

Зміст

Вступ.....	2
Розділ І. Теоретичний аналіз взаємозв'язку між рівнями самооцінки та стресом в університеті.....	3
1.1. Стрес як психологічна категорія. Поняття стресу, його головні ознаки та прояви.....	3
1.2. Самооцінка, як психологічна категорія. Поняття самооцінки.....	7
1.3. Вплив самооцінки особистості на її адаптацію до стресової ситуації.....	13
Розділ ІІ. Методологія та методи педагогічної психології.....	18
2.1. Методи педагогічної психології.....	18
2.2. Практична частина методів педагогічної психології.....	34
Висновки.....	37
Список використаних джерел.....	39

Вступ

Актуальність теми - зважаючи на розвиток інформаційного суспільства та мереж комунікації проблема стресу постає актуальною у будь-якому аспекті вивчення. Багато вчених говорять про синдром хронічного стресу у житті сучасної людини. І особливо актуальною ця проблема постає в студентському віці.

Академічний стрес, який супроводжує навчальну діяльність студента на різних етапах протягом всього періоду вишівської підготовки до майбутньої професійної діяльності. Значні розумові, емоційні, інформаційні, фізичні навантаження зумовлюють стан високого нервово-психічного напруження через необхідність адаптації до різних аспектів навчального процесу. Тому наразі зростає потреба в розробці нових програм психологічної адаптації студентів у стресових для них ситуаціях, для розробки та вдосконалення яких варто враховувати як зовнішні, так і внутрішні, глибинні детермінанти ефективного приспосовування до складних умов навчання.

Мета роботи – виявлення взаємозв'язку між рівнями самооцінки та стресом в університеті.

На основі поставленої мети, виявленні такі **завдання**:

- Вивчити теоретичні відомості самооцінки і стресу;
- Проаналізувати взаємозв'язок між рівнями самооцінки та стресом в університеті;
- Дослідити взаємозв'язок між рівнями самооцінки та стресом в університеті;

Об'єктом дослідження є психологічні чинники самооцінки та стресу.

Предметом дослідження є проблематика взаємозв'язок між рівнями самооцінки та стресом.

Структура роботи – робота складається з вступу, двох розділів які поділяються на під-розділи, загальних висновків та списку використаних джерел.

Розділ I. Теоретичний аналіз взаємозв'язку між рівнями самооцінки та стресом в університеті.

1.1. Стрес як психологічна категорія. Поняття стресу, його головні ознаки та прояви.

Згідно оцінок деяких європейських експертів, 70% захворювань людей пов'язані з емоційним стресом. В Європі щороку помирає більше 1 млн. осіб внаслідок стресогенних порушень функцій серцево-судинної системи. Основними причинами цих порушень є емоційна напруга, міжособистісні конфлікти в сім'ї і напружені виробничі стосунки. Ці фактори порушують функцію сформованих в процесі еволюції механізмів підтримання гомеостазу [2].

Існують різні наукові підходи до розуміння стресу. Найбільш популярною є теорія стресу, запропонована Г. Сельє. У рамках цієї теорії механізм виникнення стресу досить простий. Усі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу (гомеостаз). Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-приспосувальною реакцією. За допомогою реакції порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу. Пізніше було введено поняття «психологічний стрес», який почали розглядати не тільки як реакцію, але і як процес, в якому вимоги середовища розглядаються особистістю, виходячи з її ресурсів і вірогідності розміщення вирішення виникнувшої ситуації, що і визначає індивідуальні розбіжності в реакції на стресову ситуацію [1].

Психологічний стрес на відміну від біологічного стресу, описаного Г. Сельє, наділений рядом специфічних ознак. Так, психологічний стрес може виникати не тільки, як реакція на реально діючий подразник, але і як реакція на прогнозовані події, які ще не відбулися, але настання яких суб'єкт боїться [7].

На відміну від тварин людина реагує не лише на реальну небезпеку, але і на загрозу або нагадування про неї. Інша особливість психологічного стресу – суттєве значення оцінки людиною ступені своєї участі в активному впливі на проблемну ситуацію з ціллю її нейтралізації [1].

Психологічний стрес може проявлятися у змінах різних функціональних систем організму, а інтенсивність порушень може варіювати від невеликої зміни емоційного настрою до таких серйозних захворювань, як виразка шлунку або інфаркт міокарда. Існує кілька способів класифікації стресорних реакцій, Ю. В. Щербатих вважає найбільш **прийнятним розподіл їх на:**

- поведінкові;
- інтелектуальні;
- емоційні;
- фізіологічні [8].

Варто вказати, що окрім сфер та типів реакцій на стрес прийнято також виділяти стадії розвитку стресу.

У ході розвитку стресу спостерігають три стадії:

1. **Стадія тривоги.** Це найперша стадія, що виникає з появою подразника, що викликає стрес. Наявність такого подразника викликає ряд фізіологічних змін: у людини учащається подих, трохи піднімається тиск, підвищується пульс. Змінюються і психічні функції: підсилюється порушення, вся увага концентрується на подразнику, виявляється підвищений особистісний контроль ситуації. Усе разом покликане мобілізувати захисні можливості організму і механізми саморегуляції на захист від стресу. Якщо цього виявляється досить, то тривога і хвилювання знижуються, стрес закінчується. Більшість стресів закінчується на цій стадії.
2. **Стадія опору.** Настає у випадку, якщо стресс-фактор, що викликав, продовжує діяти. Тоді організм захищається від стресу, витрачаючи "резервний" запас сил, з максимальним навантаженням на всі системи організму.
3. **Стадія виснаження.** Якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини. Знижується загальна опірність організму. Стрес "захоплює" людини і може привести її до хвороби [18].

Стрес має фізіологічні, психологічні, особистісні і медичні ознаки. Крім того, будь-який стрес обов'язково викликає емоційну напругу.

- **Фізіологічні ознаки:** прискорення серцебиття, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, потіння.
- **Психологічні ознаки:** зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення.
- **Особистісні ознаки:** повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння.
- **Медичні ознаки:** підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомності, афекти, головні болі, безсоння [5].

Залежно від причин виникнення стресу, особливостей особистості, яка знаходиться в стані стресу, типу стресора, інтенсивності і тривалості дії подразника можна використовувати різні типи методів нейтралізації стресу. Так, Ю. В. Щербатих розробив таку класифікацію методів нейтралізації стресу:

1. Психологічні (аутотренінг, медитація, раціональна терапія та ін.).
2. Фізіологічні (масаж, акупунктура, фізичні вправи та ін.).
3. Біохімічні (фармакотерапія, алкоголь, фітотерапія).
4. Фізичні (баня, світловий вплив, загартовування)[18].

Особливості реакції організму на стрес залежать від багатьох факторів.

Для того щоб визначити ступень схильності до стресу подано тест Анни Фурси:

Перед Вами 18 тверджень. Ви повинні визначити, якою мірою кожне твердження стосується вас. У відповідях використайте шкалу:

- 1 — завжди;
- 2 — майже завжди; 3—рідко;
- 4 — дуже рідко;
- 5 — ніколи.

1. Не менше одного разу в день я їм гарячу їжу.
2. Не менше чотирьох ночей на тиждень я сплю по 7-8 год.
3. Я отримую від людей позитивний емоційний заряд, сам плачу людям тим самим.
4. У мене є родичі, на яких я можу покластися.
5. Я займаюся фізичною зарядкою не менш двох разів на тиждень.
6. Я викурюю за день менше половини пачки сигарет.
7. За тиждень я вживаю алкоголь менше п'яти разів.
8. Моя вага відповідає моєму зростові.
9. Моя зарплата відповідає моїм витратам.
10. У мене багато друзів і знайомих.
11. У мене є товариш, якому я можу довірити свої найпотемніші думки.
12. Моє здоров'я в нормі.
13. Я можу вільно говорити про свої переживання, перебуваючи не в гуморі.
14. Я обговорюю свої особисті проблеми з людьми, з якими спілкуюся.
15. Не менше одного разу на тиждень жартую.
16. Я здатний досить ефективно організувати свій час.
17. Я випиваю менше як три чашки кави (чаю) на тиждень.
18. Протягом дня мені вдається деякий час побути наодинці.

Обробка й оцінка результатів

1. Підсумуйте отримані вами бали.
2. Із загальної суми слід відняти 18:
сума балів близько 25 свідчить про стресовість;
40-65 — стресовість значного ступеня;
більше 65 балів — Ви на грані зриву.

1.2. Самооцінка, як психологічна категорія. Поняття самооцінки.

