

відчуттям непотрібності, депресіями та фрустрацією. Здійснивши аналіз наукової літератури, ми визначили основні групи причин виникнення самотності у підлітків: індивідуальні особливості підлітка (низька самооцінка, сором'язливість, невміння встановлювати міжособистісні контакти, страх бути відторгнутим); особливості підліткового віку як одного із найбільш кризових у житті особистості; особливості мікросоціуму підлітка, характер стосунків у сім'ї, особливості виховання, кризові обставини, такі, як смерть батьків

чи розлучення та інші важкі стресові ситуації; особливості макросередовища, процеси, які характеризують політичну, соціально - економічну ситуацію в країні і в світі в цілому.

Особливості переживання та темпи проходження підліткової кризи залежать від індивідуальних особливостей підлітка, та все ж таки вчасне виявлення появи відчуття самотності та відчуження, а також встановлення їх причин створює можливість допомогти особистості ефективно справитись з цією проблемою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долгинова О.Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте. Диссертация / О.Б. Долгинова. – СПб., 1996. – 151 с.
2. Истратова О. Н. Большая книга подросткового психолога / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – [Изд. 3-е.]. – Ростов н/Д, 2010. – 636 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М., 1989. – С 252-129; Кон И.С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М., 1979. – С 254.
4. Мальшева С.В. Особенности чувства одиночества у подростков / Мальшева С.В., Рождественская О.В. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – №3. – С. 63-68.
5. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко та ін. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
7. Рогова Е. Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью / Е. Рогова

// Вопросы психологии. – М., 2007. – №5 – С. 39-46.

8. Салдер Р.А. Від самотності до аномії / Салдер Р.А., Джонсон Т.Б. // Лабіринти самотності. – М., 1989. – С. 16- 17.

9. Симонова Л. Людина поруч / Л. Симонова. – М., 1989. – С. 14.

10. Слободчиков И. М. Социально-педагогическое прогнозирование одиночества как средство предупреждения дезадаптивного поведения подростков: автореф. дисс. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика" / Слободчиков Илья Михайлович. – Екатеринбург, 2000. – 159 с.

11. Шваль Ю.М. Самотність: соціально – психологічні проблеми / Ю.М. Шваль, О.В. Данчева. – К., 1991.

12. Ярцев Д.В. Особливості соціалізації сучасного підлітка / Ярцев Д.В. // Питання психології. 1999. – № 6. – С. 55.

13. Gary R. Collins, Christian Conseling: A Comprehensive Guide (Waco, Tex.: Word, 1980) 72 – 79.

Подано до редакції 30.01.13

УДК 159.923

О. М. Немеш

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ СТРУКТУРУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ПРО СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті буде проаналізована психологічна інформація і її значення в роботі психолога. Вивчена проблема структуризації психологічної інформації. Проінтерпретовані цілісний, системний та базисний підхід до отримання психологічної інформації.

Ключові слова: інформація, психологічна інформація, структуризація, цілісний принцип, системний принцип, базисний принцип.

Розглянемо та проаналізуємо поняття "інформація" в психологічній науці. На нашу думку, відомості (знання) про психічні стани, властивості і процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, уява, мова, емоції, відчуття, мотивація, дії і т.д.) є "психологічною інформацією" для людини. Аналогічно (можливо умовно) в науці виділяється математична, медична, економічна, філософська й інші види інформації. Володіння знаннями і володіння інформацією не є рівними за семантичним навантаженням, тобто мають

різне значення. Наприклад, можна володіти психологічними знаннями, здобувши відповідну освіту, але не вміти їх осмислювати і перетворювати, оцінювати і застосовувати в практиці роботи, тобто, "не володіти інформацією". На наш погляд, психологічна інформація – явище ширше, ніж психологічне знання.

Володіння психологічною інформацією важливе в роботі практичного психолога. Так, наприклад, у роботі Ю.П. Дорожкіна, Я.Д. Лебедева знаходимо, що під психологічною інформацією слід розуміти будь-

яке психологічне знання, яке отримано, оброблено, оцінено і прийнято до використання в психологічній науці і практиці. У діяльності психолога важливий показник інформованості фахівця. На думку В.Н. Карандашева, психолог стає професіоналом, якщо він не тільки володіє психологічним знанням на рівні ерудиції, але й уміє обробляти, оцінювати і застосовувати його в психологічній практиці. Цю думку розділяє Є.С. Чугунова в своїх психологічних дослідженнях, присвячених побудові евристичної моделі особистості практичного психолога. Отже, практичний психолог як фахівець повинен уміти, по-перше, набувати знань (тобто фіксувати, сприймати їх), по-друге, регулювати, тобто перетворювати знання, щоб використовувати в майбутньому, по-третє, реалізовувати знання й уміння, тобто застосовувати знання в теорії і на практиці при взаємодії з суб'єктами. На рівні регулювання і реалізації знань, як показують дослідження Ю.П. Дорожкіна, практичний психолог може мати утруднення.

