

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська,
В. С. Штифурак**

**АДАПТАЦІЯ
ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ
ВИШОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Навчальний посібник

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для вищих навчальних закладів*

КИЇВ 2001

УДК 159.922.8:[316.614.5:378](075.8)
DOI: <https://doi.org/10.31652/966-646-033-5-1-128>

ЛЗ6

Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурак В. С.
Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти :
навчальний посібник. Київ : ЗАТ “ВПІОЛ”, 2001. 128 с. DOI:
<https://doi.org/10.31652/966-646-033-5-1-128>

В посібнику наведено огляд теорій, що пояснюють вікові прояви старшого підліткового і раннього юнацького періоду, адаптація та соціалізація юнацтва у разі зміни соціального оточення, показники дезадаптованості студентів вузу на початковому етапі навчання, індивідуальні та групові форми психокорекційної роботи з дезадаптованими першокурсниками. Викладено методики вивчення рівня дезадаптованості першокурсників вузу та програма занять.

ISBN 966-646-033-5

© Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська,
В. С. Штифурак, 2001

Періодизація життєвого шляху і уявлення про властивості та можливості кожного віку тісно пов'язані з існуючою в суспільстві віковою стратифікацією, тобто системою організації взаємодії вікових прошарків.

Між віком і соціальними можливостями індивіда існує взаємозалежність. Хронологічний вік прямо чи опосередковано визначає суспільне становище, характер діяльності, діапазон суспільних ролей. Взаємовідносини вікових прошарків і груп тісно пов'язані з певними соціально-економічними процесами.

На помилках молодь вчиться, і це сприяє її зростанню, загартуванню характеру. Торкаючись цього питання, К. Д. Ушинський писав: “Юність — такий же необхідний період у розвитку людини, як і дитинство, і обійти цей період неможливо, і якби було можливо, то було б дуже нерозумно..., тому що юність... такий же істотно важливий і необхідний період, як період цвітіння в організмах рослинних. Цвіт часто буває пустоцвітом, але без квітів плодів бути не може” [237, 395].

Слово “юність” визначає фазу переходу від залежного дитинства до відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема статевого дозрівання, а з іншого — досягнення соціальної зрілості.

Основою теоретичних розмірковувань психологів XIX — початку XX ст. була романтична концепція юності, яку започаткував ще Ж. Ж. Русо. Усі сходилися на думці щодо стадіального характеру розвитку людини. Розбіжності з'явилися в оцінці факторів розвитку. Біогенетичні теорії звертали увагу на біологічні детермінанти розвитку, з якими співвідносились соціально-психологічні властивості.

Основоположники цього напрямку — американський психолог Стенді Холл (1884—1923) — головним законом психології розвитку вважав біогенетичний “закон рекапітуляції”, згідно з яким індивідуальний розвиток, онтогенез, повторює основні стадії філогенезу.

Інший варіант біогенетичної концепції представлений німецькою “конституційною психологією”. Ернст Кречмер (1888—

1964) та Еріх Йенш (1883—1945) розробляли системи типології особистості на основі окремих біологічних факторів (будова тіла). Вони висунули припущення, що між фізичним типом людини й особливостями її розвитку має бути певний зв'язок. Кречмер вважав, що всіх людей можна розділити на дві великі популярні групи: перша об'єднує циклоїдний тип (швидкозбудливий, безпосередній, надзвичайно емоційно неврівноважений), друга група -- це шизоїдний (замкнутий, неконтактний, емоційно стриманий).

Послідовник Кречмера — К. Конрою — запропонував застосувати таку характеристику до вікової періодизації: підлітковий вік з його емоційно насиченими проявами переважно є “циклоїдним”, а юність з її тяжінням до самоаналізу — “шизоїдним” періодом.

Представники біогенетичного спрямування привернули увагу вчених до вивчення взаємозалежності фізичного та психічного розвитку. Але вони недооцінювали роль соціальних факторів розвитку й переоцінювали його одноманітність.

Акцент на органічному характері розвитку часто поєднувався з деяким іншим твердженням.

Наприклад, американський психолог Арнольд Гезел (1880—1961), як і Холл, був зорієнтований на біологічну модель розвитку, в якій чергуються цикли оновлення, інтеграції та рівноваги. “Зростання” і “розвиток” для Гезела — синоніми, що означають процеси прогресивної диференціації та інтеграції способів поведінки.

Визначаючи факт культурних впливів, Гезел підкреслював, що “культура модулює і аналізує, але не породжує етапів і тенденцій розвитку”. Залучення індивіда до культури та набуття знань ніколи не в змозі пересилити вплив дозрівання.

Юнацький вік, тобто перехід від дитинства до дорослості, продовжується за Гезелем від 11 до 21 року, з яких особливо важливими є роки від 11 до 16 років. На основі довготривалого (упродовж 12 років) вивчення 165 підлітків Гезел детально описав особливості кожного віку. Десять років, за Гезелем, — це золотий вік, коли дитина врівноважена, легко сприймає життя, довірлива, має рівні стосунки з батьками, мало стурбована своєю зовнішністю.

В 11 років починається перебудова організму, дитина проявляє імпульсивність, негативізм, часто змінюється настрій, починаються розлади у стосунках з однолітками і батьками. У 12 років така “турбулентність” часто зникає, ставлення до оточуючих набуває більш позитивного характеру, посилюється автономія від сім'ї,

одночасно зростає вплив однолітків. Головними рисами цього віку є розумність, терпимість і гумор, підліток із задоволенням починає проявляти ініціативу, звертає увагу на свою зовнішність, цікавиться особами протилежної статі. Провідна якість 13-річної дитини — заглиблення у внутрішній світ, підліток стає більш інтровертованим, він схильний до самокритики і стає чутливим до критики, цікавиться психологією, критично ставиться до батьків, проявляє більшу вибірковість у виборі друзів, соматичні зміни посилюють і без того часті зміни настрою.

У 14-річних підлітків інтраверсія змінюється екстраверсією, вони стають більш експансивними, енергійними, комунікабельними, зростає їх впевненість у собі, а також зацікавленість іншими людьми, вони полюбують обговорювати й порівнювати себе з іншими, активно ідентифікують себе з героями кіно та літературних творів. Мутність 15-річної дитини, — пише Гезел, — неможливо виразити однією формулою, оскільки так швидко діти цього віку набувають індивідуальних відмінностей. Новоутворенням цього віку є зростання духовної незалежності, що суттєво впливає на взаємовідносини в сім'ї та школі, робить їх більш напруженими, жадає свободи від зовнішньої опіки поєднується із зростанням самоконтролю та початком свідомого процесу самовиховання. Це підвищує чутливість підлітка до шкідливих впливів.