Самооцінка різних компонентів особистості може перебувати на різних рівнях стійкості, адекватності, зрілості. Самооцінки окремих психічних особливостей взаємодіють між собою. Форми взаємодії можуть бути різними: єдність, погодженість, взаємодоповнення. Іноді вони можуть вступати в конфлікт одне з одним.

Часто самооцінку розглядають тільки як складову емоційно-ціннісного ставлення до себе. Так, У. Джемс розуміє самооцінку як задоволення чи невдоволення собою [5].

Р. Уайлі вважає, що в основі емоційно-ціннісного ставлення можуть бути розбіжності між самооцінкою індивіда та оцінкою його оточуючими. Він розглядав цю проблему з точки зору функціонального й адаптивного навчання [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Вчені визначають певні стадії формування самопізнання, пов'язуючи кожен з них з новою можливістю для суб'єкта виокремити себе з-поміж інших, з можливістю стати більш самостійним і впливати на навколишній світ (у дитини, наприклад, це пов'язано з першими маніпуляціями з предметами, пізніше – з умінням ходити, а потім – з оволодінням мовою). На початкових етапах особливо важливими є також механізми інтеріоризації знань про себе інших. В такий спосіб людина засвоює і використовує у самопізнанні цінності, норми, параметри оцінок і самооцінок, образ самої себе, ставлення до себе й оцінку себе батьками, сторонню самооцінку (наприклад, колег, студентів, з якими разом навчається), засоби регуляції поведінки, рівень очікувань і домагань.

У працях багатьох психологів послідовно опрацьовується особистісний підхід до даної проблеми, що сприяє кращому розумінню соціальної природи і сутності причин, які спонукають людину до дій, усвідомлення мотивів, потреб, спрямованості особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Божович, А. Петровський та інші).

О. Захарова характеризує самооцінку як складне структурно-динамічне утворення і в цьому контексті розглядає два її компоненти – когнітивний та емоційний, відзначаючи, що на різних етапах онтогенезу більш вираженим може

бути один з них [6]. Деякі дослідники розрізняють загальну і конкретну самооцінку, тобто ставлення індивіда до окремого свого успіху чи дії, а також абсолютну і відносну самооцінку – у залежності від оцінювання себе.

Відомо кілька шляхів оцінювання себе індивідом:

- оцінка зіставленням рівня домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності;
- оцінка через порівняння себе з іншими. Оцінюючи себе, індивід свідомо чи мимоволі порівнює себе з іншими з огляду не тільки на власні досягнення, але й на соціальну ситуацію в цілому;
- оцінка шляхом інтеріоризації чужих оцінок. Уявлення людини про себе багато в чому залежить від того, як оцінюють її інші. Під впливом позитивної думки самооцінка підвищується, негативної – знижується;
- оцінка через порівняння себе із самим собою;
- оцінка себе через порівняння образів „Я-реального” і „Я-ідеального”.

Традиційно виокремлюють і такі характеристики самооцінки, як адекватність – неадекватність (Л. Божович, А. Ліпкіна). Мірою адекватності при цьому виступає відповідність самооцінки об'єктивній цінності індивіда. Однак, як вважає А. Ліпкіна, кожна людська особистість унікальна, і, отже, притаманна їй самооцінка – величина нескінченно велика. При цьому розумінні завищена самооцінка неможлива. Самооцінка не обирається людиною довільно, а визначається обставинами її життя, тобто вона „завжди об'єктивно обумовлена й адекватна обставинам, що її утворили” [5].

Вивченню впливу різних факторів на формування, розвиток і сталість окремих параметрів самооцінки присвячено немало досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Наприклад, впливу соціально-психологічних факторів на формування самооцінки, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей приділяли значну увагу Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, М. Боришевський, Н. Коломінський, Я. Коломінський, І. Кон, М. Обозов, Ф. Петровський, Д. Фельдштейн, В. Ядов та інші. Певний час в теорії діяльності розглядався

механізм „соціальної аперцепції”. Р. Вайсман це поняття пов’язував з властивістю групової діяльності впливати на побудову міжособистісного сприйняття та взаємних оцінок в групі [3].

Важливі зауваження щодо впливу на формування особистості зв’язку з колективом та впливу стосунків з керівництвом висловлює В. Мясіщев. Він вважає, що „вирішальним в генетичному розумінні ставлення учня до праці, до суспільних вимог, до дисципліни ...є ставлення до керівника, до того, на що вказують правила. Тісні зв’язки з колективом розвивають єдність із суспільними вимогами. І, навпаки, ізольованість, жорстокість та грубість, так само, як і надмірна поблажливість ...сприяють гіпертрофії індивідуальності та недорозвиненню суспільно позитивних рис. Надмірні вимоги можуть стати причиною знеособленості, лицемірства та невротичного розвитку” [14].

Цікаві дані стосовно особливостей міжособистісних стосунків та їх впливу на самоставлення і самооцінку особистості в закритих спеціалізованих навчальних закладах наведені М. Кондратьєвим [11]. Як свідчать результати його дослідження, внутрішньогруповий устрій будь-якої спільноти, що функціонує в умовах відносної ізоляції, несе на собі відбиток моноструктурованості.

В дослідженні особливостей самооцінки в психодіагностиці найчастіше використовуються наступні методи:

- САН (Самопочуття, Активність, Настрій)
- Тест К.Томаса (способи реагування в конфліктах)
- Міні-Мульт (скорочений варіант ММРІ 71)
- ММРІ2 566 (багатофакторний опитувальник)
- Восьмиколірний тест М.Люшера (МЦВ)
- Анкета Б.Басса (професійна придатність)
- Методика Дж.Голланда (профспрямованість)
- Модифікований особистісний тест Сонди (МПВ)
- Характерологічний опитувальник К.Леонгарда
- Багатофакторна методика Р.Кеттелла (16 F)

Психодіагностика (самосприйняття й самооцінка студентів психологічних спеціальностей) дозволяє психологові одержати багатосторонній психологічний портрет особистості.

Таблиця 1.1

Значущі коефіцієнти кореляції властивостей особистості з рівнем успішності в навчанні (за СМДО і 16-ФЗ)

Властивості особистості	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості, P
Емоційна стійкість до стресу, фрустрації	0,37	<0,001
Енергійність, здатність швидко мобілізувати енергію, ризикувати	0,35	<0,001
Інтуїтивність	0,31	<0,001
Інтенсивність мотивації	0,39	<0,001
Прагнення досягти успіху в діяльності	0,41	<0,001
Прагнення уникати невдач у діяльності	-0,25	<0,05
Прагнення до суперництва, змагальний азарт	0,34	<0,001
Тривожність	0,29	<0,01
Комунікабельність	0,28	<0,01
Екroversia	0,29	<0,01

Примітка: порогове значення коефіцієнта кореляції 0,20 ($P < 0,05$);

- 1) шкала "F", яка відображає ступінь емоційного напруження, можливість емоційної дезорганізації;
- 2) 6-та шкала – упертість, наполегливість;
- 3) 5-та шкала – контроль над імпульсивністю, уміння практично мислити;
- 4) шкала "сили Я" – упевненість у собі, висока стійкість до фрустрації, стресу;
- 5) 8-ма шкала – інтуїтивність, опора на внутрішні відчуття, відсутність страху в стресогенних ситуаціях.

0,26 ($P < 0,01$); 0,33 ($P < 0,001$).

У студентів з високою успішністю та у високоуспішних психологів-практиків значною мірою збігаються характеристики особистості: в обох на першому плані – упевненість у своїх силах, високий рівень домагань та самооцінки, активність, комунікабельність, спортивний азарт. Вони емоційно лабільні, імпульсивні, при

цьому – ці риси добре контрольовані з боку інтелекту. Для цих студентів характерні розвинуте почуття обов'язку, усталеність переконань та установок, підвищений рівень тривожності, уміння протидіяти втомі й витримувати навантаження, яскраво виражена схильність до лідерства, жвавість інтересів.

Результати аналізу усередненого профілю СМДО низькоуспішних студентів характеризують їх як надзвичайно неспокійних, самовпевнених, некомфортних, зі швидкими змінами настрою й вираженим емоційним напруженням. У них швидко змінюються установки, їм властива підвищена, що переходить у розгальмованість, активність, імпульсивність. У їхній структурі особистості на першому плані – такі несприятливі риси, як неадекватність емоційних реакцій, низький самоконтроль, конфліктність і, водночас, надмірна активність.