Розділяємо думку Є.С. Чугунової про те, що психологічна інформація в практичній діяльності психолога повинна бути представлена у вигляді системи, що дозволить дати цілісне уявлення не тільки про те, що йому треба робити в змістовному плані роботи, але і про те, **як** треба робити.

Проведений аналіз психологічних досліджень, які висвітлюють діяльність практичного психолога, дозволяє відзначити, що практична психологія за останнє десятиліття завоювала досить стійкі позиції. Володіння психологічною інформацією є однією з необхідних умов успішності в роботі практичного психолога і визначає якість його діяльності (Н.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, В.Н. Карандашев, В.М. Мініярів, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Т.И. Чиркова, О.О. Рєан, Є.І. Рогов, Є.С. Чугунова та інші).

Слід зазначити загальне в поглядах Р.В. Овчарової та Є.І. Рогова на деяку нерозбірливість у використанні психологічної інформації, яка виявляється при рішенні питань, що виникають у шкільній психологічній службі, таких як прийоми і стратегії впливу на дитину; неефективна організація комунікативного процесу в школі; "засміченість" інформаційного діагностичного поля неапробованим або популярним вимірвальним інструментарієм або некоректністю його використання; маніпулювання учнями на догоду щохвилинним інноваційним ідеям; помилки в психологічній "всесильності" психолога при вирішенні проблем виховання, навчання школярів і педагогічного професіоналізму педагогічних кадрів в освітній установі; невпевненість і боязке включення в питання управління, у роботу з керівною ланкою школи; обмеження взаємодії з батьками і багато що інше.

Заявлені проблеми ми також знаходимо в дослідженнях Н.Р. Бітянової і І.В. Дубровіної [2; 4]. На нашу думку, теоретична підготовка психолога, навіть дуже ґрунтовна, часто не дає йому можливості відразу ж включитися в психологічну практику, де в центрі

уваги знаходяться не тільки психологічні проблеми суб'єктів освітньої діяльності, але і шляхи вирішення цих проблем.

Розглядаючи важливість і адекватність використання психологічної інформації в практиці шкільних психологічних служб, І.В. Дубровіна і Р.В. Овчарова виділяють провідні напрями в інформаційному просторі роботи психолога:

- *освітньо-виховний* – забезпечує цілеспрямований психологічний вплив на поведінку і діяльність дітей і дорослих, здійснює передачу певних знань, умінь, навиків і відомостей, що входять в психологічну інформацію, педагогам і батькам, дає рекомендації по гуманізації цілісного педагогічного процесу, використовує можливості особистості дитини як суб'єкта власного розвитку і освіти;

- *діагностично-прогностичний* – вивчає за допомогою психодіагностики індивідуально-типологічні, особистісні і вікові особливості дітей і підлітків, соціально-психологічні чинники і умови їх виховання, навчання і розвитку, їх проблеми, бере участь в програмуванні, прогнозуванні і проектуванні педагогічного процесу, здійснює розробку критеріїв його результативності в термінах розвитку особистості суб'єктів освітньої діяльності;

- *організаційно-комунікативний* – забезпечує психологічне інформування, організовує спілкування і взаємодію дітей і дорослих в різних формах професійної діяльності (уроки психології, факультативи, ділові ігри, корекційно-розвивальні групи, соціально-психологічні тренінги, консилиуми), забезпечує інформаційну взаємодію фахівців консилиуму освітньої установи і батьків у вирішенні психологічних проблем дитини, сприяє включенню добровільних помічників в соціально-психологічну роботу, керує їх діловими і особистісними контактами, налагоджує взаємодію в їх роботі з дітьми, сім'ями;

- *профілактичний і психокорекційний* – враховує і приводить в дію психологічні механізми попередження, подолання і корекції негативних впливів відповідно до отриманої інформації про суб'єктів освітньої діяльності; організовує подання психологічної підтримки дорослим і психологічного супроводу суб'єктів учіння в педагогічному процесі. Маючи високу професійну психологічну інформованість, психолог покликаний проаналізувати, запобігти психологічній проблемі, своєчасно виявити і усунути причини, що породжують її, забезпечити профілактику і корекцію відхилень в розвитку, поведінці і спілкуванні суб'єктів освітньої діяльності.

