

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
Інститут психології, педагогіки та мистецтв
Кафедра психології

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ
СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

Студента 2 курсу СГПС групи

Галузі знань 0301 Соціально-політичні науки

Спеціальності 7.03010201 «Психологія»
(Перепідготовка спеціаліст)

Голуба Павла Віталійовича

Науковий керівник кандидат історичних наук,
доцент Савчук Зоряна Степанівна

Національна шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії	_____	_____
	(підпис)	(ініціали, прізвище)

Члени комісії	_____	_____
	(підпис)	(ініціали, прізвище)

_____	_____
(підпис)	(ініціали, прізвище)

_____	_____
(підпис)	(ініціали, прізвище)

Вінниця – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	8
1.1. Наукові концепції соціалізації студентів вищих навчальних закладів	8
1.2. Соціальна адаптація студентів в умовах вищих навчальних закладів	25
1.3. Наукові аспекти аналізу соціально-психологічних чинників та їх впливу на особистість.....	40
Висновки першого розділу	50
РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ. 52	
2.1. Особливості соціально-рольової ідентифікації студентської молоді у контексті вікових тенденцій	52
2.2. Згуртованість студентської групи як показник динаміки соціалізуючого впливу студентської групи.....	59
2.3. Результати експериментального дослідження	66
Висновки другого розділу	82
ВИСНОВКИ	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	89
ДОДАТКИ.....	95

ВСТУП

Сучасні соціальні умови потребують нового типу особистості з такими основними характеристиками, як індивідуальна самобутність, прагнення до професійно-особистісного самовдосконалення, вміння гнучко реагувати на змінювані соціальні чинники навіть у ситуаціях невизначеності. Індивідуальне життя людини має певну об'єктивну детермінацію, оскільки людина здійснює своє життя в конкретну історичну епоху, в певному соціальному і життєвому просторі, належить до певної соціальної групи. Крім того, в процесі соціалізації здійснюється професійний вибір, що супроводжується реальними досягненнями, утверджуються громадянські, політичні ролі, виявляється міра успішності у вибудовуванні сімейного життя. Поєднання соціальних і природних факторів забезпечують умови самореалізації. Сучасні дослідження виокремлюють два аспекти процесу соціалізації: адаптацію до соціуму і самовизначення в соціумі. Останнє означає активну позицію, оцінку оточуючого, відбір впливів, що зумовлюються обставинами, прийняття їх або чинення їм опору.

Особистість як суб'єкт процесу соціалізації не є пасивною, вона схильна до самореалізації, саморуху на основі дії механізмів свободи вибору і усвідомленої відповідальної дії. Посилаючись на попередній соціальний досвід та враховуючи індивідуально-особистісні можливості, створює свою модель життя, свій неповторний життєвий шлях. При цьому цілеспрямований процес організації оволодіння соціальним досвідом є складовою процесу соціалізації.

Зміна соціального оточення, новий статус, докорінна відмінність режиму навчання, відсутність референтної групи – ось далеко не повний перелік соціальних факторів, що вимагають від студента неабиякої адаптивної здатності. Труднощі адаптації можуть провокувати дезадаптаційні процеси, ознаками яких є: підвищена тривожність, розбалансована самооцінка, прояви невпевненої поведінки. А оскільки адаптація студентів до умов навчання у вищому закладі освіти є полікомпонентним процесом, етапом і складовою

частиною соціалізації, то успішність чи неуспішність її позначатиметься на ефективності особистісно-професійного становлення.

В останнє десятиріччя в Україні стрімкого поширення набувають негативні тенденції у молодіжному середовищі, зокрема, наркотична, алкогольна залежність, шкідливі звички (комп'ютерні ігри та інтернет – залежність), нехтування репродуктивним здоров'ям. Причинами такого явища є соціально-економічні, психологічні та морально-етичні проблеми, які завжди мають особистісний вияв. До них слід віднести обмежену соціальну дієздатність; втрату оптимістичної життєвої перспективи, прояви соціальної дезадаптації особливо у період кардинальних особистісних змін; зниження власної активності, що вказує на послаблення емоційно-вольової структури особистості, а тому – низький рівень домагань, боязнь кардинальних життєвих змін; ідеалізоване ставлення до життєвих перспектив, що не підкріплене реальними можливостями та соціальними гарантіями; відсутність потреби у духовному зростанні та, як наслідок, втрата відповідальності за власні вчинки. У переліку причин поширення деструктивних тенденцій окремо варто виокремити психотравматизацію, яка у студентському середовищі чи не найбільше представлена. Особливо гостро переживають ситуації, в яких виявляється власна не адаптованість молодої людини до нових соціальних умов, нового оточення з його вимогами та репрезентованими цінностями, що вкрай загострюється в умовах студентської групи. Невміння переборювати комунікативні бар'єри є причиною конфліктного протистояння та, як наслідок, психологічного дискомфорту. Виявлені причини дають змогу краще розуміти мотиваційно-ціннісні складові деструктивного поведіння молоді, витоки якого часто криються в студентській групі.

Теоретичними засадами дипломної роботи виступили фундаментальні теорії, ідеї, положення різних наукових шкіл, що відображуються концепції гуманізації освіти (К. Альбуханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, І. Кон, М. Боришевський, С. Сисоева, В. Семиченко, С. Подмазін, С. Максименко,); аксіологічні пріоритети розвитку вищої освіти (Б. Ананьєв, Б.

Вульфова, Б. Бім-Бад, М. Нікандров, В. Сластьонін, В. Моргун); теорії діяльності та її суб'єкта (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М. Боришевський, І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко,); аналізу виховного процесу (І. Бех, О. І. Ільїн, В. Роменець, В. Татенко, Г. Ковальов, Г. Андреева, М. Корнєв, Т. І. Маноха); сутності конфліктного протистояння (Ю. Василюк, О. Донченко, Л. Орбан, Л. Карамушка, М. Пірен, Н. Гришина, Т. Титаренко, Ю. Ханін).

Актуалізація потреби ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців різного профілю та їхнього повноцінного становлення за період навчання у ВНЗ вимагає перегляду організації виховної взаємодії зі студентською молоддю, зважаючи на наявні **суперечності**:

- між сучасними соціальними тенденціями у молодіжному середовищі та педагогічними умовами їх врахування ;
- між традиційними технологіями організації виховного процесу та потребою розширення можливостей індивідуалізації особистісного та професійного становлення в умовах студентської групи;
- між посиленням негативних тенденцій у молодіжному середовищі та відстороненням більшої частини студентської молоді від свідомого протистояння деструктивним факторам соціалізації;

Актуальність, соціальне значення зазначеної проблеми обумовило вибір теми дипломної роботи: **«Соціально-психологічні чинники впливу студентської групи на соціалізацію особистості».**

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз факторів соціалізації особистості, визначити сучасні тенденції соціального та особистісного становлення майбутніх фахівців в умовах студентської групи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати різні наукові підходи до розкриття сутності соціалізації та адаптації як взаємопов'язаних процесів;
2. Узагальнити сучасні тенденції впливу різних факторів соціалізації на студентську молодь.

3. Виокремити особливості соціально-рольової ідентифікації в умовах студентської групи.

4. Систематизувати чинники конфліктогенного соціального впливу в студентській групі.

5. Підібрати, апробувати методики констатувального експерименту та узагальнити одержані результати.

Об'єкт дослідження: фактори соціалізації студентської молоді.

Предмет дослідження: особливості впливу студентської групи на соціальне становлення особистості і майбутніх фахівців.

Гіпотеза дослідження: системне діагностування різноманітних чинників соціального впливу на студентську молодь в умовах академічної групи впливатиме на попередження соціальних відхилень студентів ВНЗ з урахуванням процесуальних параметрів виховної взаємодії.

У процесі написання дипломної роботи було використано такі методи наукових досліджень:

- метод *сходження від абстрактного до конкретного* з урахуванням сучасних соціально-психологічних особливостей протікання педагогічного процесу у ВНЗ;

- метод *бібліометрії* дав змогу простежити динаміку розвитку надрукованих документів із визначеної проблеми, їх розподіл за рубриками наукових публікацій, рівень цитування, супідрядність державних документів, філософсько-теоретичної та методичної складової тощо;

- *методи емпіричного дослідження* набули найбільшого застосування, зокрема: *контент-аналіз* як логіко-аналітичний метод застосовувався до текстових виборок і дозволив інтерпретувати зміст інформації через кількісні показники на основі ретельного підрахунку за кожною одиницею спостереження з обов'язковим урахуванням частоти її вживаності у тексті;

- *метод аналізу продуктів діяльності* зокрема, самозвіти студентів щодо участі у роботі студентських груп різного спрямування, матеріали творчих проектів «Ціннісні пріоритети сучасного студентства», «Я і наша група» дали

змогу на основі ретельного системного аналізу уточнити ступінь об'єктивності і точності отриманих за допомогою інших методів даних.

- *методи донозологічної діагностики* (систем експрес-оцінювання впливу ЗМІ та оцінювання конфліктогенної ситуації у групі) було обумовлено необхідністю одержання інформативних кількісних показників, що вказують на соціально-педагогічні чинники та умови успішної соціалізації студентів у ВНЗ.

- *метод експертних оцінок* застосовано для інтерв'ювання спеціальної групи експертів-викладачів з метою визначення певних змінних величин, необхідних для оцінювання ціннісних пріоритетів студентів, суджень та способів поведінки у поза навчальній діяльності, способів попередження педагогічної конфліктності. Експерти відбиралися за ознакою їх формального професійного статусу. Використання методу експертних оцінок дало змогу об'єктивувати результати власного дослідження під час аналізу показників дезадаптованості студентів, виявів індивідуальної схильності до подолання конфліктних ситуацій молодими викладачами у взаємодії зі студентами.

- *експеримент* як метод і засіб цілеспрямованого впливу на об'єкт, що вивчається. На констатувальному етапі експерименту у методах дослідження втілювались принципи і прийоми, що включали різноманітні конкретні методики вивчення педагогічних явищ і були пов'язані із збором, узагальненням, структуруванням фактичного матеріалу;

- *візуальні, або графічні, методи* використовувалися з метою отримання синтезованих уявлень про об'єкт дослідження і водночас наочно показати його складники, їх значущість, причинно-наслідкові зв'язки, інтенсивність розподілу кількісних значень компонентів у заданому обсязі даних, чим розширили межі візуального сприймання підсумкових матеріалів.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

1.1. Наукові концепції соціалізації студентів вищих навчальних закладів

Успішна соціалізація студентів ВНЗ в умовах навчального закладу та подолання деструктивних явищ в молодіжному середовищі становить значний невикористаний резерв соціально-педагогічної роботи. Пояснення актуальності досліджуваної проблеми доцільно шукати на двох засадових рівнях – особистісному та інституційному.

Внаслідок швидкої соціальної еволюції та прискорення динаміки суспільного життя потребують раціоналізації і збалансованості на рівні суспільства, ті умови, які людина активно творить, в яких змінюється і до яких адаптується. Соціалізація, як двобічний процес передбачає засвоєння соціального досвіду через входження в соціальне середовище, а також процес відтворення особистістю зв'язків за рахунок власної активної діяльності. Ось чому соціалізацію слід розглядати як процес входження індивіда в суспільство, як його адаптацію та роль індивіда як агента у розвитку цього ж суспільства. Для того, щоб конструктивно діяти та ефективно творити, потрібно розширювати межі внутрішньої комфортності. Тому дослідження процесу соціалізації як наукової категорії пов'язане з обов'язковим встановленням співвідношення даного феномена з процесом адаптації. Якщо соціалізацію розглянути в контексті загального розвитку особистості в певних соціальних умовах існування, то адаптація відображає здатність пристосовуватись уже сформованій особистості до змінних умов соціуму. Взаємний перехід об'єктивної та суб'єктивної форм існування конкретизуються у теоретичному і практичному поєднанні елементів діяльності. Людина завжди прагне узгодити ці сторони, але вони чинять значний опір такому наміру. Тому соціальну адаптацію можна розглядати як один із основних механізмів соціалізації, що передбачає постійний процес активного пристосування до змінюваних умов

існування та одночасно як результат цього процесу. Соціально-педагогічним змістом соціальної адаптації є наближення цілей і ціннісних орієнтацій групи і кожного індивіда, засвоєння норм, традицій, групової культури, входження в рольову структуру групи, що передбачає реалізацію потреб, інтересів і прагнень та є основою самоутвердження і самореалізації. Результатом цього процесу є сформованість соціальних якостей, завдяки яким особистість реалізує власні прагнення, потреби, інтереси і може самостверджуватись. На думку В. І. Войтка, [50] поняття соціалізації включає в себе поняття адаптації. Окремі автори (Авер'янова Г.М., Балл Г.О., Бех І.Д., Москаленко В.В.) погоджуються, що ці поняття близькі, але виступають проти їх використання як синонімів.

Часто соціалізацію пов'язують лише із загальним розвитком, становленням особистості, а адаптацію – з пристосувальними процесами уже сформованої особистості, коли вона стикається з новими умовами спілкування і діяльності. Так, Г. М. Андреева (2000) вказує, що поняття «адаптація» і «соціалізація» істотно різняться за змістом. Перше виражає пристосування людини до нових для неї умов предметної діяльності, а друге – процес становлення особистості. Тому соціалізацію вона розглядає як двосторонній процес, який включає засвоєння соціального досвіду та продуктивне відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок активної діяльності. З точки зору принципу діяльності, як стверджує В. В. Москаленко, соціалізація – це процес взаємодії індивіда і суспільства, наслідком якого є конкретно – історична форма їх соціальності.

Постійні соціальні зміни вимагають не стільки пристосування до них, скільки розвитку, збагачення особистості та самовдосконалення відповідно до зміни суспільства. Перед людиною постає проблема переосмислення й переоцінювання власної позиції, вибору адекватної лінії поведінки та самовдосконалення відповідно до змінюваних умов. Успішною соціалізацією може вважатися ефективна адаптація і одночасно здатність певною мірою протистояти суспільству, тому, що заважає її саморозвитку і самоствердженню. Таким чином, в самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між

мірою ідентифікації людини з суспільством і мірою уособлення її в суспільстві. При порушенні цього балансу можливі два варіанти «жертв соціалізації»: конформіст і правопорушник, «девіант» [35, с. 192].

Суб'єктивна спрямованість процесу соціальної адаптації стає очевидною і передбачає можливість самореалізації, яку А. В. Мудрик розуміє як реалізацію людиною активності у важливих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин. При цьому необхідно, щоб успіх реалізації визнавався та схвалювався значущими для особистості людьми. А самоствердження є досягненням суб'єктивного задоволення результатом та процесом самореалізації [36, с. 24]. Таким чином, основна функція соціалізації – забезпечення повноцінного функціонування індивіда в суспільстві – має відбуватись на такому рівні, на якому суспільно регламентована поведінка відповідала б внутрішній структурі особистості, її інтересам, ціннісним орієнтаціям, потребам, що досягаються в процесі соціально-психологічної адаптації. За таких умов соціальне середовище не стає чужим для особистості, не призводить, за визначенням В. В. Москаленко, до дезінтеграції особистісних проявів і забезпечується соціально-психологічною адаптацією. Передача і засвоєння досягнень попередніх поколінь здійснюється завдяки соціальному успадкуванню через процес інкультурації [34, с. 7]. Отже, загальним напрямом розвитку взаємодії всієї сукупності соціальних аспектів (активних чинників) та обставин (пасивних чинників) соціалізації студентської молоді в сучасному суспільстві є становлення її системності.

Зміна соціальних орієнтирів незаперечно відтворюється в системі освіти на всіх рівнях. Динамізм перебігу суспільних процесів узгоджується із потребою сучасної людини досягати вищого рівня соціокультурного розвитку. З огляду на сказане, традиційний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її формування потребує переосмислення і переорієнтування на розвиток соціалізуючого потенціалу освіти, що дає можливість розглядати соціалізацію як процес саморозвитку особистості, її життєвого визначення в культурі, в соціумі. Необхідність зміни орієнтирів у системі освіти зумовлена не лише

суспільними чинниками, але і логікою розвитку науки, наближеною до педагогічного знання.

Багатогранність соціалізації як предмета пізнання зумовлена, з одного боку, – глибиною та об'єктивністю змісту, з іншого – специфікою суб'єктивної діяльності особистості на основі відповідних соціальних потреб. Ситуаціоністський підхід у соціальній сфері акцентує увагу на суб'єктивній інтерпретації ситуації і її впливові на людину. З точки зору цього підходу, соціалізація – це процес, який включає готовність особистості до переходу в нові і нові ситуації соціального розвитку, що постійно змінюються. Таким чином, лояльність до швидко змінюваних ситуацій розцінюється як механізм соціального становлення і розвитку [34, 7].

Говорячи про теорії, які суттєво зумовили нові підходи до аналізу соціалізації, потрібно вказати на активну розробку проблеми ідентичності в 70-х роках, яка пов'язана з когнітивною революцією, з іменами А. Тешфела, Дж. Тернера, С. Московічі. З точки зору цих дослідників, ідентичність є результатом категоризації і самокатегоризації, яка, відбуваючись на різних рівнях, формує персональну та соціальну ідентичності. Індивід визначається системною ієрархією ідентичностей. Соціалізація розглядається як формування ідентичностей особистості. Особливо гостро ця проблема постає в період ранньої юності через не сформованість цілісної системи поглядів, установок, орієнтацій. А новий соціальний статус – студент вищого навчального закладу, наприклад, зобов'язує діяти адекватно.

Дослідження останніх двох десятиліть зумовили появу нових тенденцій в теорії соціалізації, серед яких варто виділити домінування конструкціоністського підходу. Традиційно соціалізація розглядається як зміна якісних фаз, до кожної з яких людина повинна бути підготовлена попереднім етапом свого розвитку. Соціалізація, за традицією, розглядається як процес нібито повернений назад, як реакція – відповідь на зміни соціальної ситуації. Конструктивістський підхід, навпаки, орієнтує на знаходження характеристик особистості, які забезпечують майбутній успіх. У процесі соціалізації

формується особистісні передумови для виконання завдань наступного етапу розвитку людини, які не сумісні із жорсткою регламентацією поведінки.

Аналіз факторів соціальної успішності із точки зору диспозиційного підходу людини базується на наявності певних особистісних рис. З огляду на сказане, соціалізація як динамічний багатфакторний процес, набуває особливого значення та специфічних виявів у нестандартній ситуації, що дає змогу виявляти внутрішні параметри, які характеризують активність суб'єкта і ту конфігурацію сил, що діє всередині суб'єкта. Ця внутрішня сила взаємодіє із зовнішньою як суб'єктивна інтерпретація індивідом соціальної ситуації. Концепція напружених систем у розгорнутому вигляді представлена в роботах Л. Фестінгера. Для конструктивістського підходу важливими є такі положення: реальність соціального світу і реальність внутрішнього світу особистості – це реальності, що постійно пізнаються, осмислюються та інтерпретуються, і в цьому сенсі вони є створеними; результатом процесу конструювання є створення людиною образу світу, частиною якого є уявлення про саму себе як частину цього світу – соціальна ідентичність; соціальна ідентичність – це та створена соціальна реальність, яку потрібно розглядати як результат ресоціалізації особистості в умовах трансформації суспільства; завдяки формуванню соціальної ідентичності людина вміє орієнтуватись у непередбачених ситуаціях [35, с. 248].

Таким чином систематизовані погляди представників різних наукових шкіл не стільки суперечать одна одній, скільки взаємодоповнюють теоретичне обґрунтування визначеного соціального феномена. В контексті нашого дослідження важливими є характеристики сутнісних особистісних змін, що відбуваються у певні вікові періоди, а саме у пору ранньої юності, у конкретних соціальних умовах. І нормативні кризи, і вікові новоутворення пов'язані із соціальним самовизначенням. Тому соціальні зміни зумовили зростання інтересу до розв'язання проблем соціалізації студентської молоді, як окремої суспільної когорти. І тут доречно зазначити, що в першій половині XX століття

панівними були, принаймні, дві позиції щодо проблеми суб'єктного становлення в соціумі.

Виразниками першої із них були спеціалісти в галузі психологічних досліджень, які продукували ідею індивідуального розвитку в незмінному світі. Друга позиція (її дотримувались в основному, історики, етнографи, соціологи, спеціалісти права) – це твердження про те, що досліджувати зміни в соціальному світі можна без урахування зрушень у змісті і структурі життєвого шляху індивідів. Позиціонування незмінно (чи то індивіда, чи соціуму) мало б доповнювати взаємовиключні позиції. Втім, непродуктивність задекларованого підходу стала зрозумілою одразу ж, і тому в науці відбулось переорієнтування в тому сенсі, що варто вивчати індивіда, який розвивається у змінюваному світі. В контексті визначеного підходу різко зростає зацікавленість феноменом молодіжної субкультури та динамічними процесами в інститутах соціалізації, що супроводжуються зміщенням цінностей суспільної свідомості в наголошенні на самоцінності особистості молодого людини.

Отже, зміни, які відбулися в соціально-історичних умовах та в логіці розвитку наук, предметом дослідження яких є людське буття в усій багатогранності вимірів, наприкінці ХХ ст. зумовили необхідність введення в предмет дослідження поряд з вихованням і категорію «соціалізація», що передбачає становлення індивіда під впливом даного суспільства. Одним із перших у вітчизняній педагогіці порушив питання про соціалізацію як передумову виховання особистості В.О.Сухомлинський, який наголошував на тому, що суспільна сутність людини виявляється у її відношеннях, зв'язках, взаємовідносинах з іншими людьми. Цей процес приєднання особистості до суспільства і, отже, процес формування особистості і є соціалізацією [61].

У цьому зв'язку викликає інтерес концепція персоналізації А.В.Петровського, що відображає філософські і психологічні дослідження останніх років і розкриває таку закономірність діяльності, як єдність двох сторін її соціальної сутності: проекції на «світ речей» (предметна діяльність) і проекції на «світ людей» (діяльність із засвоєння норм людських

взаємовідносин). Він обґрунтував наявність у індивіда особливої соціогенної потреби «бути особистістю», тобто потребу в персоналізації. На основі сформованого життєвого досвіду виробляється модель активного ставлення до власного життя як самоцінності, що укорінюється в позиції суб'єктності [45]. Такий підхід передбачає узгодження зовнішньо регламентованих соціалізуючих впливів і суб'єктних виборів, детермінованих внутрішніми особливостями особистості. Виховний процес, що орієнтований на оволодіння особистістю соціальним досвідом, має базуватись на усвідомленні багатокomпонентності цієї системи, змінності всіх її складових та домінування такого компонента як самовизначення особистості. Оволодіння соціальним досвідом може здійснюватись стихійно, спонтанно або ж цілеспрямовано через функціонування відповідних інституцій, серед яких в останній час суттєво виділяються заклади додаткової освіти, громадські організації, дозвільні сфери, що розцінюються як актуальні у студентському середовищі.

У контексті досліджуваної проблеми важливо розглянути механізми соціалізації стосовно різних вікових груп. Значним ефектом міжособистісного сприйняття є стереотипізація, тобто побудова образу на основі уже існуючого стійкого уявлення про членів певної соціальної групи, наприклад, гендерної, етнічної. Стереотипізація може спрощувати процес побудови образу іншої людини, а також продукувати упередженість або, навпаки, переоцінювання реальних властивостей об'єкта сприйняття. Когнітивною основою стереотипізації є селекція, обмеження, категоризація великої кількості соціальної інформації, яка щохвилини сприймається людиною. Мотиваційною основою цього механізму є оцінна поляризація на користь своєї групи, яка надає людині почуття належності і захищеності. Варто відзначити, що у такий спосіб створюється і підтримується позитивний «Я-образ»; формується і тиражується групова ідеологія, яка виправдовує і пояснює поведінку групи; створюється і підтримується позитивний «Ми-образ» [35, с. 204]. В юнацький період його вияв набуває ознак крайньої вибіркості, що пояснюється віковим максималізмом та не сформованістю адекватної ідентичності. А тому така

тенденція розцінюється як можлива передумова різних форм деструктивної поведінки серед студентів вищих навчальних закладів.