16-ФЗ засвідчив у цих осіб високі показники за фактором "М", що вказує на значну схильність до фантазування, мрійливості, здатність легко відволікатися, за фактором "Е" (надмірна незалежність) – відсутність опори на загальноприйняті норми поведінки, а також низькі показники за факторами "О", "Q" і "G", що свідчить про зайвий спокій і недостатню наполегливість.

3-Тест на самоповагу. Методика шкала м.Розенберга.

Інструкція.

Визначте, наскільки ви згодні або не згодні з наведеними нижче твердженнями. Поставте навпроти відповідну цифру.

4 - повністю згоден

3 - згоден

2 - не згоден

1 - абсолютно не згоден

тестовий матеріал

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні, не менше ніж інші.
2. Я завжди схильний відчувати себе невдахою.
3. Мені здається, у мене є ряд хороших якостей.
4. Я здатний дещо робити не гірше, ніж більшість.
5. Мені здається, що мені особливо нічим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.

7. В цілому я задоволений собою.

8. Мені б хотілося більше поважати себе.

9. Іноді я ясно відчуваю свою неефективність.

10. Іноді я думаю, що я у всьому добра.

Ключ і обробка результатів тесту.

За кожну відповідь нарахуєте собі бали відповідно до ключа.

прямі запитання: 1,3,4,6 зворотні питання - 2,5,7,8,9,10 - бали в них нараховуються навпаки: 4 = 1, 3 = 2, 2 = 3, 1 = 4.

Рівень самоповаги дорівнює сумі балів.

Інтерпретація.

10 - 18 балів - вам не вистачає самоповаги, його дуже мало, ви схильні у всьому поганому звинувачувати себе, бачите тільки свої недоліки і акцентуєте увагу тільки на свої слабкі сторони, ви потрапили в замкнене коло самознищення, яка не дозволяє вам ставити цілі і досягати успіху. У кожній події ви шукайте підтвердження своєї нікчемності.

18 - 22 балів - ви балансіруете між самоповагою і самознищенням, успіхи піднімають вас до небувалих вершин і самоповагу зашкалює, невдачі підживлюють низьку самооцінку і скидають вас в прірву, ваша думка про себе коливається то в одну, то в іншу сторону.

23 - 34 бали - самоповага у вас переважає, і ви можете адекватно оцінювати свої достоїнства і недоліки, можете погодитися з тим, що буваєте неправі, зберігаєте повагу до себе при невдачах, але схильні іноді займатися затягнутим «самобичуванням», що не передбачили, що не помітили, «соломку НЕ підстелили», що не дозволяє змиритися з тим, що змінити неможливо і швидко зреагувати і відкоригувати там, де є можливість.

35 - 40 балів - ви поважаєте себе як людини, особистість, професіонала і робите все для того, щоб продовжувати поважати себе і далі: розвиваєтеся, вдосконалюєтеся в професії, духовному та інтелектуальному плані, в сфері відносин, вмiєте робити уроки з помилок і важких ситуацій. Це норма, до якої варто прагнути.

1.3. Вплив самооцінки особистості на її адаптацію до стресової ситуації.

Адаптація особистості завжди процес направлений на зміни в особистому сприйнятті ситуації та деформації реагування на неї. Проблеми адаптації дуже тісно пов'язані з таким поняттям як соціалізація.

Поняття «соціалізація» і «адаптація» тісно пов'язані між собою. Т. Шибутані трактує соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до оточення, як його здатність пристосовуватися до реакцій інших людей. Т. Парсонс в ролі основного механізму соціалізації визначає пристосування. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації і як її механізм.

Тому розрізняється два види адаптації – психофізіологічна та соціально-психологічна, що перебувають у взаємозв'язку. При цьому соціально-психологічна адаптація являє собою оволодіння особистістю ролі під час входження в нову соціальну ситуацію, це – конкретний процес соціалізації. Адаптація є лише одним з елементів соціалізації поряд з іншим, не менш важливим, – активністю особистості, її творчим вибіркоким ставленням до середовища, активним відтворенням соціального досвіду, перетворенням наявних соціальних умов і форм.

Отже, соціалізація постає як єдність адаптації та активності особистості: засвоєння норм і цінностей соціального середовища відбувається у взаємозалежності і взаємозв'язку з активністю індивіда [6].

Поведінка молодих людей, що досягають повноліття й перебувають у розладі із самими собою, тривожить їх самих та їхніх батьків. Криза необхідна для повного становлення особистості. К.Г. Юнг називає це індивідуацією, А. Маслоу — самоактуалізацією, інші — інтеграцією або автономією. Ш. Гейл розглядає це явище як досягнення автентичності, маючи на увазі досягнення того внутрішнього стану, в якому молода людина дізнається про всі свої потенційні можливості і знаходить силу, що дозволяє повністю їх реалізувати. Досить важливим є питання як довго триває процес досягнення автентичності. До статевого дозрівання всі люди є дітьми.

Юнацький період продовжується до двадцяти років, після чого ми знаходимо умовну автентичність. А десь між тридцятьма п'ятьма – сорока роками, в середньому віці, ми або духовно слабшаємо, або досягаємо істинної зрілості, яка дає нам духовний розквіт і сприяє прояву справжніх якостей особистості. Радянські психологи, починаючи з Л.С. Виготського, одностайно вважають головним новоутворенням підліткового віку відчуття дорослості. Проте орієнтація на дорослі цінності і порівняння себе з дорослими часто примушують підлітка знову бачити себе відносно маленьким, несамотійним [15].

При цьому, на відміну від дитини, він вже не вважає таке становище нормальним і прагне його подолати. Звідси суперечність відчуття дорослості – підліток претендує бути дорослим і в той же час знає, що рівень його домагань далеко не у всьому підтверджений і виправданий.

Однією з найважливіших потреб перехідного віку стає потреба в звільненні від контролю і опіки батьків, вчителів, старших взагалі, а також від встановлених ними правил і порядків. Як же з'являється ця вікова тенденція у відносинах студентів з найбільш значущими для них конкретними дорослими, які є не тільки старшими по віку, але і повноважними представниками суспільства дорослих в цілому, – батьками і викладачами? З чинників соціалізації, що розглядаються по окремої, найважливішим і впливовим була і залишається батьківська сім'я як первинний осередок суспільства, вплив якого дитина випробовує раніше всього, коли він найбільш сприйнятливий.

Сімейні умови, включаючи соціальне становище, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою зумовлюють життєвий шлях дитини. Окрім свідомого, цілеспрямованого виховання, яке дають йому батьки, на дитину впливає вся сімейна атмосфера, причому ефект цієї дії нагромаджується з віком, переломлюючись в структурі особистості. Немає практично жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків, який не залежав би від їх сімейних умов в теперішньому часі або у минулому. Правда, міняється характер цієї залежності.

Так, якщо у минулому шкільна успішність дитини і тривалість її навчання залежали головним чином від матеріального рівня сім'ї, то тепер цей чинник

менш впливовий. Зате величезну роль грає рівень освіти батьків. За даними соціального психолога Е.К. Васильєвої, у батьків з вищою освітою частка дітей з високою успішністю втричі вище, ніж в групі сімей з освітою батьків нижче за сім класів.

Ця залежність зберігається навіть у вузах, коли діти вже мають навички самостійної роботи і не потребують безпосередній допомоги батьків [2]. Поведінка молодих людей, що досягають повноліття й перебувають у розладі із самими собою, тривожить їх самих та їхніх батьків. Криза необхідна для повного становлення особистості.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від неї залежать взаємини людини з навколишніми, його критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності й подальший розвиток особистості. Самооцінка студента має важливу відмінність від інтроспекції. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини. Розбіжність між домаганнями й реальними можливостями веде до того, що людина починає неправильно себе оцінювати, внаслідок чого її поведінка стає неадекватною – виникають емоційні зриви, підвищена тривожність тощо.

Самооцінка студента зовні виражається в тому, як людина оцінює можливості й результати діяльності інших (наприклад, принижує їх при завищеній самооцінці). У вітчизняній психології показано вплив самооцінки на пізнавальну діяльність людини (сприйняття, подання, рішення інтелектуальних завдань), місце самооцінки в системі відносин міжособистісних, визначені прийоми формування адекватної самооцінки, а при її деформації – прийоми її перетворень шляхом виховних впливів.

Той рівень самооцінки та самосвідомості, який дитина набуває в перші роки, звичайно залишається на все життя. Його корегують підліткові та юнацькі роки, змінює криза середнього віку та старість. Однак теза про те, що в перші п'ять років життя людина набуває 80% своєї особистості, повною мірою відноситься й до її самооцінки. Саме проблеми з самооцінкою в майбутньому стають причиною неврозів та нервових розладів, алкоголізму та самогубств.

