чи лівій руці в пробах:

- переплетення пальців рук: великий палець домінуючої руки буде знаходитись зверху;
- поза Наполеона (для дітей, старших 7 років): домінуюча рука буде знаходитись зверху;
- проба «Телефонна слухавка»: визначається рука, якою дитина спробує взяти телефонну слухавку, що лежатиме чітко по середині;
- проба «Подивись у калейдоскоп»: проводиться і оцінюється аналогічно до попередньої проби, тільки дитині дається згорнутий з аркуша паперу калейдоскоп.

Дослідження надання переваги тій чи іншій нозі при ходьбі в пробах:

- проба «Пострибай на одній нозі»: визначається нога, з якої дитина починає стрибати, а також якість стрибків на обох ногах, оскільки на домінуючій нозі дитина стрибає краще і стійкіше;
- проба «Копни м'яч»: дитина буде копати більш активною ногою;

Дослідження сенсорних переваг:

- проба «Телефонна слухавка»: для прослуховування використовується домінуюче вухо;
- проба «Подивись у калейдоскоп»: для розглядання певної точки дитина використає домінуюче око.

Орієнтовна оцінка латеральних переваг дитини.

3.3. Дослідження сформованості просторових уявлень

I. Аналіз сформованості уявлень дитини про просторове співвідношення «частин» власного тіла здійснюється:

- стосовно власного обличчя;

- стосовно тіла загалом;
- відносно руки.

Цефало-каудальний закон розвитку просторових уявлень у дитини.

1. *Проби щодо аналізу частин обличчя і їх розташування стосовно один одного.*

Інструкція: «Закрий очка і скажи, що у тебе над/під очима, під/над носом, над чолом, під губами» і т.д. «А що у тебе знаходиться збоку від носа, збоку від вуха» і т.д. Психолог може запропонувати різні види допомоги: дозволити дитині промацати власне обличчя; виконати завдання з відкритими очима та опорою на схематичне чи реалістичне зображення обличчя; виконати завдання, дивлячись в дзеркало; ... дивлячись у дзеркало і промацати своє обличчя.

2. *Аналіз розташування частин власного тіла.*

Інструкція: «Покажи, що у тебе знаходиться над плечима, під шиєю, під колінами». Не акцентуються і не аналізуються частини тіла, що знаходяться між животом (пупком) і стегнами.

3. *Аналіз положення рук відносно власного тіла і частин рук відносно одна одної.*

Інструкція: «Що вище: плече чи лікоть?» (плече чи долоня, лікоть чи долоня). Така оцінка стосовно ніг не проводиться.

II. Аналіз сформованості уявлень дитини про простір об'єктів

Для такого дослідження варто використовувати різні коробочки квадратної чи прямокутної форми, олівець чи ручку. Дослідження проводимо у такій послідовності:

1. Олівець (ручку) помістити на коробочку. Інструкція 1: «Ось бачиш, олівець знаходиться на коробці. А як сказати, де знаходиться олівець зараз?» (олівець піднімається над коробкою). Відповідь дитини реєструється. Інструкція 2: «А так?» (олівець ставиться під коробку на деякій відстані від її дна).
2. Олівець ставиться між дитиною і коробкою. Інструкція 3: «Зараз олівець знаходиться ось тут. Ось ти, ось коробка, а ось – олівець. Як сказати, де знаходиться олівець відносно коробки?». Інструкція супроводжується показом.
3. Олівець ставиться праворуч чи ліворуч від коробки. Інструкція 4: «Як сказати, де знаходиться олівець?».

Вікові нормативи виконання проб:

- Уявлення про взаєморозташування об'єктів стосовно один одного по вертикальній осі формується в різний час: «вище – нижче» – до 3,5-4 років; «вище, ніж – нижче, ніж» – до 4-4,5 років; «на» – в 3,5-4 роки; «над-під», «посередині» – до 4,5-5 років.
- Умовно нормативним вважається правильне виконання більшості завдань до 6 років.

3.4. Оцінка параметрів пізнавальної діяльності

І. Методика П'єрона-Рузера

Методика застосовується для дослідження і оцінки таких параметрів уваги, як стійкість, можливість переключення, розподіл, а також особливості темпу діяльності, прояви ознак втоми і перенасичення.

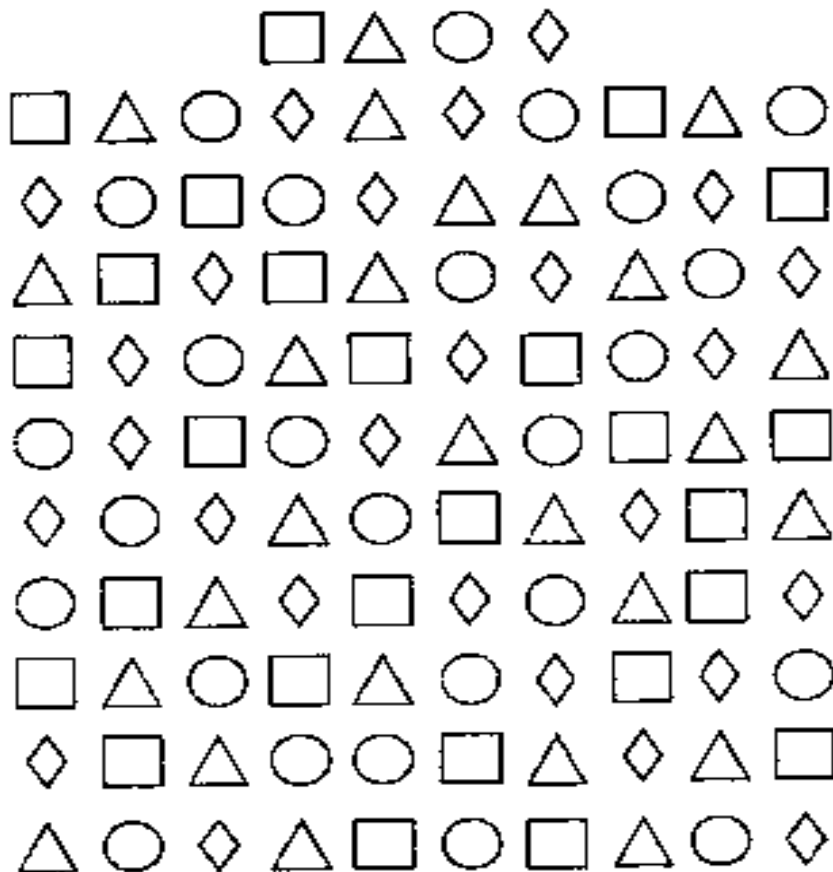


Рис. 5.

Показники для аналізу:

- можливість утримування інструкції, алгоритму діяльності;
- цілеспрямованість діяльності;
- параметри уваги (стійкість, розподіл і переключення);
- кількість правильно заповнених фігур відносно загального їх числа (індекс правильності);
- кількість заповнених фігур за кожну хвилину (динаміка зміни темпу діяльності);
- число помилок за певні відрізки часу;
- розподіл помилок в різних частинах аркуша, а також особливості динаміки працездатності і її впливу на кількість помилок;
- характер необхідної мотивації діяльності.

Інструкція: «Дивись, ось в цьому квадратику я поставлю крапку, в трикутнику – ось таку рисочку (вертикальну), круг залишу чистим, нічого у ньому не намалюю, а в ромбі – ось таку риску (горизонтальну). Всі решта фігур ти заповниш сам, точно так само, як я тобі показав» (ще раз повторити, що і де потрібно намалювати).

Вікові нормативи виконання:

- До 5-5,5 років доступним є виконання методики в повному варіанті з різними помилками, зокрема пропусками, і швидким настанням перенасичення (десь на 5-6 рядку); темп діяльності нерівномірний.
- До 6-7 років доступним є виконання в повному обсязі з поступовим «набиванням руки» (зазвичай, до кінця другого рядка дитина перестає звертатися до зразка), можливі одиничні помилки; темп діяльності або поступово зростає, або ж, досягнувши певного рівня, залишається постійним; перенасичення не спостерігається при адекватній мотивації.
- Після 7 років доступним є безпомилкове виконання методики. Велике значення набуває швидкість виконання і кількість «повернень» до зразка. Хорошими результатами виконання методики вважається: заповнення 100 фігур бланку в середньому за час до 3 хвилин, безпомилкове, або з одиничними помилками чи з власними виправленнями помилок, при орієнтації не стільки на зразок, скільки на власні відмітки на бланку.

II. Метод «Запам'ятовування двох груп слів»

Методика спрямована на дослідження швидкості і об'єму слухомовного запам'ятовування, можливості втримування порядку пред'явленого матеріалу.

Показники для аналізу:

- об'єм матеріалу, що запам'ятався;
- кількість необхідних повторювань для повного запам'ятовування дитиною як більшого, так і меншого за об'ємом матеріалу (швидкість запам'ятовування);
- можливість втримання пред'явленого порядку слів;
- наявність привнесених слів і слів, близьких за смислом чи звучанню;
- особливості фонематичного сприйняття.

Інструкція 1 А: «Зараз ми будемо запам'ятовувати слова. Спершу я назву слова, а ти послухаєш, а потім повториш слова в тому ж порядку, в якому я. Тобі зрозуміло, що таке «порядок»? Як у мене йшли слова одне за одним, так повторюй їх і ти. Давай спробуємо».

Інструкція 1 Б: «А тепер послухай і повтори інші слова».

Інструкція 2 А: «А зараз повтори слова, які ти запам'ятав першими, спершу. Які це були слова?».

Інструкція 2 Б: «А тепер повтори інші слова, які ти запам'ятав».

Вікові нормативи виконання:

- Діти 4,5 – 5,5 років зазвичай добре розуміють інструкцію і в змозі правильно запам'ятати слова у вказаному об'ємі. Як правило, вони запам'ятовують групу з 3 слів у правильному порядку з двох пред'явлень, а з 5 слів – через 3-4 повторення. Але в цьому випадку порядок слів може бути дещо змінений. При відтворенні другої групи слів виявляються ті ж особливості запам'ятовування. Зазвичай, діти цього віку не виходять за межі груп, тобто, слова не змішуються між собою. Порядок слів загалом зберігається. При наявності у відтворенні низки слів, близьких за змістом, можна говорити про труднощі не стільки запам'ятовування, скільки актуалізації необхідного в даний момент слова.

- Діти 5,5 – 6-річного віку здатні послідовно відтворювати групи з 5 і 3 слів відповідно. Характер відтворень загалом аналогічний до описаного вище. При повторному відтворенні можлива «втрата» (не більше 1-2 слів) чи незначні зміни (перестановка) порядку слів (також 1-2 слова). При відстроченому відтворенні у дітей 5,5 – 6-річного віку через 30-45 хвилин після запам'ятовування в нормі можлива втрата не більше одного-двох слів і одиничні помилки в розподілі слів по групам.

III. Методика «Розрізані картинки»

Схожі діагностичні дослідження входять практично у всі діагностичні комплекси для оцінки сформованості пізнавальних процесів та перцептивно-конструктивного моделювання. Зображення складаються з різної кількості частин, що мають різну конфігурацію:

- зображення, розрізані на 2 рівні частини;
- зображення, розрізані на 3 рівні частини;
- зображення, розрізані на 4 рівні частини;
- зображення, розрізані на 4 нерівні частини;
- зображення з 4 частин, розрізаних під кутом 90 градусів по діагоналі;
- зображення, розрізані на 8 секторів;
- зображення, розрізані на 5 нерівних частин.

Інструкція 1 А: «Склади зі шматочків таку ж картинку як ця».

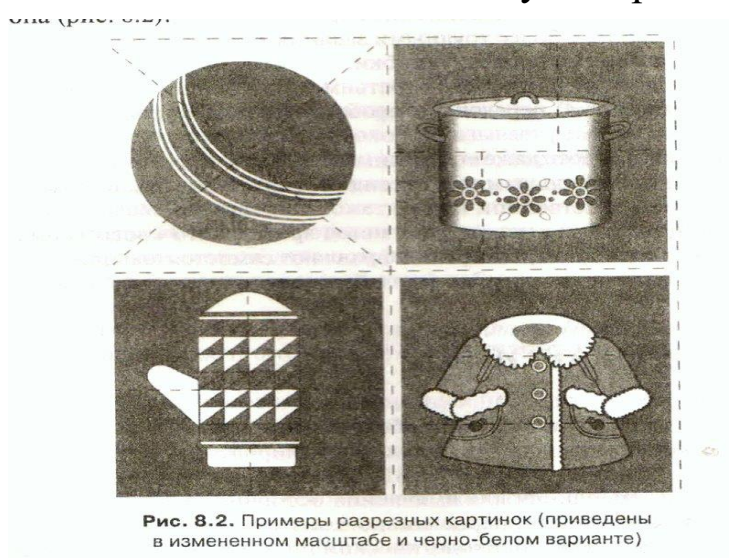


Рис. 6.

Інструкція 1 Б: «Ось тут один хлопчик розрізав картинку, треба її скласти».

Показники, що аналізуються:

- рівень доступної складності завдання;
- домінуюча стратегія діяльності;
- сформованість просторового аналізу і синтезу;
- критичність дитини до власних результатів.

Вікові нормативи виконання:

- Діти 3-3,5-річного віку зазвичай справляються із завданнями на складання картинок, розрізаних навпіл, як по вертикалі, так і по горизонталі.
- Діти 4-4,5 років, зазвичай, виконують завдання на складання картинок, розрізаних на три рівних частини (вздовж малюнка чи впоперек), на чотири рівних прямокутних частини.
- Діти 4,5-5,5-річного віку, як правило, справляються із завданням на складання картинок, розрізаних на три – п'ять нерівних частин, на чотири рівні діагональні частини, при цьому можливі одиничні помилки у вигляді неспівпадіння візерунка малюнку (наприклад, у зображенні м'яча).
- Діти старші 5,5 – 6 років здатні успішно виконувати завдання на складання картинок, розрізаних на чотири і більше нерівних частин різної конфігурації.

IV. Методика «Розуміння прихованого смислу у коротких розповідях»

Методика спрямована на оцінку можливостей розуміння смислу розповіді, тобто, певного рівня осмисленості і ставлення до змісту тексту.

Орієнтовна процедура проведення дослідження:

Цукор. Мама налила хлопчику стакан чаю і поклала туди два шматочки (дві ложечки) цукру. Хлопчик не став пити гарячий чай, а зачекав, доки той остине. Прийшов, дивиться, а цукру в стакані немає!

Основне запитання: «Куди подівся цукор?». Якщо дитина не змогла відповісти на основне запитання, то дається запитання-підказка: «Який став чай?». Якщо дитина відповіла, експеримен-

татор повертається до основного запитання. При невірній відповіді, дається друге запитання-підказка: «Який став чай на смак?». При правильній відповіді – повертаємось до основного запитання.

Орієнтовні тексти розповідей (стимульний матеріал методики)

1. Цукор (див. вище).

2. Саша.

Саша проснувся вранці сумний-сумний. Мама дала йому таблетку, взяла парасоллю і піша.

Основне запитання: Чому Саша проснувся сумний?

Запитання-підказка 1: Навіщо мама дала Саші таблетку?

Запитання-підказка 2: Коли ти п'єш таблетки?

Запитання-підказка 3: Саша був здоровий?

Додаткове запитання: Яка була погода на вулиці?

Запитання-підказка 1 (до додаткового запитання): Що мама взяла з собою?

3. Гіркі ліки.

Мама хворіла. Лікар виписав мамі ліки. Вони були гіркими. Таня вирішила допомогти мамі. Вона взяла і випила мамині ліки.

Основне запитання: Чи допомогла мамі Таня?

Запитання-підказка 1: Навіщо лікар виписав мамі ліки?

Запитання-підказка 2: Чи лікують гіркі ліки?

4. Суперечка звірів.

Посперечались якось звірі: що на світі найсмачніше? Півник каже: зернятка. Кішка говорить: сметанка (молоко). Песик каже: кісточка.

Основне запитання: Хто з них правий? Що ж найсмачніше?

Запитання-підказка 1: А що, для півника зернятка не найсмачніші?

Запитання-підказка 2: А для песика кісточка – не найбільш смачна?

Запитання-підказка 3: А що ти більш за все любиш?

5. Бублик.

Ішов якось голодний чоловік по дорозі. Побачив – продають булки. Купив одну, з'їв – не наївся. З'їв ще одну булку – знову не наївся. А потім купив маленький бублик, з'їв його і наївся. І подумав: «Даремно я купував булки, гроші потратив. Треба було купити бублик і я зразу б наївся».

Основне запитання: Чим наївся чоловік?

Запитання-підказка 1: Навіщо він купував булки?

Запитання-підказка 2: Чи можна наїстися маленьким бубликом?

6. Осел і мурашка.

Ішов осел вгору, назустріч йому – мурашка. Осел її питає: «Мурашка, мурашка, а на горі трава висока?» «Висока, соковита!» – відповідає мурашка. Вибрався осел на гору, дивиться, а трава низька, рідка. Він і кричить мурашці: «Гей, мурашко, ти навіщо мене обдурила?»

Основне запитання: Чи обдурила мурашка осла?

Запитання-підказка 1: А мурашка яка?

Запитання-підказка 2: А осел який?

Запитання-підказка 3: Мурашці трава якою здалася?

Запитання-підказка 4: Чому мурашці трава здалася великою?

7. Останній вагон.

У одному місті в метро часто трапляються аварії. При цьому в аварію завжди потрапляв останній вагон поїзда. Тоді керівник метрополітену наказав у кожного поїзда відчепити останній вагон.

Основне запитання: Чи стало аварій менше?

Запитання-підказки у цьому варіанті не задаються.

Останній вагон (другий варіант розповіді).

Якось залізнодорожне керівництво помітило, що в аваріях завжди страждає, б'ється останній вагон поїзда. І вирішило тоді керівництво у кожного поїзда відчепити останній вагон, щоб аварій стало менше.

Основне запитання: Як ти вважаєш, чи правильно вчинило керівництво? Чи дійсно стало аварій менше?

Аналіз результатів і приблизні вікові нормативи виконання:

- Нормативно розвинені діти 4-5 років при пред'явленні їм короткої розповіді «Цукор» зазвичай потребують одного, іноді двох запитань-підказок, після яких самостійно можуть відповісти на основне запитання.
- Діти 5,5 – 6 років справляються із завданням «Саша» приблизно з таким самим об'ємом допомоги, а розповідь «Цукор» зазвичай розуміють вже самостійно чи з мінімальною допомогою.

- Діти 6-7-річного віку при аналізі розповідей «Гіркі ліки», «Суперечка звірів», «Бублик» потребують невеликої допомоги – необхідне одне або ж два запитання-підказки – після чого розуміють їх смисл. Іноді дитина 7 років може справитись із завданням самостійно. Це залежить не тільки від особливостей власне вербально-логічного мислення, але і від особистісної зрілості дитини, її здатності подолати егоцентричні рішення. Ці характеристики становлення суб'єкта діяльності, елементи «Я-концепції» (а саме: можливість зрозуміти позицію іншої людини, прийняти її точку зору) найбільш інтенсивно формуються в нормі саме на 6-7 роках життя. Більш прості розповіді діти цього віку, як правило, розуміють самостійно.
- Розповідь «Осел і мурашка» більш складна саме у розумінні логіки. При невеликій допомозі з боку дорослого у вигляді запитань-підказок (не більше двох) чи при самостійному виконанні смисл цієї розповіді доступний дітям 7-8-річного віку.
- Розповідь «Останній вагон» за своєю суттю має неоднозначне вирішення, тобто допускає різні варіанти правильних відповідей. Важливим є необхідність логічного пояснення свого рішення. Можна стверджувати, що логічні варіанти рішення в нормі приймаються самостійно у віці 8,5-9 років.

3.5. Проективні методи дослідження особистості дошкільника та молодшого школяра. Hand test

Проективні методи. Їх загальна характеристика та теоретико-методологічне обґрунтування. Претензії прихильників психометричних методів щодо валідності, достовірності, алгоритму процедури проведення і обробки результатів у проективних методах. Ефект зустрічної проекції. Умови, що впливають на проекцію. Проективна техніка та феноменологічне вчування як основні дослідницькі прийоми реконструкції унікального внутрішнього світу образів і фантазій досліджуваних.

«Тест Рука» (**Hand test**) – проективна методика дослідження агресивних тенденцій особистості. Вперше тест був опублікований у 1962 році Б.Брайкліном, З. Піотровським, Е. Вагнером. У СРСР був адаптований Т.Н. Курбатовою для дітей, старших 12 років.

З 1988 року методика була адаптована Н.Семаго і М.Семаго для дітей різних категорій віком від 4 до 11 років. Дана методика у порівнянні з іншими проєктивними методиками, володіє більшою можливістю прогнозувати реальну поведінку, оскільки її відповіді більш тісно пов'язані з моторною сферою людини.

У роботі з дитячим контингентом (до 11 років) основною метою є виявлення не стільки агресивних тенденцій, скільки наявної очікуваної агресії з боку оточуючих, визначення активної чи пасивної особистісної стратегії поведінки. Методика може використовуватися для дітей від 4-4,5 до 11-12 років. Для дітей, старших 11-12 років, рекомендується використовувати інтерпретацію і саму процедуру дослідження в її класичному варіанті Т.Н. Курбатової.

Стимульний матеріал: карточки (10x14 см), що слідуєть одна за одною в певній послідовності. Остання карточка – порожня.

Інструкція 1А: «Тут намальована рука. Подивись на неї уважно і скажи, як тобі здається – що робить ця рука? Чия вона? Чоловіча, жіноча... Ти можеш повертати картинку, якщо тобі не зрозуміло. Давай спробуємо, так що ж робить ця рука?».

Для дітей, старших 8 років, можна запропонувати більш «складну» інструкцію.

Інструкція 1Б: «Що робить людина, якій належить ця рука?»

До II зображення дається наступна інструкція:

Інструкція 2: «Що робить ця рука?».

До X карточки:

Інструкція 3: «Перед тобою порожній аркуш. Тут нічого не намальовано. Уяви собі яку-небудь руку. Як ти думаєш, що вона робить?».

Опис категорій і можливі варіанти відповідей

Активність (Акт.). Ця категорія включає відповіді, що відображають тенденції до дії, відповіді, в яких рука сприймається як така, що чинить активну дію. При цьому зараховуються як безособові так особистісно орієнтовані відповіді. В цю категорію включені відповіді, в яких рука змінює своє фізичне положення, опирається силі ваги (натиску). Можливі відповіді: «бере що-

небудь», «піднімає руку» (н-д, на уроці), «тримає», «хапає», «ловить», «рахає гроші», «підтягується» (на фізкультурі), «годує», «пиляє», «показує», «кидає», «перегортає», «будує», «махає» (але не жест прощання, який відноситься до комунікації), «солить»(їжу).