Інша ситуація, в якій здійснюється процес соціальної перцепції, може бути визначеною як діалогічна, орієнтована на взаєморозуміння. Це ситуація міжособистісної взаємодії, яка потребує не просто категоризації особи, що сприймається, і співвіднесення її з певною групою або роллю, але й розуміння, встановлення довірливих відносин у процесі спілкування або спільної діяльності. В цій ситуації діють такі механізми, як ідентифікація, емпатія, атракція, соціальна рефлексія. Усвідомлення механізмів соціалізації дає змогу актуалізувати когнітивну складову цілеспрямованого соціально–педагогічного впливу на студентську молодь. Коли мова йде про молодь, то всі вказані параметри набувають особливої значущості, оскільки актуальним постає кожен чинник через відсутність життєвого досвіду і намагання його якомога швидше набути. Реальна соціальна дійсність не лише суперечлива за змістом подій, а, й окрім усього, містить витончені прийоми впливу на масову свідомість (зокрема, через ЗМІ). Самостійно визначитись щодо сутності подій, пояснити їх причину, аргументовано відстояти власну позицію молодим людям не так просто. А тому дослідження факторів успішної соціалізації є однією з провідних тенденцій у розвитку різних галузей освіти, що в останній період характеризується переходом до аналізу ціннісної парадигми. Подібна трансформація викликана соціально-економічними і, як їхній наслідок, морально–духовними змінами. Педагогічне обумовлювання пов'язано із утвердженням цілісного ставлення до освіти як універсальної категорії, на противагу односторонньо-функціональному підходу. У контексті означеної проблеми варто звернутись до праць Р. Пітерса, який у 60-х роках минулого століття виділив основні джерела освіти. На його думку, це: культура, суспільство, індивідуальність, які взаємодіють і протистоять один одному одночасно. Применшення значущості одного із них через зростання або ж обмеження поінформованості, заідеологізованість, або ж нівелювання об'єднавчих ідей, призводить до освітньої чи соціокультурної кризи. Р. Пітерс виділив критерії освіти і серед

перших назвав цінністю саме її, оскільки освітній процес – це передача не будь-якого, а значущого для людини знання [54, с. 65-66]. Таким чином, виокремлення філософії освіти із загального філософського вчення стимулювало дослідження ціннісно-сміслових аспектів освіти, закономірностей їхнього розвитку і функціонування, що позитивно вплинуло на соціально – педагогічну практику. Невипадково ця проблема вивчалася багатьма науковими школами, серед яких: психоаналітична, біхевіористська, соціально-діяльнісна, гуманістична, когнітивна, структурно-функціональна та системна, які відображають різні концептуальні підходи до обґрунтування теорії особистості. В теорії розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського відзначається, що всі вищі психічні функції є інтеріоризованими відносинами соціокультурного порядку, і оскільки моральні почуття є соціальним за своєю суттю і способом творення, то їх можна назвати «двічі соціальними» [12]. Основоположні ідеї етико-онтологічного підходу у сфері морально-етичних явищ позначаються на вибудовуванні ієрархії рівнів у сфері емоцій і почуттів. С. Рубінштейн відносить моральні почуття, разом з естетичними та інтелектуальними, до вищих рівнів цієї ієрархії, а саме – до рівнів опредмечених почуттів. По суті, йдеться про вищі почуття, які є світоглядними, оскільки виражають основоположні соціально значущі позиції особистості [52].

Т. Флоренська, досліджуючи проблему моральності як вияву вищих почуттів, робить висновок, що центральним поняттям у цьому контексті є категорія совісті, яку необхідно розглядати як етичне настановлення свідомого духовного життя людини, і воно повністю вибудовується на ставленні до іншої людини як до самої себе. Розрив єдності зі своєю совістю – це втрата єдності з іншими людьми, суспільством і світом і тому уособлює розрив зі своєю сутністю. На противагу біхевіористській концепції «інтеріоризації», що розкриває механізми взаємодії між людьми через речові об'єкти, Т. Флоренська підкреслювала, що совість постає посередником духовного спілкування з іншими людьми [65, с. 167-168]. У працях В. Біблера обґрунтовано взаємозв'язок категорій моральності і совісті: моральність утілена в совість, а

совість – це «корінне осереддя, серцевина, неподільне ядро, яке дає моральності живе життя» [5].

Г. Ковальов обґрунтовує теоретичні уявлення про три стратегії психологічного пізнання, покладаючи в основу методологію об'єктно-речового мислення суб'єктно-особистісного та інтерсуб'єктно-гуманітарного співвідношення названих категорій. На цій основі ним виділено: об'єктну, суб'єктну та інтерсуб'єктну парадигми людського пізнання [23, 43]. Звідси випливає, що сором (і сором'язливість) розглядаються в контексті об'єктної парадигми, провина – в площині суб'єкта, а совість – це відтворення інтерсуб'єктно-діалогічних зв'язків. Вивчення реальної та ідеальної репрезентації моральних почуттів у власному житті й житті інших людей засвідчило, що висока оцінка значущості почуття совісті для себе повністю узгоджується з високим бажанням бачити це почуття у поведінці інших людей (84,1 %). Опитані студенти вищих навчальних закладів вважають, що совість виявляється в їхній реальній поведінці (49,3%) та в ідеальних моральних потребах (53,3 %) набагато частіше, ніж реальні провина і сором (18,7 % і 8,7 %) та ідеально-бажані провина і сором (4,0 % і 2,7 %). Рівень сором'язливості у реальній поведінці випробуваних (28,7 %) та у їхньому образі ідеально-бажаної поведінки інших людей (14,0 %) вищий, ніж рівні власних реальних та ідеально-бажаних почуттів провини й сорому інших людей. В цілому, можна констатувати, що опитувані респонденти ідентифікують себе швидше з культурою «совісті й сором'язливості», аніж із культурою «сорому (або «провини»)) [17, с. 88]. На підставі вивчення значення різних моральних почуттів серед студентської молоді через виявлення рівнів моральної свідомості, феноменологію моральних почуттів, структурно-компонентний склад та культурно-історичний зміст моральних уявлень можна констатувати, що оцінка загальної значущості совісті для себе зафіксована у 77,3 % опитаних, в інших людей – у 87,3 %, а оцінка корисності совісті для інших людей – 84,7 % і для себе – 82,7 %.

Згідно з поглядами В. Франкла, наприклад, людська духовність є неминуче несвідомою [66]. Тому розвиток абсолюту «Я-духовного» виникає через глибини несвідомого за допомогою таких психоформ, як совість, честь, віра, краса, істина тощо. Останні кожен обстоює на основі здійснених освітньо-виховних учинків. Кожен студент під час проходження інноваційного циклу використовує складний набір особистих мислесхем для осмислення і пізнання світу. «Я-схеми» поєднують не лише минулі і теперішні психотенденції, а й сприяють відповідальності за майбутню поведінку, діяльність та вчинки [17, с. 74]. Виявлені особливості розуміння моральних почуттів помітно відрізняються від того, як їх трактують у світовій психології (З. Фрейд, Л. Колберг, Ф. Зімбардо, К. Ізард). Така тенденція засвідчує особливий характер соціоморальних почуттів та уявлень, властивих вітчизняній моральній психокulturі [17, с. 95].

Загострення суперечностей між старими, неактуальними цінностями та новими ідеями, позитивними очікуваннями й психологічними настановами вимагає активізації духовно-творчого потенціалу студентської молоді та використання його як гальмівний чинник стосовно поширення негативного досвіду, а також як засіб нейтралізації соціальної аномії в суспільстві. Із сказаного випливає, що сформовані серед студентської молоді елементи негативних традицій та споживацької мотивації у матеріально-прагматичній і духовно-творчій діяльності вимагають активізації соціального потенціалу молоді й переорієнтування її на соціально-творчу діяльність через збагачення традицій та залученням до духовно-ресурсних можливостей суспільства [19, с. 153]. Серед цінностей у підлітків і юнацтва, як зазначає О. В. Сухомлинська, високе місце посідають цінності молодіжної субкультури. Тому доцільно включити їх у виховний процес і педагогізувати [60, с. 121-123]. У зв'язку з цим заслуговує на особливу увагу аналіз механізмів становлення соціального досвіду молодшої людини, оскільки адаптація й соціалізація відображають і утруднені взаємини із дійсністю. У цьому контексті варто виокремити позицію С. Л. Рубінштейна, який писав: «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не

тільки виявляється і проявляється, він в них створюється і визначається. Тому по тому, що він робить, можна визначити те, ким він є насправді, напрямок його діяльності і формування його самого» [52, с. 153]. У такий спосіб було проілюстровано принцип діяльності та його значення в утвердженні детермінант людського буття, які завжди мають індивідуальну форму вираження.

Таким чином, соціальну адаптацію слід розглядати як «постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища і як результат цього процесу» [49, с. 10], що залежить від мети і ціннісних орієнтацій, можливостей їх досягнення в соціальному середовищі через прийняття індивідом соціальної ролі. Вивчення духовно-творчого потенціалу особистості, його формування та реалізацію можна вважати складовою частиною загального концептуального дослідження морально-ціннісної сфери особистості, що формується і утверджується в процесі соціалізації [62, с. 65-66]. Масштабність залучення молоді до діяльності системи соціальних інститутів характеризує певні нормативні моделі засвоєння матеріальних і духовних цінностей, які впливають на формування потенціалу особистості [9, с. 152]. А тому суттєвою частиною соціалізації сучасної студентської молоді є її економічна складова, що передбачає повноцінне пристосування до економічних умов, які динамічно змінюються і виявляються у бідності чи матеріальному благополуччі. Між цими компонентами і задоволеністю життям виявлено кореляційну залежність [64, с. 97]. О. Дейнека, посиляючись на західні дослідження, виокремлює такі критерії економічного благополуччя: задоволення працею і матеріальним доходом, задоволення споживанням, громадянське задоволення економічною політикою держави [18, с. 47].

Таким чином, суб'єктивне відчуття загального та економічного благополуччя нерівномірне серед працівників різних спеціальностей. У зміст самого поняття опитувані включили приблизно ідентичні характеристики: свобода вибору, незалежність від зовнішніх обставин і контроль над ситуацією. Водночас утрата контролю над ситуацією, сприйняття себе пасивним об'єктом обставин призводить до соціальної дезадаптованості [56].

Актуальним стає дослідження механізмів організації становлення соціального досвіду студентської молоді. Вивчаючи різні стихійні впливи на соціалізацію особистості, виявлені переваги організованих форм засвоєння індивідами соціального досвіду в досягненні певного рівня соціалізованості. Так, досліджуючи вплив культурно-дозвільної сфери на процес соціалізації студентської молоді, О. Лавренко показала, що не достатня кількість організованих форм засвоєння культурних цінностей, пасивні форми дозвілля формують прості і невибагливі культурні потреби і запити, задоволення яких не потребує інтелектуальних чи вольових зусиль [27]. Причини такої тенденції у проведенні дозвілля полягають в тому, що у студентства не сформовано культури ставлення до дозвілля, мотивацій та настановлень щодо активного засвоєння культурних цінностей. Все це свідчить, про те що процес соціалізації не може відбуватися лише стихійно. Відповідний рівень соціалізованості потребує застосування організованих форм впливу, який і здійснюватиметься через систему роботи зі студентською молоддю.

Вплив нового досвіду духовно-творчої діяльності студентської молоді може бути успішно досліджуваний у контексті соціокультурного впливу. Головними ознаками впливу при цьому називається феномен зовнішнього примусу і набуття короткочасної чи тривалої залежності від особистості суб'єкта впливу.

Заслуговує на увагу уведене та охарактеризоване О. Сидоренком твердження про «конструктивний вплив». На думку автора, такий вплив має відповідати певним критеріям: не руйнувати гармонію відносин особистості з іншими людьми; бути психологічно грамотним, коректним; задовольняти потреби обох сторін (коректність пояснюється як необхідність урахування психологічних особливостей особистості і ситуації впливу, а також застосування гуманних засобів впливу); конструктивний вплив повинен призводити до позитивних змін і підвищувати особистісний статус [53, с. 213].

У дослідженнях В. Татенка категорія соціального впливу розглядається з онтологічної точки зору і визначається як спосіб суб'єктного впливу на іншого,

як особлива дія, що породжує подію буття і дає змогу виокремити власну автентичність, чим підкреслюється ще одна його унікальна особливість. Значний інтерес у цьому зв'язку становлять дослідження Г. Ковальова. В його науковому доробку виділено 3 основні типи впливів: імперативний; маніпулятивний; розвивальний. Найефективнішим названо третій, оскільки він є «суб'єкт-суб'єктним». Розвивальний вплив ґрунтується на створенні умов, за яких обидва учасники процесу перебувають у рівноправних взаємостосунках діалогічного характеру, що є «головною умовою реалізації розвивальної стратегії психологічного діяння, створює оптимальний фон для процесів саморозвитку, саморозкриття, самореалізації»[23, с. 17].

С. Рубінштейн, К. Альбуханова-Славська, О. Старовойтенко, В. Татенко довели існування таких корелятивів суб'єктності, як самодостатність і самовизначення, рефлексивність, творчість, усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху, вчинків, характер взаємодії з іншими. Рівень розвитку перерахованих властивостей безпосередньо визначає міру суб'єктності індивіда, що дає можливість усвідомлено і цілеспрямовано керувати усіма формами своєї життєдіяльності та здійснювати їх максимально ефективно [62, с. 119]. Це також стосується соціокультурного впливу, який, згідно із висновками В. Татенко, можливий як повноцінний у взаємодії з автономними, самодостатніми суб'єктами, які вільно здійснюють учинки, розвиваються за власними законами. Інші форми впливу, такі як примус, переконування, маніпулювання менше, залежать від суб'єктності джерела впливу і не призводять до виникнення нового суб'єкта соціокультурного процесу. Становлення її відбувається у напруженій внутрішній роботі, коли людина ніби постійно розв'язує завдання «чому у мені бути». Соціальне становлення особистості – це не простий вибір, прийняття і сповідання цінностей. Вибір, у свою чергу, – завжди суперечність між свободою у вигляді можливостей і необхідністю перетворити можливості на дійсність [26, с. 105].

Соціальне становлення та самовдосконалення пов'язане із вправлянням у такій моральній практиці, яка безсумнівно спонукатиме особистість

здійснювати осмислений вибір. Наукове тлумачення даної категорії утруднене, оскільки, як стверджує Г.О. Балл, воно зазнало надмірної універсалізації. Занадто широке трактування і дещо гіпертрофована оцінка місця вибору у людському житті (яке прихильники такого підходу схильні зводити до послідовності здійснюваних людиною виборів) та невинуватна абсолютизація (за рахунок інших тлумачень людської свободи), ускладнюють науковий пошук. Як відзначає О. Ахієзер, можливість вибору сама по собі «залишає людину в межах раніше здобутих досягнень культури», а тому варто «шукати вихід за межі змісту культури, що склався історично, формулювати нові смисли і лише тоді є підстави констатувати «розвиток свободи» [3, с. 129].

Соціально-педагогічний зміст актів вибору пов'язаний із означеннями понять цілеспрямована дія, вчинок та особистісний вибір. Визначальною якістю останнього є зорієнтованість на певні цінності, які усвідомлюються і є визнаними особистістю, або ж виникає необхідність вибирати між самими цінностями. Виважена поведінка в ситуаціях вибору сприймається як складова частина соціокультурної позиції особистості, сприяння становленню якої, за визначенням І. Д. Беха, є однією з важливих соціально-педагогічних функцій. Студентство є тією соціальною когортою, для якої надзвичайної актуальності набуває проблема змісту морального вибору та на його основі цілісної системи вчинків і діянь.

Можна стверджувати, що існує певна дестабілізація соціального життя і ціннісно-нормативна криза нашого суспільства в умовах його трансформації. Криза полягає не стільки у відсутності соціальних норм і цінностей, скільки в тім, що сьогодні вони є суперечливими. Відзначаючи різноспрямованість соціалізуючих впливів, Г. М. Андрєєва підкреслює, що неузгодженість соціальних змін є сутністю нинішніх суспільних процесів [2].

Швидкі зміни суспільства зумовлюють в багатьох випадках відсутність зразків для відтворення, прямим психологічним наслідком якого є розгалуженість моральних орієнтирів у процесі соціалізації. А це у свою чергу ускладнює ситуацію вибору, що пов'язано з непередбачуваністю соціальних

пріоритетів, варіативністю форм перебігу соціалізуючого впливу, багатоманітністю принципів, видів діяльності, соціальних ролей і групових норм. Варто додати існуючу тенденцію романтизації кримінального світу, що тиражується через ЗМІ, та своєрідність способу життя так званої «елітної молоді». Тому актуальним у дослідженні цього процесу постає співвідношення впливу макро і мікрорівнів соціального оточення на характер процесу соціалізації та адаптації, а також питання щодо способів, факторів і суб'єктів, які повинні включатися в цей процес, щоб сформувати високу особистісну толерантність до невизначеності і такі риси, як уміння орієнтуватись та діяти адекватно у непередбачуваних ситуаціях. В процесі соціалізації підтримуються психологічні механізми взаємодії особистості і середовища, що реалізуються через адаптацію. Така взаємодія може мати як свідомий, цілеспрямований, так і спонтанний характер; відбуватися як на міжособистісному рівні, так і на рівні взаємодії із суспільними інститутами. На рівні суспільної свідомості соціальна стратифікація суб'єктивно переживається як криза соціальних цінностей та ідеалів, зокрема ідеалів справедливого суспільного устрою. Така тенденція особливо поширена у молодіжному середовищі, підтвердженням чого є те, що на соціально-педагогічному рівні, трансформація визначається, по-перше, зростанням невизначених соціальних ситуацій, в яких конкретна соціальна група не має нормативних приписів стосовно мети і результату своєї діяльності. По-друге, зміна соціальної реальності супроводжується виникненням нових соціальних ролей, нових видів соціальної діяльності. Ці об'єктивні обставини є умовою утворення на рівні групової свідомості таких норм, яких не було раніше. Одночасне існування в сучасний період багатьох пластів цінностей, жоден з яких не є чітко структурованою нормативною моделлю, утруднює ситуацію соціального вибору і прийняття соціальних норм, а в кінцевому рахунку ускладнює процес соціалізації в цілому, особливо молоді. Третій – особистісний рівень тлумачення соціальної трансформації – це аналіз її з точки зору глибинних особистісних змін, які відбуваються під впливом охопленої соціальної нестабільності. В загальному розумінні тут можна говорити про

підвищення тривожності, актуалізацію специфічних захистів, тобто про комплекс явищ, які є спільними для значних груп в умовах утрудненого соціального буття [35, с. 242-243]. Така об'єктивна тенденція позначається на загальних процесах соціального становлення, а стосовно студентської молоді доповнюється реальною необхідністю успішно адаптуватись до нових умов і задовольнити при цьому основні вікові потреби соціогенного характеру. Тому великого значення набуває зміст та напрями соціалізуючого впливу, що реалізується через відповідні інститути. У цілому поняття суспільної інституції охоплює виокремлений комплекс суспільних дій, що спрямовує і впорядковує поведінку і спонукає рухатися в бажаному для суспільства напрямі [10]. Суспільно значущий характер діяльності будь-яких суспільних інституцій дає підстави розглядати їх як аспекти соціалізації молоді. Всі вони – державні, політичні, громадські, виробничі – досягаючи своїх головних цілей відповідно до специфіки і профілю діяльності, спричиняють водночас і значні соціалізуючі впливи.

За визначенням В. Т. Циби (2006) «припускається, що в системі «соціальний суб'єкт – соціальне і штучно-природне середовище» в першій її складовій (у формі ієрархії соціальних суб'єктів) закладено механізм, антиентропійна дія якого спрямована на відтворення природного і створення штучного цілісного середовища» [67, с. 30]. Таким чином, людина не просто засвоює соціальний досвід, вона перетворює його на основі власних ціннісних установок, орієнтацій, потребово-мотиваційної структури в цілому. Цілеспрямована педагогічна діяльність при цьому відображає двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, а з іншого – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків у результаті власної різнобічної взаємодії із суб'єктами оточуючої дійсності. Ось чому відповідність зроблених виборів соціальним вимогам має бути орієнтована на нормативну поведінку, що відображає рівень соціальної адаптованості. Передумовою успішного протікання даного процесу є когнітивна складова світоглядної позиції

особистості, що дає змогу ефективно адаптуватись до різноманітних життєвих обставин і змін. Окремо варто виокремити готовність і здатність, як особливу психологічну характеристику, витримувати різноманітні психічні та фізичні навантаження, долати життєві перепони, які є невід’ємними атрибутами кардинальних соціальних змін у життєдіяльності особистості, у контексті нашого дослідження – це вступ до ВНЗ.

1.2. Соціальна адаптація студентів в умовах вищих навчальних закладів

У різних наукових школах формувались концептуальні підходи до розуміння сутності та механізмів адаптації, які становлять не лише науковий, а й практичний інтерес. Так, психоаналітичне трактування пов’язане з ученням З. Фрейда про структуру психологічної сфери особистості. Соціальне оточення розцінюється як вороже, а тому соціальна адаптація пояснюється як процес досягнення гомеостатичної рівноваги між особистістю та вимогами зовнішнього оточення. Для того, щоб досягти прийнятного рівня динамічної рівноваги, що буде супроводжуватись збільшенням задоволення і, відповідно, зменшенням невдоволення, необхідні енергетичні затрати, що пов’язані з емоційним самопочуттям. З. Фрейд структурує основні прототипові ситуації, які можуть підсилювати тривожність, внутрішню напруженість як-от: втрата бажаного об’єкта; втрата любові; втрата себе (прилюдне висміювання); втрата любові до себе (поява почуття провини або ж ненависті до себе).

Процес адаптації в психоаналітичній концепції можна сформулювати в такій послідовності: конфлікт – тривога – захисні реакції. Соціалізація особистості розглядається як витіснення потягу і переключення енергії на санкціоновані суспільством об’єкти (З. Фрейд), а також як результат прагнення особистості компенсувати і надкомпенсувати власну неповноцінність (А. Адлер). Бачення Е. Еріксона є дещо своєрідним з огляду на те, що в адаптаційні процеси він включає і позитивні моменти. Так, суперечність та емоційна

нестабільність можуть в результаті завершитись гармонізацією особистості та середовища, і тоді загальне оцінювання процесу набуває такого вигляду: суперечність – тривога – захисні реакції індивіда та середовища – гармонійна рівновага або ж конфлікт.

Подальшого розвитку психоаналітична концепція адаптації знайшла в працях Г. Гартмана, який глибоко досліджує наявність конфлікту в загальному процесі пристосування індивіда до середовища та вводить поняття «вільна від конфліктів сфера Я». Сучасні психоаналітики виділяють такі різновиди адаптації: алопластична, яка передбачає зовнішні зміни реального світу стосовно потреб і запитів людини; аутопластична, яка досягається в результаті особистісних змін (структури умінь, навичок і т. ін.), що сприяє успішному пристосуванню у змінюваних умовах; пошук індивідом сприятливого середовища. Такий науковий підхід дає можливість аналізувати процес соціальної адаптації студентської молоді з огляду на можливі глибинні причини утруднених ситуацій та не усвідомлені тактики індивідуального реагування особистості, що потребуватимуть системної корекційної роботи. Пошук індивідом сприятливого середовища може спонукати молодих людей, наприклад, до не критичного оцінювання можливих наслідків безпечного поводження в нових соціальних умовах.

Основним критерієм адаптованості з позиції гуманістичного підходу є міра інтеграції особистості і середовища. Метою адаптації є досягнення стану фізичного здоров'я і згармонізованості цінностей особистості та суспільства. Послідовність стадій процесу адаптації є такою: конфлікт – фрустрація – пристосування. В основу цієї концепції покладено ідею здорової самоактуалізованої особистості, яка має намір досягти життєвих цілей, використовуючи і розвиваючи сповна творчий потенціал. На думку К. Роджерса, психологічно здоровій особистості властиві: відкритість переживанням, довір'я до самого себе через прийняття внутрішніх переживань, інтуїцію; почуття свободи в думках і вчинках, тобто здатність здійснювати осмислений вибір і управляти своїми діями; креативність як гнучкість у пристосуванні до змін

оточуючого середовища, що виключає конформізм. Аналогічно найтиповішими ознаками психологічного нездоров'я та неблагополуччя є: неадекватне сприймання себе, власного Я; нелогічність; зниження когнітивної активності; хаотичність, категоричність, стереотипність, некритичність мислення; підвищена схильність до навіювання та тривожність. В цьому процесі окремо слід виділити сформовані особистісні якості: залежність від шкідливих звичок; зниження відповідальності за власні дії; втрата віри у власні можливості; неадекватна самооцінка, що є причиною залежної поведінки [51, с. 119-120]. Таким чином, виокремлені параметри характеризують типові тенденції соціального поводження, що є особливо актуальними у молодіжному середовищі, оскільки відображають вікові потреби у самоствердженні. Тенденційна спрямованість окреслених варіантів засвідчуватиме ефективну соціальну спроможність особистості або ж її функціональну обмеженість.

А. Маслоу виділяє параметри конструктивного поводження, що призводять до адаптованості. Це, зокрема, чітко визначена ціль та однозначно сформульована мотивація, осмислена поведінка, спрямована на розв'язання проблеми, наявність особистісних змін. Неконструктивне реагування характеризується превалюванням несвідомого, що спрямовує дії особистості на подолання негативних переживань без кардинального розв'язання проблеми. Зміщення акцентів в емоційно-чуттєву сферу може посилювати радикалізм у соціальному доводженні і бути причиною загострення утруднених ситуацій. Таким чином, основою адаптованості особистості з позиції когнітивної психології є здатність до інтелектуальної діяльності, що виявляється в переосмисленні інформації, в її переструктуруванні, групуванні, класифікації тощо. Слід також підкреслити неправомірність абсолютного протиставлення репродуктивних і продуктивних, адаптивних і творчих процесів у розвитку мислення та особистості в цілому [44, с. 21]. Тому розвинута інтелектуальна здатність сприятиме подоланню внутрішньої загрози цінностям, установкам, намірам особистості і впливатиме на утвердження позиції пристосування, яка розцінюється як прийнятна з точки зору соціальної норми.