Стресова ситуація робить на особистість значний вплив. А. О. Прохоров підкреслює її значимість для появи нових особистісних утворень, таких як поява нових цінностей, зміна ставлення до людей, поява свідомості життя тощо [6].

Щоб перевірити чи піддаєтесь ви впливу стресу подано наступний тест Анни Фурси:

2-Тест. “так”, “ні” чи “іноді”. Автор: Анна Фурса

А тепер перевірте, виконавши невеличкий тест, **чи піддаєтесь ви впливу стресу**. На кожне питання потрібно відповісти “так”, “ні” чи “іноді”.

1. Чи часто у Вас з’являється почуття втомленості?
2. Чи відчуваєте Ви погіршення здібності зосередитися?
3. Чи помічаєте Ви, що ваша пам’ять стала гірше?
4. Чи є у Вас схильність до безсоння?
5. Чи часто Вас хвилюють болі в області хребта?
6. Чи бувають у Вас сильні головні болі?
7. Чи є у Вас проблеми з апетитом?
8. Чи помічаєте Ви, що відпочинок не дає очікуваного результату?
9. Чи скучаєте Ви на роботі?
10. Чи легко Вас вивести із себе?
11. Чи помічаєте Ви за собою схильність до надмірної суєти?
12. Чи буває, що Вам важко завершити думку?
13. Чи часто Ви перестаєте собі подобатися?
14. Чи часто Вам без видимої на то причини стає тривожно?
15. Чи часто Вам не хочеться бачити зовсім нікого?

Після проведення цього тесту потрібно підбити **підсумок** за такими критеріями: “так” – 2 бали, “іноді” – 1 бал, “ні” – 0 балів.

За результатами тесту стрес поділяється на три рівня (низький/середній/високий).

Низький (0-6 балів) Вам можна позаздрити, Ви неймовірно стресостійкі. У непередбачених і небезпечних ситуаціях Ви спокійні та розсудливі. Якщо Ви набрали від 0 до 2 балів, то Ви, скоріше за все, віднесли до тесту поверхово, тому що така степінь не піддавання стресам – це дійсно неймовірно.

Середній (6-21 балів) Стреси Вам докучають, але особливих проблем не утворюють. Рівень стресу – середній. Це означає, що позбавлення від стресів не буде для Вас великою трудностю.

Високий (21-34 балів) Рівень стресу – високий. Вам варто замислитися про наслідки. Якщо Ви не згущуєте фарби, то наслідки не за горами. Не нехтуйте своїм здоров'ям – Вам потрібно негайно змінити своє життя.

Розділ II. Методологія та методи педагогічної психології.

2.1. Методи педагогічної психології.

Методи педагогічної психології можна розглядати в системі різних класифікацій. На сьогодні широко відомими є класифікації методів С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, деяких інших дослідників. Так, С. Л. Рубінштейн, виділяв основні методи й допоміжні. У педагогічній психології основними методами є педагогічне спостереження й психолого-педагогічний експеримент. Допоміжними вважаються, наприклад, психолого-педагогічна бесіда, порівняльний і генетичний методи дослідження, методичний прийом — вивчення продуктів діяльності вихованців і учнів.

Б. Г. Ананьєв у праці "Про методи сучасної психології" для організації дослідження в педагогічній психології запропонував зручну класифікацію, яка відображає основні кроки розгортання й проведення науково-дослідної роботи. У цій класифікації він виділяє чотири групи методів:

- 1) організаційні;
- 2) емпіричні;
- 3) статистичної обробки даних;
- 4) інтерпретаційні.

Зміст двох останніх груп — універсальний для будь-якого психологічного дослідження. Тому використовуючи цю схему, розглянемо основні методи I та 2-ї груп, акцентуючи увагу на специфіці застосування їх у психолого-педагогічній науці.

Організаційні методи тісно пов'язані з визначенням мети, структури й процедури дослідження, добором його методичного складу та підготовкою.

Виділяють такі організаційні методи: порівняльно-зрізовий; лонгетюдний; комплексний.

Порівняльно-зрізовий метод полягає у визначенні динаміки психічного явища, яке вивчається, в умовах організованого педагогічного середовища. Часово-просторові межі тут добираються довільно. Можна порівнювати результати актогенезу певної психічної функції, наприклад, уваги на письмі у групі учнів молодшої школи під впливом нового методичного прийому, припустимо,

перехресного оцінювання, з показниками контрольної групи молодших школярів, де цей прийом не застосовано. Розбіжність показників засвідчить рівень ефективності розробленого методичного засобу, одержаного через застосування порівняльно-зрізового методу. Таким само способом можна оцінити й вікові відмінності в розвитку певних психічних функцій дітей в умовах запровадження нової педагогічної технології. Так, одна з особливостей дитячого мислення, яку відкрив і описав відомий швейцарський психолог Жан Піаже (1896—1980) добре відома як феномен незбереження кількості. Суть останнього полягає в орієнтації дитини на зміну рівневих показників рідини при переливанні її з посудини з широким дном у посудину вузку й вишу. Помічаючи підвищення рівня води у другому випадку, дитина каже, що її стає більше. Описаний феномен зникає за умов традиційного навчання на межі 10—12 років, а при запровадженні системи розвивального навчання Ельконіна-Давидова, яка з перших днів навчання знайомить учнів з поняттям міри й з різними її еталонами, діти вже у 6—7 років правильно оцінюють в експерименті незмінність обсягу рідини, орієнтуючись на відповідний еталон. Зрозуміло, що для порівняння результатів традиційного й експериментального навчання зовсім не обов'язково чекати кілька років. Перевагою порівняльно-зрізового методу є безсумнівний виграш у часі при запровадженні цієї стратегії. Вадю його вважається нівелювання індивідуальних розбіжностей у розвитку піддослідних певної групи внаслідок орієнтації на найсуттєвіші групові відмінності.

Якщо в умовах запровадження порівняльно-зрізового методу якісно розбіжні об'єкти порівнюються один з одним за певною сукупністю ознак, то лонгетюдна стратегія зобов'язує дослідника фіксувати зміни одного об'єкта в різних точках його часової динаміки.

Лонгетюдний метод — це індивідуальна монографія про хід розвитку людського індивіда за певних педагогічних умов або ж моніторинг ефективності впливу певних умов розвивально-виховного середовища. Продуктивність лонгетюдного дослідження забезпечують два основні моменти. Це його тривалість (чим довше, тим вагоміші результати) та змістова характеристика періодів, що вивчаються. Останнє обумовлено в першу чергу кількістю змінних,

які фіксуються в дослідженні. Таким вимогам відповідав один із перших і найтриваліших у психології лонгетюдів, що його запровадив у 1929 р. інститут Фелза в Америці. Групу осіб у цьому дослідженні регулярно від народження й до 14 років обстежували по 27 параметрах, а потім через 10 років їх обстежили знову. Ці дослідження узагальнено у книзі Дж. Кагана й Г. Моса "Від народження до зрілості: Дослідження психічного розвитку".

За умов застосування лонгетюдного методу рельєфно виступають індивідуальні розбіжності в показниках розвитку вибірки, чітко фіксуються мінливість або стійкість окремих особистісних якостей піддослідних. В Україні у 1970—1980 роках під керівництвом академіка А. В. Киричука протягом 11 років проводився один із найтриваліших лонгетюдів колишнього СРСР. У результаті цього дослідження було встановлено, що статус дитини в колективі однолітків дошкільного й молодшого шкільного віку не є таким динамічним, як традиційно вважалось у психолого-педагогічній науці.