Пасивність (Пас.). Ця категорія включає відповіді, що відображають тенденцію до бездіяльності чи пасивних дій, що не потребують присутності іншої особи, а також безособові ситуації, в яких рука не змінює фізичного положення чи пасивно підчиняється силі тяжіння. Можливі відповіді: «лежить», «відпочиває», «просто так, нічого не робить», «висить», «опущена», «втомлена», «чекає» (чогось) і т.д.

Тривожність (Тр.). Ця категорія відображає невпевненість дитини, очікування нею можливої агресії з боку зовнішнього світу. Також вона включає відповіді захисного, ритуального характеру. Відповіді за цією категорією передають відчуття напруги, дискомфорту, відсутності затишку. Можливі відповіді: «ховає», «прикриває», «заховалась, щоб не піднімати руку на уроці», «підняв руку на уроці, щоб відповісти, а потім злякався і зробив руку так...», «хотів вдарити, але злякався і передумав, говорить, це не я», «говорить іди-іди» (але не прощається, бо це ми відносимо до категорії комунікація), «закриває очі», «відштовхує» (в ситуації неприйняття), «хоче схопити» (як очікування агресії від когось), «лякає», «свариться», «кричить», «нависає». Також в цю категорію відносимо відповіді дитини, що стосуються зміненої пози руки як реакції на потенційно небезпечну зовнішню ситуацію.

Агресивність (Агр.). Це відповіді, в яких рука бачиться як нападаюча, така, що готова до удару чи інших пошкоджень, активно домінуюча, яка використовує предмети для нападу, агресії. Можливі відповіді: «б'є», «штовхає», «душить», «злиться», «в чоло (зуби) дає», «відштовхує», «дає прочухана», «накидається», «кулаком в обличчя», «стискає кулак», «зневажає», «принижує», «напружується від злості», «смикає за волосся», «штовхає у живіт», «дулю показує» тощо.

При отриманні відповідей у категоріях агресивність і тривожність важливо отримати додаткову інформацію у дитини про приналежність руки, від якої найбільш ймовірна агресія чи дискомфорт.

Директивність (Дир.). Ця категорія включає відповіді, в яких рука представляється як домінуюча, керуюча, така, що здійснює вплив. До цієї категорії відносять такі відповіді, у яких описується прагнення руки здійснити активний вплив на хід дій інших осіб (наприклад, проповідь, читання лекції, проведення уроку і навчання, роздача вказівок). Відповіді цієї категорії відображають тенденції до зверхності, високої самооцінки. Можливі відповіді: «пояснює» (що дитина була неправа, але не у ситуації, куди пройти, бо це категорія комунікації), «зупиняє», «вчить», «дає накази», «показує напрям руху», «заперечує», «диригує», «міліціонер регулює рух», «стукає кулаком» (щоб заборонити чи зупинити), «говорить-хвалить», «допомагає вести», «показує жест «стоп».

Комунікація (спілкування) (Ком.). Це такі відповіді, в яких рука спілкується, чи робить спробу спілкуватися з кимось. Ці відповіді передбачають, що є «необхідність розділити радість чи труднощі», «бажання бути зрозумілим і прийнятим», «бажання пожалітися» і т.п., тобто відповіді у цій категорії виражають потребу дитини не тільки у взаємодії, але і в співчутті, жалю. Можливі відповіді: «вітається», «подає руку», «протягує руку», «кличе», «хоче потиснути руку», «лежить на плечі», «говорить – до побачення» (прощальний жест), «гладить», «заспокоює», «показує ляльковий театр». Комунікація і демонстративність можуть диференціюватися за допомогою уточнюючих запитань.

Демонстративність (Дем.). Ця категорія включає відповіді, в яких рука приймає участь в якійсь дії «самовираження», щось демонструє і загалом навмисне проявляє себе. Можливі відповіді: «Все О.К.» (зображення VIII), показує щось на руці», «ховає щось у руці», «робить зарядку», «б'є по барабану», «грає на піаніно» (інших музичних інструментах).

Залежність (Зал.) Ця категорія включає відповіді, в яких рука активно чи пасивно шукає або очікує підтримки, допомоги з боку іншої людини. У цю категорію включають також відповіді, в яких рука підкоряється. Можливі відповіді: «просить зупинитися», «просить маму залишитися», «благає», «просить грошей», «рука дитини, що тримається за руку», «протягує руку» (прохання про допомогу), «просить милостиню», «віддає гроші», «просить пробачення».

Фізична дефіцитарність (ущербність) (Деф.). Ці відповіді відображають почуття фізичної дефіцитарності, неадекватності. Ця категорія включає руки, які представляються як деформовані, пошкоджені, ущербні і т.д. У дітей до цієї категорії можна віднести такі відповіді: «некрасива рука», «неправильна» і т.д. Можливі відповіді: «рука хвора, зламана», «обпечена рука», «зламаний великий палець», «зламане зап'ястя», «деформовані пальці», «фізично скалічена рука», «рука хворої і вмираючої людини», «показує, що болить», «бере таблетку» та ін..

Методика дозволяє диференціювати екстрапунітивну та інтрапунітивну тенденції особистісного розвитку. Так, інтропунітивна тенденція проявляється у превалюванні таких категорій: «тривожність», «пасивність», «залежність», «дефіцитарність». Екстрапунітивна тенденція проявляється у домінуванні наступних категорій: «демонстративність», «агресивність», «комунікативність».

Основні інтерпретаційні коефіцієнти:

1. Коефіцієнт очікуваної агресії (тривожності) ($K_{тр.}$).

$$K_{тр.} = \frac{Акт. + Агр. + Дир. + Дем.}{Тр. + Пас. + Зал. + Дир.}$$

Якщо $K_{тр.} > 1$, то превалює істинно агресивна поведінка дитини.

Якщо $K_{тр.} < 1$, то домінує тенденція очікування агресії ззовні, тривожність дитини з приводу агресивної поведінки оточуючих.

2. Коефіцієнт загальної психічної активності дитини ($K_{акт.}$).

$$K_{акт.} = \frac{Акт. + Агр. + Дир.}{Пас. + Зал. + Дир.}$$

Якщо $K_{акт.} > 1$, то це свідчить про достатній рівень загальної психічної активності дитини.

Якщо $K_{акт.} < 1$, то можна говорити про зниження загального рівня психічної активності дитини.

3. Коефіцієнт особистісної дезадаптації (К дез.)

$$\text{К дез.} = \frac{\text{Акт.} + \text{Ком.} + 0,5 \text{Дир.} + 0,5 \text{Дем.}}{\text{Гр.} + \text{Пас.} + \text{Зал.}}$$

Якщо К дез. > 1, то це свідчить про достатню особистісну адаптованість дитини в соціумі.

Якщо К дез. < 1, то слід говорити про тенденцію до несприятливої особистісної адаптації чи формування соціально-психологічної дезадаптації дитини.

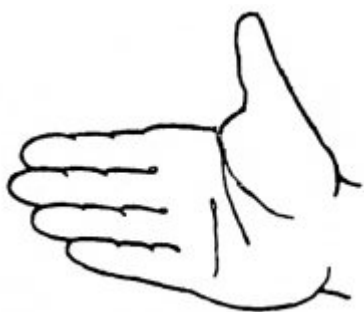


Рис. 7. Карточка 1



Рис. 8. Карточка 2



Рис. 9. Карточка 3



Рис. 10. Карточка 4



Рис. 11. Карточка 5



Рис. 12. Карточка 6



Рис. 13. Карточка 7



Рис. 14. Карточка 8



Рис. 15. Карточка 9
(порожня)

Рис. 16. Карточка 10

Казка як метод психологічної діагностики.

Казку можна використовувати як діагностичний інструмент в роботі з дітьми, що вже вміють розмовляти і розгортати сюжети.

Для цього була створена проєктивна методика «Казка» (за Б. Шелбі). Дітям пропонується початок казкової історії, яку слід завершити. Дитина ідентифікує себе з головним персонажем і проявляє свої емоційні реакції. При проведенні методики створюється спокійна, доброзичлива обстановка. Бажано, щоб дитина сама попросила розповісти їй казку. Не слід коментувати відповіді дитини і поспішати, говорячи: «Слухай наступну казку». Якщо дитина проявляє тривогу, емоційну напругу слухаючи казку, призупиніть її і спробуйте завершити дослідження наступного разу. Звертайте увагу на інтонацію, темп мови, на поведінку дитини.

Перша казка: «Пташеня».

Мета: виявити міру залежності дитини від одного з батьків чи від обох разом.

«У гніздечку на дереві сплять пташки: тато, мама і маленьке пташеня. Раптом налетів сильний вітер, гілка зламалася, гніздечко падає вниз: всі опиняються на землі. Тато летить і сідає на одну гілку, мама сідає на іншу. Що буде робити пташеня?»

Правильні відповіді: Воно теж полетить і сяде на якусь гілку», «Полетить до мами, тому що злякалося», «Полетить до тата, тому що він сильніший», «Залишиться на землі, буде кликати на допомогу, і мама (тато) прилетить та забере його» тощо.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Помре під час падіння», «Помре від холоду (голоду, дощу)», «Про нього всі забудуть і хтось на нього наступить» і т.д.

Друга казка: «Річниця весілля батьків».

Мета: зрозуміти, чи ревнує дитина своїх батьків, чи відчуває себе обділеною через любов батьків один до одного.

«Святкується річниця батьків. Мама і тато дуже люблять один одного і хочуть весело відсвяткувати, запросивши друзів і своїх батьків. Під час святкування дитина встає і одна йде на вулицю. Що відбулося, чому вона пішла?»

Правильні відповіді: «Пішла за квітами для мами», «Пішла трохи погратися», «З дорослими стало нудно, от вона й вирішила погратися з друзями» та ін.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Пішла, тому що розізлилася», «Хотіла залишитися сама», «Ніхто не звертав на неї увагу, і вона вирішила піти».

Третя казка: «Ягнятко».

Мета: аналіз дитячих переживань, пов'язаних з відлученням дитини від грудей. Другий варіант казки дає можливість проаналізувати наявність (чи відсутність) почуття ревності до молодшого братика (сестрички).

Перший варіант:

«Жила-була овечка зі своїм ягнятком. Ягнятко було більшеним і навіть їло травичку. Вечором мама давала йому трішки молока, яке воно дуже любило. Але одного разу мама залишилась без молока і не могла погодувати його. Що робити ягнятку?»

Правильні відповіді: «Буде їсти більше травички», «Заплаче, а потім стане більше їсти травички», «Піде до іншої овечки і попросить у неї молока».

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Помре від голоду», «Піде до іншої овечки і більше не повернеться до своєї мами»; «Буде так сильно плакати, що мама дістане десь молоко і принесе йому».

Другий варіант:

Розповідається та ж історія, але після фрази «...яке воно дуже любило» слід продовжити: «Одного разу мамі принесли друге, зовсім маленьке ягнятко, яке п'є тільки молоко, тому що ще не вміє їсти травичку. Тоді мама говорить старшому ягнятку, що йому доведеться обійтися без молока, тому що у неї не вистачить молока для двох ягнят, і з цього дня воно повинно буде їсти тільки травичку. Як вчинить ягнятко?».

Правильні відповіді: ті ж, що й у першому варіанті, а також «Намагатиметься їсти менше молока і більше травички», «Трохи покапризує, але полюбить маленьке ягнятко» і т.д.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: ті ж, що й у першому варіанті, а також «Намагатиметься прогнати маленьке ягнятко», «Найде іншу маму для маленького ягнятка», «Буде бити маленьке ягнятко».

Четверта казка: «Похорони».

Мета: виявити ставлення дитини до смерті, а також прагнення до вирішення конфліктів смертю, агресивність дитини.

«По вулиці проходить похоронна процесія, і всі запитують, хто помер. Хтось показує на один з будинків і говорить: «Померла людина, що жила в цьому домі». «Хто ж помер, як ти думаєш?»

Правильні відповіді: «Якийсь незнайомець», «Дідусь (бабуся) якоїсь дитини», «Людина, що довго хворіла» і т.д.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Хлопчик (дівчинка)», «Тато (мама) однієї дитини», «Молодший (старший) брат (сестра) однієї дитини» і т.д.

П'ята казка: «Страх».

Мета: виявити характер, зміст і напрям дитячих страхів.

«Один хлопчик говорить собі тихо-тихо: «Як страшно!». Чого він боїться?»

Правильні відповіді: «Поводився погано і тепер боїться покарання», «Боїться темноти», «Боїться якоїсь тварини», «Він не боїться, а просто пожартував».

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Боїться, що прийде злодій і вдарить його ножом», «Чудовисько хоче його з'їсти, тому що він поганий хлопчик», «Боїться диявола». Такі та схожі відповіді слід обговорити з дитиною, з'ясувати, що вона мала на увазі, коли говорила про чудовиська, диявола тощо. Голос дорослого повинен бути спокійним, врівноваженим.

Шоста казка: «Слоненя».

Мета: виявити труднощі, що виникають в психоемоційному розвитку хлопчика.

«У одного хлопчика є слоненя, дуже приємне, з гарненьким хоботком. Одного разу, зайшовши до своєї кімнати, хлопчик бачить, що в слоненятка щось змінилося. Що у нього змінилося і чому?».

Правильні відповіді: «Слоненя жартома перефарбувалося у інший колір», «Воно не змінилося, воно просто виростало», «Воно пішло, тому що йому набридло сидіти у зачиненій кімнаті» та ін.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Слоненятко погано поводитися, тому у нього відпав хобот», «Хобот йому заважає, і він не знає, що робити», «Слоненя померло» та ін.

Сьома казка: «Піщаний будинок».

Мета: аналіз характеру стосунків дитини з речами, які вона сприймає як власну цінність. Пропонується дітям 2 – 4 років.

«Один хлопчик побудував з піску красивий будиночок, досить просторий, щоб можна було гратись там самому. Він побудував його сам і дуже пишався цим. Мама попросила подарувати їй

будиночок, тому що він їй дуже сподобався. Як вчинить хлопчик, залишить будинок собі чи подарує мамі?»

Правильні відповіді: «Трішки пограється, а потім подарує мамі», «Поділиться з мамою», «Віддасть мамі, але іноді буде просити назад, щоб погратися».

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Захоче залишити собі, тому що будинок дуже красивий», «Пограється, а потім розвалить», «Буде жити в будиночку все життя».

Восьма казка: «Прогулянка».

Мета: аналіз характеру стосунків дитини з батьками протилежної статі («едипові» стосунки) і суперництва з батьками своєї статі.

Краще, якщо цю казку дитині зачитає для дитини один з батьків протилежної статі.

«Один хлопчик пішов з мамою погуляти в ліс, вони дуже радісні. Повертаючись додому, вони бачать, що у тата змінився вираз обличчя. Який вираз обличчя у нього і чому?» (Дівчинці розповідають, що одна дівчинка пішла погуляти з батьком...).

Правильні відповіді: «У нього задоволене обличчя, тому що вони повернулись додому», «У нього було сердите обличчя тому, що вони довго були відсутніми, і він хвилювався за них» та ін.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Він захворів, поки вони були відсутніми», «Він плакав, бо боявся, що вони більше не повернуться», «Він роздратований, тому що також хотів піти на прогулянку, але хлопчик був проти» і т.д.

Дев'ята казка: «Новина».

Мета: виявити приховані бажання дитини, неусвідомлені страхи та тривоги.

«Один хлопчик повертається з прогулянки (з двору, від друзів чи родичів, вибирається ситуація, що найбільш підходить для конкретної дитини), і мама йому говорить: «Нарешті ти прийшов. Я повинна повідомити тобі одну новину». Яку новину хоче повідомити йому мама?».

Правильні відповіді: «Вечором прийдуть гості», «Мама дізналася щось важливе по радіо чи телебаченню», «Хтось подзвонив і повідомив приємну новину (запросили в гості, на день народження, хтось виздоровів і т.д.) та ін.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Хтось в сім'ї помер», «Мама хоче щось заперечити хлопчику», Мама сердиться, що хлопчик запізнився» та ін.

Десята казка: «Поганий сон».

Мета: виявити зв'язок із відповідями інших казок.

«Одного ранку один хлопчик різко прокинувся і говорить: «Я бачив дуже поганий сон». Який сон побачив хлопчик?».

Правильні відповіді: «Я не знаю», «Йому приснилось, що він заблукав», «Йому приснилась Баба-Яга (Чахлик)», «Йому приснився страшний фільм» і т.д.

Відповіді, що потребують поглибленого психологічного аналізу: «Йому приснилося, що тато (мама) померла», «Йому приснилося, що він помер», «Йому приснилося, що його хотіли кинути під машину і т.д.

Аналізуючи відповіді в цій казці, ми намагаємось зрозуміти, чи не проявляються в ній ті ж почуття (страхи, тривоги), що й у попередніх. Адже погані сні сняться іноді всім.

Отримані у цій методиці дані не варто приймати однозначно. Необхідно мати якомога більше додаткових джерел інформації про дитину.

3.6. Аналіз дитячих малюнків. Віковий і проєктивний аспекти

Умови діагностичної цінності дитячого малюнку. Основні онтогенетичні етапи становлення дитячого малюнку. Вікові особливості зображення людини дитиною. Принципи оцінки дитячого малюнку при проведенні психологічного дослідження. Спрямованість тем та основні показники аналізу малюнка відповідно до віку дитини. Можливі помилки проєктивного трактування дитячого малюнку та їх аналіз.

ЗАДАЧІ ТА ВПРАВИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Завдання № 1. Провести контент-аналіз наступного тексту

Мета завдання: виділити в тексті якомога більше різних можливостей для структурування одиниць аналізу.

Хід завдання: група розбивається на підгрупи, кожна з них, незалежно одна від одної, виконує завдання, доводячи його до логічного завершення, тобто підраховуючи, скільки в тексті смислових

одиниць. Результати обговорюються, фіксуються у вигляді висновків, що відображають конкретні дані групи.

Текст для аналізу: «Криза трьох років підсумовує перші спроби самоусвідомлення, відбувається розототожнення власного «Я» і найближчого оточення. На даному етапі розвитку можемо говорити про утворення інфантильної автентичності, яка проявляється у цікавій безпосередності, але не обтяжена відповідальністю. Така автентичність не усвідомлюється за зразком «нерівної рівності», коли всі люди вважаються рівними у своєму праві бути неповторними автентичними особистостями. Всепоглинаючий егоцентризм є базою для розвитку любові та поваги до себе, що є необхідною складовою автентичності. І вимагати на даному етапі онтогенезу від дитини непосильної відповідальності та визнання рівноцінності Іншого ще рано...

Актуальною потребою дитини, що успішно подолала кризу семи років, є бажання «бути, як усі», яке спонукає молодшого школяра порівнювати, зіставляти свій світ та світ однолітків. Таким чином, втрачається егоцентричність. У молодшому шкільному віці «Я» визначається у взаємовідносинах з іншими і у ставленні до нормативних фізичних і соціальних стандартів. Основною функцією молодшого шкільного віку в розвитку автентичності є пізнання обмежень, поява рівнів допустимого та недопустимого у поведінці та оцінних судженнях. На даному етапі закладаються поведінкові стереотипи інтернальності чи екстернальності».

Завдання № 2. Збереження рівності величин (за Ж.Піаже)

Мета завдання: дослідження вікових особливостей розуміння дитиною рівності величин.

Хід завдання: Досліджуваному дають дві циліндричні ємності рівних розмірів (А 1 і А 2), що містять однакову кількість рідини (причому рівність величин оцінюється за рівністю рівнів), потім переливають вміст А 2 у дві менші і схожі одна на одну ємності (В 1 і В 2) та запитують дитину, чи залишилась кількість А 2, перелита в В 1 і В 2, рівною кількості А 1. Надалі можна перелити рідину, що міститься у В 1, в дві рівні, але ще менші за об'ємом ємності (С 1 і С 2), і далі, якщо потрібно, перелити В 2 у дві ємності С 3 і С 4, тотожні С 1 і С 2; в такому випадку дитині задають запитання про рівність (С 1 + С 2) і В 2 чи (С 1 + С 2 + С 3 + С 4) і А 1 та ін.

У такому експерименті рідини піддаються різноманітним перетворенням, і кожен раз перед дитиною ставиться проблема

збереження величини у формі запитання щодо рівності чи нерівності отриманого результату з ємністю-еталоном.

Завдання № 3. Поелементна кількісна і порядкова відповідність

Мета завдання: дослідити вікові особливості розуміння дитиною кількісної і порядкової відповідності рядів елементів.

Хід завдання: На стіл ставлять 6 маленьких пляшечок (пляшечки довжиною в 2 – 3 см для гри з ляльками), виставляють їх в ряд і показують досліджуваному тацю з набором стаканів: «Подивись. Це пляшечки. Що потрібно, щоб з них випити? – Стакани! – Добре. Ось стакани. Візьми з таці стільки ж стаканів, скільки стоїть пляшечок, по стакану на пляшечку». Дитина сама вибудовує відповідність, ставлячи стакан перед кожною пляшечкою. Якщо вона помиляється (в той чи інший бік), її запитують: «Ти думаєш, що порівну?» Це запитання повторюють до тих пір, доки не переконаються, що дитина зробила все, на що здатна на даному рівні розвитку.

Досягнення відповідності можна полегшити, пропонуючи переливати вміст пляшечок в стакани: кожна пляшечка заповнює один стакан. Як тільки відповідність встановлюється, всі 6 стаканів зсовують у невелику купку і знову запитують: «А зараз стаканів і пляшечок порівну?». Якщо дитина говорить: «Ні», то продовжують: «Де більше?» і «Чому тут більше?» Потім стакани знову розкладають в ряд, а пляшечки зсовують в купку і т. д., при цьому кожен раз повторюють запитання.

Результати класифікують за трьома стадіями, для яких характерно наступне:

1. Відсутність поелементної відповідності і еквівалентності.
2. Наявність поелементної відповідності, але без надійної еквівалентності.
3. Наявність поелементної відповідності і надійної еквівалентності.

(Можуть бути приклади з яйцями і підставками, вазами і квітами).

Завдання № 4. Дослідження якісної подібності і порядкової відповідності

Мета завдання: дослідити вікові особливості розуміння дитиною якісної подібності і порядкової відповідності двох типів елементів.