Необіхевіористське визначення адаптації зводиться до того, що її слід розглядати як стан, при якому потреби індивіда з одного боку, і вимоги середовища – з іншого – повністю задоволені. Це стан гармонії між індивідом, природою та соціальним середовищем. Але це ще і процес, у результаті якого цей стан досягається. Мета будь-яких змін зводиться до підсилення здатності виживати у змінних соціальних умовах груп та окремих індивідів, але при цьому мова не йде про особистісні зміни. А тому увага акцентується на конфліктах із середовищем, але ігноруються конфлікти внутрішні. Використання терміна «соціальна адаптація» зміщує акценти в сферу аналізу соціальної рівноваги та основних її чинників. Великого значення набуває модифікація поведінки на основі учіння через механізми науціння, навчання, заучування. Так актуалізується не лише набутий особистісний соціальний досвід, а й адаптивні механізми особистості, ефективність яких визначатиметься гнучким адекватним реагуванням у змінюваних соціальних умовах. Отже, більшою мірою увага акцентується на операційній сфері діяльності, що передбачає прикладання зусиль для того, щоб модифікувати умови життя і зробити їх більш придатними для комфортного існування.

В інтерраціоністській концепції ефективна адаптація передбачає узгоджену щодо соціальних норм поведінку особистості на різних вікових етапах розвитку. Тому адаптованою є та людина, котра не лише засвоїла соціальні норми, але й взяла на себе відповідальність за емоційне благополуччя інших, оскільки не розчаровує найближче оточення відхиленнями від соціальних стандартів. Так, у класифікації А. Ф. Лазурського виділено три рівні соціальних відносин. На першому рівні особистість повністю залежить від оточення, зовнішніх умов, які пригнічують людину, що і призводить до часткового пристосування. На другому рівні пристосування відбувається з урахуванням як власної вигоди, так і суспільної. Люди, які досягли третього рівня, здатні не лише вдало пристосуватись до середовища, але і впливати на нього відповідно до своїх потреб. Таким чином, А. Ф. Лазурський вбачає у соціальній адаптації як внутрішні, так і зовнішні зміни [28, с. 183].

На основі тверджень Л. Філіпса можна констатувати, що адаптованість виявляється в конформності щодо основних соціальних вимог згідно з віком і статтю. Адаптивна поведінка характеризується усвідомленим вибором, виявом ініціативи та самостійним прогнозуванням майбутнього. Можна припустити, що адаптаційні процеси не вимагатимуть великих емоційних перевантажень у тому випадку, коли нові соціальні норми, стандарти, орієнтири суттєво не відрізняються від раніше засвоєних у референтних чи офіційних групах. Це означає, що індивід визнає основні цінності нового середовища, а середовище, у свою чергу, визнає окремі цінності свого нового учасника [14, с. 47]. Підтвердженням може бути зміна режиму навчальної діяльності випускника школи після вступу до вищого навчального закладу. Якщо у шкільному навчальному процесі переважали цінності інформативної обізнаності і такими ж вони залишились у новій соціальній групі, то першокурснику ВНЗ не доводиться суттєво змінювати сформований стереотип.

Своєрідно характеризує типи соціальної адаптації Н. Н. Милославова, виділяючи такі з них: урівноваження - досягнення рівноваги між середовищем та індивідом на основі взаємної терпимості щодо цінностей та стереотипів; псевдоадаптація як поєднання зовнішньої пристосованості особистості і негативного внутрішнього ставлення до норм і вимог оточення; при звичаювання-взаємна поступливість на основі прийняття найважливіших цінностей; уподібнення-психологічне переорієнтування індивіда, трансформування попередніх поглядів, орієнтацій, установок з урахуванням вимог нового оточення [49, с. 20]. Особистість може по чергово пройти всі етапи, а може залишитись на якомусь із них. При цьому багато значитиме міра сформованої автономності, сутність самої ситуації, її значущість для особистості, повторюваність або фрагментарна епізодичність.

Виокремлені параметри дають змогу розрізняти індивідуальні стратегії адаптації на основі пошукової активності або ж пасивної позиції. У першому випадку активність людини спрямована на удосконалення системи взаємодії із оточенням і собою. Другий варіант виявляється в намаганні залишити

незмінним спосіб життя, використовувати і надалі ефективні стереотипні форми взаємодії з оточенням. Але ж основою пасивної адаптивної стратегії є негативні емоційні переживання: тривога, фрустрація, відчуття втрати; частішають випадки агресивних дій стосовно інших і себе; людина побоюється взяти на себе відповідальність за ризиковане рішення. У нових соціальних умовах подібна тактика поведінки розцінюється як не ефективна і потребує кваліфікованого соціально-педагогічного втручання.

У цілому, можна констатувати, що стратегія соціального становлення – це переважаючий спосіб вибудовування суб'єктом своїх відносин із оточуючим світом, іншими людьми і самим собою в процесі розв'язання життєвих проблем і досягнення цілей [49, с. 22]. Залежно від індивідуально-особистісних характеристик людина може перебувати на різних рівнях соціальної адаптації: рівень усвідомлення вимог середовища, але не сприйняття його цінностей; рівень взаємної терпимості особистості та її соціального середовища; рівень акомодатії, який вимагає вчинку на рівні терпимості; рівень асиміляції (повне пристосування – відмова особистості від своїх колишніх цінностей та прийняття нових) [46, с. 89]. Згідно із зазначеними рівнями адаптація може набувати добровільного і вимушеного характеру. У першому випадку нові способи соціальної дії не суперечать цінностям особистості і відповідають її особистісним якостям. У другому – людина чинить опір новому і організовує свою діяльність цілком на минулому досвіді. В цьому випадку процес соціалізації уповільнюється, що буде посилювати загальний кризовий стан особистісно-професійного становлення і розвитку. Глибока наукова обізнаність з даною проблемою організаторів виховного процесу в інститутах соціалізації сприятиме його оптимізації та підвищенню ефективності.

У молодіжному середовищі в цілому, а тим паче у студентському, активність, комфортність, згармонізованість потреб і можливостей є незаперечними умовами повноцінного соціального становлення, що відображають інтереси соціуму і особистості. Варто зауважити, що в процесі вибору певного варіанта соціального поводження, зокрема в умовах ВНЗ,

студенти орієнтуються на такі параметри середовища, як: чіткість і конкретність нових вимог, їх категоричність, однозначність, врахування намірів та очікувань, потенційних можливостей самої особистості щодо пристосування до нових соціальних умов. Тому в організації виховної роботи варто враховувати як внутрішній, так і зовнішній вимір, що відображатиме гармонійність реальної поведінки студентської молоді з соціальними очікуваннями, вимогами середовища, правилами і критеріями нормативного поведіння. У зв'язку з цим постає питання про перенесення способів поведінки й, зокрема, адаптивних тактик і стратегій, з однієї соціальної групи в іншу, про їх модифікацію, трансформацію та удосконалення. Така здатність є особливо актуальною в період радикальних соціальних змін, зокрема, пов'язаних зі вступом до ВНЗ та можливістю успішно оволодівати обраною професією.

У загальному контексті аналізу доцільно розглянути професійну адаптацію. Наукове пояснення вказаного поняття неоднозначне. Так М. І. Скубієв, В. А. Панюкова висловлюють точку зору, згідно з якою професійна адаптація відображає вузьку спрямованість процесу звикання до умов виробничої діяльності. Ширше пояснення даного поняття знаходимо у таких дослідників як М. П. Будякіна, А. А. Русалікова, Н. П. Лукашевич. Останній, зокрема, пише: «Професійна адаптація – це процес залучення підростаючого покоління до професійної діяльності, що обумовлений доцільним вибором професії, рівнем професійної орієнтації та професійної підготовки» [29, 24]. У цьому випадку межі самого процесу розширено і пов'язано виключно із початком професійно-трудової діяльності. В цьому є відповідний сенс. Водночас, варто зазначити, що до моменту включення у трудову діяльність у людини формується збірне уявлення про майбутню професію. Ми більше схильні до позиції Л.В. Мардахасєва, котрий так пояснює дану категорію: «Адаптація професійна – це пристосування, звикання людини до вимог професії, засвоєння нею виробничо-технічних і соціальних норм поведіння та способу життя, необхідних для виконання професійних функцій.

Характерна для початкового етапу професійної діяльності, основа якої закладається в процесі професійної освіти» [55, с. 13-14]. Таким чином, процесуальна сфера професійної адаптації перенесена в контекст обраної професії. Але виділяється досить характерний етап – набуття професійної освіти, який починається зі вступу до навчального закладу.

На основі аналізу наукових джерел можна констатувати, що ступінь адекватності між цілями і результатами діяльності особистості, дає змогу розмежувати три різновиди адаптаційних процесів. Це адаптивність як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням (оцінкою, розумінням, прийняттям) особистості до навколишнього світу і самого себе. А. Жмиріков пропонує такі критерії адаптованості, як міра інтеграції особистості з макро і мікросередовищем; реалізація внутрішньоособистісного потенціалу та емоційне самопочуття [49, 15]. Неадаптивність – як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість. При неадаптованості діє особливий мотив, який призводить до надситуативної активності і полягає в специфічній привабливості діяльності з не передбачуваним результатом. Предметом захоплення стає межа між протилежно спрямованими діями. Наприклад: у навчанні – притягувальна грань між відомим і невідомим; в творчості – між можливим і неможливим; у ситуації ризику – між благополуччям і загрозою існування; в спілкуванні – між відкритістю і захищеністю від інших людей. Зокрема, А. В. Петровський, розробляючи концепцію неадаптивної або надситуативної активності, обґрунтовує обов'язкову вихідну адаптивну спрямованість будь-яких психічних процесів та поведінкових актів. Він указує на такі сутнісні ознаки адаптивної спрямованості: наявність процесів пристосування індивіда до природного середовища, які вирішують завдання збереження тілесної цілісності, виживання, нормального функціонування тощо; розгортання процесів адаптації до соціального середовища у вигляді виконання

сформульованих з боку суспільства вимог, очікувань, норм, дотримання яких гарантує повноцінність особи як члена суспільства; перебіг процесів самопристосування – саморегуляція поведінки і діяльності, підпорядкування вищих інтересів нижчим, самореалізація мисленнєвих стереотипів і схем і т. ін.; функціонування процесів, котрі спричиняють підкорення середовища базовим інтересам особистості, дають змогу реалізувати його фіксовані предметні орієнтації: задоволення потреб, досягнення мети, розв'язання життєвого завдання тощо. Чи пристосовує індивід себе до світу, чи підпорядковує світ своїм вихідним інтересам, – робить висновок учений, – у будь-якому разі він обстоює себе перед світом у тих своїх виявах, основа для яких уже склалася, виділилася в минулому. А відтак відкидається все, що надлишкове у цих вихідних орієнтаціях [45, с. 13-14].

Дезадаптивність розглядається як певна дисгармонія між цілями і результатами діяльності, що є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів. Висока освоєність навколишнього оточення та усталені темпи перебудови внутрішнього світу студента об'єктивуються, як правило, в адекватній адаптаційній взаємодії. Міра функціональної дезадаптивності особистості і рівень її особистісної тривожності визначають її емоційну реакцію на екстремальну (проблемну, стресову, критичну, фруструючу) ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю, з перемінною спрямованістю. У контексті нашого дослідження становлять інтерес ті соціальні ситуації, в яких людина фруструється. В. С. Мерлін писав: «Під фрустрацією розуміють стан дезорганізації свідомості і діяльності, що виникає внаслідок будь-яких перешкод і протидій, мотив залишається незадоволеним або його задоволення гальмується» [32, с. 108]. А. А. Налчаджян включає в це поняття: а) ті життєві ситуації, які призводять до блокування задоволення мотивів, до руйнування сподівань і планів особистості, до відмови від цілей, які високо оцінюються, до зміни у структурі самосвідомості; б) важливим компонентом («ядром») фрустрації необхідно вважати той психологічний стан, який виникає в особистості під впливом

фрустраторів. Це може бути стан глибокого розчарування, пригніченості, ненависті до фрустратора [38, с. 66]. Людину може фруструвати велика кількість факторів, але, як зазначається окремими авторами [4;6;21], особливо сильно фрустрація виражається в проблемних ситуаціях, які впливають на структуру самосвідомості і, в першу чергу, на такі важливі її компоненти, як рівень домагань і самооцінку. Аналіз праць з даної проблеми (С. Д. Максименко, В. М. М'ясищев, М. Д. Левітов та ін.) дозволяє стверджувати, що психічні стани є інтегральним комплексом тих функцій та якостей особистості, які прямо або опосередковано зумовлюють виконання діяльності, задаючи загальний функціональний рівень процесу соціалізації [38, 37].

Зростання психічного та інтелектуального навантаження, якого зазнає студент на початковому етапі навчання, може призвести до появи та розвитку несприятливих психічних станів і в цілому негативно позначатиметься на якості роботи і загальному процесі соціального становлення. Тривале перебування у таких станах створює передумови для їхнього поступового переходу у властивості особистості, виникнення і закріплення в структурі характеру рис, що знижують адаптивні можливості особистості. Дослідження показують, що емоційна стабільність як професійна якість мало властива студентам, що виявляють високий рівень тривожності. Спостереження підтверджують, що такий рівень тривожності особливо притаманний тим студентам, які мають розвинуте почуття власної гідності, відповідальності та обов'язку, до того ж є підвищено чутливими до свого становища в групі і визнання оточуючими. Л. І. Божович (1968), Л. С. Славіна (1966) пов'язують порушення можливих стосунків у первинних групах, високу тривожність, розбалансовану самооцінку із створенням комплексу неповноцінності. Зразу ж за цими процесами з'являється захисна реакція – прагнення до лідерства для компенсації почуття неповноцінності. На такому емоційному фоні можуть розвиватись деструктивні форми соціального поведіння.

К. Роджерс (1994) стверджує, що за умов суб'єктивно тяжких обставин саме негативні психічні стани унеможливають конструктивне розв'язання

людиною її проблем. Схильність удаватись до неконструктивних психологічних захистів властива людям з низькою здатністю до контролю своїх психічних станів, імпульсивних, з розбалансованою самооцінкою та підвищеною тривожністю. За даними А. М. Прихожан [47], найхарактернішою рисою людини з високим рівнем тривожності є занижена самооцінка. Вони не здатні поважати, цінувати себе, не вірять у власні здібності і сили. Варто пам'ятати, що за відносно короткий проміжок часу відбуваються значні якісні зміни у внутрішньому світі студента-першокурсника. Навіть незначні ускладнення, пов'язані з організацією навчального процесу (не передбачувані зміни в розкладі занять, неузгодженість плану семінарського заняття із списком рекомендованої літератури, неможливість вчасно одержати консультацію тощо), можуть негативно впливати на протікання адаптивних процесів. Особливо це виявляється у складних проблемних ситуаціях (об'єктивних або сприйнятих такими), які впливають на структуру самосвідомості і, в першу чергу, на такі важливі її компоненти, як рівень домагань і самооцінку. Фрустрація в другорядній для себе групі швидко долається і не залишає важких наслідків. Зовсім інша річ, коли, наприклад, студент переживає невдачу виступу на семінарському занятті серед однокурсників. Тому суттєвими показниками адаптованості є емоційний стан людини: спокій, задоволення, впевненість або ж невпевненість, страх, тривожність. Сучасні дослідження останньої спрямовані на розмежування ситуативної, пов'язаної з конкретною зовнішньою ситуацією, та особистісної, що є стабільним відображенням особистості, а також на з'ясування методів аналізу тривожності як результату взаємодії особистості та її оточення [37, с. 407-408]. Дослідження А. М. Прихожан (1991) довели необхідність розгляду цієї проблеми у зв'язку з насиченістю та саморухом потреб. Нею було виділено два типи тривожності у спілкуванні: адекватну, що є реакцією на реальне неблагополуччя, і неадекватну, яка при об'єктивному благополуччі у цій сфері породжується конфліктною побудовою самооцінки [47, с. 93]. Тривога супроводжується відчуттям безпорадності, ізольованості і конфлікту. Це досить болючі

переживання, що породжують невдоволення, озлобленість і намагання суб'єктивувати свої переживання. Починає здійснюватись пошук особи, яка є причиною ситуації утруднення [37, с. 246-247].

Проведене тестове опитування серед студентів різних типів навчальних закладів з використанням особистісної шкали самооцінки С. Спілбергера та шкали Дж. Тейлор дало можливість діагностувати рівень тривожності як індивідуальну чутливість до стресу і як рису характеру з вираженою схильністю до переживання страху, побоювань, безсилля. За нашими даними, низький рівень тривожності зафіксовано у 5,1-7,2% опитуваних студентів-першокурсників, середній – в 28,4 % і високий – у 65,2 - 68,1 %. За даними інших авторів (В.Ф.Моргун,1995), основні ускладнення особистого характеру в процесі адаптації виникають через неврівноваженість (55%), невпевненість у своїх силах (39 %), невтриманість (30 %). Таким чином, високий рівень тривожності (65,2-68,1 % опитаних) вказує на наявність серйозних внутрішніх проблем, що блокуватимуть успішне входження студентів ВНЗ у нові соціальні умови [58, с. 75]. А тому у систему соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю мають бути включені превентивні форми роботи, що сприятимуть подоланню подібних деструктивних явищ. При цьому варто враховувати, що неефективними методами подолання тривоги є всі форми уникнення, до яких через обмеженість соціального досвіду можуть вдаватись студенти. Зокрема, це виявлятиметься в сором'язливості, схильності до алкоголізму, вживання наркотичних засобів, нав'язливій сексуальній активності. Над-активність у різних сферах життя є малоефективною, оскільки не розв'язує внутрішнього конфлікту.

Конструктивні методи подолання тривоги базуються на розумінні того, що тривожність засвідчує наявність внутрішньої проблеми, конфлікту. До тих пір, поки вони не будуть розв'язані, тривога залишатиметься високою. При цьому необхідно зважати, що для молодшого юнацького віку тривожність є достатньо стійким особистісним утворенням і зміна його на стійке емоційне благополуччя пов'язана не з якимись змінами у статусі серед однолітків,

результатами навчання, іншими змінами у житті, а має чітко виражений віковий характер [30,93]. Загальна тенденція в подоланні тривожності визначається як: усвідомлення суперечності між цілями та способами їх досягнення; переструктурування цілей, рангування їх за значущістю і співвіднесення з реальністю. По суті, це здатність правдиво відповісти собі на запитання: чого я прагну і як я можу цього досягти? [37, с. 260-272].

У студентському середовищі соціально-педагогічна робота з метою подолання тривожності буде успішною, якщо: навчити студентів використовувати індивідуальні прийоми опанування станом тривоги; розширювати функціональні та операційні можливості на основі формування необхідних навчальних умінь і навичок, які дозволяють досягати кращих результатів; створити максимально сприятливі умови для кожного студента в процесі перевірки знань; піддавати корекції особистісні прояви, зокрема, самооцінку і мотивацію; поглиблювати інформаційну обізнаність щодо психологічних механізмів особистісної тривожності. Механізми соціальної адаптації суттєво впливають на характер дій людини, яка перебуває в ситуації емоційного напруження, викликаного змінами структури соціального оточення [42, 35-36]. Такі явища часто пов'язані із проявами асоціальної, адиктивної та деліквентної поведінки, дестабілізацією психологічних механізмів тривожності, конфліктності, агресивності. Здебільшого зміна особистісної ідентичності характеризує етап внутрішньої трансформації, що спричинена проекцією вікового розвитку на бажаний соціальний статус і передбачає взаємокорекцію очікувань відповідно до умов перебігу адаптації. Критеріями нормативного розвитку є, на думку багатьох дослідників (М.Й. Боришевський, В.І. Слободчиков, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон та ін.), не лише успішна адаптація до соціального середовища, а й прогресивний, хоча і нерівномірний розвиток творчого потенціалу особистості, що насамперед засвідчує процес її формування. При цьому важливо враховувати, що: процес адаптації передбачає індивідуальну активність, яка проявляється у найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних діях, вчинках, діяльності у цілому; це – активні дії

з метою стабілізації умов й обставин власного буття; значну частину адаптаційного процесу займає розв'язання різноманітних проблем з використанням соціально прийнятних, а також ситуативно можливих способів поведінки особистості; неадекватність реагування в утруднених та не визначених соціальних ситуаціях може засвідчувати особистісну не готовність до кардинальної зміни напрямів діяльності. Тому успішність адаптації визначається і характеристиками середовища, і психічним станом особистості. Щодо останнього, то основний напрям розвитку адаптивної активності студента безпосередньо пов'язаний з процесами оцінювання та прийняття норм і цінностей того оновленого соціального оточення (осіб, груп, об'єднань), до якого він входить, а також сформованих уже форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних міжсуб'єктних зв'язків, стилю керівництва тощо). Окремо варто виокремити форми предметної діяльності: наприклад, способи виконання студентом обов'язків; усвідомлення, розуміння та прийняття нової статусної ролі та розв'язання побутових проблем. У цьому процесі завжди буде певне взаємодоповнення активності (студент цілеспрямовано видозмінює навколишнє оточення) і пасивності (він змінює свою поведінку, зміст і характер дій під впливом оточення), що спрямовуватиметься полярними тенденціями адаптивності – неадаптивності, тобто тими психорегуляторними механізмами, які реально представлені у внутрішньому світі особистості.

Зміна соціального оточення, новий статус, докорінна відмінність режиму навчання, збільшення обсягу самостійної роботи, відсутність референтної групи – ось далеко не повний перелік соціальних факторів, що вимагають від студента особливих зусиль на початковому етапі навчання у вузі і мають бути враховані в усій системі соціально-педагогічної діяльності зі студентами ВНЗ [57, с. 263]. Очевидно, що саме велика кількість, значна масштабність і новий рівень змін у процесі переходу молодшої людини від шкільного життя до вузівського ставить проблему адаптації як складової частини загального процесу соціального становлення в центр уваги всього педагогічного колективу ВНЗ.

Провідною тенденцією сучасного суспільного розвитку є поступальне посилення педагогічної складової у діяльності всіх інституцій соціалізації. Виховання стає безпосередньою суспільною справою, яка вимагає планування, управління та систематичної координації зусиль окремих підрозділів. Деякі аспекти та функції соціалізації при цьому відособлюються, що позначається на диференціації таких понять, як виховання, освіта, навчання, просвіта, кожному з яких відповідає специфічний різновид діяльності і власне інституційна система. Окремі автори (В. О. Сластьонін, Г. І. Чижикова, М.Б. Євтух, Н.Є. Мойсеюк, З. І. Равкін та ін.) освіту розглядають як основну соціальну цінність і пов'язують її із формуванням самосвідомості, поведінки та взаємостосунків, що трансформують моральне знання суспільства наступним поколінням [54, с. 135]. Таким чином реалізація аксіологічної функції освіти передбачає глибинні особистісні зміни. А тому виховний вплив полягає у тому, що зовнішнє (об'єктивне) стає надбанням внутрішнього (суб'єктивного) і, трансформуючись у сферу свідомості, проявляється у конкретному поводженні та діяльності [54, с. 140].

Процес успішної соціалізації передбачає створення єдиної системи педагогічного впливу на всі компоненти, активну взаємодію суб'єкта і середовища з метою збереження фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя і виявляється як тенденція до встановлення гармонії особистості із зовнішнім і внутрішнім світом. Адаптація студентів до умов навчання у вищому закладі освіти є полікомпонентним процесом, складовою частиною соціалізації і суттєво визначає їх ефективність у подальшому особистісному та професійному розвитку майбутнього фахівця. Соціальне становлення не відбувається постійно з однаковою інтенсивністю. Воно має мінливий характер, а періоди підвищення інтенсивності співпадають із поживавленням суспільних процесів та кардинальними особистісними змінами. Специфіка адаптивної діяльності студентів ВНЗ, особливо на початковому етапі навчання, потребує превентивного цілеспрямованого втручання з використанням корекційних програм та індивідуального консультативного сприяння. Виховний процес, що

орієнтований на оволодіння особистістю соціальним досвідом, має базуватись на усвідомленні багатокомпонентності цієї системи, змінності всіх її складових та домінування такого компонента як самовизначення особистості. Оволодіння соціальним досвідом може здійснюватись стихійно, спонтанно або ж цілеспрямовано через функціонування відповідних виховних інституцій, серед яких чільне місце займає система вищої освіти. Механізми педагогічної організації становлення соціального досвіду студентської молоді мають поєднувати різні стихійні впливи на соціалізацію особистості та організовані форми засвоєння індивідами соціального досвіду, що сприятиме досягненню відповідного рівня соціалізованості.

1.3. Наукові аспекти аналізу соціально-психологічних чинників та їх впливу на особистість.

Соціальне становлення студентської молоді відбувається у взаємодії з великою кількістю різноманітних чинників, які у сукупності становлять фактори соціалізації. Їх вплив здійснюється як безпосередньо, так і опосередковано.