На нашу думку, автори виділяють достатньо важливі компоненти, що співпадає і з нашим розумінням напрямів роботи шкільного психолога, але в своїх дослідженнях вони не використовують принцип дихотомічного опису, тобто напрями не поділяються на протилежні полюси, що задавало б у свою чергу чіткість і впорядкованість інформації про роботу психолога. На наш погляд, при аналізі структури його дія-

льності, автори використовують комплексний, а не системний підхід, що може приводити до втрати елементів, які створюють цілісну структуру напрямів в роботі психолога, а головне, автори не пропонують методики вимірювання успішності в різних напрямках діяльності шкільного психолога.

Необхідність звернення до аналізу принципу дихотомічності обумовлена тим, що в наукових дослідженнях не повною мірою реалізуються полярні дихотомічні описи. Проведемо аналіз принципу дихотомічного опису. Термін "дихотомія" широко використовується різними науками, такими, як математика, фізика, хімія, біологія, філософія і ін. За визначенням А. Ребера, дихотомія розуміється як розділення на дві частини. Подібне розуміння цього терміну ми знаходимо і у В.А. Ганзена, який його уточнює, розширюючи об'єм цього поняття: "...дихотомією є словесна діада, пара антонімів, що об'єднується відношенням протилежності своїх значень" [3, с.50-52]. Автором використовується цей термін для опису різних характеристик. Безперечний інтерес для нашого дослідження представляє ідея В.А. Ганзена про те, що "з одного все і зі всього одне утворюється", що стверджує, що роздвоєнню єдиного, цілого протистоїть об'єднання двох в одне. Дихотомія - це простий, але дуже важливий механізм руху від "одного" (цілого) до "всього" (частин) [3, с. 29-39].

Використання дихотомічних пар, що є розведенням характеристик по протилежних полюсах, можна виявити в психологічних дослідженнях К.Юнга, де автор використовує полюси вимірювальних психологічних шкал "екстраверсія-інтроверсія" для вивчення психологічних характеристик особистості.

Розведення 16 чинників на пари протилежних якостей особистості, таких як "замкнутість-відвертість", "серйозність - легковажність", "соромливість-зухвалість" та інші, можна відзначити у Р. Кеттелла в створеному ним опитувальнику. Слід зазначити, що автор пропонує об'єднати ці чинники в три великі блоки, до складу яких входить різна кількість чинників: інтелектуальні особливості, емоційно-вольові особливості, комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії. Але в своїх дослідженнях авторові не вдалося згрупувати чинники в протилежні блоки і утворити вже полярно - дихотомічні пари блоків.

Проаналізувавши деякі методики дослідження міжособистісних взаємин, ми прийшли до висновку, що автори часто вдаються до використання протилежних характеристик. При вивченні психологічного клімату групи школярів використовується біполярна шкала взаємин, що складається з 10 пар ознак (наприклад, "дружелюбність - ворожість", "згода - незгода" та інші). Шкала була запропонована Ф. Фідлером і надалі адаптована Ю.Л.Ханінім. Подібний дихотомічний опис ми зустрічаємо у Т.Лірі при діагностиці міжособистісних відносин "домінування - підпорядкування", "дружелюбність - агресивність", які створюють двовимірний простір. До дихотомічного дослідження

приходить Б. Бейлз, оцінюючи поведінку члена групи по двох змінним, аналіз яких здійснюється в тривимірному просторі, утвореному трьома осями: "домінування - підпорядкування", "доброзичливість - недружелюбність", "емоційність - аналітичність". У обох випадках можна відзначити, що дослідники використовують дихотомічні пари ознак або властивостей. Але в своїх дослідженнях цим авторам не вдалося згрупувати протилежні характеристики в протилежні блоки і утворити вже дихотомічні пари блоків.

У своїх дослідженнях Г. Айзенк вдало використовує дихотомічні пари: "екстраверсія-інтроверсія", "стабільність - нестабільність" для визначення темпераментних властивостей особистості, а аналіз результатів діагностики проводиться в двовимірному просторі, утвореному двома осями.