У 16-річних знову настає врівноваженість: чільне місце посідає життєрадісність, значно підвищується внутрішня самостійність, емоційна врівноваженість, націленість у майбутнє.

Біогенетичний підхід у Гезеля переростає в електричне описання різних аспектів розвитку, об'єднаних виключно хронологічно. При цьому нівелюються індивідуальні розбіжності, а також соціальні умови виховання [124; 33 – 34].

Антиподом біогенетичної теорії є: концепція персонологічної (особистісної) орієнтації, за якою внутрішній світ індивіда не можна зводити до яких би то не було природних чи соціальних детермінантів. Найбільш вагомо така орієнтація виражена в німецькій “психології розуміння” 1920—1930 років. На думку німецького філософа і психолога Едуарда Шпрангера (1882—1963), автора книги “Психологія юнацького віку” (1924), головним завданням психології є розуміння внутрішнього світу особистості, що тісно пов'язаний з культурою та історією.

Юнацький вік, який триває у дівчаток від 13 до 19, а в хлопчиків від 14 до 22 років, — це, насамперед, стадія духовного розвитку, хоча і тісно пов'язаний з комплексом психофізіологічних процесів. Головними новоутвореннями цього віку, на думку Е.

Шпрангера, є відкриття “Я”, розвиток рефлексії, осмислення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвих планів, установка на свідоме облаштування власного життя, поступове входження у різні життєві сфери. Цей процес розвивається від відкриття “Я” до практичного включення в різні види життєдіяльності.

Шпрангер поділяє юність на дві фази. Головна проблема 14—17-річних — криза, пов’язана з прагненням вивільнитися від дитячих відносин залежності; у 17—21-річних на перший план виступає “криза відірваності”, почуття самостійності. Шпрангер детально описує історичні умови й соціальне становище юнацтва, його моральний розвиток, формування правової, політичної активності, вибір професії, становлення світогляду. Шпрангер започаткував систематичність дослідження юнацької самосвідомості та ціннісних орієнтацій [250, с. 286—300].

Теорія Шпрангера була конкретизована і розвинута Шарлоттою Бюлер (1893—1982). Вона надавала великого значення розмежуванню біологічного та культурного дозрівання, що не збігається ні за термінами, ні за змістом. Пов’язуючи біологічне та культурне дозрівання з особливостями протікання психічних процесів, Бюлер (1933) виділяє дві фази перехідного віку: негативний і позитивний.

Негативна фаза розпочинається ще в допупертатний період. Її характерні риси — стурбованість, тривога, роздратованість, диспропорція у фізичному і психічному розвитку, агресивність тощо. Це період шукань, суперечливих почуттів, абстрактного процесу, меланхолії, зниження працездатності. У дівчаток пік негативності триває від 2 до 9 місяців і припадає на 11 — 13 років, а у хлопчиків на 14 — 16 років.

Позитивна фаза починається поступово і проявляється в тому, що підліток починає відчувати близькість з природою, по-новому сприймає мистецтво, виникає свій світ цінностей, потреба в інтимній людській близькості, відчуває почуття любові, характерною є мрійливість та інше.

У пізнанні внутрішнього світу особистості Бюлер надає вирішального значення біографічному методу, особливо вивченню щоденників.

Великий вклад у розуміння юнацького віку вніс представник гештальт-психології Курт Левін (1880—1947). Він виходив з того, що поведінка людини є функція, з одного боку, особистості, з іншого — оточуючого середовища.

Властивості особистості і середовища взаємопов'язані. Єдність і взаємозалежність цих компонентів Левін назвав життєвим, або психологічним, простором.

Найважливішими процесами перехідного віку Левін вважав розширення життєвого світу особистості, круту спілкування, групової належності та орієнтації на певний тип людей. Поведінка підлітка (юнака) визначається, насамперед, маргінальністю (проміжним етапом). У перехідний період від дитинства до дорослості підліток не належить повністю ні одному, ні другому світу. Специфічність соціальної ситуації і життєвого світу проявляється у психіці підлітка, для якої типовими є внутрішні протиріччя, невизначеність рівня прагнень, підвищена сором'язливість і одночасно агресивність, схильність займати крайню позицію в судженнях. Міра напруженості та конфліктності визначається мірою розбіжностей між світом дитинства і світом дорослості й важливістю граней, що їх визначають. Ось чому ступінь “підліткової поведінки” ніколи не буває однаковим. Характерною ознакою концепції К. Левіна є те, що він розглядає юність як соціально-психологічне явище, пов'язуючи психічний розвиток особистості зі змінами соціального оточення. Проте, визначаючи життєвий світ дитини залежно від його безпосереднього оточення (мікросередовища), Левін дещо ігнорує загальносоціальні детермінанти. Він не уточнює також вікових розмежувань періоду маргінальності, зокрема розмежувань між підлітком і юнаком, та інтелектуально-типологічних варіацій процесу розвитку. Між тим, невизначеність вікового статусу не завжди означає невизначеність рівня прагнень і ціннісних орієнтацій [250, с. 273].

Емпірична перевірка теорії К. Левіна англійським психологом Джоном Бамбером (1973) показала, що поняття юнацької маргінальності є досить розпливчастим і не пояснює конкретних варіацій психіки та поведінки підлітків і юнаків.

Видатний швейцарський психолог Ж. Піаже (1896—1980) акцентував увагу на специфіці юнацького мислення. Перехідний вік (12—15 років) характеризується, за Піаже, тим, що у підлітка проявляється здатність до абстрагування мислительних операцій від об'єктів, з якими ці операції проводяться. Ускладнення дій мислення впливає на всі інші сторони життя, в тому числі і на емоції.

Піаже відкриває два такі моменти: схильність до теоретизування переростає у вікову особливість; утворюються власні теорії у сфері політики, філософії, формули щастя і кохання.

Друга особливість юнацької психіки пов'язана з формально-операційним мисленням — зміною відношень категорій можливості і реальності. Дитина розмірковує, передусім, про реальність,

в юнака на перший план виступає категорія можливості. Це пояснюється не тільки емоційними властивостями й особливим становищем, а й тим, що формальна думка за своєю природою завжди схильна виділяти тільки частину зі сфери можливого. Оскільки логічне мислення оперує не тільки реальними, а й уявними об'єктами, то завдання цього мислення обов'язково породжує інтелектуальне експериментування, своєрідну гру в поняття, формули і т. п. Звідси — своєрідний егоцентризм теорії, юнак, за словами Піаже, поводить себе так, ніби світ мав би підкорятись системам, а не системи — дійсності [179; 195; 250].