Одним із вагомих факторів соціалізації є масова комунікація як складне і багатовимірне явище, що здатне впливати на свідомість та підсвідомість людей найефективнішим чином. Однак в центрі уваги перебувають не власне механізми впливу масової комунікації, а індивіди і групи, що зазнають такого впливу. ЗМІ як один із інститутів соціалізації певним чином виконують замовлення суспільства або окремих його соціальних груп. Об'єктом їхнього впливу є не стільки окрема людина, скільки свідомість і поведінка великих груп людей. Це і підтверджує цілеспрямованість їх впливу процесі соціалізації особистості. Таким чином виділяється особливий аспект соціального виховання – медіа-освіта як вивчення закономірностей впливу масової комунікації, основним завдання якого є підготовка молоді до життя в умовах інформаційних суспільств. Молодь має бути готовою сприймати будь-яку інформацію,

несуперечливо аналізувати повідомлення в межах власної екопсихологічної системи, що перебуває у стані становлення та формування [24, с. 115].

У сучасному висвітленні поняття «масова комунікація» (від латинського *communicatio* – повідомлення) прийнято вважати масовий процес «виробництва» інформації, її передачу засобами преси, радіо, телебачення і спілкування людей як членів «маси», що здійснюються за допомогою технічних засобів.

Інформація як загальна генеративна основа природи і суспільства є безальтернативним ресурсом прогресу і добробуту багатьох народів; інформаційні ресурси і технології, засоби масової інформації, комп'ютери, локальні, глобальні, космічні інформаційні мережі підняли науку і технічний прогрес на безпрецедентний рівень [13, 7]. Матеріальною передумовою виникнення масової комунікації в першій половині XX ст. стало створення технічних пристроїв (перш за все, радіо), що дозволили швидко інформувати велику кількість людей. Так виник особливий вид людської діяльності, що здійснюється з метою впливу на об'єктивно не зв'язані соціальні групи та окремих індивідів для масовизації їхньої свідомості та поведінки.

На початку свого розвитку масова комунікація розглядалась більшістю дослідників як новий спосіб спілкування. В цьому випадку саме над-особистісна комунікація об'єднує людей через читання одних і тих же газет, прослуховування радіопередач та перегляд телевізійних програм. З цих міркувань, насамперед, розглядаються сучасні механізми формування масової свідомості з ідентичністю поглядів, оцінок і, врешті-решт, смаків, що є показником соціального становлення особистості.

Активне дослідження соціальних функцій масової комунікації дає можливість не лише виділити їх, а й окреслити місце і роль у суспільних процесах. Так, Р. Мілс розглядає масову комунікацію як відображення концентрації влади «верхів» над «низами». П. Лазарсфельд, Р. Мертон убачають у ній спосіб духовного контролю над масами. Х. Шіллер вважає її вирішальною сферою боротьби політиків за забезпечення духовного панування у світі.

Своєрідну теорію створили М. Маклауен і А. Моль. Масову комунікацію і створювану нею культуру вони розглядають майже як новий етап соціального спілкування.

На думку Б. А. Грушина (1979), можна виділити п'ять соціальних функцій масової комунікації: інформаційна, призначенням якої є донесення до читацької, слухацької та глядацької аудиторії повідомлень про основні події в світі та конкретному регіоні (невипадково часто використовується термін «масова інформація»); функція соціалізації, що пов'язана з формуванням установок, цінностей і ціннісних орієнтацій аудиторії; функція організації поведінки як вплив на зміну, припинення або ж апробацію певної дії даною групою людей; функція створення певного емоційно-психологічного тону аудиторії, пов'язаного з переживаннями, настроєм, емоційним включенням та емоційними реакціями схвалення, захоплення, осуду тощо; власне, функція комунікації, що вказує на посилення підтримання чи, навпаки, послаблення зв'язку між різними аудиторіями та комунікатором і аудиторією [16]. Кожна із окреслених функцій здійснює своєрідний вплив на молодіжну аудиторію і потребує ретельного аналізу.

Комунікативне повідомлення – це зібрана, відсортована інформація про факт, що відбувся. Однак об'єктивно чи суб'єктивно, усвідомлено чи підсвідомо, цілеспрямовано чи спонтанно до інформації про факт обов'язково додається ставлення до нього. Один і той же інформаційний факт можна повідомити діаметрально протилежно. Сам процес збору, сортування підготовки інформації до випуску зазнає суттєвого суб'єктивного впливу тих людей, які цим займаються. Ігнорувати цим не варто, оскільки з поля зору випадатимуть механізми інформаційного впливу.

Окреме повідомлення – це лише незначна часточка потоку інформації. Як вони вибудовуються, наскільки пов'язані чи не пов'язані між собою логічно, дають можливість установити причинно-наслідкові зв'язки чи нагадуватимуть калейдоскоп подій – все це, в решті-решт, генеруватиме міфи за принципом «все в усьому» чи дозволить мати об'єктивне уявлення про реальні події.

Дослідники даного явища М. Маклуен та У. Онг стверджують, що за своєю природою сучасні засоби масової комунікації занурюють людину в міф. Маса приписує засобам інформування могутність і всесильність, оскільки саме за їхньою участю дізнаються майже про все, що відбувається у світі. Таким чином, для глядацької і слухацької аудиторії однаковою мірою міфом стає і саме телебачення та радіо, і та інформація, яку вони транслюють. Міфотворення перебудовує сприймання і мислення аудиторії. Швидкоплинний кліповий характер неперервного потоку повідомлень провокує особливу швидкість психічних процесів. Скорочення терміну коментарів і аналітичних програм спричиняє деградацію мислення аудиторії. І як наслідок вона стає все більш легковірною для сприйняття найрізноманітніших міфів.

Це значно полегшується цілеспрямованим спрощенням міфів. Ще на початку XX століття У. Ліпман стверджував, що можна створити такий символ, який об'єднає емоції, віддалені від ідеї. Він вважав, що головне завдання засобів інформування полягає в тому, щоб інтенсифікувати почуття і деградувати залежність. Міф зручний і для психології мас: він формує певне світосприймання стійкої установки. Так можна поєднати вигадані причинні зв'язки між реальним подіями (наприклад, створити героїчні образи абсолютно непримітних політиків, легенди про героїчне минуле маловідомих досі людей і т. д.). Так формується особлива кліпові - міфологічна масово-комунікативна свідомість. Задовольняючись винятково випадковими повідомленнями і неймовірними зв'язками між ними, вона успішно функціонує в масовому масштабі, породжуючи і підсилюючи ілюзію всезагальності знання про світ і події, що в ньому відбуваються.

Серед основних соціально-психологічних ефектів масової комунікації виділяють «ефект ореолу» та «ефект бумеранга». Базуючись на загальних механізмах психології масовий «ефект ореолу» пов'язаний сугестивною функцією комунікативних повідомлень. Така інформація і ті, хто її доносить до аудиторії, сприймаються в контексті масового ставлення до певного телевізійного каналу, друкованого видання тощо. Сучасний «ефект бумеранга»

проявляється в тому, що відбувається відторгнення сугестивного впливу масової комунікації, в першу чергу, внаслідок надлишковості впливу. Він ґрунтується на контр-сугестивних впливах, які вивільняють індивідуальну та групову свідомість від впливу психології мас. Виявляється це в тому, що телеглядачі через часту появу одного і того ж персонажа на телеекрані починають спочатку мовчки ненавидіти його, потім виражають недовіру і, нарешті, відверто бунтують [40, с. 308]. Американські дослідники масової комунікації давно попереджували, що передозування в комунікаційних процесах викликає своєрідні соціально-психологічні механізми, а саме: «попутні фактори підсилення» та «бар'єр перед комунікацією» (Катц, 1962). Ці механізми і породжують «ефект бумеранга», що символізує рішучий відхід глядацької аудиторії від своїх попередніх поглядів. Найбільшу схильність при цьому виявляють люди, які не мають стійких переконань і попадають під вплив різних за спрямуванням джерел інформації.

Засоби масової комунікації, якими користується молода людина, створюють для неї специфічний інформаційний світ. Використання різних інформаційних джерел формує інформативні сфери розуміння світу, визначає ціннісні орієнтації молодого людини, стиль її життя. Ле Мастерс (1974р.) склав список тем, обговорення яких у засобах масової інформації суттєво відрізняється від того, як трактує їх більшість батьків. Це, зокрема, показ взаємовідносин між чоловіком і жінкою, що подаються кіно і телебаченням переважно на рівні фізичних інстинктів, навіть якщо глядача намагаються переконати, що це «кохання».

Е.Пайнс та Х.Маслач спробували прослідкувати, як багаторазовий перегляд фільмів із сценами насильства і, зокрема, сексуального, впливає на ставлення до цього явища в реальному житті. Групі чоловіків було запропоновано щоденний перегляд фільмів з подібними сценами. В останній день жертви викликали в них менше співчуття. З'являлась упевненість, що жертви самі провокують на подібні дії. Дехто визнавав, що і сам міг би вчинити подібне [43, с. 389-390]. У цілому, проведені експерименти доводять, що реакція аудиторії на події, які демонструються на екрані, обумовлені різними

факторами. Певну роль відіграють такі параметри, як рівень збудливості, послаблення зовнішнього тиску, інтерпретація оточуючих та асоціація між стимулом і реакцією. Молодь потрібно привчати до осмисленого аналізу змісту телепередач і, в першу чергу, тих, що розраховані на молодіжну аудиторію. Для цього можна рекомендувати примірну схему аналізу телепрограм, розроблену американськими психологами Е. Пайнс та Х. Маслач [43, с. 411]. Одержана інформація дасть можливість визначити, які телевізійні канали надають перевагу відеопродукції з подібним змістом. Студенти захоплено включаються у запропоновану роботу, їм імпонує роль аналітиків, зацікавлених осіб у такій важливій справі, як масове інформування. Узагальнення матеріалу завжди викликає жваве обговорення і не залишає байдужих.

Людині властиво засвоювати соціальний досвід не лише, аналізуючи власні вчинки, але й спостерігаючи дії інших (вікарне наuczіння). З віком така тенденція не послаблюється, а лише набуває іншого вигляду, як підтверджують дані Е. Доннерстейна, Л. Берковица, Д. Майерса. Вони стверджують, що показ через ЗМІ сцен насильства підвищує схильність глядачів до агресії за умов, якщо агресія подається як ефективний інструмент досягнення власних цілей і залишається непокараним; агресію подано так, ніби вона не має серйозних наслідків для жертви, ніби вона виправдана і є зв'язок між порушником і глядачем, тобто агресія розглядається як реальність, а не фантазія; агресія подається як взірець для наслідування (у глядача виникає живе уявлення про можливість здійснити насильство); акти насилля послабляють раніш засвоєну заборону на жорстокі вчинки і дії; робиться наголос на чуттєвість, на стан емоційного збудження – глядач спостерігає насилля у стані гніву, задоволення чи фрустрації (емоційне збудження глядача заважає критичному сприйняттю того, що відбувається на екрані); перегляд численних жорстоких сцен знижує відчуття жаху перед насильством і співчуття жертві (людям стає легше миритися із насильством і ще простіше – поводитися агресивно). Велика кількість переглянутого на екрані насилля не тільки безпосередньо впливає на готовність глядача поводитися агресивно, але й на саме ставлення до агресії:

люди можуть перебільшувати небезпеку самим стати жертвами насилля; вони стають підозрілими у стосунках з іншими; вимагають збільшення державного асигнування на боротьбу зі злочинністю, а також суворіших покарань щодо насильників [41, 40].

Дослідження проблеми впливу телебачення на вияв агресивності дозволило виділити декілька гіпотез, зокрема, гіпотеза моделі, згідно з якою жорстокі герої фільмів виступають як моделі, яких наслідують діти і дорослі. Для зменшення жорстокості, на думку прихильників цієї теорії, варто було б зменшити кількість сцен насилля і змінити їх на сцени, що демонструють спільну працю між людьми. Таку позицію займають представники теорії соціального навічання; гіпотеза каталізатора передбачає, що сцени насильства є стимулом для вияву імпульсів агресивності в певній категорії осіб, у котрих ці сцени ніби вимикають гальма; гіпотеза катарсису, згідно з нею, демонстрація сцен насильства викликає зменшення агресивності, що розцінюється як своєрідний катарсис. Якщо спочатку вони підсилюють активацію організму, то згодом чутливість до сцен насильства і жорстокості зменшується, що супроводжується зниженням фізіологічних реакцій, а також байдужістю до актів жорстокості, на які цілком природно було б відреагувати належним чином. Можливо, саме цим пояснюється байдужість, яку виявляють свідки сцен насильства до страждань інших людей. Таким чином, є декілька гіпотез щодо впливу телебачення на вияв агресивності. Звичайно, демонстрація сцен насильства сприяє розвитку агресивності, але цей факт слід розглядати лише як свідчення про наявність певної кореляції, а не обов'язкового причинно-наслідкового зв'язку. Ігнорувати при цьому інші чинники, які визначають агресивність, не варто [20, с. 136-137].

Більша частина молоді використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісних контактів. Таке спілкування стає одним із засобів розв'язання проблем, що виникають у спілкуванні. Розвиток техносфери породжує нові компоненти індустрії дозвілля, сприяє створенню умов для загального розвитку, збагачення

словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. В той же час техносфера формує свою аудиторію глядача, слухача – пасивного споживача. Нині індустрія розваг, на жаль, продовжує спрямовувати засоби масової інформації на формування у молоді соціальної, політичної і духовної апатії, пасивності, примітивних смаків, інтересів і потреб, зневажливого ставлення до справжньої культури, до історії, сучасних досягнень людської цивілізації [25, с. 447]. Прогресивні сили світу, в тому числі й педагогічна громадськість, не можуть не думати про психологічні та моральні втрати і наслідки, особливо для дітей та молоді, сьогоденної практики «культурного імперіалізму» з його пропагандою масової культури, культури насильства, всюдозволеності, низьких інстинктів людини, звичаїв злочинного світу. Використання культури як джерела наживи, як каналу, через який формується спотворене уявлення про світ, про життя, негативно відбивається на духовному розвитку молоді. Серйозно турбує і те, що сучасна молодь більше уваги приділяє «агресивним формам культури», які розповсюджуються із швидкістю епідемії, завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план.

У сучасному суспільстві щоденно кожна людина завдяки ЗМІ потрапляє в могутній потік інформації. Нерозуміння її окремих суперечливих фрагментів нерідко викликає внутрішні особистісні конфлікти, які інколи спричиняють зовнішні. Щоб уникнути цього, необхідно дати можливість, насамперед, молодим людям виробити певні вихідні основи – принципи, які б дозволили внутрішньо переосмислювати стихійну інформацію, уникаючи згаданих конфліктів. Демократизація ЗМІ не спроможна здолати всіх проблем, пов'язаних із масовизацією свідомості. Так, позбавившись наслідків дозованої інформації, вона породила інші, зокрема, ті, що випливають з дії низькопробної продукції [24, с. 117]. Студентська молодь прагне долучатись до зразків культури західного світу, тим більше, що такі зразки, найчастіше масової культури, стали загальнодоступними. Життєдіяльність молоді Заходу, яка набувала соціокультурного досвіду в інших умовах, не завжди узгоджується з

історичним досвідом та соціальною пам'яттю нашого народу. Тому актуальна свідомість спільного минулого й суб'єктивна воля людини належати до Заходу подекуди формує не найкращі моральні якості. Водночас зіткнення зразків культури Заходу і Сходу відображає реалії сучасного соціального буття і має характер турбулентності, певної суперечливості. Слід підкреслити, що таке протистояння посилюється і через нагромадження проблем морально-етичного становлення особистості в процесі соціалізації, набуття освіти, працевлаштування, зміни соціокультурного статусу. Навіть у різних регіонах України спостерігаються розбіжності в ціннісних орієнтаціях та морально-етичних оцінках молоді. Суперечності можуть існувати і на підґрунті впливу двох культурологічних парадигм, які мають прояви територіального характеру. Напрямок, який існує в Україні і якого не знаходимо в сучасних виховних системах світу, – це вестернізація, американізація виховних ідеалів, пропаганда західних, причому далеко не найліпших взірців життя. Офіційні ЗМІ пропагують цінності багатства й бізнесу як морального ідеалу, насиллям просякнуто всі сфери життя. Все це особливо прихильно сприймає молодь, бо пов'язано воно з усевладдям грошей, обрамлено в упаковку красивого життя, сексу, сильної особи [60, с. 117].

Таким чином, суперечливий характер впливу засобів масової інформації має і позитивні, і негативні сторони. Тому важливо навчити молодіжну аудиторію аналізувати потік інформації, узагальнювати почуте і побачене, вибірково ставитись до перегляду програм, що стає можливим на основі сформованих стійких визначених інтересів, ціннісних орієнтацій, установок. Цілеспрямований соціальний вплив має розмежовувати позитивні та негативні сторони масового інформування, відокремлювати причини і наслідки їхньої дії і всіляко посилювати осмислене ставлення молоді до використання мережі масового інформування. За таких умов у поєднанні з іншими формами набуття соціального досвіду засоби масової інформації стають могутнім фактором соціалізації особистості.

Необхідно підкреслити, що люди різного віку, а особливо молоді, схильні, часто некритично попадати під вплив визнаних авторитетів. Цей феномен був відкритий і підтверджений цілою серією експериментів М. Мілграма [33, с. 214]. Тенденція підкорення заслуженим авторитетам підтверджена багатовіковою практикою. Окрім того, людям просто часто зручно підкорятись, оскільки авторитетні особи більше знають, уміють, у їхньому досвіді багато підтверджень мудрого розв'язання проблем. А тому слідування зразкам поведінки авторитетної людини розцінюється як раціональний спосіб прийнятих рішень. Таким чином, ЗМІ опосередковано, але досить ефективно, можуть впливати на утвердження ціннісних позицій та стандарти групової поведінки.

Аналізуючи стан сучасних українських ЗМІ, варто виділити декілька характерних для всіх каналів та основних видань тенденції – це: зростаюча комерціалізація, яка не завжди «створює оптимістичного споживача»; висока культура не в змозі протистояти натиску низькопробних та вульгаризованих творів, потоку «жовтої преси», в якій фігурують плітки, скандальні повідомлення із життя «зірок» спорту, музики, політичних лідерів, бізнесменів та ін.; нав'язування соціальних стандартів у вимірі «стиль життя», «цінності», «пріоритети», серед яких найчастішими є споживацтво, романтизація кримінального середовища, індивідуалізація, яка розглядається як противага суспільному, виправдання будь-яких способів досягнення власного успіху; винесення на сторінки преси негативної (вбивства, крадіжки, зґвалтування, катастрофи, жебрацтво тощо) інформації, що сумарно майже вдвічі перевищує позитивну і нейтральну; через рекламну продукцію формується бажання досягнути омріяного достатку, престижу, статусу, але тим самим применшується значення набутого в минулому досвіду, що спричиняє неповагу до традицій; реклама сприяє деперсоналізації поведінки і націлює на реалізацію первинних вітальних цінностей, експлуатуючи тонкі почуття – заздрощі, страх, нетерпимість, занепокоєність, спричиняє поширення розпусти.

У такому загальному інформаційному потоці виробляються спільні для багатьох людей, особливо молодих, пріоритети, що асоціюються із заданими через ЗМІ стереотипами та стандартами облаштування власного життя. В умовах соціальної нестабільності такі стандарти є недоступні для більшості населення, а тому викликають роздратування, зневіру, песимізм. Важко уявити, що в умовах сучасних суспільних реалій пріоритетами у висвітленні ЗМІ стали цінності здорового способу життя. Однак держава, яка хоче мати майбутнє, повинна працювати на оптимістичну ідею згуртування нації, поклавши в основу усі аспекти (фізичні, психічні, соціальні, духовні) організації життя. Тому в такому контексті ЗМІ виконують не стільки інформаційні та культурологічні, скільки ідеологічні функції. Якщо серед інших державних пріоритетів буде ідея здорової життєдіяльності, то переконливо утверджуватиметься громадська думка оптимістичної перспективи, що значно посилюватиме соціалізуючий вплив серед молоді, в тому числі і студентської.

Висновки першого розділу

В першому розділі роботи були проаналізовані теоретичні питання дослідження. В загальному, процес соціалізації особистості не є пасивним, вона схильна до самореалізації, саморуху на основі дії механізмів свободи вибору і усвідомлених відповідальних дії. Попередній соціальний досвід і врахування індивідуальних можливостей дає змогу особистості створити своє бачення життя, свій неповторний життєвий шлях. Але оволодіння соціальним досвідом є досить цілеспрямованою частиною процесу соціалізації.

Початок побудови особистості у вигляді «студента» здійснюється в онтогенезі під впливом цілої низки чинників: вікові особливості, навчальні навантаження, зміна соціально-побутових умов, особливості праці та відпочинку, формування нових міжособистісних відносин. Адаптація особистості студента до навчання - це складний, досить тривалий, а часом гострий і болісний процес. Він обумовлений необхідністю відмови від звичного, неминучістю подолання численних і різнопланових адаптаційних

проблем і професійних ускладнень. Адаптація у вищому навчальному закладі це процес безперервний, тому що він по своїй суті не припиняється ні на один день, а також, коливальний, оскільки навіть протягом одного дня відбувається перемикання в найрізноманітніші сфери: діяльність, спілкування, самосвідомість

Отже варто зазначити, що процес успішної соціалізації передбачає створення певної системи педагогічного впливу на всі соціальні компоненти, активну взаємодію суб'єкта і середовища з метою збереження фізичного, психічного, духовного, соціального благополуччя і виявляється як тенденція до встановлення гармонії особистості із зовнішнім і внутрішнім світом. Адаптація студентів до умов навчання у вищому закладі освіти є полікомпонентним процесом, складовою частиною соціалізації і суттєво визначає і має вплив на їх ефективність у подальшому особистісному та професійному розвитку майбутнього індивіда не тільки, як людини а і фахівця своєї справи в цілому.

РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

2.1. Особливості соціально-рольової ідентифікації студентської молоді у контексті вікових тенденцій

Погодженість дій суб'єктів, об'єднаних у групи, є незаперечною умовою успішності спільної діяльності, яка досягаються завдяки ефективному управлінню. Студентські групи є своєрідним об'єднанням людей, які зайняті ідентичною діяльністю впродовж певного періоду, кінцевим результатом якої є оволодіння професією. Успішна взаємодія у процесі навчання та інших видах діяльності буде не лише формувати відповідні навички, а й впливатиме на вироблення стійких світоглядних позицій і переконань щодо можливості організації у майбутній професійній діяльності ефективної співпраці на основі раціонального розподілу факторів домінування-підкорення. З огляду на сказане вважаємо за доцільне проаналізувати умови успішної організації спільної діяльності студентської групи на основі сучасних соціально-педагогічних досліджень.

Посилаючись на останні дослідження (В.В. Авдєєв, Т.С. Кабаченко, В.А. Толочек, А.А. Деркач, Т.Ю. Базаров) можна виділити ознаки спільної діяльності, зокрема: наявність визнаної всіма мети, загальної мотивації та очікування ідентичних результатів; діяльність розподілена на функціонально пов'язані частини, які закріплені за конкретними учасниками; індивідуальні види діяльності погоджені між собою, визначена тактика управління та самоуправління, окреслена просторово-часова єдність процесу діяльності всіма учасниками [22, с. 51]. Спільна діяльність може здійснюватись у різних формах, тому виділяють: спільно-взаємодіючу, яка характеризується одночасним включенням усіх учасників у процес виконання завдання та ефективність загального результату залежить від вкладу кожного; спільно-послідовний тип діяльності передбачає почергове включення учасників із точно окресленими завданнями і способами їх виконання; спільно-індивідуальний тип

відрізняється від інших тим, що взаємодія учасників спільного проекту опосередкована засобами зв'язку (телефон, комп'ютер); виконавців об'єднує лише предмет праці в контексті його комплексного перетворення [22, с. 53]; суспільно-творчий тип, що характерний для галузі науки і мистецтва, коли кожен учасник є рівноправним співтворцем нового [63, с. 88-90].

Спільна діяльність може здійснюватись як у формальних, так і у межах неформальних організаційних об'єднань. Для студентських груп характерними є обидва типи об'єднань. Хоча варто зазначити, що певне розмежування існує з огляду організації навчальної та поза навчальної виховної роботи. Теоретичне обґрунтування спільної діяльності, яке подає А. О. Деркач, базуючись на психологічних та організаційних принципах, цікаве тим, що він виділяє формально-ієрархічне об'єднання, яке називає командою, вказуючи при цьому на різні рівні соціального розвитку. Успіх командної діяльності зумовлений: згуртованістю, що орієнтована на діяльність і забезпечується ціннісними компонентами; формально-динамічними властивостями суб'єктів діяльності, що виявляються в поведінкових аспектах; темпераментом, що буде впливати на потенційну готовність до розв'язання певного типу завдань і на встановлення міжособистісних стосунків через погодження рівнів домінування – підкорення [1, с. 16-17].