Хід завдання: Припустімо, нам даний, наприклад, ряд ляльок, що відрізняються за зростом, і ряд тростинок різної довжини; тростинки і ляльки показуються у відповідності за їх розміром. При чому цю відповідність рангів завжди можна легко знову виявити після змішування двох сукупностей. Тут можливі три операції: проста якісна серіація, якісна відповідність між двома серіаціями (подібностями) і числова (порядкова) відповідність між двома серіями.

Дитині дається така інструкція-розповідь: «Розстав ляльок і тростини так, щоб ляльки швидко змогли знайти кожна свою тростину». І, звичайно, настанови продовжуються до тих пір, поки дитина не зрозуміє принцип серіальної відповідності. Після побудови відповідних один одному двох рядів на очах у дитини, їх перелаштовують наступним чином: залишивши два ряди паралельними, зсовують одна до іншої ляльки таким чином, щоб відповідні члени ряду ляльок і ряду тростин більше не знаходились один перед одним. І тоді, вказавши пальцем на якусь ляльку, запитують: «З якою тростиною гуляє ця лялька?». Після відповідей попереднього типу, один з двох рядів (наприклад, ряд тростин) піддається інверсії (перевертаються задом наперед) таким чином, щоб ряди продовжували залишатися паралельними, а найменший член одного з рядів опинився навпроти найбільшого члена іншого ряду, і навпаки. Після цього дитині задають ті ж запитання, що і під час попереднього досліду.

Систематизація отриманих відповідей зводиться до трьох проблем: до проблеми побудови серіальної відповідності, коли вона вже безпосередньо не сприймається, і відповідно, проблеми переходу до порядкової відповідності (запитання друге і третє) та проблеми відтворення порядкової відповідності, коли наочні серії порушені.

Запитання для самоконтролю базових положень теми

1. Охарактеризуйте розвиток вищої нервової діяльності дітей дошкільного віку.
2. Чим пояснюється невгамовна активність дошкільників?
3. Назвіть і охарактеризуйте провідну діяльність дошкільників.

4. Розкажіть про новоутворення в психіці дошкільників.
5. Дитина якого віку називається молодшим дошкільником? Середнім? Старшим?
6. Як змінюється характер гри протягом дошкільного віку?
7. Що є основним мотивом гри в дошкільному віці?
8. Чим навчання дітей дошкільного віку в дитячому садку відрізняється від навчання в школі?
9. Проаналізуйте особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільника.
10. Які особливості сенсорного розвитку дошкільника?
11. Яка специфіка розвитку мовлення в дошкільному віці?
12. Яка специфіка вольових дій дітей дошкільного віку?
13. Поясніть місце дошкільного віку в становленні особистості. Які фактори впливають на розвиток особистості?
14. Які форми впливу дорослих визначають розвиток особистості дошкільника?
15. Як впливає на розвиток особистості дитини спілкування з ровесниками?
16. Як розвивається самосвідомість і самооцінка дошкільника?
17. Охарактеризуйте показники готовності дошкільника до навчання в школі.
18. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку та провідну діяльність у молодшому шкільному віці.
19. Які основні фактори зумовлюють психічний розвиток і формування особистості молодшого школяра?
20. Які основні новоутворення виникають у молодшому шкільному віці?
21. Охарактеризуйте динаміку психічного розвитку молодшого школяра в процесі навчання.
22. Яким чином вчитель початкових класів впливає на формування ставлення учнів до навчання?
23. Охарактеризуйте розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра.
24. Назвіть особливості розвитку самосвідомості, самооцінки дітей молодшого шкільного віку.
25. Які нові потреби формуються у молодших школярів? Яка роль значущих дорослих у їх формуванні?

26. Яким чином можна перевірити сформованість у дошкільників чи молодших школярів наявність феномену сприйняття постійності кількості та об'єму (за Ж.Піаже)?
27. Яким чином егоцентризм дітей 5-7 років пояснює їх обмеження у розумінні соціального світу? Поясніть на прикладі експерименту Ж.Піаже.

Тема 4. Психологія підлітка та методичні засоби оцінки його психічного розвитку

ПЛАН ОБГОВОРЕННЯ

- 4.1. Методика оцінки рівня розвитку моральної свідомості за Л.Кольбергом.
- 4.2. Вивчення психологічних особливостей міжособистісного спілкування підлітка.
- 4.3. Способи дослідження ставлення підлітка до навчання.
- 4.4. Визначення референтності шкільних стосунків методом незавершених речень

4.1. Методика оцінки рівня розвитку моральної свідомості за Л.Кольбергом

Моральне виховання дітей і підлітків, його діагностика за Л.Кольбергом. Рівні розвитку моральних суджень за Л.Кольбергом, їх характеристика. Диференціація рівнів на послідовні стадії. Типи переживань людини при порушенні моральних норм: страх щодо наслідків і очікування покарань; бажання відшкодувати збитки і повернути вихідне положення; звинувачення себе і переживання своєї провини. Механізми інтеріоризації норм і правил поведінки: імітація, ідентифікація, почуття сорому, почуття провини.

Рівень	Стадія	Вік (роки)	Обґрунтування морального вибору	Ставлення до ідеї цінності людського існування
Преконвенціональний	0	0-2	Роблю те, що мені приємно	-
	1	2-3	Орієнтація на можливе покарання. Підкоряюсь правилам, щоб уникнути покарання	Цінність людського життя змішується з цінністю предметів, якими ця людина володіє
	2	4-7	Наївний споживацький гедонізм. Роблю те, за що мене хвалять: роблю добрі вчинки за принципом: «ти – мені, я – тобі»	Цінність людського життя вимірюється задоволенням, яке дає дитині ця людина
Конвенціональний	3	7-10	Мораль «пай-хлопчика». Чиню так, щоб уникнути неприязні близьких, прагну бути «хорошим хлопчиком», «хорошою дівчинкою»	Цінність людського життя вимірюється тим, наскільки ця людина симпатизує дитині
	4	10-12	Орієнтація на авторитет. Чиню так, щоб уникнути покарання авторитету і почуття провини; виконую свій обов'язок, підкоряюсь правилам	Життя оцінюється як сакральна, недоторкана цінність в категоріях моральних (правових) чи релігійних норм і обов'язків
Постконвенціональний	5	Після 13	Мораль, що ґрунтується на визнанні прав людини і демократично прийнятого закону. Чиню відповідно до власних принципів, поважаю принципи інших людей, намагаюсь уникати самоосуду	Життя цінується і з точки зору її користі для людства, і з точки зору права кожної людини на життя
	6	Після 18	Індивідуальні принципи, вироблені самостійно. Чиню відповідно до загальнолюдських універсальних принципів моральності	Життя розглядається як священне з позиції поваги до унікальних можливостей кожної людини

Дев'ять гіпотетичних дилем

Форма А

Дилема III. У Європі жінка помирала від особливої форми раку. Існували тільки одні ліки, які, на думку лікарів, могли б її спасти. Це була форма радію, яку недавно відкрили фармацевти в цьому ж місті. Виготовлення ліків коштувало дорого. Але фармацевт назначив ціну в 10 раз більшу. Він заплатив 400 доларів за радій, а за невелику дозу цих ліків назначив ціну 4000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, обійшов всіх своїх знайомих, щоб позичити гроші і використав всі легальні засоби, проте зміг зібрати лиш близько 2000 доларів. Він пояснив фармацевту, що дружина помирає і просив його продати дешевше чи прийняти оплату пізніше. Але фармацевт сказав: «Ні, я відкрив ці ліки і хочу добре на них заробити». І Хайнц вирішив пробратись в аптеку і вкрасти ліки.

1. Чи повинен Хайнц вкрасти ліки?
 - 1а. Чому так чи ні?
2. (необов'язкове запитання) Хорошою чи поганою є така крадіжка ліків?
 - 2а. (необов'язкове запитання) Чому це правильно або ж погано?
3. Чи є у Хайнца обов'язок вкрасти ліки?
 - 3а. Чому так чи ні?
4. Якщо б Хайнц не любив свою дружину, чи повинен він красти для неї ліки? (Якщо суб'єкт не схвалює крадіжку, запитати: чи буде відмінність у його вчинку, якщо він любить чи не любить свою дружину?)
 - 4а. Чому так чи ні?
5. Припустімо, що помирає не його дружина, а чужа людина. Чи повинен Хайнц красти ліки для чужого?
 - 5а. Чому так чи ні?
6. (Якщо суб'єкт схвалює крадіжку ліків для чужого) Припустімо, що це домашня тварина, яку він любить. Чи повинен Хайнц вкрасти, щоб спасти домашнього улюбленця?
 - 6а. Чому так чи ні?
7. Чи важливо людям робити все, що вони можуть, щоб спасти життя іншого?
 - 7а. Чому так чи ні?
8. Красти – протизаконно. Чи правильно це у моральному плані?
 - 8а. Чому так чи ні?

9. Загалом, чи повинні люди намагатися робити все, що вони можуть, щоб підкорятися закону?

9а. Чому так чи ні?

Дилема III¹. Хайнц заліз в аптеку. Він вкрав ліки і дав їх дружині. На наступний день в газетах з'явилось оголошення про грабунок. Офіцер поліції містер Браун, який знав Хайнца, прочитав оголошення. Він згадав, що бачив, як Хайнц біг від аптеки, і зрозумів, що це зробив Хайнц. Поліцейський вагався, чи повинен він повідомити про це.

1. Чи повинен офіцер Браун повідомити про те, що крадіжку здійснив Хайнц?

1а. Чому так чи ні?

2. Припустімо, що офіцер Браун близький друг Хайнца. Чи повинен він тоді подати рапорт про нього?

2а. Чому так чи ні?

Продовження: Офіцер Браун повідомив про Хайнца. Хайнц був арештований і постав перед судом. Були обрані присяжні. Робота присяжних – визначити чи винувата людина у здійсненні злочину чи ні. Присяжні визнають Хайнца винним. Справа судді – винести вирок.

3. Чи повинен суддя дати Хайнцу певне покарання, а чи звільнити його?

3а. Чому це є найкращим?

4. З позиції суспільства, чи повинні люди, що порушили закон, бути покараними?

4а. Чому так чи ні?

4б. Як це застосувати до того, що повинен вирішити суддя?

5. Хайнц зробив те, що підказала йому совість, коли він вкрав ліки. Чи повинен порушник закону бути покараним, якщо він діяв за совістю?

5а. Чому так чи ні?

6. (необов'язкове запитання) Продумайте дилему: яке рішення судді, на вашу думку, є найбільш відповідальним?

6а. Чому?

Запитання 7-12 включені, щоб виявити систему етичних поглядів суб'єкта і не повинні розглядатися як обов'язкові.

7. Що означає для вас слово «совість»? Якщо б ви були на місці Хайнца, як би вплинула ваша совість на рішення?

8. Хайнц повинен прийняти моральне рішення. Чи повинно моральне рішення ґрунтуватись на почуттях чи обдумуванні і роздумах про те, що правильно і що погано?
9. Чи є проблема Хайнца моральною проблемою? Чому?
 - 9 а. Що перетворює певну моральну проблему, чи що означає слово моральність для вас?
10. Якщо Хайнц збирається вирішити, що робити, шляхом роздумів про дійсно справедливе, значить повинна бути певна абсолютно правильна відповідь. Чи існує реально певне правильне рішення для моральних проблем, на зразок проблеми Хайнца, чи, коли люди не згодні, думка кожного рівною мірою справедлива? Чому?
11. Як ви зможете дізнатися, що ви дійшли до хорошого морального рішення? Чи є спосіб мислення чи метод, шляхом якого людина може досягти хорошого або адекватного рішення?
12. Більшість вважає, що мислення і роздуми в науці можуть привести до правильної відповіді. Чи вірно це для морального рішення, а чи вони різняться?

Дилема І. Джо – 14-літній хлопчик, який дуже хотів поїхати у табір. Батько повідомив йому, що він зможе поїхати, якщо сам заробить для цього гроші. Джо ретельно працював і назбирав 40 доларів, необхідних для поїздки у табір, і ще трохи більше. Але перед самою поїздкою батько змінив своє рішення. Деякі його друзі вирішили поїхати на рибалку, а у батька не вистачало грошей. Він сказав Джо, щоб той дав йому зароблені гроші. Джо не хотів відмовлятися від поїздки у табір і збирався відмовити батьку.

1. Чи повинен Джо відмовитися віддати батькові гроші?
 - 1 а. Чому так чи ні?
- Запитання 2 і 3 є необов'язковими.
2. Чи має батько право вмовляти Джо віддати йому гроші?
 - 2 а. Чому так чи ні?
 3. Чи означає віддача грошей, що син хороший?
 - 3 а. Чому?
 4. Чи є важливим у цій ситуації той факт, що Джо сам заробив гроші?
 - 4 а. Чому?
 5. Батько обіцяв Джо, що він зміг би поїхати у табір, якщо б він сам заробив гроші. Чи є обіцянка батька найбільш вагомою у цій ситуації?

- 5 а. Чому?
- 6. Загалом, чому обіцянка повинна бути виконана?
- 7. Чи важливо дотримуватися обіцянки комусь, кого ви добре не знаєте і, ймовірно, не побачите знову?
- 7 а. Чому?
- 8. Про що найбільш важливе повинен потурбуватися батько у своєму ставленні до сина?
- 8 а. Чому це найбільш важливо?
- 9. Яким повинен би бути авторитет батька у стосунках із сином?
- 9 а. Чому?
- 10. Про що найбільш важливе повинен турбуватися син у своєму ставленні до батька?
- 10 а. Чому це найбільш важливо?
- 11. (необов'язкове запитання) Що, на вашу думку, є найбільш відповідальною позицією Джо у цій ситуації?
- 11 а. Чому?

Форма В.

Дилема ІV. У однієї жінки була дуже тяжка форма раку від якої не було ліків. Лікар Джефферсон знав, що їй залишилось пару місяців. Вона відчувала жахливі болі, але була так ослаблена, що навіть невелика доза морфію призвела б до смерті. Вона навіть марила. У спокійні періоди вона попросила лікаря дати їй достатньо морфію, що убить її. Хоч лікар Джефферсон знає, що вбивство через милосердя протизаконно, проте він планує виконати її прохання.

- 1. Чи повинен лікар Джефферсон дати їй ліки, від яких би вона померла?
- 1 а. Чому?
- 2. (необов'язкове запитання) Добре чи погано для нього дати жінці ліки, які б призвели до смерті?
- 2 а. Чому це правильно чи погано?
- 3. Чи повинна жінка мати право прийняти кінцеве рішення?
- 3 а. Чому так чи ні?
- 4. Жінка заміжня. Чи повинен її чоловік втручатися у рішення?
- 4 а. Чому?
- 5. (запитання необов'язкове) Що повинен би зробити хороший чоловік у цій ситуації?
- 5 а. Чому?

6. Чи має людина обов'язок жити, коли вона не хоче жити, а прагне закінчити життя самогубством?
7. (запитання необов'язкове) Чи має доктор Джефферсон обов'язок зробити ліки доступними для жінки?
 - 7 а. Чому?
8. Коли домашня тварина тяжко поранена і помирає, її вбивають, щоб позбавити болі. Чи припустиме тут таке ж?
 - 8 а. Чому?
9. Для лікаря заборонено давати жінці ліки. Чи є це неправильним?
 - 9 а. Чому?
10. Загалом, чи повинні люди робити все, що вони можуть, щоб підчинятися цьому?
 - 10 а. Чому?
 - 10 б. Як це пристосувати до того, що повинен би зробити лікар Джефферсон?

Дилема IV¹. Лікар Джефферсон здійснив милосердне вбивство. У цей час проходив неподалік лікар Роджерс. Він знав ситуацію і намагався зупинити лікаря Джефферсона, але ліки вже були дані. Лікар Роджерс вагався, чи повинен він повідомити про лікаря Джефферсона.

1. Чи повинен був лікар Роджерс повідомити про лікаря Джефферсона?

1 а. Чому?

Продовження: лікар Роджерс повідомив про вчинок лікаря Джефферсона. Відбудеться суд. Вибрані присяжні. Робота присяжних – визначити винна чи невинна людина у здійсненні злочину. Присяжні вирішують, що лікар Джефферсон винуватий. Суддя повинен винести вирок.

2. Чи повинен суддя покарати лікаря Джефферсона, чи звільнити?

2 а. Чому ви вважаєте таку відповідь найкращою?

3. Подумайте у категоріях суспільства, чи повинні люди, які порушують закон, бути покарані?

3 а. Чому так або ні?

3 б. Як це застосувати до рішення судді?

4. Присяжні вирішують, що лікар Джефферсон за законом винен у вбивстві. Справедливо чи ні для судді винести йому смертний вирок (за законом це можливе покарання)? Чому?

5. Чи вірним є завжди виносити смертний вирок? Чому так чи ні? За яких обставин смертний вирок повинен бути, на вашу думку, винесений? Чому ці умови важливі?
6. Джефферсон зробив те, що підказала йому совість, коли він дав жінці ліки. Чи повинен бути покараним порушник закону, якщо він діє не за совістю? Чому так чи ні?

Дилема II. Джуді – 12-річна дівчинка...Мати обіцяла їй, що вона зможе піти на рок-концерт у їх місті, якщо назбирає гроші на квиток, працюючи тимчасовою нянею і економлячи на сніданку. Вона змогла назбирати 15 доларів на квиток і ще 5 доларів додатково. Але мати змінила рішення і сказала Джуді, що та повинна потратити гроші на новий одяг для школи. Джуді була розчарована і вирішила у будь-якому разі піти на концерт. Вона купила квиток, а мамі сказала, що заробила всього 5 доларів. У середу вона пішла на концерт, а своїй мамі сказала, що провела день з другом. Через тиждень Джуді розказала своїй старшій сестрі, Луїзі, що ходила на виставу, а матері збрехала. Луїза розмірковувала чи розказати матері про вчинок Джуді.

1. Чи повинна Луїза розповідати матері, що Джуді збрехала про гроші, чи промовчати?
 - 1 а. Чому?
2. Вагаючись, розповісти чи ні, Луїза думає про те, що Джуді – її сестра. Чи повинно це впливати на рішення Джуді?
3. (необов'язкове запитання) Чи має така розповідь зв'язок з позицією хорошої доньки?
 - 3 а. Чому?
4. Чи важливий у цій ситуації той факт, що Джуді сама заробила гроші?
 - 4 а. Чому?
5. Мати переконала Джуді, що вона змогла б піти на концерт, якщо б сама заробила гроші. Чи є обіцянка матері найбільш вагомою у цій ситуації?
 - 5 а. Чому так або ні?
6. Чому обіцянки потрібно виконувати?
7. Чи важливо дотримуватись обіцянки, даної комусь добре знайомому?
 - 7 а. Чому?
8. Яка найбільш важлива річ, про яку повинна турбуватися мати у своїх стосунках з дочкою?

8 а. Чому це найбільш важливо?

9. Яким повинен бути авторитет матері для доньки?

9 а. Чому?

10. Про що найбільш важливе, на ваш погляд, повинна турбуватися донька стосовно матері?

10 а. Чому це найбільш важливо?

11. (необов'язкове запитання) Обдумавши знову дилему, що б ви сказали, яка позиція Луїзи у цій ситуації буде найбільш відповідальною?

11 а. Чому?

Форма С.

Дилема V. У Кореї екіпаж моряків при зустрічі з переважачими силою супротивниками відступив. Екіпаж перейшов міст через річку, коли ворог залишався ще на іншому боці. Якщо би хтось пішов на міст і зірвав його, то решта членів команди, маючи перевагу у часі, ймовірно, могли б втекти. Але людина, яка залишилась би позаду, щоб підірвати міст, не змогла б залишитись живою. Сам капітан – це людина, яка добре знає як проводити відступ. Він викликав добровольців, але вони не зголосилися. Якщо він піде сам, то екіпаж, ймовірно, не повернеться благополучно: він єдиний, хто знає, як варто відступати.

1. Чи повинен капітан наказати члену екіпажу піти на завдання, а чи він повинен піти сам?

1 а. Чому?

2. Чи повинен капітан відіслати людину (або навіть використати лотерею), якщо це означає відправити її на смерть?

2 а. Чому?

3. Чи повинен капітан піти сам, коли це означає, що люди, ймовірно, не повернуться благополучно назад?

3 а. Чому?

4. Чи має капітан право наказати людині, якщо він вважає, що це найкращий хід?

4 а. Чому?

5. Чи людина, яка отримала наказ, зобов'язана йти?

5 а. Чому?

6. Що спонукає необхідність спасти чи захистити людське життя?

6 а. Чому це важливо?

6 б. Як це пристосувати до того, що повинен зробити капітан?

7. (необов'язкове запитання) Продумуючи знову дилему, що б ви сказали, яка найбільш відповідальна позиція капітана?

7 а. Чому?

Дилема VIII. У одній країні Європи бідний чоловік Вальжан не міг знайти роботу, не знайшли її ні його сестра, ні брат. Не маючи грошей, він вкрав хліб і необхідні йому ліки. Його впіймали і приговорили до 6 років в'язниці. Через два роки він утік і поселився у новому місті під іншим ім'ям. Він назбирав грошей і поступово побудував велику фабрику, платив своїм робітникам високу зарплатню і більшу частину свого прибутку віддавав на лікарню для людей, які не могли отримати хорошої медичної допомоги. Минуло двадцять років, і один моряк впізнав у власнику фабрики Вальжанові колишнього каторжника, якого поліція шукала в його рідному місті.

1. Чи повинен був моряк повідомити про Вальжана в поліцію?

1а. Чому?

2. Чи є обов'язковим для громадянина повідомляти владі про втікача-злочинця?

2а. Чому?

3. Припустімо, Вальжан був близьким другом моряка? Чи повинен він тоді повідомити про Вальжана?

4. Якщо про Вальжана повідомили і він постав перед судом, чи повинен суддя відправити його знову на каторгу, а чи звільнити?

4а. Чому?

5. Подумайте, з точки зору суспільства, чи повинні люди, які порушують закон, бути покарані?

5а. Чому?

6. Вальжан зробив те, що йому підказала совість, коли він вкрав хліб і ліки. Чи повинен порушник закону бути покараним, якщо він діє за совістю?

6а. Чому?

7. (необов'язкове запитання) Переосмислюючи знову дилему, що ви вважаєте найбільш відповідальним рішенням моряка у цій ситуації?

7а. Чому?

Питання 8 – 12 не є обов'язковими для визначення моральної стадії.