Близьку стратегію дослідження ми бачимо у Б.Н.Смірнова, який розглядає питання психологічної структури темпераменту. Автор пропонує опитувальник, який дозволяє виявити ряд полярних властивостей темпераменту: "екстраверсія-інтроверсія", "емоційна збудливість - емоційна врівноваженість", "швидкість реакції - повільність реакції", "активність - пасивність". При визначенні товариськості особистості психологами часто використовується тест А.І. Крупнова, в якому інтерпретація результатів дослідження здійснюється по семи парах полярних змінних (наприклад, "ергічність - аергічність", "стенічність - астенічність"). Такий прийом, на нашу думку, вдало продовжує технологію застосування полярно - дихотомічного принципу в дослідженні, але все таки ми не бачимо об'єднання часткових характеристик в більшій полярно - дихотомічній узагальненні.

Аналіз робіт Ч. Осгуда і Т. Дембо показує, що автори також використовують в розробці діагностичних методик принцип полярності. Наприклад, Ч. Осгуд при вимірюванні емоційного відношення особи до об'єктів, аналізу соціальних установок, ціннісних орієнтацій пропонує використовувати свій семантичний диференціал, що включає 12 протилежних пар, таких, як "поганий - хороший", "активний - пасивний" та інші, які утворюють 24 характеристики. Дихотомічний прийом розведення характеристик особистості ми зустрічаємо в тесті, що визначає самооцінку у Т.Дембо, де також пропонуються протилежні по значенню пари: "сміливий - боязкий", "сильний - слабкий", "розумний - дурний" та інші. У широко відомій і часто вживаній психологами методиці САН (самопочуття, активність, настрої) також зустрічаються дихотомічні пари характеристик, такі як: "активний - пасивний", "веселий - сумний", "оптиміст-песиміст" і т.д.

Підаючи аналізу дослідження по професійній спрямованості особистості, проведені Д. Голландом, можна відзначити вдало виділені три пари полярних (протилежних) "спрямованостей" (або протилежних блоків): "соціальний - реалістичний", "заповзятливий - інтелектуальний", "артистичний - конвенційний". Ці блоки об'єднуються за дихотомічним принципом "со-

ціальне - індивідуальне". У запропонованому автором розбитті спостерігається, на нашу думку, "полярно - дихотомічна впорядкованість" в блоках, що, поза сумнівом, є прогресивним по відношенню до попередніх досліджень в плані впорядкованості і компактного представлення психологічних характеристик.

Осмилення даного питання підводить нас до висновку, що полярна дихотомічність виступає як виділення пари протилежностей в даних чинниках, коли одна характеристика особистості протиставляється іншій. Таке представлення психологічної інформації все ж таки зустрічається в дослідженнях учених. Разом з цим слід відмітити, що украй рідко або спонтанно (бездоказово) пропонується угруповання (об'єднання) окремих якостей в протилежні блоки (групи). Прикладом тому служить методика К. Леонгарда, в якій з 10 типів акцентуації характеру тільки два виділяються як протилежні: "гіпертимічний" - "дистимічний".

Заслуговує особливої уваги експериментальне дослідження особистості, проведене психологами В.М. Мельниковим і Л.Т. Ямпольським, в якому була використана факторна стратегія. В результаті зіставлення двох відомих методик: опитувальника особистості Р.Б. Кеттелла (16 PF) і Міннесотського багатоаспектного особистісного опитувальника Дж. Маккінлі і С. Хатуйей (MMPI) були виявлені загальні для цих методик незалежні один від одного чинники: психічна неврівноваженість, духовна організація, екстраверсія - інтроверсія. Проте з назви чинників ми бачимо, що тільки в третьому чиннику виявляється полярна дихотомічність, а у перших двох чинниках така дихотомічність відсутня.

На нашу думку, представляє значний інтерес дослідження розумових здібностей людини, проведені Д. Гілфордом. Автор пропонує тривимірну модель інтелекту, в якій виділяються три чинники (три осі): зміст, характер, продукт. На осі "зміст" виділяються наступні складові: поведінкове, семантичне, символічне, образне. Всього "характер" включає такі складові як оцінювання, синтез, аналіз, запам'ятовування, пізнання. На осі "продукт" розташовуються наступні складові: одиниця, клас, відношення, система, трансформація, міркування. Позитивним моментом в цьому дослідженні є те, що автор використовує "тривимірність" в представленні поняття "інтелект". Але на відміну від стратегії чинника Р. Кеттелла, у Д. Гілфорда чинники не представлені в полярній дихотомічній формі, тобто йде необгрунтоване, на нашу думку, перерахування характеристик чинників.