Концепція Ж. Піаже дістала широкого наукового визнання. Однак, зосередивши увагу на когнітивних (пізнавальних) процесах з поля зору випали мотиваційна та емоційна сфери життя дитини. Соціальний світ у Піаже є в основному тлом у розвитку інтелекту, а розумові операції розглядаються практично поза зв'язком з предметною ділянкою дитини, характером спілкування та ін. [124, с. 38].

Сильний вплив на теорію юності чинив психоаналіз. З. Фрейд (1856—1939) не створив системної теорії юнацького віку, але розробив цілий ряд важливих положень про природу підліткової та юнацької сексуальності, емоційних процесів і особливостей розвитку особистості в юнацький період (245; 250). Ці ідеї в подальшому були розвинуті А. Фрейдом та іншими послідовниками. Найавторитетнішим представником неофрейдизму в психології розвитку взагалі та юнацького віку зокрема вважають американського психолога Кріка Кріксона (1902—1982). Розвиток людини, за Кріксоном, складається з трьох взаємопов'язаних хоч і автономних процесів: соматичного розвитку, що вивчає біологія, розвитку свідомого “Я”, що вивчає психологія, і соціального розвитку, що вивчається суспільними науками. Основний закон розвитку — “епігенетичний принцип”, за яким на кожному новому етапі розвитку виникають нові явища і властивості, яких не було на попередніх стадіях цього процесу. Перехід до нової стадії розвитку відбувається у формі “нормативної кризи”, що зовні нагадує паталогічні явища, але насправді виражає нормальні труднощі зростання. Перехід до нової форми розвитку можливий лише після розв'язання основного протиріччя, властивого попередній фазі. Якщо протиріччя не розв'язане, то це обов'язково проявляється в подальшому житті.

Розвиток людини передбачає поєднання природи і соціальних компонентів.

Представники суспільства — батьки, вихователі - пов'язані з дітьми власними природними потребами. Якщо дитина потребує емоційного тепла, то батьки відчують потребу в тому, щоб опікати і няньчити дитя. Такий збіг потреб гарантує позитивний результат.

Еріксон поділяє весь життєвий цикл на вісім фаз, кожна з яких має свої специфічні завдання і може вирішуватися сприятливо чи несприятливо для подальшого розвитку [16].

Перша фаза — період немовляти. Головне завдання — виробити підсвідоме відчуття “базової довіри” до зовнішнього світу. Основним засобом є батьківська турботливість і любов. Якщо “базова довіра” не виникає, то у дитини з'являється почуття “базової недовіри” до світу, тривожність, яка може проявитись у формі замкнутості, відходу від реальності і т. ін. На другій фазі — раннє дитинство — формується почуття власної автономності й особистої значущості, або ж протилежності — сором і сумніви. Прояви самостійності починаються з управління своїми тілесними потребами, що є можливість вибору, завдяки чому на цій стадії розвитку закладаються такі риси майбутньої людини, як почуття відповідальності, поваги до дисципліни й порядку. Третя фаза — ігровий вік (приблизно від 5 до 7 років) — формує почуття ініціативи, бажання робити що-небудь. Якщо таке бажання блокувати, то появляється почуття провини. У цьому віці вирішальне значення має групова гра, спілкування з однолітками, що дозволяє дитині спробувати себе в різних ролях, розвиває фантазію тощо. На цьому етапі закладається почуття справедливості, що сприймається як відповідність правилу. Четверта фаза — шкільний вік. Головним новоутворенням є почуття підприємливості та ефективності, здатність досягати поставленої мети. Найважливішими цінностями постають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку в дитини з'являється почуття неповноцінності, які спочатку набирають форми власної некомпетентності, неуспішності у вирішенні певних конкретних завдань, найчастіше це пов'язано з навчанням, а потім поширюється на особистість у цілому. У цьому віці закладається ставлення до праці.

П'ята фаза — юність — характеризується появою почуття своєї неповторності, індивідуальності, несхожості з іншими, в негативному варіанті виникає дифузне, розпливчате “Я”, рольова й особистісна невизначеність. Типова риса цієї фази — “рольовий мораторій”: діапазон ролей розширюється, але юнак не засвоює ці

ролі серйозно і тільки випробовує їх. Шоста фаза — молодість — характеризується появою потреби і здатності до інтимної психологічної близькості з іншою людиною, включаючи й сексуальну. Альтернативний варіант — почуття ізоляції і самотність.

Найважливішим здобутком сьомої фази — дорослості — є творча діяльність і супутнє почуття продуктивності. Вони проявляються не лише в праці, а й у турботі про інших, включаючи продовження роду, в потребі передавати досвід і т. д. У протилежному варіанті проявляється почуття стагнації (застою).

Остання, восьма фаза — зрілий вік, або старість, — характеризується почуттям задоволення, повноти життя, виконаного обов'язку, а в негативному випадку — відчаєм і розчаруванням. Пік досягнень цього віку це самовіддача і мудрість, здатність споглядати діяльність своїх і чужих рук з певної висоти.

Хоча Еріксон приділяє увагу соціально-історичним аспектам формування особистості, це він робить недостатньо конкретно. Кризи із розвитку розглядаються в його концепції як наслідок протиріч між назрілими у дитини внутрішніми властивостями оточуючим середовищем [124, с. 40].

Великий вклад у розробку проблем юнацького віку внесли вітчизняні психологи: Л. С. Виготський у книзі “Педологія підлітка” (1929, 1931 р.) проводить детальний огляд тогочасної літератури з питань перехідного періоду.

На відміну від механістичних концепцій, які розглядали розвиток дитини як результат впливу “зовнішнього” соціального середовища, Л. С. Виготський (1984) підкреслював, що середовище потрібно розглядати, не як “ґло розвитку”, який зовні визначає розвиток дитини; впливи середовища змінюються і якісно, і кількісно залежно від того, через які вікові особливості дитини, що виникли раніше, вони проходять, переломлюються, трансформуються.

Становлення людини як індивіда і особистості, за Виготським, передбачає діалектичний взаємозв'язок двох відносно автономних, але нерозривно зв'язаних між собою рядів розвитку — натурального та соціального.

Головним новоутворенням перехідного періоду, на думку Л. С. Виготського, є те, що “тепер в драму розвитку вступає нова діюча особа, новий якісно своєрідний фактор — особистість самого підлітка” [54, с. 259].

Ідеї Л. С. Виготського виявили сильний вплив як на загальну, так і на вікову психологію (Л. І. Давидов, А. Н. Леонтьєв, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін та ін.).