8. Що означає слово совість для вас? Якщо б ви були Вальжаном, що б вам підказувала ваша совість у такій ситуації?
9. Вальжан повинен прийняти моральне рішення. Чи повинно ґрунтуватись моральне рішення на почутті, а чи на умовисновках про вірне і хибне?
10. Чи є проблема Вальжана моральною проблемою. Чому?
- 10а. А що взагалі робить проблему моральною, і що означає слово моральність для вас?
11. Якщо Вальжан збирається вирішувати, що потрібно зробити, шляхом роздумів про істинну справедливість, то повинна існувати правильна відповідь, вірне рішення. Чи дійсно існує певне правильне рішення моральних проблем, на зразок дилеми Вальжана, а чи коли люди не погоджуються один з одним, думка кожного рівною мірою справедлива? Чому?
12. Як ви дізнаєтесь, що прийшли до хорошого морального рішення? Чи є спосіб мислення чи метод, дотримуючись якого людина може досягти хорошого або адекватного рішення?
13. Більшість людей вважає, що умовисновки чи роздуми в науці можуть привести до правильної відповіді. Чи справедливо це щодо моральних рішень, а чи вони відрізняються?

Дилема VII. Два молодих чоловіки, брати, попали у скрутне становище. Вони таємно покинули місто і потребували грошей. Карл, старший з братів, пограбував магазин і вкрав тисячу доларів. Боб, молодший, пішов до чоловіка похилого віку – було відомо, що він допомагає людям у місті. Цьому чоловікові він сказав, що він дуже хворий і йому необхідна тисяча доларів, аби заплатити за операцію. Боб попросив цього чоловіка дати йому гроші і обіцяв повернути, коли вилікується. Насправді, Боб взагалі не був хворий і не планував повертати гроші. Хоч старий і не знав добре Боба, але дав йому гроші. Так Боб і Карл втекли з міста, кожен із тисячею доларів.

1. Що гірше: вкрати як Карл чи обдурити як Боб?
 - 1а. Чому це гірше?
2. Що, на вашу думку, є найгіршим при обмані старої людини?
 - 2а. Чому це найгірше?
3. Чому обіцянки повинні виконуватися?
4. Чи важливо дотримуватися обіцянки, даної людині, яку ви не дуже добре знаєте чи ніколи не побачите знову?

- 4а. Чому так або ні?
- 5. Чому не можна красти з магазину?
- 6. Яка цінність чи важливість прав власності?
- 7. Чи повинні люди робити все, що вони можуть, щоб підкоритися закону?
- 7а. Чому так або ні?
- 8. (необов'язкове запитання). Чи був старий чоловік безвідповідальним, позичаючи Бобу гроші?
- 8а. Чому так чи ні?

4.2. Вивчення психологічних особливостей міжособистісного спілкування підлітка

Завдання 1. Застосування методу анкетування для дослідження питань, що хвилюють підлітків у стосунках з ровесниками в школі й вдома та їх ставлення до школи.

Мета: встановити вираженість вікових та індивідуальних особливостей підлітків у питаннях, які їх хвилюють.

Дослідження проводиться серед підлітків 5-6 чи 7-8 класів. Кожен учень отримує анкету, яку повертає експериментатору після того, як її заповнить.

Анкета

Ім'я та прізвище

Вік

Клас, школа

Дата заповнення

Перед заповненням анкети учням дають такі вказівки: «Нижче наводиться перелік деяких проблем (тривоги, складностей, питань), які хвилюють хлопчиків та дівчаток твого віку. Серед них ти знайдеш й такі питання, які стосуються й тебе та хвилюють тебе, розв'язанням яких ти займаєшся. Уважно читаючи цей перелік питань, поміть знаком «+» поряд з номером ті з них, які справді тебе хвилюють. Ті питання, які тебе не хвилюють, залиш поза увагою. Якщо ж у переліку не зазначено те, що хвилює тебе, то допиши, помітивши знаком «+».

Стосунки з ровесниками в школі й вдома

1. Хвилює те, що не маю близького друга.
2. Хочу завжди бути з товаришами.
3. Хочу мати багато товаришів.
4. Хочу мати чудового друга.

5. Тривожить те, що не дружу з ровесниками.
6. Хвилює те, що ровесники рідко запрошують мене гуляти й гратись.
7. Мене дражнять ровесники, що я несимпатичний.
8. Мене дражнять ровесники, що я симпатичний.
9. Мене уникають ровесники, бо я незадовільно навчаюсь й погано поводжусь.
10. Тривожить те, що не подобаюсь ровесникам.
11. Ровесники сміються з мене, бо я незграбний і поганий спортсмен.
12. Ровесники ставляться до мене як до маленького.
13. Мені не подобаються мої ровесники.
14. Ровесники зневажають мене, бо я скромний і сором'язливий.
15. Вважаю своїх ровесників егоїстами.
16. У колі ровесників я гублюсь, стаю скутим, невпевненим у собі.
17. Хочу дружити (гратись, бути разом) з хлопчиками й дівчатками меншими за віком.
18.
19.
20.

Обробка даних анкети здійснюється за допомогою відповідної таблиці.

Питання, що хвилюють підлітків, за завданням «стосунки з ровесниками»	Кількість посилань на проблеми (%)		Судження про вікові та індивідуальні особливості
	5, 6 класи	7, 8 класи	
1.			
2.			

Для висновків про вікові та індивідуальні особливості береться до уваги кількість посилань (у %) на питання. Якщо кількість посилань на те чи інше питання велика (дорівнює чи переважає 50 %), то можна припустити, що це питання є проявом якоїсь вікової особливості підлітків. Якщо їх кількість невелика, то в такому разі ймовірніше має місце та чи інша індивідуальна особливість підлітка.

Завдання 2. Визначення привабливості групи для підлітка

Інструкція: «У запропонованій анкеті оберіть найбільш близькі вам відповіді».

I. Як би ви оцінили свою приналежність до класу?

1. Почуваю себе членом класу, частиною колективу (5).
2. Приймаю участь у більшості видів діяльності (4).
3. Приймаю участь в одних видах діяльності і не приймаю участі в інших (3).
4. Не почуваюсь членом класу (2).
5. Займаюсь окремо від інших членів класу (1).
6. Не знаю, важко відповісти (1).

II. Чи перейшли би ви в інший клас, якщо б була можливість?

1. Так, дуже хотів би перейти (1).
2. Скоріше перейшов би, аніж залишився (2).
3. Не бачу ніякої різниці (3).
4. Скоріш за все залишився би в своєму класі (4).
5. Дуже хотів би залишитися в своєму класі (5).
6. Не знаю, важко відповісти (1).

III. Які взаємини між учнями у вашому класі?

A. В навчальній діяльності:

1. Краще, ніж у більшості інших класів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів (2).
3. Гірше, ніж у більшості класів (1).
4. Не знаю (1).

B. В скрутних ситуаціях:

1. Краще, ніж у більшості інших класів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів (2).
3. Гірше, ніж у більшості класів (1).
4. Не знаю (1).

B. Поза школою:

1. Краще, ніж у більшості інших класів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів (2).
3. Гірше, ніж у більшості класів (1).
4. Не знаю (1).

4. Які взаємини з класним керівником?

1. Краще, ніж у більшості інших класів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів (2).
3. Гірше, ніж у більшості класів (1).
4. Не знаю (1).

5. Як ви б оцінили навчальну і виховну роботу у вашому класі?

1. Краще, ніж у більшості інших класів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості класів (2).
3. Гірше, ніж у більшості класів (2).
4. Не знаю (1).

Обробка для інтерпретації результатів: підраховується сума балів за кожну відповідь. Підсумковий показник за всіма розділами може знаходитися від 7 (дуже несприятлива) до 25 балів (дуже висока оцінка привабливості). Середні показники 15, 16, 17 балів.

Завдання 3. Дослідження проксемічної поведінки за допомогою шкали CIDS (The Comfortable Interpersonal Distance Scale).

Проксемічна поведінка як реалізація у зовнішній діяльності якостей, установок і суб'єктивних ставлень індивіда; як невербальний компонент комунікативних процесів. Особливості вікової динаміки організації персонального простору і зміни в дистанції соціальної взаємодії.

Персональний простір – це частина зовнішнього світу, що безпосередньо оточує тіло, з яким людина певною мірою себе ідентифікує; це ще прийнятна мінімальна дистанція спілкування. Теоретичні засади дослідження проксеміки Е. Т. Холла.

Диференціація дистанції у спілкуванні: інтимна (до 20 см), особиста (від 45 до 120 см), дистанція соціальних стосунків (від 1,2 до 3,7 м), публічності (від 3,7 м). Вибір дистанції у залежності від факторів знайомства, екстравертованості, статі, віку.

Вимірювання у даній методиці здійснюється за допомогою олівця і паперу. Шкала CIDS представляє собою 8 радіусів по 5 см, що виходять з однієї точки. Кожен радіус є уявним «входом» (радіуси пронумеровані у випадковому порядку). Респонденту пропонується уявити собі, що шкала CIDS – це кімната, а він знаходиться в її центрі і повинен зупинити уявного партнера, який наближався в центр вздовж одного з радіусів. Респондент повинен відмітити на радіусі відстань, на якій він хотів би зупинити наближення партнера. У ролі партнера використовуються люди, різні за віком, статтю і мірою знайомства. Для прикладу, можна використати наступний список уявних партнерів:

- незнайома людина іншої статі (молодша);
- незнайома людина іншої статі (старша);
- незнайома людина тієї ж статі (молодша);
- незнайома людина тієї ж статі (старша);

- знайома людина іншої статі (молодша);
- знайома людина іншої статі (старша);
- знайома людина тієї ж статі (молодша);
- знайома людина тієї ж статі (старша).

У модифікованому варіанті методики для підлітків пропонується наступний список: батько, мати, класний керівник, однокласник, однокласниця (як найбільш значущі люди, якість емоційного спілкування з якими впливає на адаптацію до школи) і відповідні їм за віком і статтю незнайомі – чоловік, жінка, ровесник, ровесниця.

Інструкція. Подивіться на малюнок перед вами. Уявіть собі, що це велика кругла кімната, ви знаходитесь у її центрі, там, де лінії пересікаються. У цій кімнаті 8 пронумерованих дверей. Через двері у кімнату заходить людина. Вона рухається у напрямку до вас. Ви можете зупинити її у тому місці і на тій відстані, на якій вам найбільш зручно з нею спілкуватися. Поставте у цьому місці хрестик.

Отже, в перші двері заходить мама, поставте хрестик на лінії номер один в тому місці, де ви зупините маму...

У другі двері заходить батько...

У треті – ваш класний керівник...

У четверті двері заходять двоє людей. Це ваш однокласник і ваша однокласниця. На четвертій лінії поставте, будьте ласкаві, два хрестики та помітьте стать буквами «ч» і «ж».

У п'яті двері заходить незнайомий чоловік віку ваших батьків...

У шості двері – незнайома жінка віку ваших батьків...

У сьомі двері – незнайомий (хлопець) юнак вашого віку...

У восьмі двері – незнайома дівчина вашого віку...

Обробка і інтерпретація результатів

1. Вимірюється лінійкою відстань від центру шкали до хрестика (в мм).
2. Проводиться вирахування середньої дистанції взаємодії піддослідного, а також середнє значення дистанції по наступних показниках: дорослі, ровесники тієї ж статі, знайомі, незнайомі.
3. Аналізується сприятливі стосунки зі знайомими (несприятливими вважається стосунки із символічною дистанцією більшою із знайомими, ніж із незнайомими тієї ж статі і віку).

4. Оцінюється значущість відмінностей структури сприятливих і структури конфліктних стосунків.

Вік, клас	Стать	Середня дистанція (мм)	Дорослі	Рівесники	Свої статі	Протилежної статі	Знайомі	Незнайомі
5-6	Ч	24	23	25	25	23	15	34
	ж	22	22	23	20	25	15	32
7-9	Ч	24	27	21	28	21	19	31
	ж	21	23	18	20	23	14	30
10-11	Ч	24	27	20	27	22	20	30
	ж	23	26	20	23	23	20	27

4.3. Способи дослідження ставлення підлітка до навчання

Завдання 1. Ставлення підлітків до навчання вивчаємо методом анкетування. Запитання подаються одразу після коротких відомостей про себе.

1. Про школу я ніколи не забуваю.
2. Мені подобається вчитись.
3. Клопочусь тим, щоб не знизити свої добрі шкільні успіхи.
4. Намагаюсь щоденно й сумлінно готуватись до уроків.
5. Підготовці уроків надаю перевагу перед іграми й розвагами.
6. Тривожить те, що деякі вчителі ставляться упереджено й байдужі до мене.
7. Мене хвилює те, що деякі вчителі виділяють «улюбленців» серед учнів.
8. Мене хвилює те, що деякі вчителі бувають несправедливі в оцінках знань і поведінки учнів, у тому числі й щодо мене.
9. Мене хвилює те, що деякі вчителі не розуміють учнів, часто висміюють їх, не цікавляться ними.
10. Мені не подобається вчитись у школі.
11. Тривожить те, що не одержую добрих оцінок.
12. Клопочусь, щоб не одержувати поганих оцінок.
13. Не розумію, навіщо мені буде потрібне те, що ми вчимо в школі.
14. Мені важко бути уважним на уроках у школі й вдома за домашніми завданнями.
15. Мене тривожить, що я не можу зосередити увагу на навчанні.

16. Мене хвилює те, що я непосидючий, часто відволікаюсь на уроках, інколи порушую дисципліну, оскільки не можу бути спокійним тривалий час.
17. Тривожить те, що я надаю перевагу іграм і розвагам, а не підготовці домашніх завдань.
18. Тривожить те, що погано вчився раніше, маю несистемні знання й постійно потребую допомоги.
19. Забуваю готуватись до уроків, нерідко приходжу в школу не підготувавши домашніх завдань.
20. Мені хочеться кинути школу.
21. Хвилює те, що в мене слабка пам'ять.
22.
23.
24.
25.

Дані заносяться у таблицю та відповідно робляться висновки про вікові та індивідуальні особливості.

Питання, що хвилюють підлітків щодо навчання	Кількість посилань на проблеми (%)		Судження про вікові та індивідуальні особливості
	5, 6 класи	7, 8 класи	
1.			
2.			

Завдання 2. Виявити усвідомлювані мотиви самоконтролю поведінки підлітків.

Учням роздаються аркуші паперу з надрукованим на них психологічним завданням такого змісту: «Під час контрольної роботи з математики учень згадав, що запропоновану йому задачу вже розв'язували на одному з попередніх уроків, але хід її розв'язку він забув. Хлопчик хотів тихенько дістати з-під парти зошит, подивитись, але, подумавши, стримався і почав розв'язувати самостійно.

Чому учень змінив своє рішення?

Як ти вчинив би на його місці?

Одержані відповіді проаналізувати та згуртувати вказані підлітками мотиви в окремі групи залежно від їх змістовної спрямованості (мотиви самоконтролю, що належать до навчальної діяльності, колективістські мотиви, престижні, мотиви самоконтролю

поведінки, що пов'язані з прагненням підлітків до дорослості й самостійності та ін.).

Підрахувати процентне співвідношення виділених груп мотивів. Дані заносяться до таблиці.

№ по пор.	Мотиви самоконтролю поведінки	Кількість учнів, що вказали на цей мотив (у %)
1.	Мотиви, що пов'язані з навчальною діяльністю	
2.	Престижні мотиви	
3.	Колективістські мотиви	
4.	Прагнення дорослості і самостійності	
5.	
6.	

Далі слід зробити висновок щодо провідних мотивів самоконтролю поведінки підлітків.

4.4. Визначення референтності шкільних стосунків методом незавершених речень

За допомогою даного проєктивного тесту, розробленого й апробованого Ю.З. Гільбухом, можна визначити настрій учнів, міру їх задоволення шкільним життям, психологічний клімат в класі і т.д. Можна використовувати починаючи з 4 класу.

Кожному учневі пропонується бланк з наступними незавершеними реченнями:

1. Я навчаюсь найкраще, якщо
2. Я найбільш щасливий, коли мої вчителі
3. У нашому класі спільна робота з однокласниками є
4. Мої вчителі думають, що я
5. Коли я задаю запитання, мої вчителі
6. Коли я гублюсь, мої вчителі
7. Наш клас є
8. Більш за все мені у моїх вчителях подобається
9. Коли я добре справляюсь із завданням, мої вчителі.....
10. Менш за все в моєму класі мені подобається
11. Якщо тільки мої вчителі
12. Більш за все в моєму класі мені подобається

При узагальненні результатів тестування по кожному незавершеному твердженню визначається процент учнів, чиї відповіді відобразили позитивні установки, оцінки і настрої, та процент учнів, чиї відповіді на дане питання виразили негативні установки. Потім визначається кількість запитань, на які більш ніж 50 % учнів виразили позитивні установки. Для більш диференційованих та детальних результатів роботи з даним проективним тестом можна застосувати метод контент-аналізу.

ЗАДАЧІ ТА ВПРАВИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Завдання № 1. Керуючись знаннями про психологічні особливості підліткового віку, спробуйте знайти декілька прийнятних варіантів тактовної поведінки педагога в кожній із запропонованих ситуацій, взятих із життя.

Ситуації

1. Вчитель їде в автобусі і бачить: підліток, роздратований грубим тоном стоячої поряд жінки похилого віку, що вимагає поступитися їй місцем, не погоджується це зробити і показує їй на вільні місця, які розташовані далі від дверей.
2. Хлопчики в VI класі навідріз відмовляються готувати привітання дівчаткам до Дня 8 Березня, пояснюючи своє небажання тим, що дівчатка не привітали їх із Днем захисника Вітчизни.
3. Здібний учень не хоче виконувати навчальні завдання, і впевнений, що його роботи будуть не гірші, ніж у інших.
4. Оголошений конкурс на кращий малюнок. Дівчинка принесла самостійно виконану роботу. Вчитель бачить, що робота слабка, але, незважаючи на це, дівчинці вона подобається.
5. Хлопчик, що успішно займався після школи в одному з гуртків, відмовляється проявити свої здібності на користь класу, пояснюючи це своєю великою зайнятістю.
6. Після нудного уроку, поспішаючи вибігти в коридор, черговий швидко виконав звичні обов'язки по підготовці класу до наступного уроку і збирався піти, не запитавши дозволу у вчителя. Чи потрібно допомогти йому, знаючи, що він один не впорається.
7. Вчитель бачить, що один з учнів демонстративно не працює на його уроці.
8. Молодий учитель бачить, що клас не любить його навчальний предмет і погано працює на уроках.

Завдання № 2. Проаналізуйте вислови підлітків і скажіть, яка особливість їх самосвідомості виявилася в цих висловах, та якими засобами самоконтролю вони вміють користуватися?

1. Я вчуся в музичній школі. Інколи так втомлююся, що не хочеться навіть дивитися на ноти, але я розумію, що грати необхідно, і роблю це щоденно.
2. Якщо у мене немає бажання робити домашнє завдання, я наказую собі: не зробиш усього, що необхідно – не підеш у кіно.
3. Виконуючи роботу, яка мені не дуже подобається, я складаю план. А за планом робити і цікавіше, і швидше.
4. Якщо я зроблю що-небудь не так, як потрібно, то намагаюсь розібратися, чому так сталося, щоб насупного разу не припуститися помилки.
5. Щоб примусити себе вранці встати, я уявляю, як мені буде соромно, якщо я запізнюсь на урок.

Завдання № 3. Дослідження спрямованих асоціацій

Стимульний матеріал: рис. 21, 22.

Інструкція: «Подивіться на рис. 21. Зафіксуйте протягом 5 хвилин всі асоціації, які приходять вам у голову (краще користуватися диктофоном). Потім те саме зробіть стосовно рис. 22».



Рис. 21



Рис. 22

Порівняйте результати асоціативного експерименту за наступними параметрами: кількість (загальне число відповідей), якість (словник – різноманітність словника і його віднесеність до різних модальностей психічної реальності). Зробіть висновки про вплив на спрямованість асоціацій стимульного матеріалу. Порівняйте індивідуальні результати з результатами роботи групи. Проаналізуйте результати, використовуючи поняття про предметність почуттів.

Завдання № 4. Дослідження індивідуальних особливостей сприйняття емоційного стану людини

Стимульний матеріал: рис. 23 – 25.

Інструкція: «На кожному рисунку зображені два персонажі. Один – дійова особа, другий – спостерігач. Ваша задача полягає в тому, щоб придумати два діалоги. В одному діалозі перша репліка належить персонажу, у другому діалозі – спостерігачу. Кількість реплік не обмежена. Закінчіть роботу, коли будете вважати за потрібне».



Рис. 23



Рис. 24



Рис. 25

Аналіз результатів. Використовуючи контент-аналіз (див. додаток Б), знайдіть подібність і відмінність в описі емоційних станів у відповідях досліджуваного, в діалогах з позиції персонажу і з позиції спостерігача. Зробіть висновок про його індивідуальні особливості сприйняття емоційного стаяну іншої людини. Для інтерпретації даних використовуйте такі поняття: співчуття, сприяння, допомога, симпатія, настрої.

Завдання № 5. Вивчення емоційної чутливості (групове дослідження)

Стимульний матеріал: рис 26 – 29.

Інструкція 1: «Подивіться, будьте ласкаві, уважно на ці малюнки. Побудуйте висловлювання від особи персонажу, зображеного на кожному з них. Докажіть, що ваше уявлення про його зміст має об'єктивну основу, яку крім вас можуть бачити й інші».

Експериментатор детально записує висловлювання досліджуваного. Підраховується кількість якісних характеристик в описі переживань кожного персонажу. Підраховується середня кількість таких характеристик по групі і в порівнянні з ними робиться висновок про індивідуальну емоційну чутливість досліджуваного.

Інструкція 2: «Для оцінки переживань персонажів скористайтесь кольоровими олівцями (варіант 1).

Кожен колір відповідає певному переживанню: червоний – захоплення; синій – хвилювання; помаранчевий – радість; фіолетовий – тривога; жовтий – задоволення; чорний – сум; зелений – спокій.

Інтенсивність переживання виразить в довжині лінії. Ваше власне переживання в момент дослідження помітьте кольоровим олівцем на лінії 5».

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | |

Аналіз результатів: підраховується (в см) середня довжина лінії одного кольору по кожному персонажу серед всіх учасників групи. Порівнюються середні варіанти відповідей по групі з індивідуальними відповідями. Результати інтерпретуються з використанням поняття співпереживання.



Рис. 26-29

Запитання для самоконтролю базових положень теми

1. Проаналізуйте особливості соціальної ситуації розвитку підлітка.
2. Які основні новоутворення підліткового віку?
3. Які причини виникнення та форми прояву «почуття дорослості»?
4. У чому полягає суть кризи підліткового віку?
5. Чи можна уникнути кризи підліткового віку?
6. Яким чином анатомо-фізіологічна перебудова організму впливає на психічний розвиток підлітка? Обґрунтуйте свою відповідь.
7. Охарактеризуйте основні шляхи вдосконалення інтелектуального розвитку підлітка?
8. Які особливості розвитку самосвідомості особистості в підлітковому віці?