Проведений аналіз професійної психологічної інформації показав, що, реалізуючи ідею Б.Ф. Ломова про ієрархічність психологічного знання, Р.В. Овчаровою була зроблена спроба виділити три рівні (тобто

трирівневість в представленні психологічного знання): теоретико-методологічний, методичний, прикладний. Безперечний інтерес для нашого дослідження представляє запропонований Р.В. Овчаровою опис цих рівнів, оскільки він визначає своєрідну стратегію діяльності практичного психолога освіти, що дозволяє йому перейти від теоретичного знання до практики.

Перший рівень автор позначає як *теоретико-методологічний*, який є основою для побудови ієрархії психологічного знання. Він включає комплексне знання про людину як про біосоціальну істоту; основні методологічні підходи і принципи дослідження психіки людини; психологічні закономірності виховання, навчання, розвитку особистості на всіх стадіях онтогенезу, вплив середовища на процеси соціалізації і індивідуалізації особистості; цілі, завдання, зміст і принципи професійної діяльності психолога освіти. Цей рівень, слідуючи опису автора, припускає підбір інформації, накопичення, запам'ятовування і осмилення.

Другим рівнем є *методичний* — це сучасні технології соціально-психологічної роботи з різними віковими групами дітей в різних соціально-педагогічних ситуаціях; практичні основи прогнозування, проектування, моделювання професійної діяльності (Е.С. Чугунова, Н.В. Кузьміна). На нашу думку, цей рівень можна назвати регуляцією. Психолог, що знаходиться на цьому рівні, може використовувати наявну інформацію для вирішення конкретних проблем, перетворювати, аналізувати, адаптувати до складніших проблем.

Третій рівень - *прикладний*. Це способи, прийоми, види психологічної діагностики і корекції, психологічного супроводу і консультування особистості і малої групи в педагогічному процесі. По семантичному навантаженню "прикладний" рівень психологічної інформації близький, на нашу думку, до терміну "реалізація". Тут йде використання системи знань для запобігання помилкам, негативним наслідкам (Н.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, В.Н. Карандашев), оскільки діагностичний інструментарій дозволяє отримати повнішу психологічну інформацію (А.А. Реан, Є.І. Рогов), скласти прогноз розвитку і визначити програму або корекційні заходи (В.М. Мініярів, Р.В. Овчарова, Л.А. Регуш). Нам близьке розуміння цього важливого питання, тому що рішення задач професіоналізму практичного психолога залежить від його уміння перейти від теоретичних положень психології до їх практичної реалізації.

Не можна не погодитися з думкою В.Н. Карандашева, що професійні уміння психолога — це його здатність застосовувати отримані професійні знання в своїй діяльності, а значить проявляти інформаційно-професійну компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бітянова Н. Р.* Организация психологической работы в школе / Н.Р. Бітянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

2. Большой толковый психологический словарь:

[пер. с англ.] / под ред. А. Ребера. – М.: Вече, 2003. – 720 с.

3. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – М.: Медицина, 1984. – 210 с.

4. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 230 с. – (Педагогическая психология).

5. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию / В. Н. Карандашев. – М.: Академия, 2003. – 381 с.

6. Малышев К. Б. Системно-базисный подход к типологизации психологической информации / К. Б. Малышев. – Вологда: ВоГТУ, 2003. – 112 с.

7. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности / А. И. Крупнов. – М.: МГУ, 1993. – 270 с.

8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

9. Лучшие психологические тесты для профотбо-

ра и профориентации: Описание и руководство к использованию / под ред. А. Ф. Кудряшова. – Петрозаводск: Петроком, 1992. – 318 с.

10. Психологическая типология: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – М.: Просвещение, 2000. – 230 с.

11. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – М.: Флинта, 2004. – 319 с. – (Библиотека психолога).

12. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: [учеб. пособие] / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 527 с.

13. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; пер. с нем. Софии Лорие. – М.: Университетская книга, 1996. – 715 с. – (Классики зарубежной психологии).

Подано до редакції 18.03.13