Комплексний метод має на меті встановити зв'язки й залежності між явищами різного роду (фізичним, фізіологічним, психічним та соціальним розвитком особистості). Ідея комплексності в історії вітчизняної психології має глибоке коріння. Фундатор сучасної педагогічної психології, видатний український педагог К. Д. Ушинський ще в середині XIX ст. закликав науковців до створення педагогічної антропології як комплексної науки про розвиток людського індивіда. На міжнародному рівні цю ідею активно підтрмавав американський психолог Стенді Хол, який у 1904 р. проголосив створення нової комплексної науки про розвиток дитини — педології. Ця наука мала б займатися питаннями фізичного, психічного й соціального розвитку дитини в спеціально організованих педагогічних умовах. Відомі вітчизняні дослідники дитячої психології Л. С. Виготський, П. П. Блонський та інші називали себе педологами. У 1907 р. В. М. Бехтерев заснував у Росії Інститут педології. У 20-ті роки в Петрограді він реалізував ідею комплексності досліджень через створення цілої системи науково-дослідних закладів, кожен із яких у певному аспекті досліджував особливості онтогенезу людини. Серед цих закладів такі, як Інститут мозку, Дитячий дослідний інститут, Лікарняно-виховний інститут,

Інститут соціального виховання та Профконсультаційне бюро. З часом усі вони об'єдналися в Державну психоневрологічну академію. Пізніше гідними послідовниками В. М. Бехтерева стали Б. Г. Ананьєв і В. С. Мерлін. Останній відомий у психології як фундатор системного підходу до онтогенезу інтегральної індивідуальності. Хрестоматійним у психологічній науці стало і проведене під керівництвом Б. Г. Ананьєва в кінці 1960-х — на початку 70-х років комплексне лонгетюдне дослідження студентів, у межах якого досліджувались і порівнювались їхні антропометричні й фізіологічні показники, дані успішності навчання, самооцінки, мотивації тощо.

Слід зазначати, що в умовах застосування лонгетюдного і комплексного методів зберігається ризик гіпертрофування індивідуальних розбіжностей у показниках, на відміну від порівняльно-зрізового методу, де вони, навпаки, нівелюються. Такі особливості слід мати на увазі при використанні цих методів як певні обмеження у їх застосуванні.

Емпіричні методи здобуття наукової інформації поділяються на спостереження, експеримент, опитувальні й праксометричні методи, кожен із яких має певні різновиди. До цієї групи методів слід віднести і синтетичний метод дослідження, поширений сьогодні у практичній педагогічній психології. Порівняно новими емпіричними методами цієї галузі психолого-педагогічної науки є психологічне консультування і психокорекція, які кваліфікуються як методи впливу.

Спостереження — це метод збирання емпіричної інформації, який застосовується в умовах, природних для об'єкта дослідження, без втручання в хід його активності. У педагогічній психології його найчастіше називають педагогічним спостереженням, що чітко окреслює предмет спостереження. Тут розрізняють об'єктивне спостереження та самоспостереження, кожне з яких може бути як безпосереднім, так і опосередкованим. Удосконалювання опосередкованого спостереження йде по шляху удосконалювання техніки, яка в ньому застосовується. У разі самоспостереження опосередковуючими чинниками виступають щоденники об'єкта дослідження, мемуарна продукція та інші авторські джерела, які відображають події його життя. Безпосереднє самоспостереження та усний самозвіт про нього — типова схема найстарішої у

психології модифікації спостереження, яка має назву інтроспекції. Вимоги до організації педагогічного спостереження можуть бути різними залежно від характеру явища, яке вивчається, віку дитини та обраної стратегії дослідження. Вона може бути як суцільною (чи то різноспрямованою), так і вибірковою. У будь-якому випадку добре організоване психолого-педагогічне спостереження вирізняє цілеспрямованість і аналітичність, зумовлені специфікою інтересу до об'єкта дослідження, а також його систематичність і комплексність.

Експеримент — це метод досліджування психічного явища, умови прояву та розвитку якого створюються штучно. Класична експериментальна схема потребує наявності незалежної й залежної змінних. Для педагогічної психології незалежною змінною виступають умови виховання й навчання дитини, а залежна змінна — це закономірності та особливості перебігу психічних процесів, на розвиток яких спрямовано педагогічну діяльність.

За просторовою віднесеністю експерименти в педагогічній психології поділяють на лабораторний, камерний і природний. Лабораторний експеримент застосовується рідко, оскільки брак у дитини розвинених адаптаційних механізмів не дає їй змоги швидко й ефективно пристосуватися до нових для неї умов лабораторного дослідження. І як результат — дослідник одержує значні порушення достовірності інформації про об'єкт дослідження. Камерний експеримент (його запропонувала А. А. Люблінська) частково усуває цю проблему через вимогу проводити експериментальне обстеження дитини в приміщенні, де вплив чинників, які відволікають її, зведено до мінімуму. Найчастіше ж у педагогічній психології застосовується природний, або психолого-педагогічний експеримент. Його автор — О. Ф. Лазурський (1874—1917) — ще в 1910 р. на з'їзді з експериментальної педагогіки доповів про метод дослідження, який поєднував переваги спостереження й експерименту та усував вади кожного з них. За методом О. Ф. Лазурського, піддослідний ставиться в заздалегідь підготовлені, але звичні для нього умови, де й збирається інформація про особливості його поведінки. Скажімо, спеціально підготовлений учитель може в межах дослідження особливостей мислення вводити в навчальний процес певні експериментальні задачі й прийнятним способом фіксувати особливості

розв'язування їх учнями. Так дослідник набуває можливості реєструвати викликані зміни в поведінці дитини, яка діє у природних умовах життєвого середовища.

За ступенем втручання в об'єкт дослідження психолого-педагогічні експерименти поділяються на констатуючі та формуючі. Констатуючі експерименти передбачають одержання інформації про наявний стан об'єкта. У межах формуючого експерименту за мету дослідження береться викликаний актогенез його певної психічної функції. У разі, якщо це пізнавальні функції, то йдеться про навчаючий експеримент, а якщо експериментально формуються особистісні утворення піддослідного, такий експеримент називають виховним. Кожен із цих експериментів може бути як індивідуальним, так і груповим.

Своєрідність організації експерименту в педагогічній психології відображає ряд вимог, які є тим жорсткіші, чим менша дитина. Їх можна сформулювати таким чином:

- короткотривалість експериментальної процедури;
- привабливість діяльності, яку дитина має виконувати в експерименті;
- легкість опанування формальною стороною діяльності, передбаченої експериментом;
- можливість для дитини завершити кожне експериментальне завдання успіхом або його видимістю.

Залежно від поставлених завдань експерименти можуть бути дослідницькими й випробувальними. Якщо в завданні дослідження міститься необхідність одержати якісно-кількісну характеристику психічного явища, то такий експеримент називають дослідницьким. У випадку, коли важливо одержати дані для психологічної характеристики окремої особи з метою експертизи її стану, консультування чи то корекційної роботи, мова йде про випробувальний експеримент, або тест.

Тест (в перекладі з англійської тлумачиться як проба, перевірка, випробування) — це стандартизоване, часто обмежене в часі, випробування для встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних розбіжностей людей. Основною відмінністю тестів від інших емпіричних методів дослідження в

психології є наявність чітких попередньо встановлених норм, з якими зіставляються одержані результати конкретного дослідження перед його інтерпретацією. Подальша робота передбачає перенесення характеристики психічних функцій групи, нормам якої відповідає одержаний результат, на об'єкт дослідження.

У психолого-педагогічній практиці тести відомі з 1896 р., коли французький психолог А. Біне запропонував до використання новий вид експерименту, який назвав синтетичним. Це була батарея тестів, кожен з яких складався з кількох тестових завдань, спрямованих на дослідження пам'яті, уяви, сприймання, навіюваності, сили волі, вправності та естетичних почуттів дитини. У 1904 р. А. Біне із лікарем Т. Сімоном одержали від Міністерства освіти Франції завдання розробити методичне забезпечення, яке б допомогло відділити дітей з вродженими розумовими дефектами від здібних до навчання, але ледачих, і, таким чином, відібрати контингент для шкіл спеціалізованого навчання. Результатами їхньої роботи стала всесвітньо відома шкала Біне-Сімона — батарея тестів, яка базувалася на розумінні можливості виділити на основі обстеження не лише хронологічний, а й психологічний вік дитини. Останній розумівся як її спроможність демонструвати позитивні результати виконання завдань як характерних, так і не характерних — для її однолітків. У першому випадку йшлося про співпадання хронологічного й психологічного віків, у другому — очевидним було випередження або ж недостатність психологічного розвитку дитини стосовно вікової норми.

Взагалі, розрізняють кілька груп тестів, які зазвичай використовують у дослідженнях із педагогічної психології. Це тести досягнень, тести інтелектуального розвитку, тести особистості та міжособистісних відносин.

Тести досягнень орієнтовано на діагностику досягнень людини після завершення навчання, рівня засвоєння нею знань, умінь і навичок із певного предмета, який вивчався. Такі тести широко розповсюджені у психолого-педагогічних дослідженнях як засоби вступного, поточного або підсумкового контролю знань при випробуванні ефективності впровадження новітніх педагогічних прийомів, технік і технологій.