9. Які чинники спричиняють педагогічну занедбаність підлітків?
10. Охарактеризуйте основні типи акцентуацій характеру підлітків.
11. Назвіть найбільш типові причини конфліктів між підлітками і дорослими.
12. Які є заходи запобігання конфліктам і подолання їх?
13. Чому виникає, і як повинна вирішуватися дилема соціально-психологічного вибору підлітків: офіційні колективи – неформальні об'єднання?
14. Яким чином відбувається перебудова учбової діяльності та які її психологічні наслідки у підлітковому віці? Обґрунтуйте свою відповідь.
15. Охарактеризуйте специфіку потреб та інтересів сучасних підлітків.

Тема 5. Способи дослідження психологічних особливостей ранньої юності

ПЛАН ОБГОВОРЕННЯ

- 5.1. Вивчення самооцінок особистості та реальних групових оцінок старшокласників.
- 5.2. Дослідження і аналіз професійних інтересів учнів старших класів.
- 5.3. Дослідження особливостей навчальної діяльності старшокласників.

5.1. Вивчення самооцінок особистості та реальних групових оцінок старшокласників

Завдання 1. Дослідити групову оцінку і самооцінку особистості старшокласників, з'ясувати співвідношення самооцінок особистості та реальних групових оцінок пропонуємо таким чином. Школярам роздаються картки з переліком слів, що означають якості особистості, і з прізвищами однокласників, указані якості яких вони повинні оцінити за п'ятибальною шкалою. Картка повинна мати такий вигляд:

якості \ прізвища	Марченко Ірина	Куш Олег	Рудь Світлана
Дисциплінованість					
Чесність					
Наполегливість					
Старанність у навчанні					

Самооцінку учні проводять за такими ж якостями, що й оцінку інших за п'ятибальною шкалою. Бажано також одержати оцінки якостей особистості цих учнів і від їх учителів та зіставити з іншими оцінками.

Одержані результати дослідження доцільно використати з виховною метою. Варто тактовно ознайомити атестованого з думкою про нього однокласників і вчителів, стимулювати в нього бажання вдосконалювати себе.

Завдання 2. Визначення самооцінки

Інструкція: Вам запропонований список слів, що характеризують окремі властивості людини. Прочитайте його уважно і складіть два ряди – перший ряд з слів, позначаючих, на вашу думку, позитивні риси особистості, другий ряд – негативні риси особистості. Коли ви будете відносити ту чи іншу рису до позитивної чи негативної групи, варто орієнтуватися тільки на її присутність чи відсутність, а не на міру вираженості цієї риси. Отже, ви отримали дві множини рис, наче ідеал та «антиідеал». Тепер вам залишилось відмітити в кожній множині риси, притаманні вам, і ви зможете підрахувати кількісний вираз вашої самооцінки наступним чином: для кожної множини підраховується кількість тих рис, які ви обрали, і ділиться на загальне число слів у відповідному ряду ідеалу та «антиідеалу».

Результати вашого підрахунку аналізуються наступним чином: якщо коефіцієнт по позитивній множині близький до одиниці, то ви скоріш за все переоцінюєте себе, ставитесь до себе некритично. Коефіцієнт по негативній множині, близький до одиниці, говорить про вашу підвищену критичність. Коефіцієнт по негативній множині, близький до нуля, вказує на підвищену самооцінку. Коефіцієнти, близькі до 0,5, говорять про нормальну, чи адекватну, самооцінку: ви не переоцінюєте себе і в той самий час достатньо критичні до себе.

Список слів, що характеризують властивості особистості: охайність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливність, гордість, грубість, життєрадісність, турботливість, заздрість, злопам'ятність, щирість, витонченість, капризність, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, нерішучість, нестриманість, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, радушність, розв'язність, поміркованість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчутливість, сором'язливість, терплячість, боягузливість, захоплюваність, впертість, поступливість, холодність, ентузіазм.

Завдання 3. Самосвідомість чи «образ Я»

За допомогою цієї методики ви зможете подивитись на динамічні особливості вашої самосвідомості, як наче особливості свого теперішнього і майбутнього з точки зору ваших можливостей зрозуміти себе. Для цього вам потрібно дати собі характеристику за допомогою слів, що позначають властивості особистості (список поданий нижче) наступним чином:

- спершу вибрати слова, що характеризують вас в даний момент, ваше теперішнє Я;
- потім з цього ж списку вибрати якості, що характеризують вас з точки зору вашого уявлення про майбутнє: яким я ставлю собі за мету бути;
- з того ж списку вибрати слова, в яких розповідається ваше знання про те, яким ви повинні бути з точки зору моральних норм і зразків;
- слова, що характеризують можливе Я, яким, вам здається, ви стаєте;
- і нарешті, яким ви прагнете здаватися іншим.

Кожен ряд складається за таким принципом: першим ставиться слово, яке позначає якість, притаманну вам меншою мірою, потім ставиться слово, що позначає якість, виражену дещо більшою мірою, і т. п. Останнє місце в ряду повинно займати слово, що позначає якість, виражену найбільшою мірою. Так складаються всі ряди. Співставивши їх між собою, ви отримаєте уявлення про особливості своєї самосвідомості.

Список слів: вразливість, гордість, грубість, заздрість, мстивість, образливість, обережність, чуйність, прив'язаність, рівнодушність, розв'язність, поміркованість, рішучість, стриманість, сентиментальність, пристрасність, боягузливість, впертість.

Завдання 4. Репертуарні решітки

Дж. Келлі розробив техніку репертуарних решіток як метод вивчення систем особистісних конструктів, як спосіб «влізти у шкіру іншого», побачити світ його очима, ввійти в його становище».

Келлі запропонував список з 24 рольових персонажів, проте кожен дослідник може модифікувати список своєї решітки так, щоб він відповідав його конкретним вимогам. Дослідниками пропонувались акі теми списків: професії, емоції, ситуації, хвороби, фотографії людей, магазини, іноземні держави, міфологічні уявлення та ін. Для роботи з старшокласниками можна використати наступний список:

1. Вчитель, якого ви любили (чи викладач предмету, який ви любили або ж любите).
2. Вчитель, якого ви не любили (чи викладач предмету, який ви не любили або ж не любите).
3. Ваша подруга (для юнаків).
Ваш друг (для дівчат).
4. Ваша мати (чи та жінка, яка замінила вам матір).
5. Ваш батько (чи той чоловік, який замінив вам батька).
6. Ваш брат, найбільш близький вам за віком (чи хтось, хто був вам за брата).
7. Ваша сестра, найбільш близька вам за віком (чи хтось, хто замінив вам сестру).
10. Товариш, з яким ви легко ладнали.
11. Товариш, з яким вам було важко досягти взаєморозуміння.
12. Сусід, з яким ви ладнали.
13. Сусід, з яким вам було важко досягти взаєморозуміння.
14. Людина однієї з вами статі, з якою ви б пішли в похід.
15. Людина однієї з вами статі, з якою ви б не пішли в похід.
16. Людина, з якою ви були в близьких стосунках і, якій ви зараз не подобаєтесь.
17. Людина, якій ви б дуже хотіли допомогти чимось (чи яку ви дуже жалієте).
18. Найрозумніша людина з усіх, кого ви знаєте особисто.
19. Найбільш щаслива людина з усіх, кого ви знаєте особисто.
20. Найбільш цікава людина з усіх, кого ви знаєте особисто.

Келлі описав шість способів виявлення конструктів.

1) Метод мінімального контексту (карточна форма)

Досліджуваному спершу пропонується підставити імена конкретних людей у рольовий список. Потім йому пропонується три елементи з цього списку і далі назвати якусь важливу якість, за якою двоє з них схожі між собою та, відповідно, відмінні від третього. Після того як експериментатор записує відповідь, досліджуваного просять назвати, чим конкретно відрізняється третя людина від двох інших (якщо досліджуваний не вказав, як саме дві людини були оцінені, чому схожі між собою, то його просять зробити це). Відповідь на це питання і є протилежним полюсом конструкту. Досліджуваному пропонується стільки тріад елементів, скільки вважатиме потрібним експериментатор. Специфічних правил не існує. Все залежить від числа конструктів, пропонованих дослідженням.

2) Метод повного контексту

При цьому методі всі елементи, виписуються на карточки, розкладаються на столі перед досліджуваним. Його просять подумати про важливі якості, характерні для різних груп людей, і обрати двох людей, найбільш схожих між собою за якоюсь значущою якістю. Коли дві перші карточки вибрані, досліджуваного запитують, чим вони схожі між собою. Потім, по мірі додавання наступних карточок, досліджуваного час від часу просять сказати, чи представляє дана карточка все ще ту ж категорію, що і дві перші карточки. Якщо карточка виключається з групи, досліджуваного просять уточнити, чи змінилась категорія групування, а чи залишилась попередньою.

3) Послідовний метод

Елементи пред'являються так само, як і в формі мінімального контексту (тобто тріадами, а не групами). Однак, у цьому випадку тріади вибираються у відповідності з певною системою: кожен раз в тріаді один із елементів замінюється новим. Наприклад, після пред'явлення елементів 1, 2 і 3 елемент 1 замінюється елементом 4 і т.д.

4) Метод самоідентифікації

Елементи пред'являються так само, як і в попередньому методі, однак в тріаду завжди включається елемент «я сам». Це дає можливість стверджувати (певною мірою), що всі виявлені конструкти особистісно релевантні.

5) Метод рольової персоніфікації

Схожий на метод самоідентифікації, однак інструкція інша: «Припустімо, що ви втрюх проводите десь вечір. Що це може бути за місце? Як будуть розвиватися події? Як будете поводитесь ви? Як поведуть себе інші?» Можна використовувати й багато інших умов і ситуацій, що надасть досліджуваному більшу свободу у відповідях.

б) Поєднаний метод повного контексту з методом рольової персоніфікації

Карточки з написаними на них назвами елементів розкладаються на столі перед досліджуваним, і йому пропонується розсортувати їх на групи. Після цього в кожену групу поміщається карточка «я сам», і експериментатор задає ті ж питання, що і при використанні методу рольової персоніфікації. Для прикладу, можна використати таку форму запитання: «Припустімо, що ви повинні провести вечір з цими людьми. Що при цьому, скоріш за все, відбудеться?» і т. д. Так можна виявити суб'єктивне бачення людиною своєї взаємодії з іншими людьми і взаємодії інших людей між собою. Саме в ході такої розмови дослідник може підмітити ті реальні конструкти, які використовує дана людина.

5.2. Дослідження і аналіз професійних інтересів учнів старших класів

Для визначення професійних інтересів старших школярів та спонукання свідомого і відповідального професійного вибору запропонуйте учням скласти свій особистий професійний план. Для цього потрібно, щоб учень прагнув до знаходження відповідей на наступні запитання:

- головна мета (що буду робити, яким буду, де буду, чого досягну, мій ідеал життя та творчості);
- шляхи та засоби досягнення найближчих життєвих цілей (вивчення літератури, самоосвіта, вступ до певного навчального закладу);
- зовнішні умови досягнення цілей (труднощі, можливі перешкоди, можлива протидія тих чи інших людей);
- внутрішні умови досягнення цілей (свої можливості: стан здоров'я, здібності до навчання, наполегливість, терпіння, схильності до практичної або теоретичної роботи та інші особисті якості, необхідні для навчання й роботи з даної спеціальності);

- запасні варіанти цілей і шляхів їхнього досягнення на випадок виникнення непереборних труднощів у реалізації основних варіантів.

З метою складення особистого професійного плану можна скористатися і наступними запитаннями.

Інструкція: Візьміть чистий аркуш паперу, ручку та дайте відповіді на такі запитання (поставте номер запитання і одразу ж напишіть відповідь, що має бути короткою і досить зрозумілою). Відповідайте на кожне запитання 2-3 реченнями у вільній формі.

1. Чи варто у наш час чесно працювати? Чому?
2. Чи потрібно здобувати професійну освіту, а чи можна й так добре прожити? Чому?
3. Які професії потрібні для України найбільше на сьогоднішній день?
4. Чи багато ви знаєте професій? Спробуйте протягом 3 хвилин у 3 стовпчики написати професії, що починаються на наступні літери:
 - на літеру «М»;
 - на літеру «Н»;
 - на літеру «С».
5. Ким би ви хотіли стати через 20-30 років? Яка ваша професійна мрія?
6. Назвіть 5-7 основних етапів на шляху до своєї професійної мрії (намагайтесь назвати ці етапи конкретніше).
7. Наскільки добре ви знаєте те, що вибираєте? Напишіть назву обраної вами професії й той навчальний заклад, де ви збираєтесь цю професію набути, а нижче – три найнеприємніше особисто для вас моменти, пов'язані з даною професією й відповідним навчальним закладом.
8. Хто і що може завадити вам на шляху до своєї мети (які люди й обставини)?
9. Що ви збираєтесь робити з тими людьми та обставинами, які будуть проти ваших професійних намірів і значно ускладнюють реалізацію ваших планів?
10. Що у вас самих може завадити при реалізації намічених планів, чи знаєте ви власні недоліки?
11. Як ви збираєтесь долати свої недоліки й готуватися до професії?

12. Чи є у вас резервні варіанти на випадок невдачі при реалізації намічених планів?
13. Що ви вже зараз робите для досягнення намічених цілей (крім того, що ви навчаєтесь в школі)?

Критерії оцінки відповідей:

- 1 бал – відмова відповідати на запитання (відсутність бажання міркувати на дану тему);
- 2 бали – чесне визнання відсутності відповіді або помилкова відповідь;
- 3 бали – відповідь є, але дуже неконкретна і не до кінця продумана;
- 4 бали – конкретна відповідь зі спробою обґрунтування;
- 5 балів – конкретна відповідь і добре обґрунтована.

Для визначення детермінуючих критеріїв професійного вибору дослідіть особистий професійний план в учнів 9-х, 10-х та 11-х класів, а також відмінності у класах суспільно-гуманітарного і природничо-математичного профілів.

5.3. Дослідження особливостей навчальної діяльності старшокласників

Запропонуйте учням IX–XI класів виконати подані далі завдання і, на основі їх виконання, зробіть висновки про індивідуальні особливості навчальної діяльності.

Завдання 1. Дослідити вміння школярів працювати з підручником. З цією метою запропонувати їм підкреслити в анкетах ті прийоми, якими вони користуються, працюючи над підручником.

Анкета

Школа

Клас

Прізвище, ім'я

1. Працюю над підручником без олівця і паперу:

- а) виокремлюю зрозуміле від незрозумілого, намагаюсь зрозуміти останнє;
- б) подумки намагаюсь поєднати матеріал у групи, в кожній підкреслюю головне;
- в) поєдную головні думки в логічну схему;
- г) намагаюсь встановити причинно-наслідкові зв'язки; порівнюю новий матеріал з тим, що мені вже відомо;

ставлю питання до нового матеріалу, відповідаю на них.

2. Працюю над підручником з олівцем:

а) визначаю, що буду просто читати, що треба запам'ятати, що треба виписати;

б) роблю в підручнику позначки.

3. Працюю з олівцем і папером:

а) пишу тези;

б) складаю конспект статті.

4. Перевіряю себе за підручником:

а) чи все я переказав;

б) чи правильно я переказав текст.

Анкети аналізуються, узагальнюються, робляться висновки, якими прийомами найчастіше користуються учні, працюючи з підручником, наскільки ці прийоми доцільні. Після цього треба провести бесіду з учнями, як треба самостійно працювати з підручником.

Завдання 2. Вивчення підготовки учнів до складання іспитів та профілактика їх впевненості у власних силах. Запропонуйте учням продовжити наступні речення.

Я успішно складу всі іспити тому, що ...

Я успішно складу всі іспити навіть, якщо ...

Я успішно складу всі іспити незважаючи на ...

Я успішно складу всі іспити так, що ...

Я успішно складу всі іспити завдяки...

Я успішно складу всі іспити так само, як і ...

Я успішно складу всі іспити разом з ...

Я успішно складу всі іспити спираючись на ...

Я успішно складу всі іспити бо прагну...

ЗАДАЧІ ТА ВПРАВИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Завдання 1. Продіагностуйте за допомогою наведеної нижче методики Б.І. Рогова (ґрунтується на уявленнях про юнацьку психологію Ж.Піаже і І.С.Кона) ваше розуміння психологічних особливостей юнацького віку.

Інструкція: «Пропонований вам опитувальник містить висловлювання, з кожним із яких ви можете або погодитись, або не погодитись, або ж дати «нейтральну» відповідь. Якщо ви згодні з даними висловлюваннями, то зліва, поряд з номером цього вислов-

лювання, поставте знак «+», якщо не згодні – знак «-», якщо сумніваєтесь, невпевнені щодо конкретної відповіді – знак «?».

Примітка: У пропонуванних висловлюваннях будуть зустрічатися слова «діти», «юнаки», «дорослі». Мається на увазі, що «діти» – це учні молодших класів загальноосвітньої школи, «юнаки» – молоді люди (обох статей) у віці від 15 до 21 року, «дорослі» – люди у віці 25-45 років.

1. Поверхневність – характерна риса юнаків.
2. У порівннні з дорослими юнаки більш схильні до теоретизування.
3. Якщо юнаки думають більшою мірою про дійсне (про те, що вже є), то дорослі виносять на перший план можливе (те, що очікується в майбутньому).
4. Юнацькому віку притаманна категоричність суджень.
5. Дорослі більшою мірою, аніж юнаки, схильні до пошуку загальних принципів і законів поведінки людей.
6. Юнаки схильні перебільшувати рівень своїх знань і переоцінювати свої розумові можливості.
7. До дітей більшою мірою, аніж до юнаків, потрібен індивідуальний підхід в навчанні і вихованні.
8. Підвищена емоційна збудливість і емоційна напруженість – характерні риси юнацького віку.
9. Почуття гумору виникає і проявляється скоріше у дитячому, аніж в юнацькому віці.
10. Діти більшою мірою, аніж юнаки, схильні до «порожніх» розмов і суперечок про абстрактні предмети.
11. Серед дорослих меланхоліки зустрічаються частіше, аніж серед юнаків.
12. У творах художньої літератури юнаків більше цікавлять реальні вчинки і події, аніж думки і почуття дійових осіб, пов'язаних з цими вчинками і подіями.
13. Дітям більшою мірою, аніж юнакам, властиво підкреслювати свої відмінності від інших людей.
14. «Почуття самотності» – характерне переживання юнацького віку.
15. Суб'єктивна швидкість відчуття часу з віком помітно уповільнюється.
16. Особливості своєї зовнішності і свого фізичного розвитку більше хвилює юнаків, аніж дітей.

17. Почуття невдоволення собою тим більшою мірою притаманна юнаку, чим нижчий рівень його інтелектуального розвитку.
18. Скарги на недостатній розвиток вольових якостей (на нестійкість, сензитивність до впливів і т.д.) – характерна риса юнацької самооцінки.
19. Юнаки цінують у педагогові його «людські якості» (сердечність, здатність до співпереживання і т.п.) більшою мірою, аніж його професійну компетентність.
20. Юнаки схильні ставити максимальні вимоги до колективу.
21. Юнаки, зазвичай, вище оцінюють міру свого контакту з педагогом, аніж самі педагоги.
22. Труднощі комунікативного характеру у юнаків проявляються більшою мірою, аніж у дітей і дорослих.
23. Юнаків, зазвичай, більше цікавить музика, аніж художня література.
24. Прагнення привести своє життя у відповідність з тими чи іншими правилами більшою мірою притаманна дорослим, аніж юнакам.

Обробка і інтерпретація результатів

Інструкція тесту допускає ставити «?» при відповіді на запитання (якщо важко відповісти); такі відповіді інтерпретуються як неспівпадаючі з ключем.

При підрахунку результатів тестування за кожну співпадаючу з ключем відповідь респонденту приписується 1 бал, за кожну неспівпадаючу відповідь – 0 балів.

Номер запитання	відповідь	Номер запитання	відповідь
1	+	13	-
2	+	14	+
3	-	15	-
4	+	16	+
5	-	17	-
6	+	18	+
7	-	19	+
8	+	20	+
9	-	21	-
10	-	22	+
11	-	23	-
12	-	24	-

Далі переводимо сирі оцінки у стандартні (Т-одиниці)

«Сирі» одиниці	Т- одиниці	«Сирі» одиниці	Т- одиниці
1	14	13	53
2	17	14	57
3	20	15	60
4	23	16	63
5	27	17	67
6	30	18	70
7	34	19	73
8	37	20	77
9	40	21	80
10	43	22	83
11	47	23	87
12	50	24	90

Стандартні одиниці дозволяють говорити про три рівні знання юнацької психології респондентом: низький – менше 40 ст. од.; середній – 40-60 і високий – більше 60 ст. од.

Респонденти з середнім рівнем знання юнацької психології зазвичай керуються повсякденним здоровим глуздом. Респонденти з високим рівнем знання юнацької психології, як правило, мають спеціальну підготовку, що виходить за межі здорового глузду. Респонденти з низьким рівнем юнацької психології керуються помилковими «теоретичними» уявленнями.

Для прикладу. Заперечення схильності юнаків теоретизування (запитання 2) пов'язано з хибними уявленнями про те, що «теоретизування» – це доросле заняття. Це невірно тому, що неможна плутати «теоретизування» як схильність до розмірковувань на абстрактно-понятійному рівні (відображає юнацький етап інтелектуального розвитку особистості) з побудовою наукових терій і концепцій, що мають об'єктивну значущість.

Інше помилкове уявлення полягає в тому, що для дітей більшою мірою, аніж для юнаків, потрібен індивідуальний підхід в навчанні і вихованні (запитання 7). Воно ґрунтується на невірному трактуванні індивідуального підходу як опіці (юнаки доросліші, аніж діти, тому вони потребують менше опіки).

Невірна (ствердна) відповідь на запитання 9 («Почуття гумору виникає скоріш у дитинстві, аніж у юнацькому віці») найчастіше

пов'язана з тією обставиною, що з дітьми, мов, частіше трапляються «кумедні» ситуації. Очевидно, тут плутається зовнішній прояв (гумор з точки зору зовнішнього спостерігача) і відповідна риса особистості.

Завдання 2. Нижче наведені приклади змін, які відбуваються з людьми юнацького віку. Вкажіть, до якої категорії відносяться зміни, описані в кожному прикладі – до фізіологічних, соціальних, інтелектуальних?