Таким чином, оптимізація взаємодії досягається завдяки реалізації особистісного потенціалу кожного учасника, що сприяє виконанню конкретних завдань і зумовлене адекватним рольовим включенням. Т. Ю. Базаров підкреслює, що командою можна назвати групу людей, в якій кожен визнає цілі, цінності та приймає певну спільну позицію щодо стратегії діяльності зі взаємодоповнюючими навичками; кожен бере на себе відповідальність за остаточний результат, при цьому виявляється здатність до зміни функціонально-рольової належності. Ефективність групової діяльності визначається індивідуальним успіхом у поєднанні з можливістю об'єднувати особисті наміри із загальними цілями [63, с. 382]. Ефективні команди характеризуються: взаємними зобов'язаннями і довір'ям, що є природним

виявленню стосунків; партнерством і товариськістю, що виявляються лише у сфері ділових стосунків і не поширюється на особистісні взаємини; відкритим обговоренням проблем; хорошою адаптивністю, за якої мікро групи можуть об'єднуватись тимчасово лише для виконання певного завдання; лідерством на базі співробітництва; керівництвом, що забезпечує оптимальне поєднання зовнішнього контролю і незалежності; впливовістю кожного учасника групи, що зумовлюється професіоналізмом і компетентністю [63, с. 377-382]. Визначені параметри ефективності командної взаємодії повною мірою характеризують студентські групи з огляду на специфіку та складність виконуваних завдань і змінюваність соціальної ситуації.

Добре збалансована команда мінімізує міру ризику в процесі вироблення і прийняття рішення, чим забезпечує хорошу колективну роботу, характерною ознакою якої є продуктивність. При цьому багато важитиме сумісність, яку розглядають на фізіологічному, психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному рівнях [48, с. 186]. Якщо А.О. Деркач визначальну роль у формуванні команди відводить цільовому призначенню, то В.В. Авдєєв – психологічній сумісності, умовами якої, на його думку, є: створення передумов для діяльності – орієнтованої згуртованості, що забезпечується формулюванням загальних правил командної взаємодії; виявлення індивідуальних поведінкових актів, що будуть впливати на ефективність міжособистісних відносин; розподіл командних ролей з урахуванням потенційних особистісних можливостей і ресурсів [1, с. 19].

Динамічний процес формування групи передбачає гнучкість у координації завдань на кожному етапі. Таким чином, принципи комплектування групи мають визначатися цінностями, що пов'язані з погодженням рівновіддалених завдань, власним баченням перспектив, що їх декларує керівник, з використанням окресленої статусної позиції і потенційних можливостей кожного учасника групи, що націлене на реалізацію спільної діяльності. Слід розглянути випадки, коли така діяльність здійснюється без чіткого усвідомлення спільної мети, хоча власні цілі кожен учасник уявляє

досить конкретно. Тому спільна діяльність не завжди автоматично зумовлює формування групи на вищому рівні її розвитку. Стосовно студентських груп таке твердження є особливо актуальним. Вважаємо за доцільне розглянути етапи формування згуртованої групи, описані Т. Ю. Базаровим. Це, зокрема: етап адаптації, що характеризується ознайомленням членів групи один з одним та пошуком взаємоприйнятної поведінки; етап групування і кооперування, результатом якого є створення неформальної підструктури на основі взаємної симпатії та спільних інтересів; на цьому етапі починає формуватись групова свідомість на рівні окремих підгруп через інтрагрупові та інтергрупові норми і між групову комунікацію; етап нормування діяльності, що приводить до вироблення принципів групової взаємодії, при цьому може відбутись відособлення від інших певної досить згуртованої мікрогрупи; – етап функціонування, коли група досягає вищого рівня соціально-психологічної зрілості [63, с. 385]. Послідовність етапів та динаміка їх перебігу характеризуватиме успішність адаптаційних процесів в умовах студентської групи і позначатиметься на емоційному самопочутті кожного студента.

Процес формування групи пов'язаний з утвердженням своєї внутрішньої культури. Залежно від того, які цінності будуть переважати, наскільки вони будуть забезпечувати внутрішню стабільність, такою і буде сутність субкультури, що утверджується у студентській групі. Для забезпечення динамічного і конструктивного процесу формування групи необхідна соціально-психологічна допомога на рівні визначення складу групи, організації спілкування, що передбачає самоідентифікацію кожного члена групи та інтеграцію зусиль учасників навколо спільної діяльності. Окреслені завдання мають бути в центрі уваги кураторів груп, оскільки успішне їх розв'язання – це не лише високі результати навчальної діяльності, а, в першу чергу, набутий соціальний досвід ефективної взаємодії, який буде перенесений у майбутню професійну діяльність. Тому організація спільної діяльності, передбачає: цільовий підхід, що сприяє обґрунтуванню, виробленню і прийняттю групових цілей; міжособистісний підхід (інтерперсональний), який

націлений на підвищення міжособистісної компетентності; рольовий підхід, що допомагає уточнити перелік потенційних ролей та рольові очікування членів групи, а також оптимізувати індивідуальне сприйняття ролей; проблемно-орієнтований підхід, що передбачає поетапне розв'язання проблем і, таким чином, наближення до основного групового завдання. В цьому контексті велика увага приділяється виробленню комунікативних умінь, активізації цілепокладання, а також з'ясуванню функціонально-цільової відповідності.

Успішному розвитку молодіжної групи як соціальної спільності сприяють такі фактори: цілеспрямований вплив на процес групової самоідентифікації через спеціальну атрибутику, девізи; виокремлення особливої функції групи з-поміж інших; культивування традицій, обрядів, міфів, у тому числі і про героїв; створення просторово-часових передумов для взаємодії групи; опора на позитивне емоційне співпереживання; використання конструктивної конкуренції [48, 193]. Визначені фактори значною мірою представлені у функціонуванні студентських груп, особливо ті, які тісно пов'язані із молодіжною субкультурою. Якщо їх не педагогізувати, то, стихійно діючи, вони можуть набувати деструктивної спрямованості, зміцнюючись у ціннісних пріоритетах молоді.

Управління процесом становлення та успішного функціонування групи передбачає розв'язання і більш важливішого соціального завдання, зокрема: забезпечення успішної міжгрупової взаємодії. Тому актуальними будуть всі зусилля, що спрямовані на консолідацію мікрогруп, передбачаючи входження у велику спільну єдність, з орієнтацією на організаційну культуру середовища. Багато в чому визначена сфера пов'язана із стилем управління і керівництва. Оскільки стиль – це конкретне виявлення індивідуального характеру діяльності, що зумовлює усталені типологічні особливості стійкої системи способів роботи, орієнтованих на ефективний результат, то його формування, типи, особливості виявлення становлять значний науковий і практичний інтерес (В. С. Мерлін, 1996).

Стиль управління визначається не лише типологічними особливостями, але й соціально-психологічними детермінантами. Не випадково в останніх дослідженнях процесу управління все більшого значення набувають динамічні характеристики стилю, його адаптованість до швидко змінюваних соціальних умов. У педагогічній взаємодії найчастіше виділяють три стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний. Така класифікація вперше була запропонована К. Левінім, який досліджував природу лідерства та ефективність різних стилів керівництва. З часом цей підхід набув поширення і був перенесений у контекст дослідження педагогічного спілкування. Показовими в цьому відношенні є твердження Н. Ф. Маслової, М. А. Амінова, А. В. Петровською, Р. Бернса. Н. В. Кузьміної, І. В. Суботського.

Так, Н. Ф. Маслова (1973) виділяє лише два стилі педагогічного керівництва: демократичний і авторитарний, кожен із яких є уособленням форм організації діяльності та спілкування, а також включає суб'єктивне ставлення один до одного учасників педагогічного процесу [31]. Критерій частоти використання форм виховного впливу при цьому є визначальним. Р. Берн, виділяючи аналогічні стилі, звертає увагу не лише на поведінкові, але й на змістові характеристики педагогічної взаємодії і включає такі категорії, як виховні цілі і завдання, регламентацію діяльності та контроль, частоту міжособистісних контактів, позитивні емоційні стосунки тощо. А. В. Петровський в межах задекларованих стилів виділяє навчально-дисциплінарну та особистісно-орієнтовану моделі педагогічного спілкування, відмінність між якими фіксується на основі різного розуміння цілей діяльності, способів поводження та культивування різного ставлення до членів групи.

І. В. Суботський виділяє стилі спілкування на основі формально-структурних особливостей взаємовпливу суб'єктів педагогічної взаємодії. Тому відповідно до альтруїстичної чи егоїстичної спрямованості спілкування він описує прагматичний та альтруїстичний стилі. В основу такого поділу покладено цілепокладання педагогічної дії, що проявляється у ставленні до виховання як своєрідного «засобу» досягнення власних педагогічних цілей або

ж як до найвищої неповторної цінності цього ж процесу спільної діяльності [59, с. 70].

Наступним етапом дослідження стилів керівництва та управління було виділення біполярних параметрів, такими, зокрема, В. М. Мясищев назвав «орієнтацію на навчальний процес – орієнтація на особистість учні», «симпатію – антипатію», «доброзичливість – агресивність». Т. Лірі на основі двофакторної розмірності простору міжособистісної взаємодії виділив «силу-слабкість» дії або ж «домінування – залежність». На цій же психологічній основі Й. Раншбург і П. Поппер описали стилі діяльності за мірою вияву контролю, зокрема, враховуючи його тотальність чи повну відсутність, а також емоційно-ціннісне ставлення до суб'єктів педагогічного процесу, культивуючи конфліктність, грубість, дратівливість або ж спокій, задоволеність, розміреність. Біполярність у формі: «самостійність – залежність» та «прийняття-неприйняття», запропонована І. Вачковим, покладена в основу тривимірної моделі простору педагогічної діяльності, що включає творчість, систему відносин, спосіб реалізації педагогічних дій [8]. Ми поділяємо погляди В. М. Галузяка, який на основі теоретичного аналізу представлених у літературі підходів до типологізації стилів діяльності в системі педагогічної взаємодії виділяє такі біполярні параметри, як «симпатія, доброзичливість – антипатія, ворожість», «домінантність, директивність – залежність, пасивність», «формальність, дистантність – особистісність, автентичність» [12, с. 114]. Біполярний підхід дає можливість зосереджувати увагу не лише на певному характерологічному вияві взаємодії, нехай навіть і досить потужно представленому, а комплексно враховувати всі параметри, що має попереджувати однобічність, а, отже, неадекватність реальної багато аспектною педагогічної діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що найефективнішим є такий стиль, який зорієнтований на реальність, сповна відображає її, і тому є найбільш адаптивним. Узагальнюючи вимоги до організації управлінської діяльності в системі виховної роботи зі студентською молоддю, слід відмітити, що вміння

модифікувати стиль впливу відповідно до соціального запиту, демонструє його адаптивність і вказує на здатність оптимізувати діяльність керівника з метою інтеграції внутрішньо групових процесів. Подібна тактика виховної роботи у студентському середовищі розглядається як перспективна з огляду на швидку змінюваність соціальних параметрів та своєрідність індивідуального реагування студентів, що зумовлене віковими тенденціями.

2.2. Згуртованість студентської групи як показник динаміки соціалізуючого впливу студентської групи.

Важливим показником інтегративних процесів на рівні групи є згуртованість, як один із процесів групової динаміки, що характеризується мірою відданості групі. Проблема групової згуртованості є однією з найважливіших у процесі формування малої групи, особливо на етапі адаптації її членів до нових соціальних умов. Йдеться про утворення і розвиток у групі таких зв'язків, які дають змогу зовнішньо задану структуру перетворити на психологічну спільність людей – складний психологічний організм, що живе за своїми власними законами та активізує процеси адаптації на особистісному рівні. К. Левін визначав згуртованість як результат дії позитивних сил взаємного притягування і негативних сил взаємного відштовхування. Серед джерел життєдіяльності групи, насамперед, слід виокремити сили, які забезпечують постійне задоволення людини перебуванням у групі. Саме ж задоволення можливе за умови переважаючої об'єктивної цінності отримуваних людиною вигравів над суб'єктивно значущими докладеними нею зусиллями. З цієї точки зору група задовольняє індивіда тільки в тому разі, якщо вона забезпечує перевагу його вигравів над програшами більше, аніж будь-яка інша група.

Отже, згуртованість групи має дві головні складові: по-перше, це міра привабливості власної групи, по-друге, притягуюча сила інших досяжних груп. Виходячи з цього, можна зробити висновок: згуртована група – це сукупність індивідів, кожний із яких розцінює власні переваги від об'єднання в групі як

більш значущі, аніж ті, які можна одержати поза цією групою. Відчуття належності до групи приходить не одразу. Першокурсники ВНЗ на початковому етапі навчання вказують на те, що обов'язково порівнюють свою групу із тим класом, в якому вони навчалися. На це вказали майже 48,3% опитаних першокурсників. При цьому вони шукають аналогічні моделі взаємодії, частіше контактують із тими однокурсниками, хто чимось нагадує колишніх однокласників. Так зароджується почуття симпатії як об'єднавче емоційне начало групової спільності. А. Лотт і Б. Лотт намагались виділити ознаки, які систематизують причини і наслідки симпатій. Ними було з'ясовано, що причини, які впливають на рівень симпатії в групі є: частота взаємодії індивідів; стиль керівництва групою (переважно демократичний); фрустрація як загроза перебігу групового процесу (як наслідок міжгрупових відносин); статусні та поведінкові характеристики членів групи; різноманітні прояви подібності між людьми (за установками, віком, професією, в етнічному плані тощо); успішне виконання групового завдання та ін. Антиподом згуртованості є агресивна поведінка щодо відкинутої особи в групі. В оточенні першокурсників ВНЗ такі вияви можуть набувати форм тенденційності, що створюватиме додаткові утруднення на етапі адаптації до нових соціальних умов. Якщо на початковому етапі в основі життєдіяльності групи переважають емоційні фактори, загроза постійного з'ясування міжособистісних відносин є досить високою. Така тенденція несприятливо позначається на розвитку групи в цілому та індивідуальному самопочутті кожного першокурсника зокрема. Водночас згуртованість групи не можна ототожнювати виключно з привабливістю емоційних контактів.

Д. Картрайт запропонував доволі розгорнуту модель групової згуртованості, в основу якої покладено ідею про те, що спонукальну силу для суб'єкта група матиме лише в тому випадку, коли утверджені в ній цінності відповідають потребам, що входять до його мотиваційної основи. Окрім розгляду детермінант групової згуртованості в моделі Д. Картрайта, обговорюються можливі наслідки групової згуртованості й перспективи її

зростання, а саме: збереження групового членства (воно виявляється у зменшенні кількості виключень із групи); посилення впливу групи на своїх членів (більш помітними стають прояви конформної поведінки); підвищення інтересу до життя групи (у формі активної участі у груповій діяльності); зростання індивідуального рівня адаптованості в групі та набуття при цьому почуття особистої захищеності (значною мірою це залежить від сили квазі-терапевтичного ефекту, викликаного фактором групової згуртованості, який полягає в зростанні самооцінки і зниженні рівня тривожності членів групи) [цит. за 45]. До визначених наслідків групової згуртованості додамо ще один, на наш погляд, вельми суттєвий – продуктивність групи, яку зумовлюють як мінімум два фактори: по-перше, прийняті в групі норми (це означає, що в разі прийняття згуртованою групою норм низького рівня продуктивності її члени будуть більшою мірою перешкоджати зростанню продуктивності, аніж члени менш згуртованих груп); по-друге, мотивація щодо групової діяльності (продуктивність і згуртованість мають тенденцію позитивного зв'язку у випадку підвищеної мотивації членів групи і виявляють тенденцію до негативного зв'язку у випадку їхньої недостатньої вмотивованості). Факт зазначеного опосередкування взаємозв'язку між згуртованістю і продуктивністю, іншими словами – ймовірний характер цієї залежності здається нам цілком закономірним у контексті можливостей реалізації принципу системності та аналізу феноменів розвитку студентської групи. В усякому разі подібна тенденція має враховуватися у загальному процесі організації виховної роботи зі студентською молоддю, оскільки розкриває не лише фіксовану сферу взаємостосунків, а й приховану.

Зростання згуртованості може посилити вплив лідера в групі, і не виключено, що він буде внаслідок цього примушувати її членів виконувати дії, які фруструють їх та зменшують для них спонукальну цінність групи, що, звісно, негативно відобразиться на рівні її згуртованості. Такі процеси є особливо небажаними на етапі адаптації студентів ВНЗ в нових соціальних умовах, оскільки в цей період визначаються не лише організаційні параметри

спільної діяльності, а й мотиваційно-ціннісна система стосунків та їхня ієрархічна підпорядкованість. Цікаве трактування цієї проблеми подане у концепції колективу А. В. Петровського. За нею вся структура малої групи поділяється на три прошарки. Перший прошарок – зовнішній рівень групової структури, на якому виокремлюються безпосередні емоційні міжособистісні відносини (емоційна єдність), тобто те, що традиційно вимірювалося соціометрією. Другий прошарок – дещо глибше утворення – ціннісно-орієнтаційна єдність, яка має опосередкований спільною діяльністю характер відносин. Стосунки між членами групи в цьому разі будуються не тільки на основі симпатій – антипатій, а й на збігу ціннісних орієнтацій. Третій прошарок групової структури передбачає ще більшу включеність індивіда у суспільну групову діяльність. На цьому рівні члени групи поділяють всі цілі групової діяльності, тому він має назву ядро групової структури, або предметно-цільова єдність [45, с. 184].

Згідно з цією моделлю згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність характеризує систему внутрішньо групових зв'язків, що виражає міру збігу оцінок, установок і позицій у ставленні групи до об'єктів (осіб, завдань, ідей), найбільш значущих для групи загалом. Причому ціннісно-орієнтаційна єдність групи як показник її згуртованості зовсім не передбачає нівелювання особистості в групі, збігу оцінок і позицій членів групи в усіх відношеннях. Йдеться лише про зближення оцінок членів групи у підходах до цілей і завдань спільної діяльності. Детальний аналіз різних проявів згуртованості провели Г. М. Андрєєва та А. І. Донцов, співвідносячи психологічні рівні, розробленої А.В. Петровським моделі багаторівневої структури міжособистісних стосунків. Так, третьому психологічному рівню моделі відповідає, на думку цих авторів, згуртованість, яка базується переважно на емоційних контактах членів групи, другому – згуртованість, що виражається в збігу ставлення їх до цінностей, пов'язаних з процесом спільної діяльності; першому – згуртованість, в основі якої лежить взаємопогоджений розподіл між усіма членами групи спільних

цілей групової діяльності, тобто згуртованість як єдність цілей групової діяльності чи цільова єдність групи.

Експериментальне втілення даного підходу представлено трьома дослідницькими напрямками. Перший напрям, переважно пов'язаний з працями Р. С. Нємова і Ю. В. Янотовської, орієнтований на вивчення специфіки ціннісно-орієнтаційної єдності в групах, які відрізняються за характером провідної діяльності. Другий напрям, представлений у роботах Т. Б. Давидової, В. В. Шпалинського та ін., ґрунтується на зв'язку ціннісно-орієнтаційної єдності групи з процесами соціального контролю в ній, організованістю і продуктивністю виконуваних завдань. Третій напрям вивчення згуртованості в межах даного підходу досліджувався А. І. Донцовим, який виділив одну із вищих форм ціннісно-орієнтаційної єдності в групі – це предметно-ціннісна єдність, яка відображає збіг ціннісних орієнтацій членів групи щодо предмета спільної групової діяльності. В студентському середовищі між учасниками педагогічного процесу відбувається постійний обмін інформацією щодо результатів діяльності, утворюються відносини відповідальної залежності. Успішність чи неуспішність діяльності педагогічних працівників позначається на успішності чи неуспішності діяльності студентів, і, навпаки, освіченість і вихованість студентів ВНЗ є критерієм ефективності педагогічної праці викладача. Звичний характер навчальної діяльності сам по собі недостатньо стимулює згуртованість на предметно-ціннісному рівні. Навчальна аудиторна робота, наприклад, навіть якщо вона є фронтальною чи груповою, не передбачає активної взаємодії і взаємозалежності між членами колективу, які здійснюють свій внесок у спільний результат. Пласт предметно-ціннісної згуртованості відкладається в глибинних структурах групи переважно за рахунок спільної поза навчальної діяльності, активної громадських, політичної роботи, різних дозвільних форм та інших факторів, що реально опосередковують групову активність, а не внаслідок навчальної діяльності, яка є провідною для студентів ВНЗ. Визнаючи цей факт соціально-педагогічної дійсності, слід зауважити, що достовірна інформація про рівень групової

згуртованості дозволить не лише виокремити значущі сфери діяльності та прогнозувати можливі тенденції групового процесу, а й рангувати їх за пріоритетністю для конкретної студентської групи.

Проведені дослідження рівня згуртованості у навчальних групах ВНЗ різного профілю дають змогу стверджувати, що у групах першокурсників дуже низький рівень згуртованості виявився у 23 опитуваних, низький – 4 і середній у 3 студентів (всього опитано 30 чол.) (Додаток В).

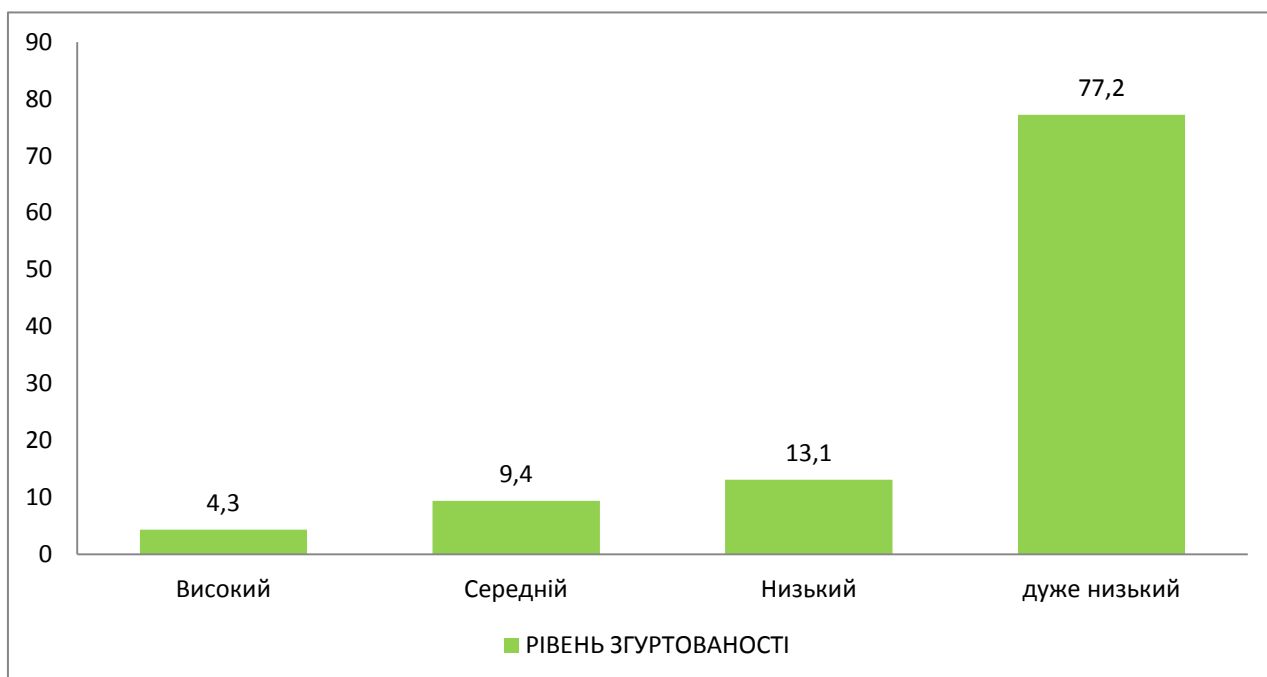


Рис. 2.2.1. Графічне зображення рівня згуртованості

Одержані результати вказують на стабільну тенденцію низьких показників згуртованості студентських груп на початковому етапі навчання, що є реально існуючою соціально-педагогічною проблемою, оскільки не передбачається зближення оцінок членів групи у підходах до цілей і завдань спільної провідної діяльності. Якщо зважити на те, що згуртованість базується на поєднанні ціннісно-орієнтаційної єдності групи з процесами соціального контролю в ній, то стає зрозумілим, наскільки зростає організованість і продуктивність в усіх сферах навчально-виховної діяльності за умови досягнення високих або, принаймні, середніх показників згуртованості. Коефіцієнт згуртованості і коефіцієнт внутрішньої групової прийнятності

характеризують внутрішню атмосферу в групі, її психологічний клімат й потенціал можливих змін. Існує прямий зв'язок між згуртованістю групи, високою взаємною прийнятністю її членів та ефективністю їхньої спільної діяльності, а отже, значною мірою й успішною адаптацією членів групи в нових соціальних умовах. Коефіцієнт соціальної експансивності є доповненням до коефіцієнта групової прийнятності. Так, за середніх і низьких показників другого параметру велике значення коефіцієнта соціальної експансії свідчатиме про напруженість у внутрішньо групових взаємовідносинах і вимагатиме якісного аналізу змісту і характеру особистих стосунків кожного з кожним. Процес формування студентської групи передбачає відповідне статусне розшарування. Для успішного керівництва виховним процесом необхідно точно орієнтуватися у структурі внутрігрупових стосунків, що можуть бути досліджені традиційним методом соціометрії на основі виявлення внутрішніх захоплень, симпатій або байдужого ставлення та антипатій. Одержані дані допоможуть досягти максимального рівня співробітництва, зменшення конфліктності та психологічної напруги. Успішна реалізація соціометричних методик у діяльності куратора групи дозволяє точно орієнтуватися в системі міжособистісних відносин, що певною мірою впливає на вибір форм виховної роботи. Врахування даних соціометрії, доповнених кваліфікованим спостереженням, сприяє організації раціонального, продуктивного педагогічного спілкування, що позначається на повноцінному становленні особистості студентів ВНЗ, сприяє їхньому професійному зростанню. Таким чином, групові динамічні процеси, що відбуваються у студентських групах, особливо на початковому етапі навчання, відображають загальні тенденції групового розшарування. Разом з тим їм властива певна своєрідність, зумовлена перевагою навчальної діяльності, яка є строго регламентованою, а тому обмежує можливості виявлення ініціативи, самостійності в організації та формах контролю. Повноцінне соціальне становлення можливе за умов погодженої спільної діяльності в усіх її вимірах, включаючи і поза навчальну виховну роботу. Засвоєння соціального досвіду ефективної взаємодії уже на

етапі адаптації групи до нових соціальних умов формуватиме стійку світоглядну позицію, яка трансформуватиметься у систему ціннісних пріоритетів майбутнього спеціаліста. А тому соціально-педагогічними умовами ефективної організації спільної діяльності студентської групи є:

- врахування особливостей перебігу адаптаційних процесів на індивідуально-особистісному та груповому рівнях з урахуванням попереднього досвіду організації взаємодії;
- педагогічне обґрунтування та впровадження інтрагрупових й інтергрупових норм, які визначатимуть умови міжгрупової комунікації;
- орієнтація на нормування спільної діяльності, що сприятиме виробленню принципів групової взаємодії;
- використання елементів молодіжної атрибутики у процесі вироблення групових норм, що позначатиметься на груповій самоідентичності;
- урахування особливостей внутрішньогрупових динамічних процесів у виявленні тенденцій лідерства та групової згуртованості.