Тести інтелектуального розвитку — це сукупність методик, спрямованих на діагностику розвитку загальних здібностей індивіда до пізнання. Серед останніх виділяють такі пізнавальні якості, як логічне мислення, смислова й асоціативна пам'ять, здатність до просторової візуалізації, порівнювання, узагальнювання, конкретизації та переносу певних евристик у нові умови тощо. Узагальнений показник розвитку інтелекту виражається в коефіцієнті інтелектуальності. У вітчизняній педагогічній психології для оцінки загальних пізнавальних здібностей учнів найчастіше використовують такі методики, як: "Шкільний тест розумового розвитку", "Шкала виміру інтелекту Векслера", "Тест Амтхауера структури інтелекту" та інші.

Тести особистості дослідники використовують при вивченні особливостей поведінки дітей у певних соціальних ситуаціях, своєрідності їхніх інтересів, ціннісних орієнтацій, емоційно-вольових проявів та інших характерологічних особливостей. До таких тестів належать: "Тематичний апперцептивний тест", "Тест Люшера, Рене Жиля тест — фільм" та ін.

Праксометричний метод (метод аналізу процесу й продуктів діяльності). Виходячи з принципу єдності психіки й діяльності, важливим методом дослідження в педагогічній психології є метод аналізу процесу й продуктів діяльності. Методики, побудовані на такій основі, мають назву праксометричних (від грецького праксис, тобто діяння, діяльність). Через такі методики досліджуються здібності дитини до навчання, особливості її творчої діяльності, інтересів і схильностей. При аналізі продуктів діяльності активно використовується принцип проєкції, тобто кристалізації у продуктах діяльності конкретної людини змісту її психічної активності та її особливостей. Як такі продукти у психолого-педагогічних дослідженнях застосовуються письмові роботи школярів, їхні твори (вірші, проза), малюнки, технічні вироби, комп'ютерна продукція та інші результати продуктивної діяльності.

Проективні методи дослідження займають виключне становище в психолого-педагогічній діагностичній практиці. Такими є, наприклад, наведені особистісні тести, праксометричні засоби, методики завершення речень або історій.

Особливе місце серед проєктивного психолого-педагогічного інструментарію займають різноманітні малюнкові методики ("намалюй людину", "кінетичний малюнок сім'ї", "неіснуюча тварина" тощо), оскільки малюнок для дитини є не мистецтвом копіювання предметів дійсності, а мовленням, через яке вона відтворює не те, що бачить, а те, що знає, тобто, свій внутрішній план свідомості. Така ситуація є особливо показовою для дитини у віці від 5 до 10 років, коли комунікативний потенціал її усного й писемного мовлення є недостатньо розвиненим, щоб виразити всю різноманітність вражень від речей та інформації, ситуацій і подій реального й фантастичного змісту, з якими вона стикається. З огляду на це корисно ознайомитися з принципами застосування малюнка в дитячій психологічній діагностиці, що їх розробили Л. Шванцера та Й Шванцера.

- Психолог, який працює в дитячій діагностиці, повинен бути в змозі класифікувати малюнок з позиції змістових характеристик особистості дитини, рівня її розвитку (показники загальних здібностей), відхилень розвитку (показники органічних і функціональних аномалій) та з позиції незвичайних ознак (креативні показники). Але чим старша дитина, тим менш надійним показником її розумового розвитку є малюнок.
- Для дітей дошкільного віку й деяких молодших школярів малювання є грою, тому й ситуація діагностики повинна бути організована як ігрова діяльність.
- При виконанні серії обстежень потрібно використовувати єдине методичне забезпечення (однаковий формат паперу певної зернистості, олівці певної твердості і кольорів, пастелі однакових відтінків).
- У ході обстеження необхідно фіксувати такі обставини, як дата, час обстеження, освітлення, адаптованість дитини до ситуації, рівень її домагань, вербальний супровід малювання, загальне бачення завдання, спосіб тримання олівця, повертання малювальної площини, інші.
- В індивідуальній діагностиці слід виходити насамперед із тих малюнків, за виникненням яких була можливість спостерігати.

- Малюнок ніколи не повинен бути єдиним відправним пунктом інтерпретації. Виявлені за його допомогою проєктивні тенденції необхідно перевіряти за допомогою інших методів обстеження.
- З метою підвищення достовірності висновків, доцільно проводити інтерпретацію малюнка двома спеціалістами.

Опитувальні методи. Великого поширення у психолого-педагогічній практиці набули опитувальні методи (анкетний метод, метод бесіди). Їхніми інструментальними засобами є методики, завдання яких представлено у вигляді запитань, і це дає змогу одержати інформацію про обстежуваного з його слів. У психології перші психодіагностичні опитувальники для потреб педагогічної практики на початку XX ст. розробив американець С. Хол. Запитання цих анкет стосувалися моральних і релігійних почуттів школярів різного віку, їхніх ранніх споминів, ставлення до інших людей тощо. Узагальнивши тисячі відповідей, С. Хол написав ряд праць із психології дітей шкільного віку, найпопулярніша з яких — "Юність" — датована 1904 р. На сьогодні такі методики існують у двох основних формах:

- усна форма (бесіда та інтерв'ю, які різняться за ступенем стандартизації процедури проведення);
- письмова форма (особистісні опитувальники та опитувальники-анкети; зміст перших характеризує певні сторони особистості людини, через інші розкриваються позиції людини відносно ширшого кола питань).

Кожна з цих форм має свої переваги і вади, які зводяться до наступного:

Усні опитувальники забезпечують активний безпосередній контакт дослідника з піддослідним, можливість індивідуалізації та варіативності запитань, уточнювання їх. Разом з тим при контакті обох сторін організованого дослідження є загроза навіювання респондентові позиції інтерв'юера, виникають організаційні складності при необхідності охоплення дослідженням великого кола осіб.

Письмові опитувальники, навпаки, допускаючи як групові, так і індивідуальні способи збирання даних, забезпечують можливості охопити дослідженням велику кількість респондентів. Але стандартний характер запитань, відсутність

індивідуалізованого контакту з кожним з учасників дослідження знижують показники повноти й відвертості відповідей.

Існують певні обмеження в застосуванні опитувальних методів, пов'язані з віковими особливостями розвитку дитячої вибірки. Обмеження в застосуванні письмових форм опитувальників пов'язане з рівнем оволодіння письмом дитиною. Оскільки базовою психологічною функцією, яка експлуатується при застосуванні опитувальних методів, є самоусвідомлення, рефлексія респондента, то, зрозуміло, що й використання особистісних опитувальників доречно лише при достатній розвиненості такої функції дитячої психіки, якою є особистісна рефлексія. Хронологічно це припадає на період молодшого підліткового віку — 12 років і більше.

Найдоцільнішими опитувальними засобами психолого-педагогічної практики обстежування дітей дошкільного й молодшого шкільного віку є бесіда та інтерв'ю. Останнє може бути керованим, тобто стандартизованим (мати стійку стратегію й тактику) та частково стандартизованим (стійка стратегія, тактика допускає певні варіації). Бесіда також поділяється на два види за критерієм керованості — некерованості. У першому випадку передбачається наявність стійкої в загальних рисах стратегії й зовсім вільної тактики відносно кількості, послідовності й часу обговорювання питань. Ініціатива ведення бесіди залишається за психологом.

При некерованій бесіді ініціатива вибору теми і змісту обговорюваних питань переходить на сторону респондента.

Структура діагностичного інтерв'ю (бесіди) має такий вигляд:

- вступ: залучення дитини до співробітництва, встановлення з нею психологічного контакту при необхідності зняття напруги переживань дитини;
- вільні, некеровані висловлювання дитини;
- загальні запитання (на зразок "Чи можеш ти розказати мені що-небудь про своїх однокласників?", "Як ти зазвичай проводиш час після школи?"), які дають змогу разом із попередньою інформацією локалізувати семантичну сферу психологічних проблем дитини;
- докладне обстеження через поглиблене вивчення виявлених проблем;

- закінчення з вираженням вдячності дитині за співробітництво й з висловленням надії на дальшу співпрацю. При організації інтерв'ю (бесіди) доречно дотримуватись

принципів, у свій час сформульованих для потреб не директивної психотерапії:

- Психолог повинен демонструвати тепле, повне розуміння ставлення до дитини, це лежить в основі встановлення контакту з нею.
- Він повинен приймати дитину такою, якою вона є.
- Своєю позицією психолог створює атмосферу поблажливості, в якій дитина вільно висловлює свої почуття.
- Психолог тактовно й обережно ставиться до позиції дитини, нічого не засуджує, але й не виправдовує, та все при цьому розуміє.