Описуючи вік ранньої юності, Н. С. Лейтис відмічає: “В їх психологічному портреті найпомітніше поєднує активність про-
никливою думки, схильність до розмірковування та емоційність,
вразливість. Таке поєднання рис “розмірковуючого” типу і рис
“художнього” типу характеризує неповторну своєрідність віку. І,
напевне, є запорукою різностороннього розвитку в майбутньому”
[135, с. 125].

А. Н. Леонтьєв і його послідовники в основу періодизації по-
клали принцип послідовної зміни трьох провідних видів діяльності
— гри, навчання і праці.

Д. Б. Ельконін провідною діяльністю 11 —15-річних дітей на-
зиває спілкування в системі суспільно-корисної діяльності, вклю-
чаючи такі її колективні форми, як суспільно-організаційну, спор-
тивну, художню та трудову. У рамках цієї діяльності підлітки
здатні оволодівати вмінням будувати спілкування заложено від
зміни завдань і вимог життя. У 15—17-річних провідною діяльніс-
тю стає навчально-професійна, завдяки якій у старшокласників
формуються певні пізнавальні та професійні інтереси, елементи
дослідницьких умінь, здатність будувати життєві плани й виробля-
ти моральні ідеали, самосвідомість [264].

У підході Л. І. Божович (1968) до аналізу юнацького віку ак-
центується розвиток мотиваційної сфери особистості: визначення
свого місця у житті, формування світогляду і його вплив на
пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість. Ви-
рішального значення надається динаміці “внутрішньої позиції
особистості, що формується. “Внутрішня позиція” складається з
того, як дитина на основі свого попереднього досвіду, своїх потреб
і прагнень, що виникли раніше, співвідноситься з об’єктивним
нинішнім становищем і яке положення хоче займати. Така
внутрішня позиція зумовлює структуру відношення до дійсності,
до оточуючого і самого себе.

В юнацькому віці зростає почуття обов’язку та людської
гідності й вимогливості до самих себе, самоконтроль і принципо-
вість суджень щодо своїх взаємин у групі. Вони дуже дорожать
своєю честю. Звідси прагнення до самовдосконалення, намагання
стати повноцінною людиною. Але вдається це їм не завжди легко.
На їхні почуття та настрої завжди впливає властива ще в цьому
віці підвищена емоційність. І лише зросла самосвідомість і розу-
міння потреби керувати своїм настроєм дає змогу молодій людині
долати ці труднощі.

Молодим людям, звичайно, ще властива деяка суперечливість
почуттів, поглядів, прагнень, мінливості настрою: то легкий гумор

і задушевна лірика, то сум, то зворушлива чуйність, то холодність, а іноді й вибух гніву; то нерішучість і байдужість до всього, то юнацький запал, сміливість і відвага. Уся ця складна тама переживань становить своєрідну красу ранньої юності, ніби покликаної гармонійно розвивати почуття молодого людини, яка дозріває.

Одна з головних тенденцій перехідного віку — переорієнтація у спілкуванні. Якщо раніше це була орієнтація на батьків, учителів і взагалі старших, то тепер — на однолітків, які займають приблизно однакове статусне становище.

Такі зміни можуть відбуватися поступово, або стрибкоподібно, нерівномірно в різних сферах діяльності, але відбуваються обов'язково.

Спілкування з однолітками значиме тому, що це важливий канал інформації, особливий вид міжособових стосунків. Групова гра та інші види спільної діяльності сприяють формуванню необхідних навичок соціальної взаємодії, вміння підкорятися спільно виробленим нормам і водночас відстоювати власні права, співвідносити особистісні інтереси з громадськими. Поза спілкуванням з однолітками дитина не може виробити необхідні для дорослої людини комунікативні якості. Таке спілкування — це особливий вид емоційного контакту. Усвідомлення групової належності, товариської взаємодопомоги гарантує почуття емоційного благополуччя. Вирішальне значення для самоповаги має те, наскільки підліток заслуговує повагу та любов рівних за статусом людей.

Психологія спілкування у підлітковому та юнацькому віці базується на двох суперечних потребах: відособленні й афіціації, тобто потребі належати до складу певної групи чи спільності.

У перехідний період змінюються уявлення про зміст таких понять, як “самотність” і “відособлення”. Діти зазвичай трактують їх деякий фізичний стан (“немає нікого навкруги”) [124; 128—129].

За даними англійського психолога Д. Кауплена (1974), є відмінність в сприйманні самотності підлітками та юнаками. Якщо підліток остерігається залишитися наодинці, то юнак позитивно ставиться до можливості побути одному.

Масові опитування (Т. Бренман, 1980; Е. Остров і Д. Оффер, 1980) та клінічні дослідження доводять, що підлітки й юнаки набагато частіше, ніж люди старшого віку, почувають себе самотніми та незрозумілими для інших. Усе це породжує сильне бажання об'єднуватися для спілкування з однолітками. При цьому старші підлітки та юнаки прагнуть знайти те, в чому їх не задовольняють дорослі, а саме — спонтанність, емоційну підтримку,

визначення власної значущості, індивідуальні мотиви при ньому досить різні й часто не усвідомлені. Це: бажання знайти підкріплення самоповаги, визнання своєї людської цінності, почуття емоційної причетності до групи, можливість одержати бажану інформацію, задовольнити потребу керувати іншими.

Типовою ознакою юнацьких груп є їхня надзвичайна конформність. Настирливо відстоюючи свою незалежність від старших, юнаки часто абсолютно некритичні до міркувань власної групи та її лідерів. Дифузне "Я" потребує сильного "МИ", яке, у свою чергу, трансформується в певне "ВОНИ".

Сильне бажання бути "як всі" (а всі — це лише "свої") поширюється і на одягу, і на естетичні смаки, і на стиль поведінки. Таке протиріччя, при якому індивідуальність утверджується через одноманітність, може хвилювати юнаків.

Найпоширеніша комунікативна трудність підлітків та юнаків — сором'язливість. За даними Р. Пільконіс та Ф. Зімбардо, 42 відсотки молодих людей відмічають у себе таку схильність. Особливо напружено переживають її юнаки. Психологічні дослідження показали, що ті, хто вважає себе сором'язливим, насправді мають низький рівень екстраверсії, наділені меншою кількістю способів контролю і спрямування своєї соціальної поведінки, більш тривожні, схильні до невротизму (це поширюється виключно на чоловіків) і переживають більше комунікативних утруднень [103].