2.3. Результати експериментального дослідження

У процесі експериментального дослідження було використано:

- методику вивчення особистісних параметрів за допомогою Фрайбурського особистісного опитувальника;
- опитувальник рівня тривожності за шкалою Ч. Спілбергера (адаптована Ю. Ханіним) та шкалою особистісної тривожності Г. Айзенка;
- методику дослідження спрямованості особистості за анкетою Б. Басова;
- методику незакінчених речень «хто я»;
- анкета-опитувальник на визначення конфліктогенної ситуації у студентській групі;
- проєктивні малюнки «Я і група», «Конфлікт», «Студентська група», «Наша група» (твори на вільну тему).

Фрайбурський особистісний опитувальник.

Перша методика розрахована для юнацького віку, має паралельні форми, скорочений варіант, є компромісним між гомогенними завданнями і факторним аналізом, не потребує багато часу для проведення і опрацювання результатів. Це багатофакторний особистісний тест, за яким можна діагностувати важливі якості, дія яких особливо відчутна на етапі кардинальних змін у життєдіяльності особистості. Опитувальник містить 12 шкал:

1) невротичність: характеризується такими проявами особистості, як схильність занурюватись у власні переживання, почуття; довгий час перебувати у пригніченому стані; хворобливим, неадекватним реагуванням на зовнішні впливи;

2) спонтанна агресивність: високі бали вказують на схильність до імпульсивних дій, безпосередність, нездатність вибудовувати довготривалі конструктивні стосунки;

3) репресивність, тобто невпевненість, смуток, внутрішнє сум'яття;

4) дратівливість: високі бали вказують на емоційну нестійкість, схильність до афективного реагування, крім того, це і нетерпимість, імпульсивність, збудливість, напруженість, безпосередність;

5) комунікабельність: це потенційна схильність і реальні прояви соціальної активності, тобто говіркий, дружелюбний, рухливий, підприємливий тип;

6) урівноваженість, тобто це стійкість до стресу, захищеність в утруднених ситуаціях, спілкування, оптимізм, упевненість, наполегливість, довірливість, діяльність;

7) реактивна агресивність – виражене прагнення до домінування, наполягання на власній позиції, егоцентричність, авторитарність;

8) сором'язливість, – схильність до стресового реагування на буденні ситуації, тривожність, скутість, невпевненість, схвильованість, стриманість і, як наслідок, утруднені соціальні контакти;

9) відкритість – прагнення вибудовувати довірливі, відкриті стосунки, високий рівень самокритичності, визнання власних прорахунків і помилок.

10) екстраверсія – інтраверсія, що проявляються у високій активності в сфері суспільного життя чи, навпаки в униканні інтенсивних контактів;

11) емоційна лабільність: високі бали вказують на емоційну нестійкість, підвищену дратівливість, недостатню саморегуляцію; низькі бали – на високу схильність до самоконтролю;

12) маскулінність – фемінізм: високі бали характеризують чоловічий тип поведінки, а низькі – жіночий, проявами яких відповідно є активність, асертивність, винахідливість.

Графічне зображення профілю особистості будується за такими параметрами: 1-3 бали – низький рівень, 4-6 балів – середній, 7-9 – високий. За нашими даними, низький рівень за шкалами: 1, 2, 3, 4, 7, 8 виявлено у 2 опитаних; середній рівень – у 17; високий – у 11 опитаних. Наочні дані відображені на рисунку (2.3.1)

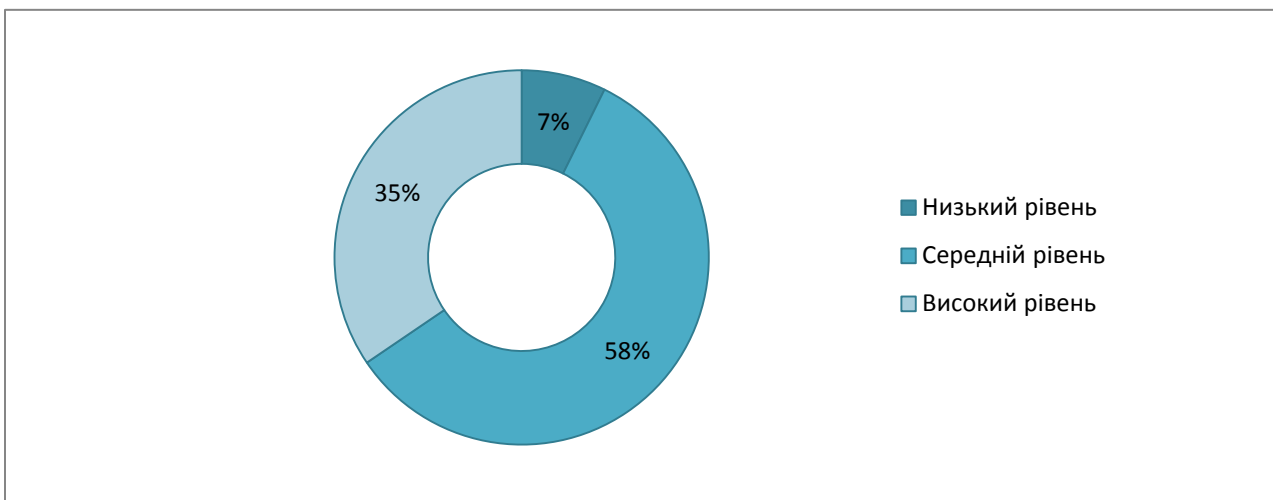


Рис. 2.3.1. Графічне зображення профілю за шкалами 1, 2, 3, 4, 7, 8

Дані за шкалами: 5, 6, 9, 10, 11 виявлено такі: низький рівень – 9 опитуваних; середній – 13; високий – 8 студентів-опитуваних (рисунок 2.3.2).

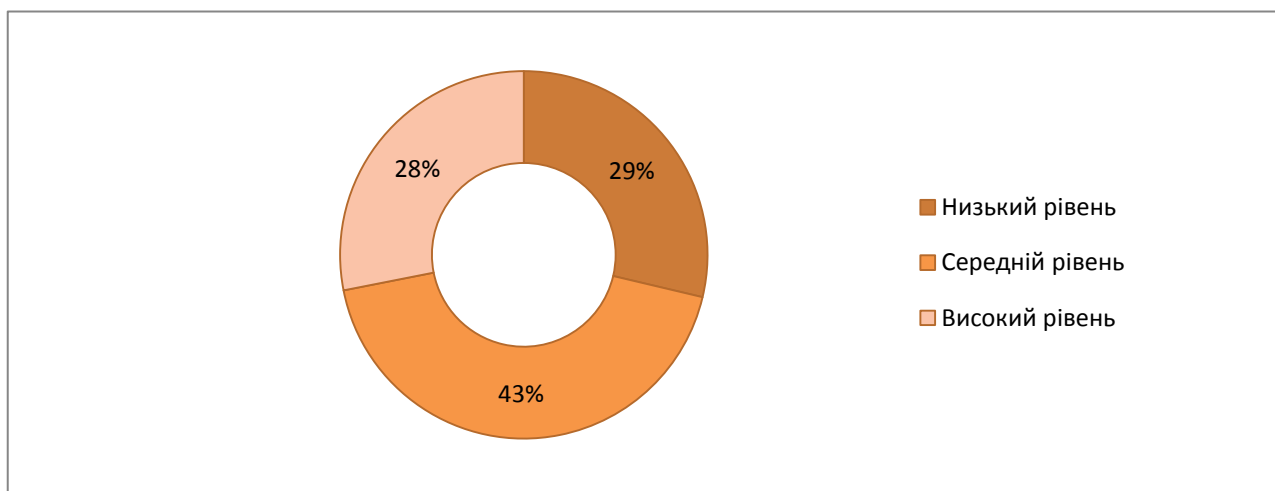


Рис. 2.3.2. Графічне зображення профілю за шкалами 5, 6, 9, 10, 11

Результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що виявлені особистісні параметри студентів перших та других курсів, зокрема, високий рівень невротизму, спонтанної та реактивної агресивності, депресії, дратівливості, сором'язливості (10 чоловік) утруднюють процес ефективної комунікації і є фактором, який стримує налагодження повноцінних міжособистісних стосунків, обмежує взаємодію із найближчим соціальним оточенням, чим блокується задоволення провідної вікової потреби та розцінюється як передумова дезадаптації майже третини студентської молоді на початковому етапі навчання. Подібна тенденція є особистісною передумовою можливих конфліктних протистоянь у студентському середовищі.

Водночас, високі показники за параметром: комунікабельність, урівноваженість, упевненість, відкритість (8 опитуваних) дають змогу констатувати наявну схильність до повноцінної адекватної взаємодії, готовність вибудовувати конструктивні стосунки, визначати життєві та професійно-особистісні перспективи та реалізовувати їх. Серед опитаних студентів високі показники за вказаними параметрами виявлені у 12 опитуваних (рисунок 2.3.3). Така тенденція вказує на успішне соціальне становлення студентської молоді.

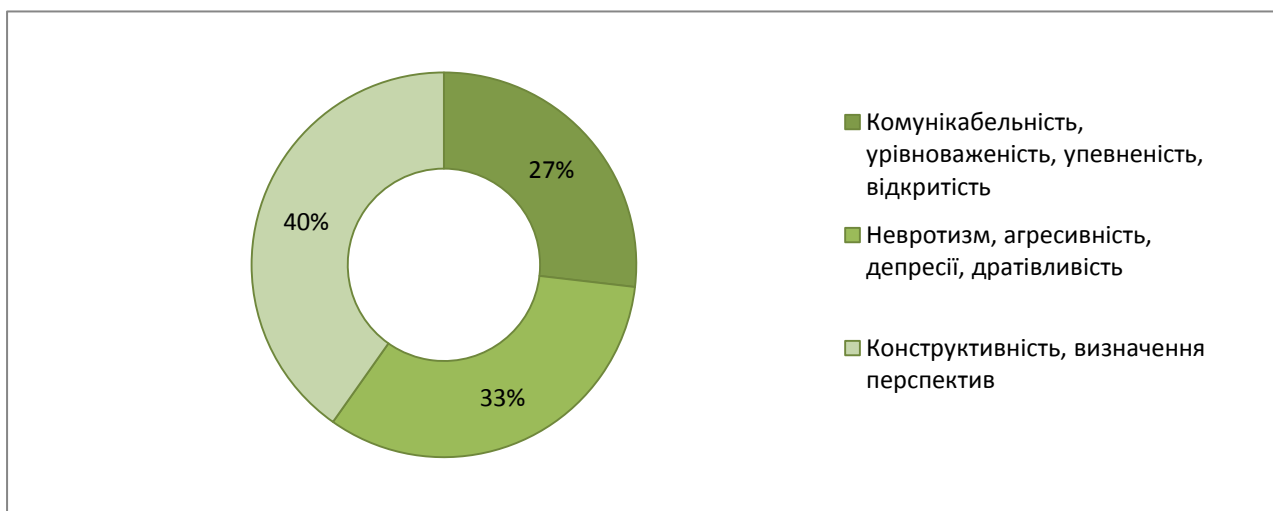


Рис. 2.3.3. Особистісні параметри студентів перших та других курсів

Опитувальник Спілберга - Ханіна

З метою подальшого дослідження особистісних якостей, які суттєво позначаються на адаптаційних процесах та конфліктній схильності студентів нами було визначено рівень тривожності. Для цього була використана шкала ситуативної тривожності Ч. Спілбергера (адаптована Ю. Ханіним) та шкала особистісної тривожності Г. Айзенка. Підсумковий показник за кожною шкалою охоплює діапазон від 20 до 80 балів, при цьому чим вищий показник, тим вищий рівень тривожності. Інтерпретація здійснюється за такими рівнями: до 30 балів – низька тривожність, 31-44 – середня, 45 і більше – висока. За нашими даними, низький рівень тривожності серед першокурсників зафіксовано у 3 опитаних, середній – у 10, високий – 17 опитаних (рисунок 2.3.4.).

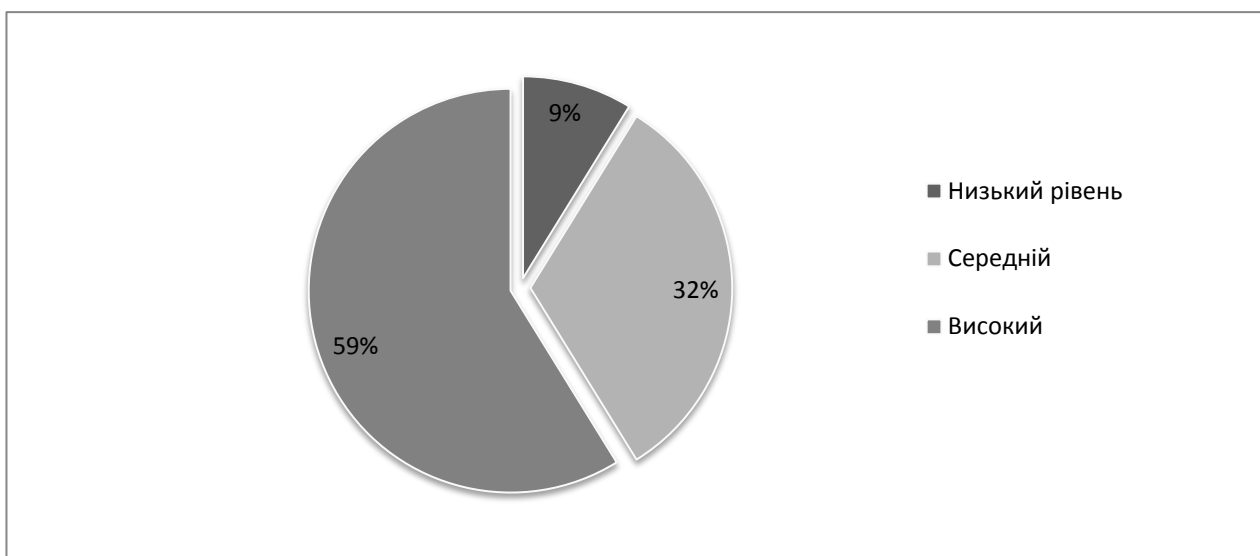


Рис. 2.3.4. Рівень шкали тривожності

На наступних курсах рівень тривожності частково стабілізується, але майже у 32,8% (10 чоловік) залишається високим протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Тому такі студенти потребують цілеспрямованого превентивного та цілеспрямованого корекційного впливу з метою подолання деструктивної тенденції.

Анкета Б. Басова Наступним етапом дослідження було визначення спрямованості особистості за анкетною Б. Басова додаток Д, що класифікує спрямованість на себе (Я), на спілкування (С), на діяння (Д). Для першої позиції характерними є бажання мати винагороду безвідносно до результатів роботи, намагання досягнути високого статусу, схильність до суперництва, роздратованість, інтровертність. Друга позиція – це прагнення будь – якою ціною зберегти хороші стосунки, перевага віддається спільній діяльності, незважаючи при цьому на продуктивність, відзначається висока потреба публічного схвалення, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми. Третя позиція – зацікавленість у розв’язання справи, перш за все, намагання виконати завдання як найкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстояти власну позицію заради досягнення наміченої цілі. Інтерпретація одержаних даних проводиться з використанням відповідного ключа. За нашими даними, серед студентів ВНЗ особистісна

спрямованість виявлена серед 11 студентів першого та другого курсів, на спілкування – у 14 відповідно, на діяння – у 5 опитаних (рисунк 2.3.5).

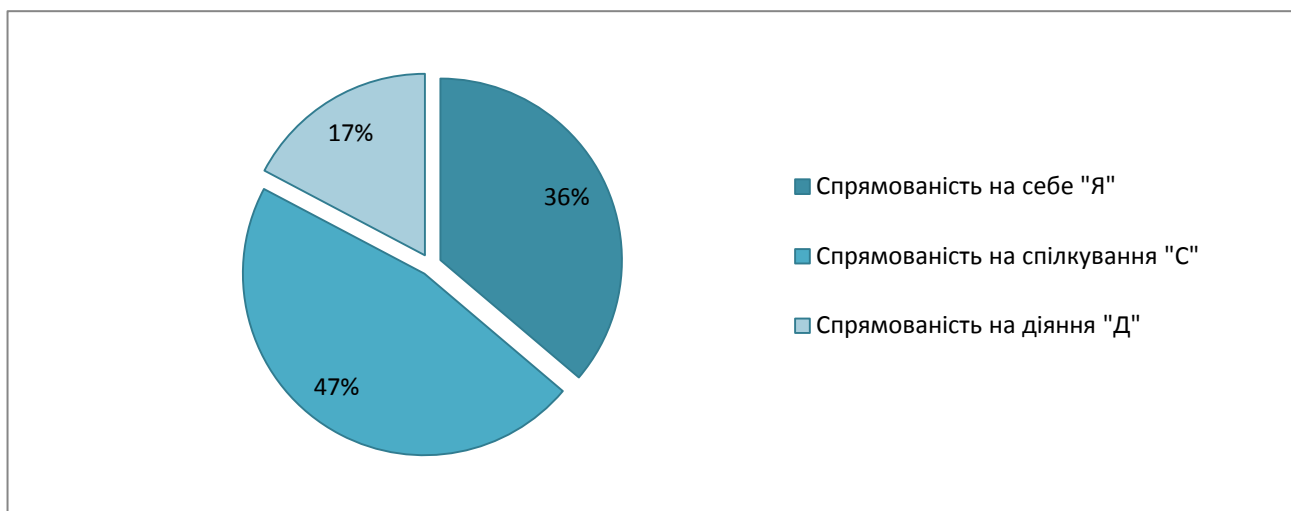


Рис. 2.3.5. Спрямованість студентів першого та другого курсів

Таким чином, можна констатувати переважання внутрішньої тенденції до суперництва, владності, пошуку неконструктивних способів визнання іншими, неготовність долати труднощі, залежність від думки інших, емоційна прив'язаність за неможливості домінувати, що у сукупності із раніше виявленими факторами посилює загальну деструктивну, конфліктну позицію частини студентської молоді. Таким чином, за нашими даними, від 27,3 % (8 студентів) до 35,4 % (11 студентів) першокурсників різних спеціальностей на початковому етапі навчання потрапляють до «групи ризику» і потребують особливої соціально-педагогічної уваги. Без необхідного втручання подібна тенденція, особливо схильність до конфліктного протистояння, може зберігатися впродовж наступних років навчання і негативно позначатись не лише на соціалізуючих процесах, а й на особистісно-професійному становленні та прилученні до різних форм деструктивного поведження.

Методика незакінчених речень «хто я»

З метою вивчення особистісних параметрів та їх самооцінювання студентами до програми експериментального дослідження було включено методику незакінчених речень «хто я», за результатами якої 14 студентів (48%)

-першокурсників у характеристиці власного «Я» виділили професійний аспект. Це досить високий показник, який засвідчує зацікавленість майбутньою професійною діяльністю. Водночас, 16 студентів (52%) вказали на потребу власного вдосконалення. В анкетах це звучало так: «Я не завжди впевнена у собі і хочу цього позбутись», «Я та, що мріє стати цікавою для інших», «Дуже важко відповісти на запитання «хто я?», відповіді частіше звучали: «Я часто конфліктую, а хотіла б навчитись жити спокійніше». Серед названих негативних якостей найчастіше зустрічаються такі: нерозуміння інших, замкнутість, гордість, самовпевненість, егоїзм, упертість, консерватизм, панікування. Всі ці прояви психічних станів закріплюють неадекватну самооцінку і дезорганізують комунікативну взаємодію. Однак осмислення їх є першим кроком до подолання. До позитивних якостей студенти включили такі: оптимізм, урівноваженість, самокритичність, відвертість, емоційну контактність, доброту, фізичну привабливість, справедливість.

Додатковою діагностичною процедурою було вимірювання емоційного самопочуття в умовах студентської групи за допомогою анкетного опитування. Виявилося, що чудово почуваються у вузі і в групі 1 студент-першокурсник; добре – 22 опитаних, нейтрально – 7 (рисунок 2.3.6.).

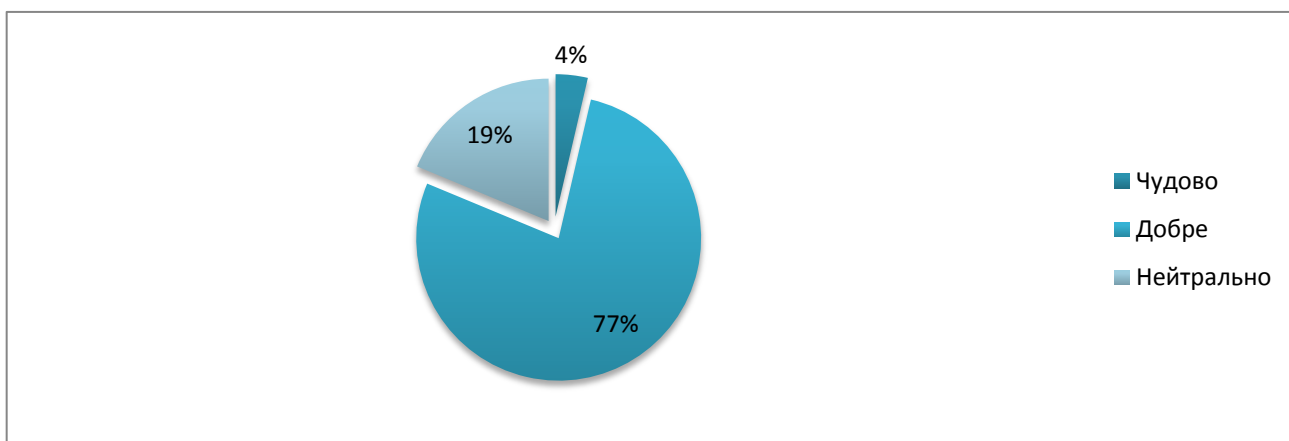


Рис. 2.3.6. Самопочуття в умовах студентської групи

Задоволені зробленим професійним вибором – 13 чоловік, частково задоволені – 15 студентів, не задоволені – 2 студентів (рисунок 2.3.7).