Підтриманню продуктивного мікроклімату бесіди з дитиною сприяють і такі тактичні засоби, як:

- звертання до дитини на ім'я (краще в тій формі, яку використовує мати або інша близька дитині людина);
- стилізація мовлення, що забезпечується обізнаністю психолога з особливостями дитячої лексики, добором виразів і словосполучень залежно від віку, статі й життєвого середовища дитини;
- гнучке поєднування прямих (наприклад, "Ти боїшся темряви?"), непрямих ("Що ти відчуваєш у темряві?") та проєктивних запитань ("Діти бояться темряви?"), уникання запитань сугестивного характеру ("Чи треба боятися темряви?").
- стилізація запитань через: а) пом'якшування загальноприйнятого негативного ставлення до явища ("Усім доводиться битися... Ну, а ти?"); б) приймання негативної дійсності за звичайну ("А тепер скажи, з ким ти іноді б'єшся?"); в) використання в бесіді перифразу або ж коментарів до розповіді дитини ("Тебе це образило...").
- фіксування відповідей дитини з використанням особливої системи швидкої й непомітної реєстрації запису, яка б не порушувала соціального зв'язку з дитиною (магнітофон, відеокамера, швидкопис або стенографування важливих відповідей).

Своєрідним різновидом опитувального методу в психолого-педагогічних дослідженнях виступає експертне оцінювання. Суть оцінювання полягає в залученні до інформації про явище, що вивчається, думок компетентних осіб (як правило, психологів, педагогів), які підтверджують і доповнюють одна одну. В сукупності це дає змогу дійти об'єктивного висновку про особливості предмета дослідження, яким тут можуть виступати рівень навчальних можливостей учнів, перспективність використання певних діагностичних засобів, методів або прийомів навчання й виховання. Оцінювання можна здійснювати в усній і письмовій формі через використання спеціально розробленої анкети або ж запитань інтерв'ю.

До організації психолого-педагогічних досліджень із використанням методу оцінювання можна сформулювати такі науково-методичні вимоги:

- добір зручної й точної системи оцінок і відповідних шкал із докладним викладом процедури присвоєння певного бала;
- ретельний відбір експертів за критеріями компетентності в оцінюваній галузі та здатності до об'єктивної, неупередженої оцінки;
- забезпечення незалежності оцінок окремих експертів.

Цей метод має не лише індивідуальну й групову, а й ко-лективну форму застосування. В останньому випадку йдеться про психолого-педагогічний консиліум, у межах якого організовується колективне обговорювання питання компетентними й зацікавленими особами. До таких засобів найчастіше звертаються в реальній педагогічній практиці, коли виникає нагальна необхідність вирішити конкретну проблему навчального або виховного змісту, здійснивши колективний аналіз причин, психологічних чинників педагогічної ситуації та накресливши шляхи реалізації адекватних засобів досягнення кращих результатів.

Синтетичний метод дослідження. Синтетичним методом дослідження в педагогічній психології є складання психолого-педагогічної характеристики особистості учня. Найчастіше в психолого-педагогічній практиці такого роду характеристики складаються з метою ґрунтовного дослідження інтелектуального або особистісного потенціалу піддослідного, для потреб

індивідуалізації навчання й виховання, первинного консультування учня, а також для визначення перспектив психолого-педагогічної корекції його пізнавальної або комунікативної сфер.

Характеристика особистості учня створюється за такою схемою:

1. Загальні відомості про учня: прізвище, ім'я та по батькові, вік, навчальний заклад, клас. Стан фізичного розвитку й здоров'я.
2. Відомості про соціальне походження, сімейні й побутові умови життя та навчання учня: походження, місце перебування, сімейне становище, матеріальні й житлово-побутові умови; чи потребує якоїсь допомоги, хто її здійснює, ставлення до того самого учня.
3. Становище учня в навчальному колективі: взаємовідносини з іншими учнями, офіційний і неофіційний статус серед них; ступінь чутливості до впливів (виховних і інших) з боку інших осіб, групи членства; особистісна активність, ставлення до інших тощо.
4. Навчальна діяльність, участь у навчальній, науково-дослідній роботі: ставлення до навчання взагалі й до окремих предметів, що вивчаються, зокрема, успішність із них; участь у наукових гуртках, олімпіадах (звернути увагу на планування, виконання й продуктивність роботи).
5. Психічні процеси, стани, якості учня:
 - а) увага, відчуття, сприймання, індивідуальні особливості їх;
 - б) пам'ять, мислення й уява, їхні особливості, зокрема: запам'ятовування, розуміння й засвоювання навчального матеріалу; вміння висловлювати думки в усній і письмовій формі, логічно розмірковувати; оперативність, широта й глибина мислення, його критичність, гнучкість, здатність робити правильні висновки та узагальнення, спрямованість і продуктивність уяви;
 - в) емоції та почуття, їхня характеристика;
 - г) інтереси, спрямованість, активність, допитливість і цілеспрямованість у діяльності по засвоюванню, пізнаванню наукових положень та істин; ступінь прагнення до нового, до самостійності пошуку, відповідальності за результати занять, учіння й освіти, морально-інтелектуального й культурного росту та виховання.

6. Індивідуально-психологічні особливості учня: якості темпераменту й характеру; навички, звички, вчинки, стиль поведінки й діяльності, ділова характеристика. Дисциплінованість, обов'язковість, відповідальність, вимогливість до себе і до інших.

7. Суспільно-громадське обличчя учня: інтерес до подій внутрішньополітичного і міжнародного життя країни, до соціально-економічних питань.

8. Загальні висновки й пропозиції: найхарактерніші психологічні особливості особистості учня, які необхідно враховувати при індивідуальному підході до нього в процесі навчання й виховання. Спрямованість і перспективи розвитку й використання можливостей і здібностей учня.

9. Повна інформація про прізвище, ім'я, по батькові, посаду особи, яка склала характеристику, дату та мету складання.

Методи психологічного консультування та корекції. У межах практичної педагогічної психології здійснення прямого психолого-педагогічного впливу на дитину передбачає використання таких відносно нових для психологічної науки методів, як психологічне консультування й корекція.

Консультування — це метод надавання усної допомоги дитині або дорослим, які нею опікуються, у вигляді порад і рекомендацій на основі попереднього обстеження дитини та умов її соціалізації й виділення тих проблем, із якими зіткнулася дитина або її батьки і педагоги в ході виховання й навчання.

Консультування здійснюється у формі бесід з дитиною й дорослими, зацікавленими в її розвитку, в межах яких їм надаються кваліфіковані поради щодо організації дальших дій по розв'язуванню виявлених психолого-педагогічних проблем з метою оптимізації ситуації, що склалася.

Корекція як метод передбачає безпосередній психолого-педагогічний вплив психолога на вихованця, який потребує психологічної допомоги. Зрозуміло, що як і в попередньому випадку, така допомога організовується на основі уважного обстеження психіки дитини, виявлення індивідуальних і соціальних резервів її повнішої адаптації до умов педагогічного і ширшого суспільного середовища.

Метою психолого-педагогічної корекції є допомога дитині в розвитку саме тих психологічних функцій, відставання в показниках яких не дає їй змоги виходити

на ру-бежі досягнень розвитку, характерних для осіб її віку. Особливо ефективно метод корекції зарекомендував себе в ситуаціях подолання відставання у навчанні, спричиненого недорозвиненістю мисленнєвих і мнемічних функцій, порушеннями емоційно-вольової регуляції активності учнів, явищ важковиховуваності педагогічно занедбаних дітей і вихованців з акцентуаціями розвитку характеру.

2.2. Практична частина методів педагогічної психології.

Порівняємо процес наукового спостереження і життєвого.

Таблиця 2.1

Характеристика життєвого спостереження	Характеристика наукового спостереження
Відсутність мети	Наявність мети
Без фіксації	З фіксацією отриманих результатів
Зосередитися на почуттях	Зосередитися на явищах
Відсутність плану	Наявність чіткого плану
Без рефлексивного самоконтролю	Присутність самоконтролю
Результат- це нові переживання	Результат – це знання
Повна включеність,розчинення в об'єкті,причетність до об'єкта і співпереживання.	Повна включеність,розчинення в об'єкті.

Визначимо показники за якими можна б було при спостереженні судити про ті чи інші мотиви учіння дитини.