Американський психолог Д. Янг (1982) — автор поширеного тесту самостійності й методу психотерапії деструктивних станів — виділяє 12 синдромів, кожен з яких має свої характерні емоції, когнітивні та поведінкові ознаки.

1. Неспроможність переживати самотність. Людина, яка залишається сама, не знає, що з собою робити і переживає нудьгу та спустошеність.
2. Занижена самоповага, що проявляється в заниженій самооцінці, яка спонукає до уникнення конфліктів з людьми, в результаті чого появляється хронічна печаль і відчуття безнадійності.
3. Соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, постійне очікування кепкувань або осуду з боку оточуючих спонукають до єдиного способу дій — занурення у свій внутрішній світ.
4. Відсутність або недостатня сформованість комунікативних умінь, особливо у складних міжособових ситуаціях (знайомство, залицяння) в поєднанні із заниженою емпатією, породжує розчарування в очікуваннях.

5. Недовір'я до людей породжує прагнення уникати контактів або озлобленість.
6. Внутрішня напруженість, нездатність до саморозкриття, почуття абсолютної психологічної автономності штовхає людину до постійного розігрування чужих ролей.
7. Трудність у виборі партнера, неспроможність підтримувати особисті інтимні стосунки, постійний невдалий вибір партнера породжують почуття безсилля і приреченості.
8. Страх бути відкинутим, пов'язаний зі зниженою самоповагою і невдалим минулим досвідом побоювання набути нових розчарувань, поглиблює почуття провини та неповноцінності.
9. Сексуальна тривожність, усвідомлення (частково хибне) своєї зовнішньої непривабливості або безпорадності підсилюється соромом і блокує всі інші несексуальні відносини.
10. Страх перед емоційною близькістю спонукає ухилятися від подальших дружніх взаємин, що зменшує можливість саморозкриття.
11. Невпевненість, пасивність, постійні вимогання, невизначеність в оцінці власних почуттів породжує зниження ініціативи в поглибленні особистих взаємин і пересторогу у випадку подібних дій з боку партнера.
12. Нереалістичні очікування, орієнтація на суворі норми і вимоги, нетерпимість і нетерплячість призводять до розриву стосунків без будь-яких на те підстав.

Соціальне самовизначення нерозривно пов'язане з формуванням світогляду.

Світогляд — це погляд на світ у цілому, зокрема, уявлень про загальні принципи й основи буття, життєва філософія людини. Пізнавальні (когнітивні) передумови світогляду є оволодіння значною сумою знань, а також здатність абстрактного, теоретичного мислення. Без такої здатності розрізнені знання не можуть бути об'єднані в єдину систему.

Проте світогляд — це не стільки логічна система знань, скільки система переконань, що виражає ставлення до світу, її головних ціннісних орієнтацій [124; 186].

Юність — це вирішальний етап становлення світогляду, тому що саме в цей час суттєвого рівня досягають когнітивний та емоційно-особистісний компонент емоційно-особистісний компонент. Для юнацького віку характерним є прагнення не просто збільшити обсяг знань, а розширити розумовий кругозір, виникають

теоретичні інтереси й потреба об'єднати розрізнені факти на основі певних принципів. Це період “юнацького філософування”.

Світоглядні установки ранньої юності, як правило, досить су-перечливі.

Серйозні, глибокі судження дивним чином переплітаються з найвищими дитячими. Не варто такий прояв розцінювати як недолік навчання та виховання.

Це нормальна властивість ранньої юності. Польський психолог К. Обуховський (1972) засвідчує, що потреба в пошуку сенсу життя для юнацького віку є однією з найважливіших потреб. Це пов'язано з тим, що людина цього віку вперше постає перед свідомим вибором життєвого шляху.

Світоглядний пошук включає в себе соціальну орієнтацію особистості, тобто людина повністю зайнята справою, їй ніколи докопуватися до того, чи має це зміст — таке питання просто не виникає. Рефлексія, критична переоцінка цінностей, найбільш яскравим вираженням чого є питання про сутність життя, зазвичай, пов'язана з певною паузою, “вакуумом” в діяльності або у взаєминах з людьми. Бажана, очікувана відповідь може бути знайдена лише в діяльності.

Критично оцінюючи свій життєвий шлях, особистість кожного разу відчуває себе об'єктом діяльності. Тому світоглядні питання не розв'язуються раз і назавжди. Вони спонукають особистість щоразу переглядати прийняті рішення.

В юності це відбувається найбільш критично та категорично. При цьому в аналізі світоглядних проблем характерним є те саме протиріччя між абстрактним і конкретним, що і в стилі мислення [124, 187].

Труднощі юнацької рефлексії про сутність життя в правильному поєднанні того, що А. С. Макаренко називав близькою та далекою перспективою. Розширення часового сприймання через опанування більш довготривалих відтинків часу.

І включення свого особистого майбутнього в коло соціальних змін — необхідна психологічна передумова побудови світоглядних тлумачень.

Діти та підлітки, змальовуючи своє майбутнє, говорять, в основному, про свої особисті перспективи, а юнаки на перший план висувують загальні проблеми. З віком зростає вміння розмежовувати можливе й бажане. Взагалі здатність відтягнути, відстрочити момент безпосереднього задоволення, здатність трудитися заради

майбутнього, не очікувати негативні оцінки — один з головних показників морально-психологічної зрілості людини.

Погляд на майбутнє, як на продукт власної, спільної з іншими людьми діяльності — це установка дієвої людини, котра щаслива тим, що уже сьогодні працює заради завтрашнього дня.

Уявлення, що майбутнє “саме наступить”, що “його не уникнути” — це установка споглядача, утримання.

Характерна риса ранньої юності — формування життєвих планів. Життєвий план виникає, з одного боку, як результат узагальнення цілей, що їх ставить перед собою особистість у поєднанні з мотивами та ціннісними орієнтаціями [124; 189]; з іншого — це результат конкретизації цілей і мотивів.

Із мрії, в якій все досяжне й можливе, та ідеалу як абстрактного іноді явно недосяжного зразка поступово вимальовується більш-менш реалістичний, орієнтований на дійсність план діяльності.

Життєвий план — явище одночасно соціальне та естетичне. Він появляється тоді, коли предметом розмірковування стає не тільки кінцевий результат, а й способи його досягнення. На відміну від мети, яка може бути як активною, так і споглядалною, життєвий план — це план дії.