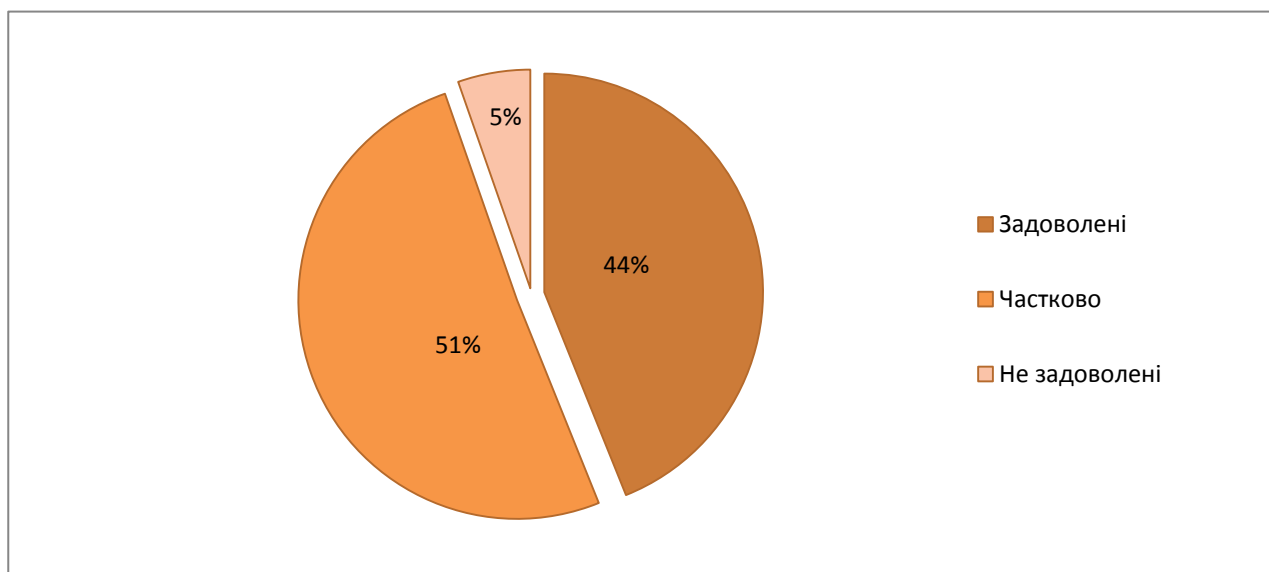


Рис. 2.3.7. Задоволеність професійним вибором

На основі проведеного опитування можна констатувати наявність об'єктивних факторів, які можуть перешкоджати успішній соціалізації студентів в умовах ВНЗ. Це, зокрема, підвищена тривожність (у 68,1 %), відсутність чіткої професійної зорієнтованості (у 42,3 %), не сформованість цінностей професійної перспективи (у 82,2%), часткове задоволення зробленим професійним вибором (51,5 %), наявність особистісних параметрів, що провокують конфліктні протистояння. Добре емоційне самопочуття (72,4%) вказує на те, що в цілому студенти знаходять способи подолання емоційної напруги, і такі пошуки позитивно впливають не лише на самопізнання, а й на протікання процесу соціалізації, а процедура психологічного опитування є надійним психотерапевтичним засобом (рисунок 2.3.8.).



Рис. 2.3.8. Об'єктивних факторів, які можуть перешкоджати успішній соціалізації студентів в умовах ВНЗ.

На цьому етапі дослідження було знайдено підтвердження висунутої гіпотези про взаємозв'язок ціннісних пріоритетів особистості та індивідуальною здатністю до подолання соціальних утруднень на етапі адаптації до умов вузівського життя. Разом з тим, було підтверджено, що організація виховної роботи у ВНЗ має включати діагностичні процедури, які дають змогу на основі достовірних даних розширити інформаційні межі діяльності кураторів студентських груп.

У анкетах студенти, аналізуючи особистісне сприйняття запропонованої системи роботи, вказували на те, як це впливало на їхній саморозвиток. Так, Оксана М. пише: «Досить непростий був початок навчання в університеті. Але ставлення до тебе, як до особистості, визнання твого права на індивідуальність, запрошення до взаємодії з метою твого максимального самовираження особисто для мене було свідченням поваги, довіри з боку викладачів і одночасно підвищувало в мене почуття відповідальності за результати нашої спільної роботи». В анкеті Олега П. читаємо. «Школу закінчив із золотою медаллю. Хочу відверто сказати, що рівень вимог, напруженість навчального

процесу в університеті просто вразили, і якби не доброзичливість викладачів, їхня індивідуальна допомога у подоланні труднощів у навчанні, психологічна підтримка, – не зміг би успішно скласти першу зимову сесію». Тетяна В. зазначає: «Початковий період навчання виявився серйозним випробуванням. Як багато, виявляється, ми не знали і не вміли, здається тепер, найелементарнішого! Якщо буду викладати у школі, знатиму, як треба готувати випускників до навчання у вузі».

В програму експериментального дослідження було включено вивчення основних чинників соціального мікро оточення, які є причиною конфліктної поведінки студентської молоді (додаток А). Аналіз відповідей на незакінчене речення «конфлікт – це...» показав, що 8 опитаних визначили цей феномен як нерозуміння позиції іншої сторони, 9 опитаних - як протистояння, неприйняття, неузгодженість думок, поглядів; 13 – як скандал, сварку, емоційне утруднення (рисунок 2.3.9).

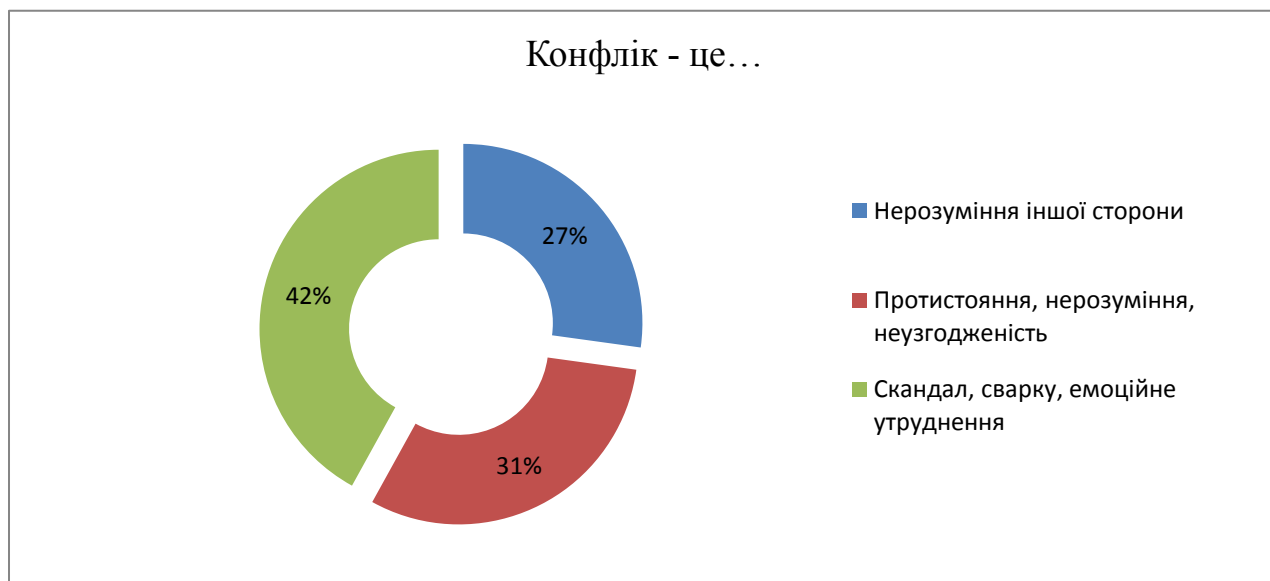


Рис. 2.3.9. Наглядне зображення відповідей на «незакінчені речення»

Таким чином, у першому випадку сфера конфліктного протистояння поширюється на когнітивні аспекти взаємодії; у другому – це зіткнення стереотипних форм реагування, а у третьому – переважає емоційно-чуттєва сторона контакту. Можна припустити, що перша група опитаних опікується питаннями: «Чому конфлікую я і чому конфлікують зі мною?»; друга – «Що

робити, аби подолати конфлікт?», «Які способи реагування у конфлікті дозволять ефективно його долати?»; третя – це ті, хто має актуалізований і нерозв’язаний конфлікт, який викликає емоційне напруження і негативно позначається на професійній діяльності.

На запитання «Як часто Вам доводиться розв’язувати конфлікти?» респонденти відповіли таким чином:

- Дуже рідко – 5 опитуваних;
- Рідко – 4 опитуваних;
- Інколи – 10 опитуваних;
- Часто – 9 опитуваних;
- Дуже часто – 2 опитуваних

Відповіді зображені (рисунок 2.3.10).

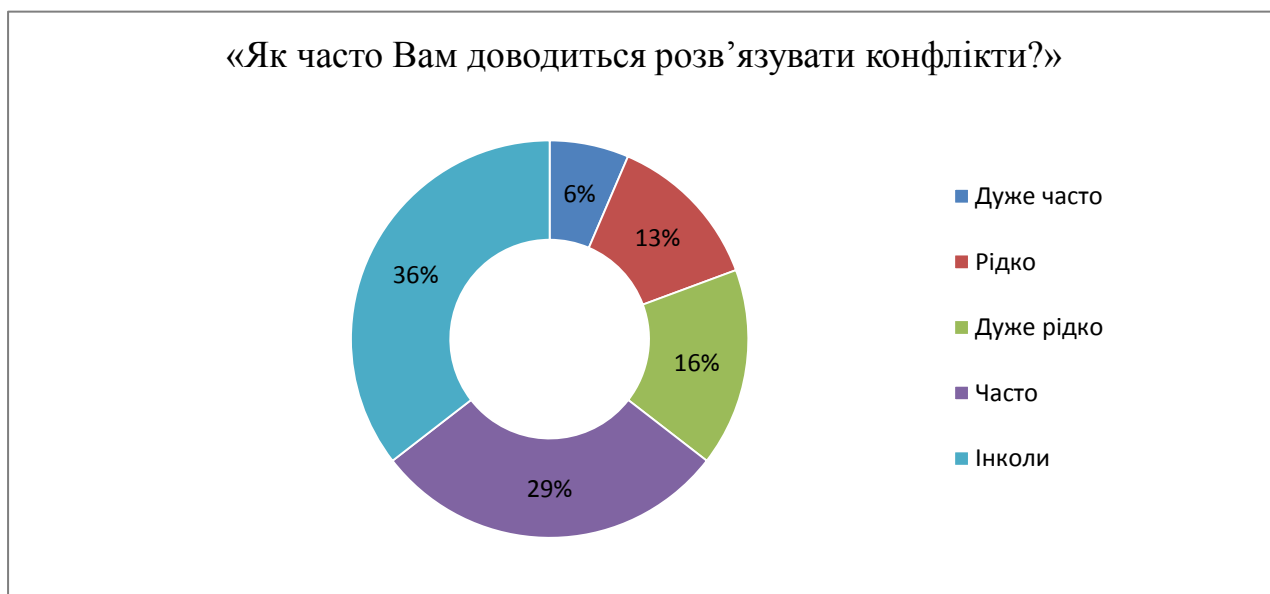


Рис. 2.3.10. Графічне зображення анкетного запитання.

Таким чином більше третини студентів чи не постійно перебувають у конфліктному протистоянні, що не може не позначатись на якості навчальної діяльності.

Наступне запитання «Конфліктні ситуації спонукають до таких розмірковувань...» дозволило нам виявити внутрішню позицію у конфліктних протистояннях:

«добре було б знайти союзників» - 6 опитуваних;
 «це не найгірший варіант» - 6 опитуваних;
 «в чомусь помиляюсь» - 5 опитуваних;
 «краще пережити» 4 опитуваних;
 «все залежить від взаємних поступок» 4 опитуваних;
 «якби окремі люди вели себе розсудливіше, цього б не стало» (3 опитуваних;
 «буває гірше...» 2 опитуваних (рисунок 2.3.11)

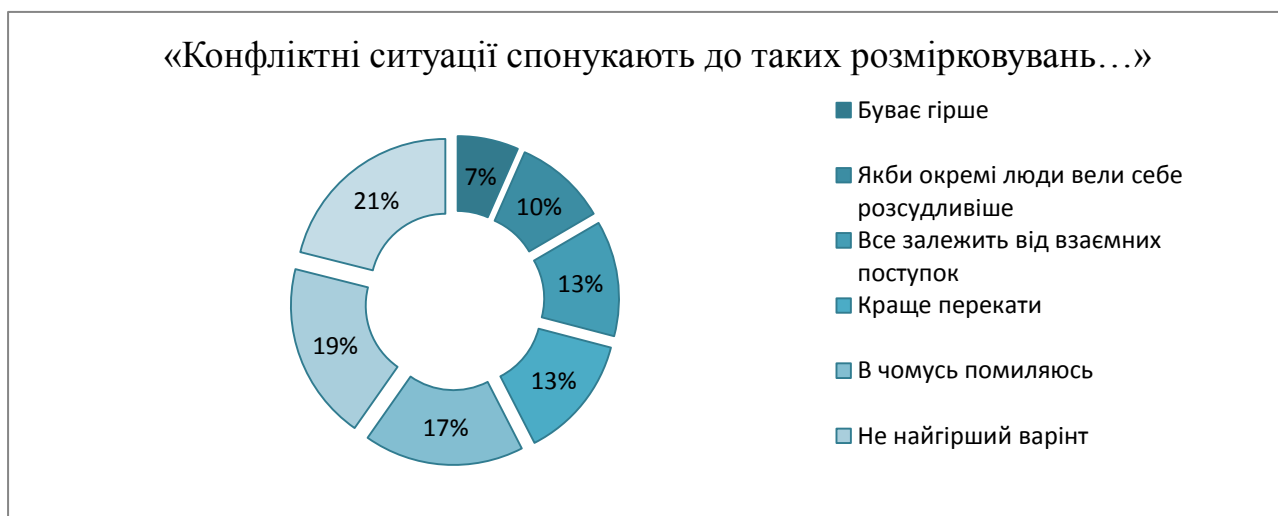


Рис. 2.3.11. Графічне зображення анкетного запитання

Аналіз анкетного матеріалу дав змогу виявити креативну схильність, пов'язану із переосмисленням власних дій, відповідальністю за прийняття рішення, у 27-29% опитаних. Однак, переважна кількість студентів (35,7%) демонстрували репродуктивну спрямованість діяльності, що проявлялось у небажанні критично аналізувати свої дії, відмовлятись від звичних (часто малоефективних) способів реагування у конфліктних ситуаціях; намірі точно виконувати інструкції, уникаючи персональної відповідальності за прийняті рішення.

Наступна пропонована методика зорієнтована на визначення тих чинників внутрішньо групових стосунків, які деструктивно позначаються на особистісному становленні (всього взяло участь у дослідженні 30 чол.) (додаток В). Передбачалась діагностика та аналіз емоційної сфери юнаків та

дівчат у їхніх персоніфікованих внутрішньо групових конфліктах. Із 15 запитань анкети-опитувальника чотири діагностували якісні характеристики емоційності респондентів під час розгортання конфліктного спілкування та після його згасання у студентському колі. Це прояви гніву, злості, обурення, роздратованості, пригнічення, страху, відчаю, задоволення. Окрім того, ми намагались виявити переважаючі тактики реагування у конфліктній ситуації, бачення ефективних способів розв'язання конфлікту (додаток Б). На основі узагальнення даних диференційованого аналізу емоційності, способів поведінки в утруднених ситуаціях визначалося місце кожної обраної психологічної характеристики індивіда в механізмі руйнації його ідентичності у контексті групової взаємодії. Це дозволило окреслити загальні тенденції стратегії поведінки в конфліктному спілкуванні з однокурсниками.

Аналіз результатів анкетного опитування дав можливість виявити такі тенденції:

- 29 студентів (97,2%) заявили, що їм доводилось спостерігати конфлікти, які відбувались у найближчому оточенні (студентській групі), майже 24 (78,3%) вказали, що також конфліктували;
- причинами виникнення конфліктів студенти вважають: неузгодженість позицій; протилежні погляди на проблему; різноспрямовані стереотипні форми реагування; егоцентризм; виражене прагнення до домінування; критичне ставлення до думки інших; ворожість у висловлюваннях і поведінці; емоційна невірноваженість;
- тактики поведінки у конфлікті були виявлені наступні (за пріоритетністю): поступливість, агресивність, конкурентне протистояння, компромісне порозуміння, спільне обговорення проблеми;
- емоційне реагування на конфліктну ситуацію визначено як: лють, гнів, обурення, ненависть, ніяковість, розчарування, роздратування, приниження власної гідності, підвищена тривожність, образа, сум, самозвинувачення, тобто значна частина емоцій спрямована «всередину», що може провокувати довготривалий негативний стан і формувати почуття неповноцінності;

- по допомогу у розв'язанні конфліктної ситуації студенти звернулися б (за пріоритетністю): до однокурсників, старости, викладачів, психолога, декана;
- попередження конфліктності у студентському середовищі пов'язують із удосконаленням педагогічного спілкування на основі розширення інформативного поля щодо причин, стадій протікання та способів розв'язання конфліктів; майже 6 опитаних (19,7%) звертають увагу на необхідність особистісного самовдосконалення на основі розвитку навичок впевненої поведінки («вміти відстояти власну позицію», «бути готовим сказати і почути правду», «не бути емоційно залежним від окремих лідерів», «вміти гідно відповісти на грубість»);
- характерні суперечності, що супроводжують конфліктне протистояння у студентському середовищі, виявлено такі: між новими видами діяльності та попередньо сформованими вміннями і навичками; соціальною позицією та мотиваційною готовністю до її здійснення; між соціальними вимогами оточення та суб'єктивною позицією індивіда; між соціальною роллю та внутрішнім її прийняттям; між офіційною та неформальною позиційністю; неузгодженість педагогічних стереотипізованих очікувань викладачів та змінюваність статусного розшарування у межах студентської групи.

Проведені додаткові діагностичні процедури, зокрема, проєктивний малюнок «Я і група», «Студентська група», «Конфлікт», твори на вільну тему з аналогічними назвами, дали змогу виокремити такі види внутрішньо особистісних конфліктів студентів ВНЗ: мотиваційний, рольовий, неадекватної самооцінки та адаптаційний. Типовими проявами кожного із них є такі характерні особливості:

- мотиваційний конфлікт стосується найважливіших змістотвірних мотивів, у змінюваних соціальних умовах відбувається ієрархічна перебудова мотиваційної структури, що може призводити до дезорганізації діяльності. У сфері професійних пріоритетів такий конфлікт найхарактерніший для студентів 1 та 4 курсів, що ми пояснюємо ідеалізованим професійним уявленням і очікуванням на 1 курсі та більш реалістичним сприйняттям професійної

діяльності у співвіднесенні з особистісними проявами та якісними показниками успішності на 4 курсі. Конфліктне протистояння у групі студенти, в першу чергу, пояснюють міжособистісними відносинами, що особливо яскраво відображено у проективних малюнках;

- рольовий конфлікт, пов'язаний з виконанням соціальної ролі, що не узгоджується з особистісними можливостями; така тенденція досить відчутна стосовно першокурсників, які набули високого статусу в школі і автоматично намагаються його перенести у студентське середовище, не маючи в нових умовах достатніх для цього підстав, а тому форми реагування в утруднених ситуаціях є неадекватними за силою подразника та мірою емоційного включення (у анкетах це звучить як почуття люті, гніву, обурення); консультативна практика засвідчує нездатність поміняти, переглянути ракурс висвітлення проблеми, розширити можливі способи подолання конфліктної ситуації;

- конфлікт неадекватної самооцінки, який вказує на глибоке і сильне бажання самовдосконалюватись, головним соціальним вектором при цьому є намір позбутись залежності від інших, набувши самобутності і неповторності. Таке прагнення змушує постійно працювати над собою. Але вимоги до себе перевищують можливості особистості, і вона починає змінюватись наперекір іншим, демонструючи крайню незалежність за принципом «не як усі». Так починається «ходіння замкненим колом», що поглиблює стан внутрішнього невдоволення, занепокоєння, а то і відчаю. Описаний стан ілюстровано таким матеріалом анкет: «Я самостійно все вирішу», «У таких ситуаціях ніхто не здатний допомогти», «Краще мене ніхто цього не зробить»; у проективних малюнках відмічається велика розбіжність між «Я-реальним» та «Я-ідеальним»;

- адаптаційний конфлікт, пов'язаний із своєрідним поєднанням особистісних якостей, які є внутрішніми перешкодами у досягненні значущих цілей. Найхарактерніші із них – невпевненість у собі, що супроводжується сором'язливістю, тривожністю, схильністю до патологічної рефлексії, емоційною уразливістю, підвищеною чутливістю. Серед тактик реагування у

конфлікті такі студенти частіше обирають уникання, а в кращому випадку – компроміс як ідеальний, з їхньої точки зору, варіант розв’язання утрудненої ситуації. В проєктивних малюнках власне «Я» зображене автономно від групи, яка подана аморфним цілим без будь-якого структурного розмежування; в процесі консультування часто висловлюються скарги щодо самотності, невизнання іншими та на ізольованість від групи.

Висновки другого розділу

Аналіз результатів дослідження показав, що студентська група є вагомим чинником руйнації ідентичності. У будь-якому разі група є тим зовнішнім чинником, який сприяє як виникненню та посиленню наявної кризи ідентичності, так і виходу з неї і формуванню позитивної ідентичності молодшої людини. Важлива умова подолання аналізованої кризи – глибинна рефлексія процесу ідентифікації особистості. Завдяки свідомому, реалістичному підходу до своїх соціальних ролей, поведінки і взаємостосунків з іншими людьми, молода людина здатна розрізнити у собі як позитивні, так і негативні прояви. Саме за таких обставин, завдяки наполегливості формується здатність планувати й реалізувати свій життєвий шлях, майбутнє, подолати особисті недоліки, досягати поставлених цілей.

«Особистість у її реальному бутті, у її самосвідомості є те, що людина усвідомлює себе як суб’єкта, називає своїм Я»[52, с. 242].

В умовах нового соціального середовища об’єктивно відчувається потреба у соціальному визнанні, інакше втрачається власна цілісність, що є ознакою кризовості. Звідси наявність болісних сумнівів щодо свого «Я», своїх дій, місця у групі, майбутнього, що часто супроводжується тривожністю, конфліктністю, агресивністю, соціальною дезадаптацією і різними формами девіантної поведінки. Конфліктна атмосфера у студентській групі може здебільшого руйнувати ідентичність, чим сприятиме загостренню вікової кризи. А тому попередження утруднених ситуацій у молодіжному середовищі ми

схильні розглядати як пріоритетні напрями психологічно - виховної роботи. Превентивні дії щодо виникнення конфліктних протистоянь, як переконливо доводять наші дослідження, є більш ефективними, аніж найуспішніше їх розв'язання. Подібна стратегія виховної взаємодії не тільки розширює межі індивідуального реагування у конфлікті, а й утверджує тактику соціального поводження значного прошарку суспільства – студентства.

ВИСНОВКИ

У різних наукових школах формувались концептуальні підходи до розуміння сутності та механізмів соціалізації, науково прикладний аналіз яких дає змогу виокремити не лише характерні особливості, а й способи впливу на суспільну практику. Типові тенденції соціального поведіння, що є особливо актуальними у молодіжному середовищі, оскільки відображають вікові потреби у самоствердженні, засвідчують ефективну соціальну спроможність особистості, або ж її функціональну обмеженість. На цій основі у межах гуманістичного підходу виокремлюють соціальне здоров'я чи нездоров'я, що відображає міру інтеграції особистості і середовища; психоаналітичне трактування вказує на над - компенсаторну властивість особистості щодо власної неповноцінності; з позиції когнітивного підходу – це розвинута інтелектуальна здатність, що сприяє подоланню внутрішньої загрози цінностям і впливає на утвердження позиції пристосування; необіхевіористське пояснення включає вироблення гнучких, адекватних механізмів реагування у змінюваних соціальних умовах. Незважаючи на відповідні розбіжності, окреслені теорії об'єднує оптимістичне твердження щодо активності суб'єкта, за умови якої можливе досягнення наміченої цілі, як ознаки психологічного благополуччя та соціальної стабільності і прогнозованості.

Особливістю соціально-рольової ідентифікації у студентській групі є своєрідне об'єднання людей, які зайняті ідентичною діяльністю, між ними формується погодженість в спільних діях, що є незаперечною умовою успішної діяльності, яка в свою чергу досягається завдяки ефективному управлінню. Успішна взаємодія у процесі навчання, формує відповідні навички, впливає на становлення чітких світоглядних позицій і переконань щодо майбутньої професійної діяльності.

Результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що соціальна адаптація студентів до вузу буде здійснюватись ефективно за таких умов:

якщо забезпечено мотиваційну налаштованість на співпрацю педагогів і студентів;

якщо ставлення до особистості ґрунтується на визнанні її індивідуальності, чим стимулюється самовираження і мінімізується деструктивний соціальний вплив;

якщо особистість, у даному випадку студент, має можливість повної самореалізації з урахуванням потенційних нахилів та бажань; якщо у системі виховних впливів враховуються індивідуальні стереотипні форми реагування студентів на змінювані ситуації;

якщо студенти мають можливість отримати консультативну допомогу спеціалістів соціально-педагогічної сфери.