А) Андрій прекрасно грає на піаніно. Колись він любив похизуватися цим перед оточуючими. Проте, нещодавно він почав червоніти, коли батьки просили його зіграти щось для своїх гостей.

Б) Валя вискочила з будинку, гримнувши дверима, після того, як батьки попросили її вимити посуд. Вона закричала: «Всі вказують мені, що я маю робити! У мене не залишається часу для себе».

В) З тих пір, як Галі виповнилося 16 років, вона відмовляється носити багато із своїх речей. Вона ходить лише в джинсах і в сорочках з надписами, та пояснює: «Це носять всі мої друзі. Я не хочу бути білою вороною».

Г) Руслан у 17 років активно почав займатися спортом: разом з друзями він тричі на тиждень відвідує спортзал, на вихідних грає у футбол. За кожної зручної нагоди він перевіряє, які результати це дає у зовнішніх змінах його тіла: чи збільшились його м'язи, чи змужніла статура.

Завдання 3. Марина і Людмила – учениці 9 класу. У них приблизно однакова успішність і схожий статус у колективі. Коли на початку навчального року вони дізналися, що їх клас буде розформований, то Марина із задоволенням повідомила, що нарешті вона позбудеться неприємного їй спілкування з однокласниками, які її ображали. Людмила із досадою помітила, що тепер вона не буде у класі з Р. і У., з якими вона колись товаришувала. Однак, після розформування класу Людмила в перші дні познайомилась з усіма, а Марина довго навіть не підходила до нових учнів.

Які особливості комунікативності проявились у Людмили і в Марини? Чи стосуються ці особливості темпераменту або ж характеру? Чому?

Запитання для самоконтролю базових положень теми

1. Охарактеризуйте основні новоутворення раннього юнацького віку.
2. Розкажіть про фізіологічні, соціальні й інтелектуальні зміни, які відбуваються з юнаком.
3. Проаналізуйте основні напрями розвитку самосвідомості старшокласників.
4. У чому полягають особливості спілкування та емоційного життя в ранній юності?
5. Яке місце займає проблема морального вибору в юнацькому віці?
6. Визначте основні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.
7. Які показники свідчать про готовність випускника школи до самостійного життя?
8. Як відбувається процес формування життєвих планів і професійних інтересів у старших школярів?
9. Які особливості соціального статусу учнів старшого шкільного віку?
10. У чому полягає почуття дорослості в учнів старших класів?
11. У чому полягає специфіка самовиховання в старшокласників?
12. Проаналізуйте особливості моральних понять, переконань, ідеалів старшокласників.
13. Проаналізуйте особливості інтересів юнаків.
14. Опишіть найістотніші особливості взаємин юнаків старшого шкільного віку з дорослими.
15. Проаналізуйте завдання, зміст і форми профорієнтаційної роботи з старшокласниками.

Тема 6. Методи дослідження психологічних особливостей педагогічної взаємодії

ПЛАН ОБГОВОРЕННЯ

- 6.1. Метод спостереження Фландерса за стилем спілкування вчителя.
- 6.2. Технологія спостереження за оцінними впливами вчителя.
- 6.3. Визначення взаємин вчителя й учнів методом анкетування.

6.1. Метод спостереження Фландерса за стилем спілкування вчителя

Педагогічна взаємодія як вид міжособистісної взаємодії, метою якої є розвивати, навчати, змінювати, виховувати. Перцептивний компонент педагогічної взаємодії; його механізми: рефлексія, ідентифікація, емпатія, стереотипізація. Спостереження як метод дослідження педагогічної взаємодії.

У системі Фландерса діалог між вчителем і дітьми на уроках поділяється на 10 категорій. Сім з них стосуються мови вчителя, дві – висловлювань дітей, а одна, позначена номером десять («мовчання, шум, розгубленість»), вказує на ситуації, які важко зрозуміти досліднику, оскільки ситуація оцінюється як невизначена і пов'язана з дезорганізацією діяльності на занятті, або ж з власне індивідуальною формою взаємодії. Мовні звернення вчителя поділяються на дві основні групи: прямого (четвертої, п'ятої, шостої, сьомої категорії) і опосередкованого (першої, другої, третьої категорій) впливу на активність дітей.

Мова вчителя	Опосередкований вплив	1. Розуміння учнів. Приймає тон учнів спокійно.
		2. Заохочення. Хвалить чи заохочує дії чи поведінку учня, жартує.
		3. Приймає чи використовує ідеї учнів. Пояснює чи розробляє ідеї, пропозиції учнів. Якщо вчитель більше використовує свої ідеї, користуйтеся категорією 5.
		4. Задає запитання. Очікує відповіді учня.
Мова вчителя	Прямий вплив	5. Читає лекції. Наводить факти чи міркування, виражає свої власні думки, задає риторичні запитання.
		6. Дає вказівки, команди чи накази.
		7. Критикує чи виправдовує авторитет, дає вказівки, призначені для зміни поведінки учнів.
Мова учнів		8. Мова учня як відповідь на звернення вчителя.
		9. Мова, яку учень починає самостійно.
		10. Мовчання чи розгубленість. Паузи. Короткі періоди мовчання і періоди розгубленості, спостерігач не може зрозуміти комунікацію.

Отримані дані спостереження заносяться в протокол. Категорію 4 варто поділяти на дві: 4а – запитання методично доцільні, 4б – методично недоцільні. Категорію 6 (вказівки, накази) розді-

ляють також на дві: ба – вказівки, необхідні в даній ситуації, у спокійній формі, бб – розпорядження у різкій категоричній формі. У протоколі вказується урок, дата, час, прізвище, ім'я, по-батькові вчителя. Решта пунктів протоколу наведені нижче:

№ п/п	Звернення до дітей і привід	Номер категорії взаємодії	Висловлювання дітей, реакція на звернення вихователя	Номер категорії взаємодії

Можна обмежитися і скороченим кількісним хронометром, наприклад у такій формі: прізвище, ім'я, по-батькові вчителя, урок, дата, час проведення уроку:

№ категорії взаємодії	Звернення до дітей	Загальна кількість звернень
1	++	2
2	+++	3
3	+	1
4а	+++++	5
4б	+++++++	7
5	++++	4
6а	+++++++	7
6б	+++++++	8
7	+++++++	8
8	+++++++	14
9	+++++	5
10	+++	3

Проаналізувати запис уроку в залежності від мети можна декількома способами. Перший, найбільш простий: проаналізувати як категорії змінюються у часовій послідовності. Наприклад, якщо на уроці (перші 10 хвилин) використовуються тільки четверта, п'ята, шоста категорії і відсутні третя і дев'ята категорії, то це говорить про те, що в цій частині уроку вчитель не стимулює самостійну активність дітей. Бажано чергувати активність педагога і дітей, використовувати різні категорії взаємодії, а не лиш домінування однієї варіації п'ятого типу (повідомлення інформації), четвертого (запитання до дітей) і восьмого (відповідь на запитання) протягом

тривалого часу заняття. Цей спосіб аналізу дозволяє виявити типи діяльності, що переважають під час уроку, і ті, що у дефіциті.

Другий спосіб аналізу дозволяє виявити рівень мовної активності дітей на уроці. Так, у західноєвропейській психопедагогіці оптимальним рівнем для шкільного уроку вважається співвідношення два до трьох (два – мовна активність вчителя; три – мовна активність дітей).

Третій спосіб аналізу категорій взаємодії дозволяє оцінити діяльність вчителя з точки зору створення мотиваційної основи учбової діяльності дітей. Використання перших трьох категорій на уроці (прийняття настрою дітей, схвалення) формує позитивне ставлення, розвиває інтерес, створює доброзичливий настрій. Шоста і сьома категорія говорять про те, вчитель вимагає на уроках від дітей тільки виконавства, забуваючи, що тим самим створюється атмосфера напруги, страху, невпевненості в своїх діях, повна залежність від оцінки педагога. А це вже свідчить про наявність дискомфорту, який негативно впливає на формування мотиваційної сфери учбової діяльності.

Розпорядження, накази, вказівки (шоста категорія), що застосовуються на уроці, визначаються, визначаються, з одного боку, рівнем кваліфікації вчителя (легше давати словесні накази), з іншого – змістом і видом діяльності дітей. Однак, шоста категорія не повинна переважати сумарну оцінку за першою, третьою і дев'ятою категоріями. Адже мова йде про реалізацію моделі розвиваючого спілкування, про гуманний підхід до дитини, про розвиток у неї творчого, самобутнього начала діяльності.

Всі названі способи аналізу категорій разом взяті дозволяють зробити висновок про стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями на уроці.

Для авторитарного стилю спілкування характерні в основному категорії четверта, п'ята, шоста, сьома. В мовній активності дітей при цьому проявляється тільки восьма категорія. Для демократичного стилю – перша, друга, третя, четверта, п'ята категорії. Тут важливо, щоб процент висловлювань щодо власної ініціативи дітей (дев'ята категорія в таблиці) і їх відповідей на запитання (восьма категорія) був більший, аніж процент зауважень самого вчителя. Ліберальний стиль характеризується нестійкістю використання всіх категорій, та переважанні десятої, сьомої та другої категорій.

6.2. Технологія спостереження за оцінними впливами вчителя

Оцінні впливи педагога як відображення ставлення вчителя до особистості учня, його поведінки і учбової діяльності. Фактори, що впливають на якість оцінки вчителем учня: ціннісні установки вчителя, професійні якості, його стать і вік. Вплив фіксованої навчальної оцінки вчителя на інтегральну оцінку особистості учня.

Список класу																				
Оцінні впливи вчителя																				
1. Згода																				
2. Заперечення																				
3. Підбадьорення																				
4. Пригноблювальні оціночні впливи																				
5. Осуд: а) безнадійного характеру; б) стимулюючого характеру																				
6. Схвалення																				
7. Зауваження																				
8. Невизначена оцінка																				
9. Відсутність оцінки																				

Модальність оцінних впливів вчителя:

- 1) позитивні оціночні впливи – 1, 3, 5б, 6;
- 2) негативні оціночні впливи – 2, 4, 5а, 7, 8, 9.

6.3. Визначення взаємин вчителя і учнів методом анкетування

Дана анкета спрямована на виявлення і усвідомлення вчителями особливостей свого ставлення до учнів.

1. Що є показником оптимальних взаємин між вчителем і учнями?
2. Що є, на Вашу думку, показником несприятливих стосунків між вчителем і учнями?

3. З чого починається формування оптимальних взаємин між вчителем і учнями?
4. Які умови сприяють формуванню оптимальних взаємин між вчителем і учнями?
5. Чим пояснити, що в одному і тому ж класі складаються різні стосунки вчителя з учнями? Від чого це залежить в першу чергу?
6. Які професійні вміння і якості педагога найбільш важливі у встановленні нормальних стосунків з дітьми? Прорангуйте:

*вміння організувати учбову діяльність	*педагогічна рефлексія
*вміння викликати у дітей інтерес до предмету, до учіння	*індивідуальний підхід до дітей
*вміння володіти дисципліною на уроці	*педагогічний такт
*вміння заохотити учнів до навчання один одного	*педагогічна спрямованість
*знання свого предмету	*емпатійність
* _____	* _____

7. Які особистісні властивості найбільш важливі у створенні сприятливих стосунків з оточуючими? Прорангуйте:

* принциповість	* доброзичливість
* комунікабельність	* справедливість
* терпеливість	* повага особистості вчителя
* врівноваженість	* демократичність
* тактовність	* вимогливість
* чуйність	* _____

8. Які якості вчителя перешкоджають встановленню оптимальних стосунків з учнями? Прорангуйте:

* запальність	* прямолінійність
* пристрасність	* безтактність
* дволикість	* агресивність
* байдужість	* необов'язковість
* причепливість, уїдливість	* безпринципність
* нещирість	* злопам'ятність
* _____	* _____

9. Які якості учнів Ви вважаєте найбільш важливими у встановленні оптимальних взаємин? Прорангуйте:

* комунікабельність	* впевненість у собі
* відповідальність	* важливість
* емоційність	* акуратність
* дисциплінованість	* _____
* _____	* _____

10. Які якості учнів перешкоджають встановленню нормальних взаємин? Прорангуйте:

* безініціативність	* повільність
* замкнутість	* недисциплінованість
* нерішучість	* погана успішність
* _____	* _____

11. На що більш за все впливають оптимальні взаємини між вчителем і учнями? Прорагуйте:

* пізнавальну активність на уроці	* успішність
* ставлення учнів до навчання	* дисципліну
* міжособистісні стосунки в класі	* _____

12. Які наслідки негативних взаємин між вчителем і учнями?

13. Чи задоволені Ви ставленням до Вас учнів (Підкресліть).

- 1) так;
- 2) певною мірою;
- 3) ні.

14. Якщо «так», то що більш за все цінуєте ставленні дітей до Вас?

15. Якщо «ні» чи «не зовсім», то чому?

16. Чи часто звертаються до Вас діти з запитаннями про взаємини між людьми? (Підкресліть).

- 1) так;
- 2) не дуже часто;
- 3) ні.

17. Якщо «так», то з якими запитаннями найчастіше звертаються до Вас учні? Напишіть, будьте ласкаві, три запитання.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

18. Чи бувають у Вас конфлікти з учнями? (Підкресліть).

- 1) так;
- 2) мабуть, ні;
- 3) ні.

19. Якщо «так», то які причини конфліктів?

ЗАДАЧІ ТА ВПРАВИ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

1. Наведіть приклади (з особистих спостережень) використання вчителем різноманітних мовних і невербальних засобів впливу на учнів.
2. Студентам після відвідування уроків у школі було запропоновано написати, який урок їм запам'ятався найбільше і чому. Ось один з описів. «Відвідані мною уроки були проведені за однією схемою: перевірка домашнього завдання, нова тема, запитання і задачі по новому матеріалу на домашнє завдання. Хоч у нас в школі на уроках математики було майже так само, але було цікаво. Після пояснення матеріалу вчителька писала на одному боці дошки 7-8 номерів задач і говорила: «Хто швидше вирішить задачі, то першим трьом – я ставлю оцінку «відмінно», наступним трьом – «добре». Часу було мало, і мало хто вірив, що встигне вирішити всі ці номери. З цим справлялися тільки сильні учні. Вчителька ходила по класу, звіряла розв'язки та допомагала відстаючим. Потім сильних учнів вона спрямовувала до слабших, щоб допомогли їм. На уроці було шумно, проте це був робочий шум. Увесь клас був активно зайнятий». Оцініть, які методи активізації навчання використовувала вчителька?
3. Які рекомендації може дати психолог вчителям для попередження виникнення в педагогічному спілкуванні конфліктних ситуацій?
4. Поясніть вираз «агресивні тому, що нещасливі».
5. Проаналізуйте дані, представлені у таблиці. Намагайтесь обґрунтувати наведені у ній параметри педагогічної проблемної ситуації.

Причини виникнення проблемної ситуації в діяльності вчителя

Аспекти взаємин в педагогічному процесі	Ознаки педагогічної проблемної ситуації
Нетактовні вчинки вчителя (вистіювання учня, розголошення довіреної учнем вчителю таємниці, висловлювання, що зневажають учня)	Розгубленість як реакція-відповідь на грубість учня. Опинившись у такій ситуації, вчитель відчуває труднощі аналізу ситуації і пошуку засобів її вирішення
Формалізм і необґрунтована вимогливість вчителя при виконанні своїх обов'язків	Зрив у випадку невиконання учнями вимог вчителя
Перенос, трансформація процесуальних і результативних сторін учбової діяльності учня на його особистісні властивості	Невизначеність, нерозуміння вчителя, наприклад, коли руйнується його уявлення про відмінника як про дуже хорошу людину. Невизначеність інформації щодо об'єктивної ситуації
Поверхнєве пізнання особистості учня, яке обмежується тільки успішністю, дисципліною, зовнішнім виглядом учня, його ставленням до предмету і вчителя	Неструктурованість, невпорядкованість процесу пізнання і розуміння учня. У вчителя виникає проблемна ситуація у результаті зіткнення, неспівпадиння еталону учня з реальністю
Публічний виклик, що робиться або окремим учнем, або всім класом	Гострота переживань виникає у тих випадках, коли сильно задіваються особисте чи професійне самолюбство, гідність вчителя
Акумуляція деструктивних стосунків у педагогічному спілкуванні	Неочікуваність, новизна виникають в тих випадках, коли вчитель здійснював гіперопіку, контролював кожен крок учнів і ті в свою чергу «збунтувались»
Зауваження на адресу вчителя, зроблені у присутності інших людей	Драматизація характеризується тим, що вчитель захоплений своїми переживаннями з приводу отриманого незаслуженого (як він вважає) докору, не знає, як виправити становище. Іноді проявляється у прагненні перетворювати невеликі невдачі у складні проблеми
В очікуванні певної значимої події (наприклад, проведення відкритого уроку)	Напруженість виражається в тому, що вчитель постійно сумнівається у вдалому проведенні уроку. Даний параметр педагогічної проблемної ситуації у деяких вчителів має довгу тривалість

Створення класом чи окремими учнями психотравмуючої ситуації для вчителя	Логічно невпорядкована мова, оскільки основна увага при цьому спрямована на власне мислення і емоційний стан
Вчитель значну частину навчального часу знаходиться у напрузі: «Я нічого на встигаю!». Він відучується розслаблятися	Тривалість нервово-психічної напруги, зниження стресостійкості
Вчитель дуже емоційно реагує на незгодження у своїй діяльності. Негативні переживання накопичуються і «виходять через край»	Підвищений тонус емоційної напруги

6. У будь якого виду праці вимагається не одна, а комплекс здібностей. Окремі з них необхідні у багатьох професіях і напрямках діяльності (загальні здібності), інші – тільки для деяких видів діяльності (спеціальні здібності). Нижче перелічені здібності, важливі для професії педагога. Визначте, які з них є відносно загальними, а які – відносно спеціальними.

А) творче ставлення до праці;

Б) високий рівень розумових здібностей;

В) здатність розуміти внутрішній стан іншої людини;

Г) організаторські здібності;

Д) здатність передбачити зміни в поведінці і розвитку особистості учня;

Е) здатність заражати інших своїм ставленням до справи.

7. Оцініть педагогічний такт і педагогічний стиль у таких взаєминах учителя з учнями:

А) учні на уроці сидять тихо, але вони залякані, вчитель, щоб домогтися тиші, вдається до погрози, крику, покарань;

Б) учитель уважно ставиться до учнів, береже їх гідність, доброзичливий, а контакту з учнями немає. На його уроках діти гомонять, його порад не слухають, домашніх завдань не виконують.

Запитання для самоконтролю базових положень теми

1. Охарактеризуйте оптимальні умови керування вчителем процесом засвоєння учнями знань, умінь і навичок.

2. Як враховувати вікові особливості психічного розвитку у вихованні та навчанні дітей?
3. Назвіть основні вимоги до педагогічної діяльності, до морально-психологічних якостей вчителя.
4. Що таке педагогічні здібності?
5. Назвіть основні етапи професіоналізації педагога та типові особливості характеру їх педагогічних впливів.
6. Якою повинна бути роль ініціативи і незалежності дитини на заняттях?
7. Як підвищити мотивацію навчання дитини за умови її низької самооцінки?
8. Чи доцільно давати дитині завдання, що орієнтуються на межу її реальних можливостей? Чому?
9. Які прийоми може використовувати вчитель для створення сприятливої емоційної атмосфери уроку?
10. Які функції повинна виконувати педагогічна оцінка?
11. Назвіть прийоми управління увагою учнів на уроці з врахуванням їх віку.
12. Які умови розвитку пам'яті необхідно створювати на уроці?
13. Як організувати розвиток мислення учнів на уроці?
14. Які причини «емоційного вигорання» педагогів?
15. Які умови успішності педагогічного спілкування?
16. Які рекомендації може дати психолог вчителям щодо попередження виникнення в педагогічному спілкуванні конфліктних ситуацій?
17. Чому діалог є таким важливим для гуманізації і гуманітаризації педагогічного процесу?

Тематика доповідей та рефератів для самостійної роботи студентів

1. Актуальні проблеми педагогічної психології в руслі основних напрямів реформи школи.
2. Вікова динаміка психічного розвитку – актуальна проблема сучасної вікової психології.
3. Проблеми розвитку психіки в «Педагогічній антропології» К.Д.Ушинського.
4. Роль психологічних концепцій П.П. Блонського, Л.С. Виготського і С.Л. Рубінштейна в розвитку вікової і педагогічної психології.
5. Міжособистісне розуміння і його роль в педагогічному спілкуванні.
6. Психологічні особливості педагогічного спілкування як засобів управління процесом виховання учнів.
7. Основні досягнення психічного розвитку дітей раннього віку.
8. Вікові особливості формування світобачення, інтересів й ідеалів молодшого школяра.
9. Порівняльна характеристика розвитку пізнавальних процесів у підлітковому віці.
10. Емоційно-вольова сфера і її значення для розвитку пізнавальної активності підлітка.
11. Зовнішні прояви властивостей темпераменту в учнів різних вікових груп.
12. Основні тенденції розвитку творчих здібностей учнів на різних етапах навчання.
13. Вплив науково-технічного прогресу на особливості розвитку особистості школяра.
14. Соціально-психологічні передумови розвитку самосвідомості особистості впродовж шкільного навчання.
15. Вікові й індивідуальні особливості формування рівня домагань школяра.
16. Система безперервної освіти як умова всестороннього розвитку особистості.
17. Організація самовиховання у підлітковому і юнацькому віці.
18. Психогігієнічне обґрунтування режиму дня сучасних дітей і підлітків.
19. Особливості спілкування дошкільників з ровесниками.
20. Роль учителя у формуванні мотивації учіння.

21. Розвиток творчих здібностей дошкільника.
22. Сприйняття і оцінка дошкільником ровесника.
23. Мотиваційні чинники продуктивності запам'ятовування дошкільників.
24. Прояв комунікабельності у дітей різного темпераменту.
25. Самооцінка і рівень домагань у підлітків.
26. Корекція сором'язливості у дошкільників.
27. Формування мотивів учіння у молодших школярів.
28. Психологічні особливості міжособистісних стосунків старших школярів.
29. Значення емоційних переживань для психічного розвитку школярів.
30. Когнітивні чинники у розвитку моральних переконань у молодших школярів.
31. Морально-психологічна детермінація учбової діяльності і поведінки підлітків.
32. Вплив соціального контролю на моральну самосвідомість молодшого школяра.
33. Психічний розвиток хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку: порівняльний аспект.
34. Молодший і старший підліток: порівняльна психологічна характеристика.
35. Інтелектуальна пасивність учнів: причини, способи виявлення і подолання.
36. Формування світогляду і суспільної активності старшокласників.
37. Особливості психічного розвитку юнаків і юнок: порівняльний аспект.
38. Психологічні проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя.
39. Причини виникнення конфліктів у системі «підліток-дорослі», «батьки-підлітки» та їх подолання.
40. Роль навчання в інтелектуальному розвитку і вихованні дорослих.
41. Психологічний аналіз професійних інтересів старших школярів.
42. Роль оцінки і самооцінки в самовихованні старшого школяра.
43. Інтрапсихічні чинники самовиховання підлітків.
44. Психологічний ефект групової організації навчання.