У своїх очікуваннях, пов'язаних з майбутньою професією, діяльністю, і сім'єю, юнаки достатньо реалістичні. Проте, у сфері освіти, соціального становлення та матеріального благополуччя їх прагнення часто завищені: вони очікують занадто багато й занадто швидко. При цьому високий рівень соціальних очікувань не підкріплюється такими ж високими професійними прагненнями. У багатьох молодих людей більше одержувати не поєднується з психологічною готовністю до більш високої кваліфікованої та продуктивної праці. Така установка є соціально небезпечною і може обернутись особистісними розчаруваннями.

Заслужовує на увагу недостатня конкретність професійних планів юнаків і дівчат.

Головне протиріччя життєвих перспектив, за даними Е. І. Головахи, — недостатня самостійність і готовність до самовіддачі заради майбутньої реалізації своїх життєвих цілей [71].

Аналогічні дані були одержані в дослідженнях І. В. Дубровіної (1989).

Вступ до пори юності збігається, як правило, з яскравим виявом характерологічних рис особистості, прагненням (поки, що-правда не ясним) визначити своє майбутнє місце у житті,

підвищеною цікавістю до власних особистісних якостей і самооцінки. На цьому етапі суто зовнішні характеристики стилю цікавістю до власних особистісних якостей і самооцінки. На цьому етапі суто зовнішні характеристики стилю (власна зовнішність, одяг, манера триматися на людях) можуть набувати самодостатнього значення, перетворюватись на самоціль і самоцінність для індивіда. Об'єктивно ця обставина зумовлена, зокрема, подовженим часом первинної соціалізації, відсутністю у багатьох життєвих планів, спеціальності (професії), економічної самостійності.

Особистісний потенціал реалізується не в головних, а у другорядних формах діяльності. Однак останнім часом можна помітити нові тенденції серед молоді, а саме: дедалі частіше стає досить ранній вихід юнака чи дівчини з-під батьківської опіки на власне забезпечення, участь у нових формах підприємницької діяльності, а отже, можливість мати пристойний заробіток, а з ним і свободу, принаймні, самостійність соціальної поведінки; формується новий стиль поведінки, стиль життя, багато в чому принципово не схожий з юнацькою субкультурою минулих десятиліть. Тут і виявляється, що вчорашні шкільні відмінники, які звикли старанно відтворювати сказане вчителем чи написане у підручнику, далеко не завжди стають "відмінниками" у житті, не мають того особистісного стрижня, котрий пронизує стиль життя особистості [202. с. 61-62].

Період юності — це період значних емоційних, інтелектуальних, моральних і вольових змін, які обумовлюються багатьма новоутвореннями у сфері індивідуальної свідомості особистості. Внутрішнє емоційне життя юнака більш насичене, ніж підлітка. Змінюється форма вираження емоційних станів, знижується зовнішня експресія, більш багатим стає внутрішнє емоційне життя.

Свою свідомість і пізнання юнак спрямовує всередину і вчиться розуміти самого себе правильно сприймати та оцінювати свої якості і відношення. У цей час розвиваються оцінні здібності, об'єктом яких стає людина, її емоційне життя.

Л. І. Мнацаканян (1991) вказує, що юнак починає розуміти, що і дорослі, і однолітки — живі люди, а тому також мають недоліки. Розуміння цього моменту робить його життя більш спокійним, відкритим, вільним від пересудів і упередженості.

Зрозумівши, що людина не може бути наділена тільки позитивними чи негативними якостями, юнаки переносять цей погляд і на себе, краще усвідомлюють свої індивідуальні особливості, позитивні якості і слабкості, і в процесі самовиховання починають удосконалювати свої кращі якості. А це, у свою чергу, сприяє

кращому пізнанню соціального оточення, норм і правил людських взаємовідносин, без яких неможливий процес соціалізації особистості.

Характерно, що в юнацькому віці майже не зустрічаються форми взаємостосунків з людьми, які характерні для дорослих, що виражаються в понятті знайомства. До речі, у дорослих таких знайомств досить багато — вони короткочасні, поверхневі, у крайньому разі їх можна назвати дружніми.

У юнаків і дівчат, навпаки, рідко зустрічаються поверхневі, епізодичні контакти з однолітками, у них домінує дві крайності: або тривала (інтимно глибока) дружба або самотність [161].

В юнацькому віці посилюється критичність і самокритичність, проявляється самостійність у судженнях.

Критичність пов'язана з іншими властивостями розуму: спостережливістю, кмітливістю, проникливістю, глибиною, почуттям нового. Ці якості відшліфовуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі спілкування, оскільки адекватні оцінні критерії для всіх цих якостей задаються судженнями інших людей, Можливе і зворотне стимулювання впливу, яке йде від оцінних здібностей до загальних інтелектуальних здібностей, і дієвий зв'язок між цими двома характеристиками представлений можливістю їх взаємодії [161].

Юність — це вік великих протиріч найбільш виражених внутрішніх і зовнішніх, особистісних і міжособистісних конфліктів. Це вік, коли проявляється у більшій мірі сором'язливість і вихваляння, кокетство і кепкування. Абсолютний егоїзм і самовідданість тісно переплітаються, і лише обставини вирішують, що перемагає.

Особистісні протиріччя, що проявляються в поведінці у дівчат і юнаків, виражаються не тільки в полярності почуттів і емоцій, а й у протиріччі бажань і спрямувань у безпосередності та непослідовності реакцій поведінки.

Виступаючи ознакою активного формування особистості, ці характерні риси юнацтва свідчать і про нестійкість особистості, що розвивається, про те, що вона перебуває на перехідному етапі свого формування. Ця нестійкість може бути вирішена в процесі цілеспрямованої роботи старших. Така робота повинна бути адекватною внутрішнім проблемам, з якими зустрічаються юнаки та дівчата.

У своїх самооцінках і оцінках інших людей юнаки намагаються дотримуватися свого ідеалу. Їхня самотність, глибокі роздуми про теперішнє та мрії про майбутнє можна пояснити і тим, що в

реальному житті вони в основному не знаходять такої людини, котра б повністю відповідала їхньому ідеалу.

Старший юнацький, або студентський, вік (18—25 років) виділений як спеціальний об'єкт психолого-педагогічних досліджень відносно недавно. Тільки в останні десятиліття стали плануватися дослідження з вузівської педагогіки та методики викладання [231; с. 16-17).

Студентський вік, як і всяка інша стадія життєвого шляху людини, має свою неповторну специфіку.