В даному контексті актуально звучать застереги щодо актуалізованих тенденцій молодіжної субкультури, окремі складові якої пов'язані із негативними явищами, що тиражуються через ЗМІ. Цей процес дає змогу виокремити особливий аспект соціального виховання – так звану медіа-освіту, основне завдання якої – підготувати молодь до життя та повноцінної трудової діяльності в умовах інформаційного тиску. Сучасні ЗМІ потрапляють у дозвільну сферу молоді, що часто проявляється у пасивному проведенні вільного часу. А молодь має бути готовою аналітично сприймати будь-яку інформацію, переосмислювати та трансформувати її відповідно до власних ціннісних орієнтацій. Досягти цього можна за умови вибіркового і критичного сприймання інформаційної продукції.

В зв'язку з цим постає проблема вироблення системи цінностей, що охоплює особистісно-професійну сферу майбутнього фахівця. Перебуваючи на позиції суб'єктності у ситуації самовизначення індивід виявляє життєтворчість, у якій формується соціальний досвід особистості як передумова та результат її соціалізації. З цього випливає, що формування життєвого досвіду особистості відбувається не тільки в результаті зовнішньо регламентованих соціалізуючих впливів, але і як наслідок суб'єктивних виборів, детермінованих внутрішньою позицією. Молода людина переживає усвідомлення власної значущості,

здійснивши вчинок-вибір, який інколи виявляються значно вагомим для соціального досвіду, аніж вплив офіційно задекларованих норм. Сучасний етап цивілізаційного розвитку є серйозним випробуванням для людства у цілому, але особливо для молоді. Темпи соціальних, технологічних, екологічних змін вимагають швидкої соціальної адаптації до змінюваних умов. В зв'язку з цим особливого значення набувають питання формування нових життєвих стратегій, їхньої комплексності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки особистості. Обмежені соціальні гарантії, безробіття, низький рівень життя породжують втрату життєвої перспективи значною частиною молоді. Такі життєві обставини призводять до деформації особистого потенціалу молодих людей, зневіри у власну спроможність досягти життєвого успіху, підштовхують до пошуків «легких» шляхів забезпечення своїх життєвих потреб, що стає основою деструктивних намірів та дій.

Оволодіння соціальним досвідом відбувається різними шляхами: стихійно, а також як цілеспрямований процес, як нормативне (спеціально організоване суспільством відповідно до його соціально-економічної структури, ідеології, культури, цілей) виховання, освіти, навчання; соціальний досвід складається і спонтанно. За цією моделлю соціальне виховання виходить за межі освітніх інституцій у простір закладів додаткової освіти, громадські, політичні організації, сфери дозвілля. З досліджень діяльності як механізму формування соціального досвіду особистості в процесі її соціалізації випливає, що засвоєння досвіду відбувається не у будь-якій діяльності. Успішну соціалізуючу функцію виконує діяльність, що відповідає домінуючим потребам людини, які мають виражену вікову тенденцію. Таким чином особисте зацікавлення і розуміння соціальної значущості результатів власних зусиль є вагомими чинниками успішної соціалізації студентської молоді, що досягається у процесі соціально-педагогічної діяльності в умовах студентської групи.

Аналіз отриманих результатів дає можливість стверджувати, що соціально-педагогічними умовами успішної соціалізації студентів ВНЗ, є:

- гуманізація взаємин у системі «викладач – студент» на основі суб'єкт-суб'єктних характеристик, засад превентивності та аксіологічного підходу, що розцінюється як передумова активізації зусиль самих студентів у самовихованні, самореалізації і сприяє подоланню дезадаптаційних тенденцій серед студентської молоді. Перешкодою постають особистісні параметри, зокрема, рівень тривожності. За нашими даними, низький рівень тривожності серед першокурсників зафіксовано всього у 3 студентів (8,9%) опитаних, середній – у 10 (32,7%), високий – 18 (59,4%). Майже у 10 (32,8 %) студентів цей показник залишається високим впродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Тому такі студенти потребують цілеспрямованого превентивного впливу з метою подолання деструктивної тенденції;

- міжособистісні стосунки в умовах академічної групи набувають особливого значення, а тому цілеспрямована в адаптаційний період велика увага має звертатись на попередження педагогічної конфліктності та переході до суб'єктної педагогічної парадигми на основі співробітництва і співтворчості;

- формування навичок адаптивної поведінки студентів ВНЗ можливе за умови рівності і співробітництва у спільній діяльності всіх учасників виховної взаємодії;

- психологічний комфорт розцінюється як позитивний емоційний стимул для успішної соціалізації, самовдосконалення і подолання студентами адаптаційних труднощів. Водночас, виявлені особистісні параметри, зокрема, високий рівень нейротизму, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, реактивної агресивності, сором'язливості 10 опитуваних (34,5%) утруднюють процес ефективної комунікації і є фактором, який стримує налагодження повноцінних міжособистісних стосунків, обмежує взаємодію із соціумом і блокує задоволення провідної вікової потреби та розцінюється як передумова надмірної конфліктності. Але високі показники за параметром: комунікабельність, урівноваженість, упевненість, відкритість 28,1% 8 опитуваних студентів дозволяють констатувати наявну схильність до повноцінної адекватної взаємодії, готовність вибудовувати конструктивні

стосунки, визначати життєві перспективи та реалізовувати їх у студентському середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеев В.В. Управление персоналом: технология формирования команды / Авдеев В.В. – М.: Финансы и статистика, 2002, с.17-29.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания / Андреева Г.М. – М.: Аспект-Пресс. 2000. – 288 с.
3. Ахиезер А.С. Между циклами мышления и циклами истории // Обществ. науки и современность / Ахиезер А.С. – 2002. – № 3. – с. 122-132.
4. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологи / Балл Г.А – 1989. – № 1. – с. 92-100.
5. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность / Библер В.С – М.: Знание, 1990. – 64 с.
6. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: (Учб. Посібник для студентів ст. курсів психол. фак. Та від-нь ун-тів) / Бондаренко О.Ф. – Харків: Фоліо, 1996. – 237с.
7. Бубер М. Два образа веры / Под ред. П.С. Гуревича и др. / Бубер М. – М.: Республика, 1995. – с. 93-124.
8. Вачков. И. Такие разные учителя или новая типология педагогов // Школьный психолог / Вачков. И - 2000.-№ 3.- с. 24-30.
9. Вербець В. Формування та реалізація духовно-творчого потенціалу студентства // Соціальна психологія / Вербець В. – 2004. – № 3(5). – С. 150-163.
10. ВИЧ/СПИД и права человека. Международные руководящие принципы / Вторая международная консультация по ВИЧ/СПИДу и правам человека. – Женева: ООН, 2006. – 25-26 июля. – 120 с.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
12. Галузяк В.М. Типологія стилів педагогічного спілкування.// Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія / Галузяк В.М. – Випуск 5. – Вінниця, 2001. – с. 110-115.

13. Ганиева Е. Вторжение электронных изданий: плюсы и минусы // Библиотека / Ганиева Е – 1997. – № 8. – с.14-16.
14. Георгиевский А. Проблема предадаптации: историко-практическое исследование / Георгиевский А - Л.: Наука,1974.
15. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам: Пер. з англ. В. Хомика / Гольдштейн А, В. Хомика – К.: Либідь, 2003. – 520с.
16. Грушин Б.А. Эффективность массовой информации и пропаганды / Грушин Б.А. – М., 1979. – 64 с.
17. Гуменюк О. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових «Я»-концепції людини//Соціальна психологія / Гуменюк О. – № 5. – 2005. – с. 66-75.
18. Дейнека О.С. Экономическая психология / Дейнека О.С – СПб., 2000. – 158 с.
19. Дьяков Г. Соціально-діалогічне дослідження моральних почуттів // Соціальна психологія / Дьяков Г – 2004. – № 3 (5). – с. 82-97.
20. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. Посіб / Занюк С.С. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
21. Зотова О.И., Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Зотова О.И., Кряжева И.К. – М., 1979. – с. 219-232.
22. Кибанов О.Д. Организация управления персоналом на предприятии / Кибанов О.Д. – М., 1994. – 80 с.
23. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии / Ковалев Г.А. – 1987. – № 3. – с. 41-49.
24. Копиленко О.Л. Влада інформації / Копиленко О.Л. – К., 1991. – 108 с.
25. Крайг Г. Психология развития / Крайг Г. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

26. Кушнір В. Драма в педагогічному процесі // Соціальна психологія / Кушнір В – Вип. 35. – 2005. – с. 94-113.
27. Лавренко О. Соціалізація студентської молоді в культурно-дозвіллевій сфері // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. Максименка С.Д., Циби В.Т., Шайгородського Ю.Ж. та ін. / Лавренко О – К.: Український центр політичного менеджменту, 2013. – с. 318-330.
28. Лазурский А.Ф. Классификация личности // Психология индивидуальных различий. Тексты. / Лазурский А.Ф. – М.: МГУ, – 1982. – с. 179-198.
29. Лукашевич Н.П. Социология воспитания: Краткий курс лекцій / Лукашевич Н.П. – К.: МАУП, 1996. – 180 с.
30. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Методологія. Методи. Програма. Процедури: Навч. посіб. для вищої школи / Максименко С.Д. – К.: Наукова думка, 1999. – 212 с.
31. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство / Маслова Н.Ф - М., 1973.- с. 45-53.
32. Мерлин В.С. Психологические конфликты // Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. записки. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970 / Мерлин В.С. – Т. 77. – с. 103-164.
33. Милграм М. Психология влияния / Милграм М – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
34. Москаленко В.В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості // Соціальна психологія / Москаленко В.В. – 2005. – № 2 (10). – с. 7.
35. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: Підручник / Москаленко В.В. – Київ.: Монографія, 2013. – 539 с.
36. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка / Безпалько О.В – навчальний посібник, 2014. – 312 с.

37. Мэй Р. Проблема тревоги: Пер. с англ. / Мэй Р. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2011. – 432 с.
38. Налчаджян А.А. Личность, психическая адаптация и творчество / Налчаджян А.А. – Ереван, 1980. – 240 с.
39. Носков В. І. Основи психогігієнічного забезпечення гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів // Автореф. дис. ... докт. психол. наук / Носков В. І. – К., 2002. – 30 с.
40. Ольшанский Д.В. Психология масс / Ольшанский Д.В. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
41. Орбан-Лембрик Л. Масова культура і моделі поведінки // Соціальна психологія / Орбан-Лембрик Л. – 2005. – № 2 (10). – с. 38-44.
42. Орбан-Лембрик Л. Ситуаційні детермінанти поведінки людей у контексті урбаністичного середовища // Соціальна психологія / Орбан-Лембрик Л. – 2005. – № 5. – с. 54-65.
43. Пайсл Є., Практикум по социальной психологии / Пайсл Є., Маслач К – СПб.: Питер, 2000. – 411 с.
44. Пальцев Ю.В. Профилактика и коррекция психологической дезадаптации педагогов // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. / Пальцев Ю.В., Коржова Е.Ю – К., 1997. – с. 110-114.
45. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности / Петровский А.В. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
46. Петровська Т. Економіко-психологічна адаптація і стиль життя // Соціальна психологія / Петровська Т. – 2014. – № 6 (8). – с. 86-94.
47. Прихожан А.М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л.И. Божович // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр. / Прихожан А.М – М., 1991. – с. 89-98.
48. Т.С. Кабаченко. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие / Т.С. Кабаченко.- СПб.: Питер, 2003.- 400с.

49. Психология социальной работы / О.Н. Александрова, О.Н. Боголюбова, Н.Л. Васильева и др. / Под общей ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
50. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
51. Психология здоров'я: Учебник для вузов// Под ред. Г.С. Никифорова- СПб.: Питер, 2003.- 256с.
52. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / Рубинштейн С.Л. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – с. 48-94.
53. Сидоренко О.Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: Наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти. / Сидоренко О.Л. – Х., 2000. – 52 с.
54. Сластенин В.А. Опыт исследования формирования личности учителя в высшей школе // Проблемы подготовки студентов педвузов и университетов / Сластенин В.А. – М.: Педагогика, 1976. – с. 4-39.
55. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / Слободчиков В.И., Исаев Е.И – М.: Школа-Пресс, 1995–384с.
56. Сорочинська В.Є. Соціалізація і формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. Матеріали 7 Міжнародної наук.- практ. конф. «Сучасні інформаційні технології: методологія, теорія, досвід, проблеми.» / Сорочинська В.Є.- Київ- Вінниця, 2006.: ч. 3., с.381-393.
57. Снаньєва Б. Г., Соціальна адаптація молоді у сучасних умовах. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / кол. Авт. / Снаньєва Б. Г. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти, Вип. 35.; 2003. с.259-274.
58. Серeda Т.В. Соціальна адаптація студентів ВНЗ як педагогічна проблема. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. // Серія педагогіка і психологія / Серeda Т.В, - Вип. 10., 2004 р., с. 72-76.
59. Субботский Є.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологи / Субботский Є.В - 1981.- №2.- с.68-78.

60. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей в Україні // Педагогіка і психологія / Сухомлинська О.В. – 1997. – № 4 (17). – с. 109-125.
61. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977 / Сухомлинський В.О. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
62. Тарасенко В. Социология потребления: методологические проблемы / Тарасенко В – К.: Наукова думка, 1993. – с. 66.
63. Ушинский К.Д. Избранные пед. соч.: В 2-х т. / Ушинский К.Д. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. / Под ред. А.И. Пискунова и др.
64. Фернхем А. Личность и социальное поведение / Фернхем А., Хейвен П. – СПб.: Питер, 2001. – 360 с.
65. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии / Флоренская Т.А. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.
66. Франкл С.Л. Реальность и человек / Франкл С.Л. – М.: Республика, 1997. – 479 с.
67. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): Навч. Посіб / Циба В.Т. – К.: МАУП, 2000. – 152 с.

ДОДАТКИ

Анкета на виявлення конфліктної ситуації у студентській групі.

1. Чи доводилось Вам спостерігати конфлікти, що відбувались у групі?
2. Які почуття оволодівали Вами при цьому?
3. Що було причиною виникнення конфліктів?
4. Які тактики поводження вибирали конфліктуючі сторони?
5. Якою була Ваша позиція у подібній ситуації?
6. Чи мав конфлікт продовження?
7. Як довго він тривав?
8. Які почуття оволодівали Вами, коли була спроба використати Вас у ролі арбітра?
9. Чи доводилось конфліктувати в межах групи Вам?
10. Якщо так, що Ви при цьому почували?
11. Який спосіб розв'язання конфлікту у групі є для Вас найбільш прийнятним? Чому?
12. До кого із осіб педагогічного процесу у разі потреби Ви б звернулись з проханням допомогти у розв'язанні групового конфлікту (одногрупники, декан, староста, викладач, куратор, інші особи).
13. Що, на Вашу думку, є причиною виникнення конфліктів у студентських групах?
14. Вдало розв'язаний конфлікт – це
15. Ваші поради щодо попередження конфліктів у студентському середовищі.

Додаток Б**Анкета 2**

Інструкція: «Перед Вами список різних незакінчених фраз. Читаючи послідовно кожен із них, Ви маєте письмово її завершити. Основна вимога до виконання цього завдання – не роздумувати довго над кожною незакінченою фразою, не придумувати до неї багато різних закінчень, а як найшвидше записувати першу думку, що майнула. Це завдання призначене для того, щоб дослідити, як швидко Ви можете придумати закінчення до фрази».

1. Я думаю, що мій батько рідко ...
2. Де всі проти мене ...
3. Завжди хочу ...
4. Мені хочеться, щоб мої однокурсники ...
5. Майбутнє уявляється мені...
6. Дорослі часто ...
7. Знаю, що це нерозумно, але боюся ...
8. Я думаю, що чесний друг ...
9. Коли я був маленьким ...
10. Гарна дівчина (хлопець) – це ...
11. Коли я бачу хлопця з дівчиною ...
12. У порівнянні з іншими моя родина ...
13. Найкраще сидіти поряд з...
14. Моя мати ...
15. Мені дуже хотілося б забути ...
16. Якби тільки захотів мій батько ...
17. Думаю, що я досить здатний, щоб ...
18. Я був би дуже щасливий, якби . .
19. Сподіваюся на ...
20. В університеті мої викладачі ...

21. Більшість моїх приятелів не знають, що я боюся . .
22. Не люблю людей, що ...
23. Я думаю, що більшість дівчат (хлопців)...
24. Мені здається, що подружнє життя – це ...
25. Моя родина вважає мене ...
26. Мої однокурсники ...
27. Моя мати і я ...
28. Моєю найбільшою помилкою було ...
29. Я хотів би, щоб мій батько ...
30. Моя найбільша слабкість ...
31. Моя ціль життя ...
32. Якби в мене було багато грошей ...
33. Прийде такий день, коли ...
34. Коли приходить куратор ...
35. Я хотів би перестати боятися ...
36. Найбільше люблю людей ...
37. Якби я знову став дитиною ...
38. Я звертаю увагу, що більшість дівчат (хлопців)...
39. Більшість родин, що я знаю ...
40. Буду ходити в університет ...
41. Я думаю, що більшість матерів ...
42. Коли я був менший, я почував себе винним, якщо ...
43. Я знаю, що мій батько – це ...
44. Коли дають іншим доручення ...
45. Коли зі мною починають погано поводитися ...
46. Якби мені дозволили ...
47. Коли я буду старшим ...
48. Люди, яких я ставлю вище себе ...
49. Через страх я не раз ...
50. Коли мене нема, мої друзі...

51. Мій найяскравіший спогад дитинства ...
52. Мені дуже не подобається, коли дівчата (хлопці)...
53. Коли я був маленьким, мої друзі...
54. З напоїв надаю перевагу ...
55. Я люблю свою матір, але ...
56. Найгірше, що я коли-небудь зробив, це ...
57. Не люблю чорнило, тому що ...
58. Коли ми збираємося в компанії, то обов'язково ...
59. Не люблю згадувати ...
60. Спиртні напої – це ...
61. Коли я входжу в кабінет ...

Усі питання розділені на 15 груп:

1. Ставлення до матері: 14, 27, 41, 55.
2. Ставлення до батька: 1, 16, 29, 43.
3. Переважаючі інтереси (увага приділена спиртним напоям): 32, 40, 46, 54, 57, 58, 60.
4. Цілі: 3, 18, 31, 44.
5. Ставлення до власних здібностей: 2, 17, 30, 45.
6. Ставлення до майбутнього: 5, 19, 33, 47.
7. Ставлення до минулого: 9, 37, 51, 53, 59.
8. Ставлення до родини: 12, 24, 25, 39.
9. Ставлення до осіб протилежної статі: 10, 23, 38, 52
10. Ставлення до статевих стосунків: 11, 24.
11. Ставлення до друзів і знайомих: 8, 22, 36, 50.
12. Ставлення до викладачів і дорослих: 6, 20, 34, 48.
13. Ставлення до однокурсників: 4, 13, 26, 61.
14. Страху і побоювання: 7, 21, 35, 49.
15. Почуття провини: 15, 28, 42, 56.

Додаток В

Список студентів, які приймали участь в дослідженні

№	Ім'я студента	Курс навчання	група
1	Курдибаха Валентина	1 курс	ЕП
2	Кротюк Анастасія	1курс	ЕП
3	Варгатюк Тетяна	1курс	ЕП
4	Кулак Максим	1курс	ОК
5	Шестерик Дмитро	1курс	ОК
6	Таран Назар	1курс	ОК
7	Кметь Максим	1курс	РТ
8	Ковбасюк Дмитро	1курс	РТ
9	Мусійчук Сергій	1курс	РТ
10	Тищенко Анастасія	1курс	ОД
11	Оксана Марущак	2курс	ОД
12	Олег Паномар	2курс	ОД
13	Анастасія Міхеєва	2курс	ОД
14	Мороз Богдан	2курс	РТ
15	Лесик Олександр	2курс	ОК
16	Бартко Богадан	2курс	РТ
17	Дячук Євген	2курс	РТ
18	Гончаров Владислав	2курс	ОК
19	Химич Дарія	2курс	ЕП
20	Чуба Каріна	2 курс	РТ
21	Кузінський Сергій	3 курс	БО
22	Лесик Вадим	3 курс	РТ
23	Анастасія Таран	3 курс	ЕП
24	Насадюк Ольга	3курс	ЕП
25	Поліщук Денис	4курс	РТ
26	Бречак Андрій	4курс	РТ
27	Ковбасюк Дмитро	4 курс	ОК
28	Кифорук Дмитро	4 курс	РТ
29	Асєєва Лаура	4курс	ЕП
30	Борсуков Максим	4курс	РТ

Визначення спрямованості особистості за Б. Бассом

Пропонуємо низку тверджень. Якщо Ви згодні з висловленням, то в бланку для відповідей поставте під його номером «+», якщо ні, то «-». Для визначення особистісної спрямованості потрібно використовувати орієнтаційну анкету, вперше опубліковану Б. Бассом у 1967 р. Анкета складається з 27 пунктів-суджень, для кожного з яких можливі три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільше виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж найменш відповідає реальності. Відповідь «найбільше» одержує 2 бали, «найменше» — нуль. Невибрана відповідь — 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовують для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляють такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) — орієнтація на пряму винагороду й задоволення безвідносно до роботи й співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до су перництва, дратівливості, тривожності, інтровертності.

2. Спрямованість на спілкування (С) — прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на роботу (Д) — зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Інструкція: Опитування складається з 27 пунктів. Для кожного з них можливі три варіанти відповіді: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен пунктів виберіть той, який найкраще виражає Вашу позицію на питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться Вам рівноцінними. Проте ми просимо Вас відібрати з них тільки один, а саме той, котрий найбільшою мірою відповідає Вашій думці й найбільш вартісний для Вас. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1–27) під рубрикою «найбільше».

2. Потім з відповідей на кожен пункт виберіть ту, що найменше відповідає Вашій позиції. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту, у стовпчику під рубрикою «найменше».

3. Отже, для відповіді на кожне питання Ви використаєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпчики. Інші відповіді ніде не записуються. Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає «гарних» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

1. Найбільше задоволення я одержую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- Б. Свідомості того, що робота зроблена добре;
- В. Свідомості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, що розробляє тактику гри;
- Б. Відомим гравцем;
- В. Обраним капітаном команди.

3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;

В. Створює в колективі таку атмосферу, коли ніхто не боїться висловити своєї думки.

4. Мені подобається, коли люди:

- А. Радіють від виконаної роботи;
- Б. Із задоволенням працюють у колективі;
- В. Прагнуть виконати свою роботу краще від інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

- А. Були чуйні й допомагали людям, коли для цього трапиться нагода;
- Б. Були вірними й відданими мені;
- В. Були розумними й цікавими людьми.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

- А. З ким складаються гарні взаємини;
- Б. На кого завжди можна розраховувати;
- В. Хто може багато досягти в житті.

7. Найбільше я не люблю:

- А. Коли мені щось не вдається;
- Б. Коли псуються взаємини з товаришами;
- В. Коли мене критикують.

8. По-моєму, найгірше, коли педагог:

- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними;
- Б. Викликає дух суперництва в колективі;
- В. Недостатньо добре знає свій предмет.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- А. Проводити час із друзями;
- Б. Відчуття виконаних справ;
- В. Коли мене за щось хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

- А. Досяг успіху в житті;
- Б. По-справжньому захоплений своєю справою;

В. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.

11. Насамперед школа повинна:

А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;

Б. Розвивати індивідуальні здібності учня;

В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:

А. Для спілкування із друзями;

Б. Для відпочинку й розваг;

В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я домагаюся, коли:

А. Працюю з людьми, які мені приємні;

Б. У мене цікава робота;

В. Мої зусилля добре винагороджують.

14. Я люблю, коли:

А. Інші люди мене цінують;

Б. Отримую задоволення від виконаної роботи;

В. Приємно проводжу час із друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, де мені доводилось брати участь.

Б. Написали про мою діяльність;

В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.

16. Найкраще я навчаюсь, якщо викладач:

А. Має до мене індивідуальний підхід;

Б. Зуміє викликати в мене інтерес до предмета;

В. Влаштовує колективне обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

А. Образа честі;

Б. Невдача при виконанні важливої справи;

В. Втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

- А. Успіх;
- Б. Можливість гарної спільної роботи;
- В. Здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

- А. Вважають себе гіршими від інших;
- Б. Часто сваряться й конфліктують;
- В. Заперечують все нове.

20. Приємно, коли:

- А. Працюю над важливою для всіх справою;
- Б. Маю багато друзів;
- В. Викликаю замилювання й усім подобаюся.

21. По-моєму, передусім керівник повинен бути:

- А. Доступним;
- Б. Авторитетним;
- В. Вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні стосунки з людьми;
- Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;
- В. Про останні досягнення науки й техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я хотів би бути:

- А. Диригентом;
- Б. Композитором;
- В. Солістом.

24. Мені б хотілося:

- А. Придумати цікавий конкурс;
- Б. Перемогти в конкурсі;
- В. Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

- А. Що я хочу зробити;

Б. Як досягти мети;

В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути того, щоб:

А. Інші були нею задоволені;

Б. Насамперед виконати своє завдання;

В. Їй не дорікали за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

А. Спілкуючись із друзями;

Б. Переглядаючи розважальні фільми;

В. Займаючись своєю улюбленою справою.