45. Вплив ЗМІ на психосоціальний розвиток дитини.
46. Психологічні особливості комп'ютеризації навчання.
47. Вплив стилю педагогічного спілкування вчителя на ефективність учбової діяльності учнів.
48. Психодіагностика і корекція нечесної поведінки.
49. Психопрофілактика девіантної поведінки підлітків.
50. Діагностика і запобігання комп'ютерної залежності та ігрової залежності у школярів.

Рекомендована література

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с. ISBN 5-7695-0302
2. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург ; М.: Деловая книга ; АКАДЕМІА, 1995. – 224 с.
3. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / под общ. ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинского. – Мн. : Выш. Школа, 1980. – 176 с.
4. Баєв Б. Ф. Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв – К. : Радянська школа, 1977. – 112 с.
5. Балацька Л. К. Розвиток уяви в молодших школярів / Л.К. Балацька – К. : Радянська школа, 1969. – 152 с.
6. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Баранов С. П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении / С. П. Баранов – М. : Изд-во АПН, 1963. – 124 с.
8. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини? / В. І. Барко, А. М. Тююников. – К. : Україна, 1991. – 79 с.
9. Бедлінський О. І. Гра «Креативність» як засіб розвитку творчого мислення і сприйняття підлітків / О. І. Бедліський // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 2 (131) – С. 26–32.
10. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. Божович, Л. Славина – М. : Знание, 1979. – 96 с.
11. Волков Б. С. Задачи и упражнения по детской психологии : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 03.07 «Педагогика и психология (дошк.)» и пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание»] / Борис Волков, Нина Волкова. – М. : Просвещение, 1991. – 144 с.
12. Гильбух Ю. З. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся общеобразовательной школы: начальное и среднее звено / Юрий Гильбух [Изд. 3-е]. – К. : НПЦ Перспектива, 1995. – 38 с.
13. Глейтман Г. Основы психологии / Генри Глейтман, Алан Фридлунд, Даниель Райсберг ; пер. а англ. [ред. Ю. В. Большакова, Н.В. Дружинина]. – С. Пб. : Речь, 2001. – 1247 с.

14. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 248 с.
15. Гуцуляк Н. М. Семінарські заняття з вікової психології (Модульний курс) / Н. М. Гуцуляк, Н. Г. Рудюк. – Чернівці : Рута, 2007. – 84 с.
16. Євтушенко І. Символічне вираження агресивних тенденцій у казках і міфах / Ірина Євтушенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 176–179.
17. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Практикум / за ред. Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1980. – 208 с.
18. Зазимко О.В. Методика діагностики технічних креативних здібностей / О.В. Зазимко // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 1 (130) – С. 1-7.
19. Ижванова Е. М. Исследование симбиотической связи в материнско-детских отношениях проективными методами / Е. М. Ижванова, А. Е. Борисова // Перинатальная психология и психология родительства. – 2010. – № 1. – С. 45–50.
20. Казарновська Г. Б. Загальна, вікова і педагогічна психологія : зб. завдань / Г. Б. Казарновська, О. П. Долинна. – К. : Вища шк., 1990. – 142 с.
21. Карпенко З. С. Вичення і розвиток уяви і дитячому віці : навчально-методичний посібник для студентів вузів, учнів педагогічних училищ і коледжів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільне виховання», вихователів і практичних психологів дошкільних закладів / З. С. Карпенко, З. Я. Савчин. – Коломия : Вік, 1996 – 48 с.
22. Карпенко З.С. Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років : методичний посібник для практичних психологів / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Перевал, 1993. – 66 с.
23. Карпенко З. С. Експресивна психотехніка для дітей / З. С. Карпенко. – К. : НПЦ Перспектива, 1997. – 96 с.
24. Кіндратюк Б. Д., Литвин С. Д. Організація самовиховання майбутніх вчителів на основі діагностики схильності до професійної діяльності : Методичні рекомендації / Б. Д. Кіндратюк, С. Д. Литвин. – Івано-Франківськ, 1992. – 44 с.
25. Колмагорова А.В. Адаптация русскоязычной версии опросника для изучения темперамента детей раннего возраста /

- А. В. Колмагорова, Е. Р. Слободская, М. Э. Гарнштейн // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 82–97.
26. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
 27. Коропецька О. М. Профоорієнтація та профвідбір : навчальний посібник / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2005. – 236 с.
 28. Косма Т. В. Мислення учнів молодшого шкільного віку / Т. В. Косма. – К. : Радянська школа, 1968. – 208 с.
 29. Нестерова Е. Л. Тип привязанности к близкому взрослому и стратегии совладания в трудных ситуациях в младшем школьном возрасте / Е. Л. Нестерова // Перинатальная психология и психология родительства. – 2009. – № 4. – С. 85–91.
 30. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н. И. Непомнящей. – М. : Педагогика, 1975. – 232 с.
 31. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет (Педагогическая наука – реформе школы) / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
 32. Особенности обучения и психического развития детей 6–7 летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
 33. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – С. Пб. : Питер, 1999. – 288 с.
 34. Педагогическая психология : учеб для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
 35. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / [В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е.Н. Корнеева и др.] ; под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.: ил. – ISBN 5-09-003061-8.
 36. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688с.
 37. Практикум по общей и экспериментальной психологии : учеб. пособие / [В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. А. Гайзен и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 255 с.

38. Практикум із загальної психології : навчальний посібник / укладачі: Г. М. Дубчак, Н. Г. Рудюк. – Чернівці : Рута, 2006. – 360 с.
39. Практикум із загальної психології (для студентів факультетів іноземної філології) : навчальний посібник / Т. М. Зелінська, С. В. Воронова, А. Е. Харчук. – К. : Каравела, 2006. – 216 с.
40. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий и др.] ; под ред. А. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
41. Практические занятия по психологии : пособие для ин-тов физ. культ. / под ред. Д. Я Богдановой, И. П. Волкова. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 160 с.
42. Психология педагогического взаимодействия : учебное пособие / [Коломинский Я. Л., Плескачёва Н. М., Заяц И. И, Митрахович О .А] ; под ред. Я. Л. Коломинского. – С. Пб.: Речь, 2007. – 240 с.
43. Рубін О. А. Практична психологія в школі : навч.-метод. посібник / [О. А. Рубін, М. Д. Белей, З. В. Юрченко, Л.О. Савчинська] – [3-е видання, доповнене]. – Івано-Франківськ : Видавець Третяк І. Я., 2007. – 128 с.
44. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Наталья Самоукина. – М.: Новая школа, 1995. – 144 с.
45. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Наталья Семаго, Михаил Семаго. – С. Пб. : Речь, 2006. – 384 с.
46. Семків Т. Б. Практикум з психології (частина 1) / Тетяна Семків. – Тернопіль : RIZO, 2004. – 116 с.
47. Тарасун В. В. Тести навчальних здібностей для 1 класу / В. В. Тарасун. – К. : РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 72 с.
48. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей : книга для учителів диференційованих класів / [В. П. Гапонов, В. А. Георгієвська, Ю. З. Гільбух, С. А. Гончаренко, О. І. Пенькова] ; за ред. Ю. З. Гільбуха. – К. : ВІПОЛ, 1993. – 96 с.
49. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности :

Избр. труды / Д. И. Фельдштейн – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1999. – 672 с.

50. Фройд А. Техніка дитячого психоаналізу / Анна Фройд // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 93–115.
51. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П. В. Яньшин. – С.Пб. : Питер, 2004. – 336 с. : ил. – (Серия «Практикум по психологии»).

Орієнтовна схема складання висновку за результатами оцінки психічного розвитку дитини

Після проведення аналізу даних, отриманих в ході поглибленого дослідження, складається психологічне заключення. У ньому обґрунтовано резюмуються найбільш важливі особливості розвитку дитини, узагальнено вказуються показники розвитку.

Першочергово помічається відповідність / невідповідність рівня актуального розвитку регуляторної сфери, пізнавальної діяльності і поведінки дитини умовно нормативним уявленням (соціально-психологічному нормативу). Узагальнено оцінюється міра адаптації дитини до конкретного освітнього середовища. Обґрунтовуються можливі причини і механізми виявлених особливостей розвитку і відповідні їм шляхи адекватної допомоги дитини, зокрема, впровадження корекційно-розвивальних комплексів, необхідних консультацій спеціаліста іншого профілю.

Таке заключення може бути написане у вільній формі, або ж психолог може скористатися запропонованою нижче схемою складання заключення. У ньому можна виділити основну та підсумкову частини.

Основна частина заключення може складатися з наступних розділів:

- Основні дані про дитину (прізвище, ім'я, вік на момент дослідження, вид освітньої програми і форму, за якою дитина навчається).
- Скарги і претензії з боку батьків, педагогів та інших осіб.
- Анамнестичні дані.
- Специфіка зовнішнього вигляду і поведінки дитини в процесі дослідження, в тому числі характер емоційних реакцій, загальна мотивація, ставлення до процедури дослідження, до результатів власної діяльності (критичність дитини, її адекватність).
- Якісна оцінка сформованості регуляторної сфери.
- Детальна оцінка операціональних характеристик діяльності дитини у різні моменти дослідження.
- Особливості розвитку різних компонентів когнітивної сфери, в тому числі психічних процесів і функцій (пам'яті, мови, мислення).

- Узагальнені показники рівня інтелектуального розвитку дитини з врахуванням наявних особливостей розвитку (мотивації, темпу діяльності і т.д.).
- Специфічні характеристики афективної, емоційно-особистісної сфери, включно з особливостями міжособистісних стосунків.

Заключна частина за результатами поглибленої діагностики, у свою чергу, може складатися з наступних складових:

- психологічний діагноз;
- ймовірний прогноз розвитку;
- рекомендації щодо подальшого супроводу дитини.

Контент-аналіз як метод вивчення продуктів діяльності

Контент-аналіз (з англ. «зміст» і гр. «розчленування») – метод виявлення і оцінки характеристик інформації, що містяться в текстах і мовних повідомленнях.

Історично цей метод, як і сам термін, виник в американській журналістиці для аналізу матеріалів преси. Американський соціолог Г.Лассуел визначав цей метод як «кількісний аналіз змісту». На сьогоднішній день суть методу контент-аналізу полягає у виділенні в тексті ключових понять з наступним підрахунком частоти вживання цих смислових одиниць, співвідношення різних елементів тексту один з одним, а також із загальним об'ємом інформації.

Описуючи особливості застосування контент-аналізу, бажано вказувати міру стійкості отриманих відомостей при заміні кодувальників (осіб, що реєструють параметри і ознаки) і давати характеристику мірі узгодження результатів цього методу з даними, зібраними іншими способами.

Зміст тексту ми характеризуємо за двома показниками: якісно-своєрідним складом (словником) та його стійкістю. Чим більший склад словника, тим більш детально та глибоко розкривається тема. Чим більша стійкість окремих ознак (смислових та лексичних одиниць) тим більшою є очевидність для автора розкритої теми. Змістова різноманітність тексту тим більша, чим довший словник, і чим менша його стійкість.

Розглянемо зміст основних етапів контент-аналізу.

1. Підготовчий етап (розробка програми аналізу матеріалу). Він включає постановку мети дослідження, попередню перевірку адекватності вибраного методу особливостям запланованої роботи, складання класифікатора (опорної схеми для контент-аналізу), підготовку інструкції для кодувальника.

Для складання класифікатора виокремлюються *категорії аналізу* – це смислові одиниці, певні проблеми, ідеї чи теми, висунені заздалегідь самим дослідником. Наприклад, аналізуючи характер людини за даними анкетування, ми можемо виокремити наступні категорії: ставлення її до себе, інших людей, діяльності, речей, природи.

Одиниці аналізу – індикатори, ознаки виразу смислових одиниць, що представляють частини авторського тексту і пояснюють певну категорію.

Одиниці рахунку – це кількісні характеристики співвідношення категорій одна до одної чи одиниць аналізу до категорій. На практиці підраховують, зазвичай, частоту проявів у тексті категорії чи її одиниці аналізу, або ж (та) пропорцію представленості категорій.

Кодувальна матриця – це таблиця, зручна для реєстрації первинних результатів дослідження.

2. Етап виконання – виділення індикаторів категорій і реєстрація характеристик їх присутності в тексті.

3. Етап обробки даних – може реалізовуватися різними способами. Наприклад, дослідник може використати процентний розподіл, коефіцієнт кореляції, співставлення таблиць, факторний аналіз та ін.

Одним із варіантів математичної обробки статистичних даних контент-аналізу є метод Чарльза Осгуда, спрямований на виявлення випадкових і не випадкових залежностей елементів змісту. Суть його полягає у наступному: спершу розраховується величина очікуваної ймовірності спільної зустрічі двох одиниць аналізу, а потім цей показник порівнюється з виявленою при контент-аналізі величини фактичної ймовірності зустрічі цих одиниць. Наприклад, одиниця X зустрічається в 20 % аналізованих текстів ($P_x=0,2$), а одиниця Y – у 30 % ($P_y=0,3$). Тоді можна очікувати, що спільно ці одиниці проявляються з ймовірністю 0,06 (за формулою $P_{xy}=P_x P_y$). Насправді ж виявляється, що спільно вони були зареєстровані лиш у 2 % випадків ($\Phi_{xy}=0,02$). Очевидно, що фактична залежність даних одиниць аналізу випадкова.

Чи інший приклад – розрахунок коефіцієнта Яніса, за допомогою якого може бути встановлено співвідношення позитивних і негативних оцінок відносно певних категорій.

Даний коефіцієнт вираховується за формулою:

$$C = \frac{fn - n^2}{rt}, \text{ для випадку, коли } f < n;$$

$$C = \frac{f^2 - fn}{rt}, \text{ для випадку, коли } f > n,$$

де f – число позитивних оцінок,

n – число негативних оцінок,
 r – об'єм одиниць інформації, які відображають категорію, що вивчається,

t – загальний об'єм одиниць тексту, що аналізується.

Абрамова Г.С. пропонує виконувати математичну обробку статистичних даних контент-аналізу, визначивши коефіцієнт ентропії (H), в бітах. Для такого підрахунку зручною є систематизація даних за допомогою таблиці (для зразку, табл. 1.).

У першому стовпчику цих таблиць відображаються категорії аналізу (семантичні одиниці), кожна з яких мала власні індикатори (одиниці аналізу) у текстах творів. У другому стовпчику зафіксовуються результати підрахунків відносної частоти p для кожної з виділених одиниць аналізу як відношення її частоти f_i до загальної суми всіх одиниць $\sum f_i$ з точністю до однієї соті (0,01). Третій стовпчик містить підрахунки оцінки різноманітності для кожної категорії. Для цього використовуємо таблицю переходу відносних частот p до оцінок невизначеності h (див. табл. 2.). Результати підрахунків сумарної оцінки різноманітності для кожної теми i для тексту в цілому (H) Обчислюється за формулою $H = \sum h_i$, біт і міститься під кожною таблицею. Вклад кожної з семантичних одиниць у загальну різноманітність теми-категорії міститься у четвертому стовпчику.

Таблиця 1

Результати контент-аналізу семантичного простору за темою
 «суб'єктність»

Семантичні одиниці	Відносна частота, p_i	Змістова різноманітність у бітах	Вклад семантичної одиниці в загальну різноманітність тексту, %
Самостійність виборів	0,574	0,462	26,1
Свобода в межах правил	0,131	0,383	21,6
Самовизначення, саморозвиток	0,18	0,445	25,1
Взаємозв'язок екстернальної та інтернальної позиції	0,033	0,152	8,6
Керують внутрішнім голосом, інтуїцією	0,05	0,216	12,2
Суб'єктністю наділяється лиш Бог	0,016	0,113	6,4

Загальна ентропія (H) = 1,771 біт.

Таким чином, тема «суб'єктність» вичерпується шістьма семантичними одиницями (див. перший стовпчик). Суб'єктність отожднюється із самостійністю, керуванням своєю долею, особистим прийняттям рішень, прагненням завжди мати власну точку зору (26,1 % відповідей); суб'єктність асоціюється з обмеженою правилами свободою у 21,6 % випадків; у 25,1 % відповідей респондентів суб'єктність – це прагнення вдосконалюватися, розвивати одні риси і гальмувати інші у відповідності з власним Я-ідеалом; мінімальну кількість відповідей узагальнює семантична одиниця «заперечення власної суб'єктності і наділення суб'єктністю тільки Бога» (6,4 %); ще 12,2 % семантична одиниця «керуюся внутрішнім голосом, інтуїцією»; 8,6 % – «взаємозв'язок екстернальної та інтернальної позиції».

Таблиця 2

Таблиця переходу відносних частот p_i до оцінок невизначеності h_i

	0,00	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09
0,0	0	0,066	0,113	0,152	0,186	0,216	0,244	0,269	0,292	0,313
0,1	0,332	0,350	0,367	0,383	0,397	0,410	0,423	0,435	0,445	0,455
0,2	0,464	0,473	0,481	0,488	0,494	0,500	0,505	0,510	0,514	0,518
0,3	0,521	0,524	0,526	0,528	0,529	0,530	0,531	0,531	0,530	0,530
0,4	0,529	0,527	0,526	0,524	0,521	0,518	0,515	0,512	0,508	0,504
0,5	0,500	0,495	0,491	0,485	0,480	0,474	0,468	0,462	0,456	0,449
0,6	0,442	0,435	0,428	0,420	0,412	0,404	0,396	0,387	0,378	0,369
0,7	0,360	0,351	0,341	0,331	0,322	0,311	0,301	0,290	0,280	0,269
0,8	0,258	0,246	0,235	0,223	0,211	0,199	0,187	0,175	0,162	0,150
0,9	0,137	0,124	0,111	0,097	0,084	0,070	0,056	0,043	0,029	0,014

Теми малюнкових тестів і параметри оцінки малюнку дітей різного віку

Вік дитини: 3 – 3,5 роки.

Теми малюнку: Вільний малюнок. Малюнок людини.

Основні показники для аналізу:

- сформованість моторної готовності руки до малювання (як тримає олівець) і моторики загалом,
- сформованість (для даного віку) графічної діяльності загалом.

Вік дитини: 3,5 – 5 років.

Теми малюнку: Вільний малюнок. Малюнок людини. Дім-дерево-людина. Моя сім'я.

Основні показники для аналізу:

- сформованість графічної діяльності загалом;
- наявність інертності і стереотипності самого малюнку як показника афективної зарядженості переживання, інертності психічної діяльності;
- попередня оцінка сформованості і різноманітності зорових образів;
- суб'єктивні уявлення про внутрісімейну диспозицію;
- статеворольова і вікова ідентифікація.

Вік дитини: 5 – 7 років.

Теми малюнку: Дім-Дерево-Людина. Малюнок людини. Моя сім'я. Несінуюча тварина. Вільний малюнок.

Основні показники для аналізу:

- рівень сформованості графічної діяльності, в тому числі сформованості орієнтування на просторі аркуша;
- оцінка різноманітності зорових образів і їх якості;
- наявність інертності і стереотипності самого малюнку, як показника афективної зарядженості переживання, так і інертність психічної діяльності загалом;
- виявлення фобій чи найбільш яскравих, афективно заряджених тем;
- виявлення особливостей уявлень про внутрісімейні стосунки;
- виявлення показників самооцінки і рівня домагань;
- оцінка сформованості мотиваційної готовності до прийняття нових соціальних ролей;

- адекватність і специфіка статевої ролі і вікової ідентифікації;
- наявність специфічних особливостей малюнка.

Вік дитини: 7–9 років.

Теми малюнку: Дім-Дерево-Людина. Малюнок людини. Моя сім'я. Я в школі. Малюнок сім'ї тварин. Автопортрет. Вільний малюнок.

Основні показники для аналізу:

- рівень сформованості малюнка і графічної діяльності, сформованість пропорцій малюнку;
- рівень сформованості зорових образів, їх якості і повноти;
- виявлення найбільш яскравих, афективно забарвлених переживань стосовно внутрішньої ситуації;
- оцінка сформованості учбової мотивації і прийняття соціальної ролі школяра;
- виявлення найбільш яскравих, афективно забарвлених переживань з приводу взаємодій з ровесниками і педагогами;
- характер самооцінки, її стійкість і адекватність;
- співвідношення самооцінки і рівня домагань;
- наявність інертності і стереотипності зображень;
- адекватність і специфіка статевої ролі і вікової ідентифікації;
- рівень психічної активності і темпераменту;
- наявність специфічних особливостей малюнка.

Вік дитини: 9–13 років.

Теми малюнку: Дім-Дерево-Людина. Малюнок людини. Моя сім'я. Кінетичний малюнок сім'ї. Малюнок сім'ї тварин. Автопортрет: «Я зараз», «Яким я був раніше», «Яким я буду в майбутньому», «Яким я б хотів бути в майбутньому». Малюнки по темах діагностичних мотивів, що застосовуються в практиці символдрами.

Основні показники для аналізу:

- стиль малювання, якість малюнку і графічної діяльності загалом, сформованість пропорцій малюнку загалом, зображення перспективи;
- рівень сформованості зорових образів, їх якості, повноти і яскравості;
- виявлення найбільш яскравих, афективно забарвлених переживань стосовно внутрішньої ситуації та взаємодій з оточуючим світом;

- характер самооцінки, її стійкість і адекватність соціальній ролі, як у сім'ї, так і у стосунках з ровесниками;
- співвідношення самооцінки і рівня домагань;
- характеристики самоактуалізації, прийняття себе і ставлення до соціальної ролі;
- аналіз малюнків з позиції символдрами;
- рівень психічної активності і характеристики темпераменту;
- особистісні акцентуації;
- наявність інертності і стереотипності зображень;
- наявність специфічних особливостей малюнка.

Каузометрія як метод геронтопсихології особистості*

Процес старіння людської популяції в сучасному європейському просторі активно набуває своєї соціально-психологічної значущості. Дані демографічного прогнозу свідчать про постійне зростання кількості осіб похилого віку в загальній структурі населення і нашої держави. Сьогодні кожен п'ятий житель України досяг 60-річного віку, що актуалізує необхідність дослідження не лише медичних, соціальних, але і психологічних аспектів проблеми інволюції.