Ще К. Д. Ушинський вважав, що вік 16—23 роки є “самим вирішальним”, вказуючи, що саме в цьому віці визначаються спрямування думок людини та її характер. Б. Г. Ананьєв, який зробив великий внесок у вивчення студентства, “перетворення мотивації всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією — з іншого, виділяє цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту” [9]. Велике значення студентського віку для становлення особистості відмічає В. Шубкін: “Вік від 17 до 25 я, висловлюючись дещо натхненно, назвав би доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки покликання, вибір професії, перехід від книжних романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, утворення сім'ї. Усе це пов'язане з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які потрібно прийняти в найкоротший термін і які значною мірою визначають долю людини, що в інші життєві цикли, ймовірно, ще ніколи не повторяться [263, с. 22].

Дослідження останніх років доводять, що юнацький (студентський) вік є періодом найбільш інтенсивного становлення особистості, досягнення стабільності більшості психічних функцій припадає саме на цей період.

Більшість спеціалістів дотримуються точки зору, згідно з якою у структурі особистості необхідно розглядати чотири групи властивостей:

- 1) спрямованість особистості, до якої належать потреби, мотиви, цілі, переконання, ідеали;
- 2) темперамент — психічна властивість особистості, що визначає динаміку її проявів у різних видах діяльності;
- 3) здібності, тобто психічні властивості особистості, які визначають потенціальні та реальні можливості людини при виконанні певної діяльності;

- 4) характер — сукупність основних властивостей особистості, що визначають стиль її поведінки в суспільстві.

Усе це — важливі характеристики особистості. При вивченні спрямованості особистості ми з'ясовуємо її бажання, стремління. Оцінюючи здібності, виявляємо, що людина може. Аналізуючи характер, що проявляється на основі темпераменту, даємо відповідь на запитання: що ця особистість насправді являє собою.

Однак, при більш глибокому аналізі з'ясовується, що все це характеристики однієї психологічної реальності, але з різних сторін [231, с. 22].

Вітчизняний і зарубіжний досвід доводить, що дійсними компонентами особистості є її властивості. Проте просте перерахування властивостей особистості (а їх понад тисячу) не гарантує, що ми не проминули чогось надзвичайно важливого. Щоб відповісти на запитання, що в людині основне, варто з'ясувати, що є джерелом активності. А таке джерело варто шукати в потребах. Соціально та біологічно зумовлені потреби породжують в людині відповідні прагнення, мотиви, тобто спонукування до дії. Досягання цілей, які ставлять перед собою під впливом певних мотивів, завжди є певним еталоном у задоволенні потреб.

Щоб з'ясувати психологічну сутність певної властивості особистості, необхідно, насамперед, з'ясувати, які потреби і мотиви спонукають людину до відповідних дій, заради чого, в ім'я чого проявляє активність, що спричинює радість, задоволення або, навпаки, розчарування. Залежно від цього психологічний зміст однієї і тієї ж властивості (за зовнішніми, формальними проявами) може бути абсолютно різним у різних людей. Так, наприклад, старанність одного студента може бути породжена бажанням набути знань, щоб стати хорошим спеціалістом, а у другого - вигідно влаштуватись у житті. Доброта може бути вираженням шляхетного прагнення принести радість, полегшення, а в іншому випадку — це прихована байдужість та намагання уникнути небажаної стурбованості.

Ось чому, говорячи про властивості особистості як про компоненти її структури, необхідно пам'ятати, що тільки врахування спрямованості особистості студента — його потреб, мотивів, цілей, переконань, ідеалів — дозволяє зрозуміти сутність якостей, що проявляються в діяльності.

Знаючи типи спрямованості особистості, можна визначити тенденцію розвитку кожної конкретної індивідуальності і вчасно спрямовувати цей розвиток.

Якщо викладач помічає надзвичайну інертність студента, то основним педагогічним завданням буде посилення мотивації, розвиток інтересу до діяльності (на фоні укріплення здоров'я).

Якщо студент не готується до занять, порушує дисципліну і при цьому переконаний, що все це його особиста справа, то потрібно працювати над підвищенням рівня відображення зв'язку своїх дій з оточуючими.

У випадку звичайної неорганізованості потрібно, в першу чергу, допомоги виховувати в собі вольові якості.

Для визначення психологічних особливостей типів особистості студентів необхідно з'ясувати саме це поняття. Психологічний тип особливості концептуальна модель, що включає суттєві та специфічні соціально-психологічні особливості певної групи людей, які проявляються в їх діяльності.

Виділяють такі типи:

1. Суспільно цінна спрямованість і високий рівень розвитку основних особливостей особистості. Ті студенти, котрі належать до даного типу, спроможні в ситуації вибору надати перевагу спільним інтересам. їм властиві моральна чистота, значна духовна енергія, прагнення до постійного культурного зростання, інтелігентність. Такі студенти не бувають песимістами, вони взмозі об'єктивно оцінювати оточуючий світ, бачать в ньому не лише негативне, а й позитивне, вони спрямовані на конструктивне розв'язання найскладніших проблем.
2. Студенти з переважаючою споживацькою спрямованістю особистості. Споживацькі ідеали визначають активну цілеспрямовану діяльність з метою їх задоволення. Для багатьох характерним є прагнення до "веселого" студентського життя з мінімумом напруження і максимумом щохвилиних задовольень. Така позиція охороняється від зазіхань більш свідомих однокурсників.
3. Войовниче споживацтво, прагнення вирішувати власні проблеми за рахунок інших закономірно призводить до появи ще більш деформовано-злочинного типу особистості. Таким студентам властива руйнівна спрямованість. Для свого утвердження вони використовують приниження, висіювання інших, обмеження їх прав. З першого погляду це бувають досить простодушні дії, а насправді — це зазіхання на суспільно цінну мотивацію, насаджування егоїзму і споживацтва [231, с. 28].

Досить показовим є той факт, що молоді люди такого спрямування схильні до фашистської та расистської ідеології.

Для попередження однобокості в оцінці студента велике значення має можливість скласти думку про нього:

- а) викладачами;
- б) товаришами, які нижчі за статусом;
- в) товаришами, які є рівними за статусом.

Велику діагностичну цінність має знання самооцінки таких студентів.

Аналізуючи неформальні прояви особистості студента, важливо розрізняти індивідуальні особливості, що зумовлені типом нервової системи й особливості, які виражають суспільну спрямованість. Особливому обліку має підлягати два фактори: фізичне здоров'я студента його моральна, духовна зрілість.

Аналіз фактів, життєві спостереження, експериментальні дані дозволяють сформуванню певну закономірність, а саме — цінність і розвиток творчого потенціалу особистості ґрунтується на її суспільній сутності, тобто на суспільно-цінній позитивістській спрямованості.