Таблиця 2.2

Критерії(показники)	
Пізнавальні мотиви	Соціальні мотиви
1.Зміст навчального матеріалу	1.Статусний-потреба бути учнем
2.Процесом навчання	2.Почуття обов'язку та відповідальності
3.Прагнення отримати нові знання	3.Знаходження місця у системі стосунків учнів

Використання тестових методик дає змогу вдосконалити вивчення пам'яті. В них підібраний і апробований матеріал, розроблені умови, визначені критерії й шкали оцінювання результатів випробувань.

Експеримент діагностики пам'яті.

1. Запам'ятай 10 слів

Тест призначений для діагностики слухової вербальної пам'яті

Матеріал: 10 слів, не пов'язаних одне з одним за змістом.

Слова до тесту: яблуко, ніс, слон, дуб, лампа, голка, книга, машина, ворона, молоток.

Добираючи слова самостійно, потрібно слідкувати за тим, щоб слова називали знайомі дітям предмети, не були пов'язані за змістом, були односкладові чи двоскладові.

Слова слід вимовляти не поспішаючи, в одному темпі. Після того як ви голосно і виразно прочитали слово, зробіть паузу на 1-2 секунди і лише після неї вимовте наступне слово. Зверніть увагу, як дитина слухає слова, чи намагається їх запам'ятати, як часто відволікається. Не варто у цю хвилину робити їй зауваження. Після проведення тесту результати спостережень можуть допомогти вам проаналізувати, що перешкоджало, а що допомагало дитині під час запам'ятовування слів.

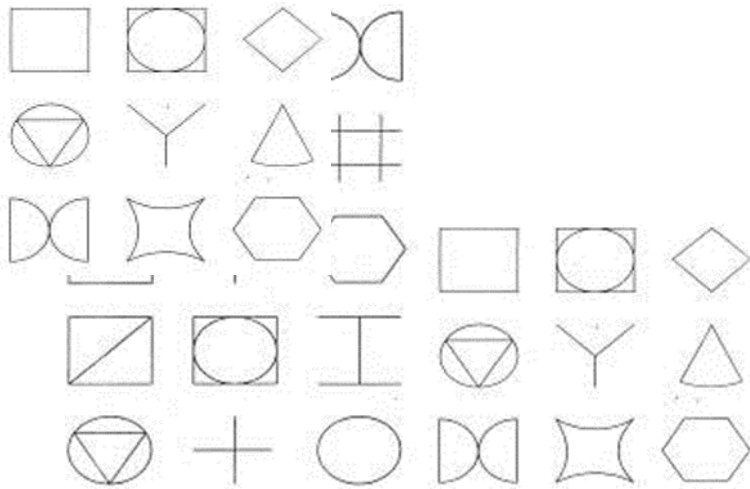
Повторне тестування бажано проводити не раніше, ніж через 2 - 3 місяці.

Відповіді дитини потрібно фіксувати в протоколі.

Інструкція

Послухай уважно слова, які я прочитаю, і постарайся їх запам'ятати. Після того, як закінчу їх читати, ти назвеш ті слова, які запам'ятали.

2. Запам'ятай малюнки



Оцінка об'єму короткочасної зорової пам'яті

Дитині показують малюнок із зображенням різних фігур. Просять розглянути цей малюнок дуже уважно і запам'ятати фігури (їх має бути 9).

Далі дитині показують інший малюнок, на якому є 9 зображень із першого малюнка і ще 6 інших, і просять її показати усі 9 картинок із першого малюнка.

Час демонстрації першого малюнка 30 секунд. Після цього дану картинку прибирають із поля зору дитини і замість неї показують іншу картинку.

Експеримент продовжується до тих пір, поки дитина не впізнає всі зображення, але не довше 1,5 хвилини.

Оцінка результатів

10 балів — дитина впізнала на картинці всі дев'ять зображень, показаних їй на першій картинці, витративши на це менше 45 сек.

8-9 балів — дитина впізнала на картинці 7-8 зображень за час від 45 до 55 сек.

6-7 балів — дитина впізнала 5-6 зображень за час від 55 до 65 сек. **4-5 балів** — дитина впізнала 3-4 зображення за час від 65

до 75 сек. **2-3 балу** — дитина впізнала 1-2 зображення за час від 75 до 85 сек.

0-1 бал — дитина не впізнала на картинці жодного зображення

Висновок

До поняття самооцінки зверталися у свої роботах такі зарубіжні вчені, як У. Джеймс, К. Левін, Р. Бернс. У вітчизняній психології різні аспекти проблеми самооцінки знайшли своє відображення у роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, А.В. Захарової, О.О. Залученової, В.В. Століна та багатьох інших. Самооцінкою називають суб'єктивні уявлення та оцінку особистості відносно самої себе, своїх можливостей та якостей. Самооцінка є необхідним компонентом усвідомлення людиною самої себе, своїх сил, здібностей, мотивів та цілей своєї поведінки, ставлення до навколишнього світу та до інших людей. Досить тісно самооцінка особистості пов'язана з її рівнем домагань, цей зв'язок визнається у працях К. Левіна. Рівень домагань як психологічна характеристика експериментально був вивчений К. Левіном та К. Хоппе. Як зазначає К. Левін, результати дослідження дозволили виявити таку закономірність: зазвичай особистість встановлює свій рівень домагань між дуже важкими і дуже легкими завданнями та цілями таким чином, щоб зберегти на належній висоті свою самооцінку. Також, спостерігається, що люди із завищеною самооцінкою схильні ставити перед собою досить високі цілі, що обумовлене їхньою впевненістю та ідеалізацією себе. При заниженій самооцінці рівень домагань людини часто є також заниженим, але іноді, пониження самооцінки може і підвищувати рівень домагань, наприклад, коли людина ставить перед собою дуже високу мету для компенсації своїх минулих невдач. На підставі цього можна зробити припущення про те, що самооцінка пов'язана зі стійкістю до стресових ситуацій, тобто зі стресостійкістю особистості. Стресостійкість розглядають (Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Суботін) як комплексну індивідуальну психологічну особливість, яка полягає в специфічному взаємозв'язку різнорівневих властивостей індивідуальності, що забезпечує біологічний, фізіологічний і психологічний гомеостаз системи і веде до оптимальної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем в різних умовах життєдіяльності. Виходячи із зазначеного вище, припущення про зв'язок самооцінки зі стресостійкістю може ґрунтуватися на кількох положеннях: поперше, самооцінка пов'язана з рівнем домагань, при завищенні якого можуть

виникати стресові ситуації; по-друге, рівень стресостійкості значно залежить від того, наскільки особистість впевнена, або ж, навпаки, невпевнена в собі, наскільки критично вона до себе відноситься тощо. Надалі планується проведення емпіричного дослідження, метою якого є виявлення зв'язку самооцінки зі стресостійкістю студентів. Отримані результати можуть бути корисними при розробці рекомендацій, тренінгових програм, спрямованих на підвищення стресостійкості та роботу з самооцінкою

Список використаних джерел:

1. Бэрн М. Н. Социальная психология: конспект лекций / М. Н. Бэрн. – М. : Омега, 2005. – 365 с.
2. Дорошенко Н. Н. Гендерна детермінація вибору стратегії поведінки в конфлікті / Н. Н. Жорошенко // Психологія : Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Випуск 1(8), 2000. – С.39 – 43.
3. Егидес А. П. Психологічна концепція конфліктного спілкування / А. П. Егидес // Психологічний журнал. – 1998. – Т. 5. – № 5. – С.52 – 62.
4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Издательство «Наука», 1983. – 368 с.
5. Робер М. А. Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
6. Сухов А. Н. Реальная социальная психология: Учебник для вузов / А. Н. Сухов. – М. : МПСИ, 2004. – 352 с.
7. Шихи Г. Возрастные кризисы / Г. Шихи. – СПб. : "Ювента", 1999. – 436 с.
8. Бодров В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. - М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
9. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы: Монография. - М.: ИП РАН, 1995. – 128 с.
10. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. - СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
11. Гринберг Д. Управление стрессом. - СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
12. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: Монография. - М.: Наука, 1983. – 368 с.
13. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. - 2004. - № 2. - С.75 - 85.
14. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. - 1997. - № 5. - С.20

15. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХМ, 2000. – 672 с.
16. Селье Г. Стресс без дистресса. - М.: Прогресс, 1982. – 125 с.
17. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. - М.: ПедагогикаПресс, 1995. – 352 с.
18. Hobfoll S.E. The ecology of stress. - Washington, DC: Hemisphere, - 1988. – P. 73 – 82.
19. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. - 1989. - Vol.44. - P.513- 523.
20. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, - 1966. - P.165-173.
21. SelyeH. Stress. -Montreal: Acta, - 1950. – P. 23-29.