Актуальність соціально-психологічних досліджень етапу пізньої зрілості зумовлена, з одного боку, недостатнім рівнем розробки даної проблеми, особливо в Україні, з другого боку – високим рівнем зацікавленості у практичній розробці зазначеної тематики. Питання про те, як досягти гармонійності життя і повноти самоусвідомлення людей похилого віку цікавить як науковців, так і представників прикладної сфери (психологів, що працюють у будинках пристарілих чи інших дотичних закладах).

Серед усіх етапів онтогенезу на сьогоднішній день саме пізній зрілості психологи приділили найменше уваги, на відміну від медиків. Проте, загально відомо, що середньостатистична тривалість людського життя в Україні на 5-7 років менша, ніж у високорозвинених країнах Заходу. І справа тут не тільки в екології, способі життя та діяльності, а й у національних стереотипах «нормальної поведінки» на тих чи інших етапах. А це спонукає науковців-геронтопсихологів до глибшого пізнання саме психологічних особливостей людей на схилі літ та вчасної психологічної просвіти.

У вітчизняній науці проблемам геронтопсихології вже у 60-70-ті роки були присвячені роботи Б.Г. Ананьєва, М.Д. Александрової, Е.Ф. Рибалко та інших. В 80-90-ті роки почали проводитися емпіричні дослідження ставлення різних соціальних груп до людей похилого віку, а також їх особистісні характеристики і типологічні особливості. Проблеми особистісних змін у похилому віці та старості розглянуті у сучасних дослідженнях Н.Андреєвої, І.Беленької, Л.Бороздільної, К.Вишневської-Рошковської, О.Краскової, О.Лідер-

* Когутяк Н. М. Каузометрія як метод геронтопсихології особистості / Н. М. Когутяк // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 61–69.

са, О.Масчанової, С.Пісняєвої, К.Рощак, Р.Яцемірської та ін. вчених [1, с. 32]. На сьогоднішній день геронтопсихологію (з грец. *geron* – стара людина, *psyche* – душа і *logos* – слово, вчення) визначають як «галузь психологічної науки, яка вивчає психологічні особливості старіння людського організму, зниження фізичної і творчої активності, інволюцію психічних функцій та ін.» [7, с.81].

Актуальність даної проблеми підкреслюється ще й появою нового терміну – «ейджизм», під яким розуміють негативне ставлення до старих, приписування людям похилого віку негативних властивостей через їхній вік. Наприклад, багато молодих людей стверджує, що, зазвичай, старі люди безпорадні, немічні і потребують надмірної уваги. Хоча встановлено, що 95 % людей похилого віку не потребує постійної опіки. Вагому роль у такому ставленні відіграє страх перед смертю як «страх проєкції над-Я у вигляді фатальної сили» (З.Фрейд), страх перед невідворотністю кінця. Такі неправдиві узагальнення про людей на етапі пізньої зрілості підривають їхнє почуття власної гідності і відчужують їх від більшості членів суспільства. І хоча значущість вирішення психологічних проблем старіння не викликає сумнівів, проте питання методичного забезпечення є малорозробленим.

Одним із методів, що досліджує причинно-наслідкові залежності у процесі життєтворення, особливості життєвої перспективи та усвідомлення особистісних смислів у ракурсі ретроспективного погляду на власний життєвий досвід є каузометрія. «Каузометрія (від лат. *causa* – причина) – це один з біографічних методів, призначених для дослідження суб'єктивної картини життєвого шляху і психологічного часу особистості» [6, с. 348]. Іншими словами, це біографічний метод дослідження, що збирає описи як минулих, так і майбутніх подій життєвої біографії людини. Систему засобів дослідження, діагностики, корекції та проектування життєвого шляху людини, а також причинно-цільову концепцію психологічного часу особистості й методику каузометрії ще на початку 80-х років минулого століття розробили вітчизняні науковці Євген Головаха й Олександр Кронік з Інституту філософії НАН України.

Цей метод дозволяє людині цілісно подивитися на своє життя, переоцінити минуле, побудувати майбутнє і тим самим створити собі повноцінне сучасне. Адже сучасне – це сукупність зв'язків між минулим і майбутнім. Насиченість сучасного визначається насиченістю цими зв'язками. А людина, яка не живе в сучасному, відчуває

кризу. Серед найнеприємніших кризових переживань психологи недаремно виокремлюють неможливість прогнозувати власне майбутнє. Адже потреба вийти за межі сьогодення притаманна кожній людині. У скрутних життєвих обставинах майбутнє звужується, перспектива втрачається і тривога щодо завтрашнього дня, небажання несподіванок, можливих неприємних сюрпризів починає негативно впливати на самопочуття, працездатність, стосунки з оточенням, смак до життя як такий. Час ніби зупиняється, втрачаючи свою здатність щось змінювати. Майбутнього немає, адже воно не цікавить, не планується і, відповідно, не мотивує сьогодення. Колишні перспективи, життєві цілі, мрії знецінюються, тьмяніють. У кризовій ситуації всі ми втрачаємо психічну гнучкість, сприймаємо все надто прямолінійно, тимчасово стаємо зовсім дезадаптованими, не можемо пристосуватися до обставин, які змінилися.

Людина, що стоїть на порозі пенсійного життя, змушена задуматись над цінністю пройденого шляху. Криза пенсійного віку знаменує початок нового рівня особистісного розвитку, етапу, на якому автентичне, іманентне вимагає змін: прагне з потенційного перейти у реалізоване. Психологічний час такої людини є надзвичайно цінним, а тому його не можна витратити на безвідповідальні вчинки. Поведінка стає більшою мірою інтернальною. Така людина вже чітко знає, якою вона повинна бути, і втрачати себе для неї – недозволена розкіш. Соціально-психологічним нормативом для цього вікового етапу є незалежність від стандартів і думок інших людей, глибоке усвідомлення життєвого смислу і способів трансценденції. Це людина, яка відкрила щось у собі, яка пішла на ризик, пережила невдачу і в цій пустоті знайшла себе й створила заново. Та якщо кризові переживання не ведуть до продуктивних рішень, якщо новий етап особистісного розвитку бачиться як втомлюючий та безнадійний – в такому випадку вибір каузометрії як психодіагностичного та психотерапевтичного методу буде виправданим.

Процедура каузометрії вимагає 2–2,5 години. Спочатку людина визначає події свого життя: в минулому, сучасні і те, чого очікує в майбутньому. Дослідника, перш за все, цікавлять зв'язки між подіями. Якщо помітні ознаки кризи, то такій людині варто запропонувати переглянути свій життєвий шлях, побачити зв'язки минулого та сучасного, віднайти події, які матимуть цінність в майбутньому. Важливо, щоб людина відчула себе автором власного життя. Адже воно не є пліном незалежних від нас обставин і подій, –

кожен із нас зобов'язаний творити свій власний світ. Плани ж мають бути невідірваними від реальності, для цього вони повинні бути пов'язаними з минулим досвідом зв'язками, спрямованими у майбутнє з минулого. Для всіх планів має бути підґрунтя. Навіть минуле в разі необхідності можна по-новому спроектувати, так як і майбутнє.

Каузометричне опитування допомагає людині побудувати цілісну картину свого життя, в якому минуле, сьогодення і майбутнє поєднані причинно-цільовими зв'язками. Респондент виокремлює 15–20 найбільш значущих подій (змін у його житті), які відбулися у минулому або мають, на його думку, відбутися в майбутньому, зазначає їхню реальну або ймовірну дату, визначає взаємозв'язок між ними, сфери належності, емоційну привабливість. За отриманими результатами фахівець може визначити, наскільки тверезо людина оцінює свій життєвий шлях, наскільки масштабними, осмисленими й реалізованими є її задуми, наскільки вона задоволена своїм минулим, сьогоденням і майбутнім, а які події стали для неї критичними. Таким чином операціональний пласт каузометрії дозволяє зібрати інформацію про особливості суб'єктивного переживання життєвого шляху особистості.

Переосмисливши ці події в загальній канві життєвого шляху, людина може перестати зациклюватися на них, скоригувати плани на майбутнє, знайти точку опори в сьогоденні. Це особливо актуально усвідомлювати людям похилого віку, які за певними соціокультурними канонами часто тільки «доживають»...

Особистісний розвиток на етапі пізньої зрілості спонукається низкою факторів. Одним із них є творчий характер способу життя людини. Є підстави вважати, що пізні роки допомагають суб'єкту знайти себе в новій якості і продуктивно змінити своє життя. Другою важливою умовою гармонійного проходження кризи пенсійного віку є позитивна антиципація майбутнього. Для цього необхідне успішне вирішення нормативних кризових ситуацій, життєвих задач і конфліктів на попередніх життєвих етапах. У процесі каузометрії ефективною є здатність людей похилого віку оцінювати своє життя за критеріями успіху, досягнень, щасливих моментів [2].

Пройшовши велику частину свого шляху, людина з повною мірою відповідальності може оцінити свої соціальні досягнення й успіхи, відчути радість від здійснених бажань молодості або розчарувань від нездійснених надій, зрозуміти, яку соціальну роль

вона грала і продовжує грати в суспільстві. Проте, не варто забувати, що чим старша людина, тим більше послаблюється її зв'язок з суспільством. Ймовірним є те, що людині все важче стає бути самостійною, задовольняти свої потреби в життєзабезпеченні, вона потребує більше уваги і турботи з боку інших людей.

Поведінка людей похилого віку корелюється також із приналежністю до статі. Жінки схильні до активного розширення міжособистісних контактів, в той час як контакти чоловіків зміщуються в сферу сім'ї. Жінки легше переносять втрату і самотність, легше миряться з проживанням дорослих дітей окремо, вони легко встановлюють нові знайомства і дружні стосунки. Жінки похилого віку частіше, ніж чоловіки, відвідують церкву, активніше шукають підтримку в релігії, що, до речі, приводить до того, що депресивні стани в самотніх жінок трапляються рідше, ніж у чоловіків. Спосіб життя і поведінки в пізній зрілості неодмінно пов'язані з індивідуальними особливостями і типом особистості. Тип особистості включається в ряд важливих факторів, що визначають успішність адаптації до нового життя після виходу на пенсію.

Каузометрія викликає у клієнта появу ремінісценцій – відтворення, переоцінку минулого досвіду в результаті самозаглиблення. Дехто згадує, щоб краще зрозуміти себе, інші – отримують задоволення при оповідах свого досвіду молодшим. Такі ремінісценції формують останній смисл життя стариків – залишити своє минуле сім'ї та друзям. Різносторонній і осмислений життєвий досвід веде до мудрості.

Одним із перших проблему мудрості виклав у своїй останній праці Е.Еріксон, виділивши основні властивості особистості (Его) на різних етапах. Основним завданням заключної стадії розвитку особистості він назвав інтегрованість, усвідомлення того, що життя в цілому було значущим і задовільним. Ті, чий життєвий досвід складається із фрустрацій і страждань, відчувають більше тривоги, аніж задоволення, переживають розчарування і депресію. Насправді ж люди зазвичай переживають і досвід інтеграції Его, і розчарування, але чим здоровіша особистість, тим більше буде переважати самоприйняття і задоволення. Пізніше така висока адаптивна здатність суб'єкта отримала назву «мудрість». На сьогоднішній день з'ясовано, що мудрість включає контекстуалізм – знання про різні життєві контексти в даному суспільстві (соціальні знання); релятивізм – знання про існування різних систем цінностей і різних

пріоритетів і, на кінець, визнання того, що в житті існує невизначеність, непередбачуваність, недовизначеність знання. Мудра людина характеризується наявністю вміння справлятися з непевними ситуаціями [5]. Це означає, що розуміння проблем людини вимагає врахування індетермінованості (відсутності однозначних причинних зв'язків між явищами) та непередбачуваності життя. Індивід ніколи не може знати все про проблему, про минуле і майбутнє, для нього будь-яке розв'язання особистої проблеми завжди є невизначеним [3].

Ще однією перевагою каузометрії є той факт, що за її допомогою дослідники мають змогу вивчати особливості психологічного часу особистості. Наше життя завжди перебуває у процесі становлення, а тому знаходиться в особливому зв'язку з часом. Для всього, що існує, характерним є те, що воно існує у часі; час є тією впорядкованою схемою, в якій реальність постає для нашого досвіду в усій своїй різноманітності. Проте жива істота не просто перебуває у часі, як нежива, а час є присутнім у житті, він притаманний внутрішній сутності життя. Особливе співвідношення часу і життя полягає в тому, що усе живе має свій час, що час є йому внутрішньо притаманний, він пронизує його життя. Внутрішній час є відображенням тих змін, яких жива істота зазнає упродовж свого життя. Людина як жива істота ніколи не є остаточно сформованою, вона постійно перебуває у процесі становлення і є реальністю, яка виявляє себе в часі.

У цьому становленні та триванні в часі життя водночас є минулим, сучасністю і майбутнім. «У схемі зовнішнього часу сучасність постає як межа між минулим і прийдешнім, отримуючи сенс окремої моментності... У схемі зовнішнього часу ми називаємо минулим існуюче, якого вже нема, а майбутнім – існуюче, якого ще нема. Проте цю модель зовнішнього часу не можна перенести на процеси життя, яке триває і проявляється у часі. Адже миттєвості життя не линує у ніщо, а перебувають у живій істоті як її минуле» [4, с.28]. Минуле людини є внутрішньо притаманним, час пронизує її. Такий процес прийнято називати старінням. Проте та ж людина є не лише прожитим у кожний момент минулим – вона є водночас завжди майбутнім у процесі становлення. І на рівні організму, і на рівні психіки завжди відбуваються процеси, вибудовуються цілі, які готують подію, що відбудеться у майбутньому.

«Прояв життя у часі стає випередженням (антиципацією) майбуття і водночас збереженням минулого... Життя виявляється в тому, що минуле зростає, а майбутнє скорочується.» [4, с. 29]. Все, що ми пережили, зберігається в нас як активна життєва сила і звідки втручається в кожний поточний момент. Але не лише минуле, а й майбутнє присутнє у наших сучасних переживаннях. Кожне переживання теперішнього є випередженням майбутнього. Наше майбутнє формують сьогоднішні прагнення і цілі, які утворюють стиль життя.

Відчуття безперервності нашого життя й самоідентифікації також залежить від того, чи не ушкоджена канва внутрішнього часу. Якщо внутрішній час обривається, це свідчить про проблеми із психічним здоров'ям. В науці давно існує поняття «біологічного годинника», який веде відлік внутрішнього часу людини. Його робота залежить від яскравості слідів, які залишають події в пам'яті. Якщо слід «живий», то він здається ближчим у часі, і навпаки, «затерті» відбитки минулого відкидають наші враження якнайдалі. Така властивість пам'яті про час пояснює ілюзії та протиріччя між календарним і психологічним часом. Особистий часовий центр – точка на шкалі психологічного часу, від якої людина відмірює своє минуле і майбутнє.

У кожного з нас – власна хронологічна шкала, на будову якої відчутно впливає наше ставлення до того, що відбувається навколо. Коли з нетерпінням очікуєш якоїсь радісної події, так і кортить наблизити її в часі. Якщо ж попереду неприємності, хочеться віддалити їх. Події, які вразили наші почуття, сприймаються як зовсім недавні, тоді як менш важливі губляться в тумані минулого, їхня послідовність плутається. У дитинстві дні здаються нескінченними, а в зрілості не встигнеш озирнутися, як уже й тиждень, і місяць позаду. Коли нам нудно, час повзе, мов черепаха. Коли ж ми захоплені цікавими справами – пролітає миттю. «Психологічна дитина» може заперечувати своє минуле, линути думками в майбутнє, тоді як «психологічний старець» живе самими лише спогадами.

Одиниця для виміру психологічного часу є не хвилина, не година й не роки, а зв'язок цієї події з подальшими подіями і змінами в житті. Якщо після зустрічі з певною людиною у вашому житті нічого не змінилося, якщо під час розмови ви не зрозуміли глибше себе, то це, очевидно, для вас не подія.

Важливо, що сприйняття часу залежить і від того, чи це людина східної/західної культури, живе в місті/селі, наскільки високий її соціальний статус тощо. Цікаво, що в Середньовіччі хвилиної стрілки на годинниках взагалі не було. Бо хвилина тоді не мала такого важливого значення. В організації часу людей автономних (наскільки людина є самостійною в своїй діяльності) і залежних також існують істотні відмінності.

За співвідношенням хронологічного і психологічного віку можна судити про гармонійність самоусвідомлення особистості, про бачення нею своєї життєвої перспективи. На сьогоднішній день психологічно обґрунтованими є положення, що якщо психологічний час суттєво випереджає хронологічний або суттєво відстає, то це ознака кризи. Проте, це не означає, що психологічний та хронологічний часи повинні співпадати, але вони повинні бути наближеними до хронологічного віку. Краще, коли людина трохи молодша за психологічним віком – це дає їй нові імпульси, але коли вона занадто молода – це говорить про інфантилізм. Коли занадто стара – є песимізм і втрата життєвих стимулів, такі люди потребують суттєвої психологічної корекції. Важливо, що від того, як людина побудує своє життя в минулому і майбутньому, залежить те, як вона житиме в теперішньому. А якщо вона живе тільки в теперішньому, вона буде нереалізованою. Життя для неї – це той невеличкий момент, який плине, а вона має бачити перед собою перспективи і заради них працювати.

З'ясовано, що у чоловіків особистий часовий центр частіше збігається з поточним моментом життя. Вони живуть тут і тепер. Жінки ж частіше готові відкинути дійсність. Вони схильні «блукати» життєвим шляхом залежно від свого емоційного стану. Можуть жити в минулому, якщо їм не подобається майбутнє, або якщо вони оптимістки, переселяються в майбутнє, а від цього ламається картина зв'язків. Загалом жінки пластичніші, зокрема й у ставленні до життя. Крім того, сама канва подієвого життя в них більше пов'язана зі стосунками, тим часом у чоловіків – із кар'єрою.

Охарактеризований вище аксіологічний пласт каузометрії дозволяє назвати її методом конструктивістської парадигми, де активно реалізуються концептуальні положення наративної психотерапії. Таким чином орієнтований психотерапевт конструює, осмислює, інтерпретує у діалозі з клієнтом його ідентичність, унікальність

життєвого шляху. Засновник наративної психотерапії Майкл Уайт стверджував, що досягти терапевтичного ефекту клієнт може побудувавши нові наративи, які перетечуть в більш вільне від інтроектів майбутнє [8, с.325]. Наративна терапія визнається оптимальною для людей похилого віку, оскільки дозволяє працювати із спогадами. Основним лейтмотивом тут виступає уявлення, що реконструювати світ і своє життя ніколи не пізно. Тільки клієнт тут володіє привілейованою авторською позицією щодо пріоритетів свого життя. Наша життєва історія (наратив) завжди непостійна і незавершена, а тому дозволяє творити життєву перспективу навіть на схилі літ.

До інтерпретації текстів (наративів) визначилося два підходи: структуралістський і постструктуралістський. Перший передбачає погляд на особисту історію як на послідовну, завершену, з наявною системою подій, що логічно або хронологічно впорядковані, з оцінкою найбільш значущих подій та афективного ставлення до них оповідача. У такому випадку наратив висвітлює загальну життєву концепцію оповідача, а тому може слугувати лише методом збору біографічної інформації. Для переосмислення пройденого життєвого шляху та досягнення психотерапевтичної функції у каузометрії актуалізується другий – постструктуралістський підхід, що розглядає свідомість як розімкнену, хаотичну суміш бажань, прагнень, устремлінь, яка ніколи не є завершеною, ригідною та завжди залежна від контексту (культури, суспільства або ж діалогічної взаємодії).

З метою психокорекції життєвої перспективи людей похилого віку у межах каузометрії проводяться психопрофілактичні бесіди для визначення, вербалізації мети життєвої перспективи. Осмислення ціннісної сфери людиною на теперішньому етапі особистісного розвитку та пошук сенсів у майбутньому кристалізує бажання продовжувати повноцінне життя. З'ясовується, що комусь треба обов'язково побачити, як вступить до університету його онук, комусь – вивести новий сорт квітів, а комусь – поділитися своїм професійним досвідом із вдячною молоддю. Якщо людина налаштує себе на довге продуктивне життя, інволюційні процеси сприймаються більш гармонійно.

Підсумовуючи сказане, доходимо до таких узагальнень:

1. Каузометрія, як метод ретроспективного аналізу суб'єктивного життєвого досвіду, слугує психодіагностичним і психотерапевтичним засобом роботи з людьми похилого віку.
2. Втрата життєвої перспективи, суттєві відмінності між хронологічним і психологічним віком, розірваність причинно-наслідкових зв'язків між минулим, теперішнім і майбутнім – ознаки кризи пенсійного віку та причини застосування каузометрії.
3. Операціональний пласт каузометрії полягає у зборі інформації про особливості суб'єктивного переживання життєвого шляху особистості. Аксиологічний пласт розкриває каузометрію як метод конструктивістської нарративної психотерапії.

1. Агузумця́н Р. В. Психологическая безопасность личности в периоды поздней взрослости и старости / Р. В. Агузумця́н, Н. Б. Мурадяк // Психологический журнал. – 2008. – С. 22–35.
2. Ануферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период взрослости / Л. И. Ануферова // Психологический журнал. – 2001. – № 3. – С. 83–100.
3. Ермалаева М. Практическая психология старости / М. Ермалаева / – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
4. Лерш, Філіп. Пролегомени до психології як людинознавчої науки / Ф. Лерш ; пер. з нім. О. Семотюка ; наук. ред. Р. Трача і В. Андрієвської ; перед. слово Р. Трача. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2008. – 108 с.
5. Мартинюк І. А. Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтології / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 12–15.
6. Никандров В.В. Экспериментальная психология. – Изд. 2-е, дополненное. – С. Пб. : Речь, 2007. – 512 с.
7. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія еруди-та)
8. Прохазка Дж. Системы психотерапии. Для консультантов, психотерапевтов и психологов / Джеймс Прохазка, Джон Норкросс. – С. Пб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 383 с. – (Большая университетская библиотека).

Навчальне видання

ПРАКТИКУМ
З ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник

Редактор-укладач Н. М. КОГУТЯК

Підп. до друку 10.12. 2010 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура “Times New Roman”. Ум. друк. арк. 7,3.
Тираж 300 пр.

Видавець

Видавництво Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

76000, м. Івано-Франківськ, вул. С. Бандери, 1

Тел. 71-56-22. E-mail: vdvcit@pu.if.ua.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006.