Підвищена порівняно з іншими віковими періодами значущість емоційних контактів, прискорений розвиток самооцінки (так зване друге відкриття “Я”), особливості спілкування, що пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій, суспільного рівня домагань, з потребою в неформальних довірливих контактах із старшими, емоційною нестабільністю, розвитком особистісної рефлексії, інтенсивною соціалізацією мають бути враховані при організації виховної роботи з першокурсниками, особливо на початковому етапі навчання.

Поняття “адаптація” відіграє важливу роль у різних галузях сучасної науки, в тому числі в педагогіці та психології. У прикладних галузях процесам адаптації індивіда в тому чи іншому середовищі й подоланню його дезадаптації приділяється чимало уваги. Але при розгляді теоретичних проблем, і особливо в психології особистості, адаптації надають або часткового значення (наприклад, розглядають як першу фазу особистісного становлення індивіда, що вступає у відносно стабільну соціальну спільність [191], або взагалі негативно висловлюються про вживання цього поняття, аж до того, що уявлення про пристосувальну функцію психічного й особистості пояснюється “абсолютно неможливим” [19; 92].

Підстави для такого погляду є, якщо адаптацію розуміти вузько: як підкорення індивіда середовищу, яке практично від нього не залежить і при цьому середовище трактується як безпосереднє оточення, або, в усякому разі, обмежене у просторі й часі. У такому випадку, ясно, що адаптація не може виступати в ролі пояснюючого принципу при аналізі функціонування (тим більше розвитку) особистості [19].

У сучасній науці існує й інша думка, наділена більшими можливостями в трактуванні адаптації.

Справа не тільки в орієнтації на вузьке трактування цього поняття. Негативне ставлення багатьох психологів до його використання як одного з основних не в останню чергу пояснюється пересторогою того, що це може призвести до механістичного та біологізаторського ухилу. Але при аналізі проблеми адаптації з точки зору діалектики такі побоювання втрачають основу [19; 92]. Головне, з чого потрібно виходити, — це універсальний характер тенденції до встановлення рівноваги між компонентами реальних систем. Так, соціальна революція є засобом приведення виробничих відносин у відповідальність з виробничими силами, а отже, зрівноваження за визначальним для нього відношенням (там же). Потрібно тільки зрозуміти, що в міру ускладнення матеріальних

систем тенденції до рівноваги все в більшій мірі реалізуються з допомогою розгортання і вирішення внутрішніх протиріч систем.

Важливий вклад у розробку широкого поняття адаптації вніс Ж. Піаже. Згідно з його концепцією, адаптація і в біології, і в психології розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатії й асиміляції. Якщо ж перший термін застосовувати в широкому значенні, то потрібно говорити “адаптація до середовища”, що забезпечує модифікацію, функціонування організму чи дій суб’єкта у відповідності з властивостями середовища. Другий же процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх згідно із структурою організму або включаючи у схему поведінки суб’єкта. Вказані процеси тісно пов’язані між собою і опосередковують один одного (що не виключає в кожному конкретному випадку ведучої ролі якого-небудь із них). “Точно так, — писав Піаже, — як немає асиміляції без акомодатії (попередньої чи поточної), так і немає акомодатії без асиміляції” [Цит. по 19; 92].

Розгляд адаптації в єдності цих протилежних напрямків є важливою умовою використання даного поняття як категорії, що відіграє значну роль у поясненні всякого активного функціонування. При цьому, поряд із загальними закономірностями адаптації, що проявляються на біологічному, психологічному та соціальному рівнях, необхідно враховувати ті особливі форми, яких набула вона в різних типах людської діяльності. При переході в процесі філогенезу до більш досконаліших форм адаптації зменшується залежність організму від “часткових умов існування”, і він “все більше оволодіває життєвими засобами навколишнього середовища” (260; 207).

А. Н. Леонтьєв (1983) заперечував проти “безапеляційного, без належного аналізу” поширення поняття пристосування, врівноваження з середовищем на онтогенетичний розвиток людства.

Головна думка А. Н. Леонтьєва полягає в тому, що характерний для людини “процес привласнення, оволодіння..., в результаті чого відбувається відтворення індивідом людських здібностей і функцій, що історично сформувалися” [140, с. 115], принципово відрізняється від пристосовницької поведінки тварин.

Ця думка не протирічить правомірності трактування людського привласнення як специфічного виду врівноваження. Адже привласнення індивідом існуючих в соціумі знань відбувається в процесі прямого чи опосередкованого спілкування з іншими індивідами, які такими знаннями вже володіють. При вирішенні

всякого комунікативного завдання необхідно “здійснити інформаційну рівновагу в групі” [137; 181].

Розглядаючи питання адаптації в психології, слід відмітити два моменти. Перший — це взаємозумовленість двох вказаних напрямків, опосередкування ними один одного. Наприклад, процес сприйняття організовується перцептивними схемами, що сформувалися раніше, у функціонуванні яких знаходять вираження (скористаємося терміном Піаже) асимілятивна активність суб’єкта. Разом з тим, за своїм основним змістом цей процес є акомодативним: перцептивна схема доповнюється (а в разі необхідності й перебудовується) в такому напрямку, що забезпечує адекватне відображення об’єкта, який сприймається, тобто відбувається своєрідне пристосування до нього.

Другий момент — це залежність характеру адаптивних процесів від стадії онтогенезу. На його ранніх етапах психічні особливості та якості виникають через пристосування дитини до вимог оточуючого середовища. Але, виникаючи в такий спосіб, вони потім набувають самостійного значення в порядку зворотного впливу і визначають подальший розвиток. Формується свідомо регуляція поведінки — осмислення мети все більшою мірою контролюється і спрямовується на акомодативну й асимілятивну активність суб’єкта, що розривається. На достатньо високому рівні особистісного розвитку остання знаходить вираження в тому, що суб’єкт “з істоти, що засвоює накопичений людством соціальний досвід перетворюється на творця цього досвіду...” [32, 437—438].

Доречно згадати концепцію психічних рівнів, розроблену на початку ХХ ст. А. Ф. Лазурським. Якщо нижчий психічний рівень “дає нам, в основному, індивідуалістів недостатньо пристосованих, середній рівень тих, що пристосовуються, то представників вищого рівня можна назвати... такими, що пристосовують і такими, що пристосовуються” [132, с. 63]. Звертаючись знову до термінології Піаже, можна сказати, що вирішальну роль у соціальній поведінці відіграють для особистостей середнього рівня процеси акомодатії, а для особистостей вищого рівня — процеси асиміляції. Саме на цьому рівні ми, згідно з Лазурським, “завжди зустрічаємося з більш або менш яскраво вираженим процесом творчості, в якій би галузі вона не проявлялась...” [132, с. 62].

Отже, категорія “адаптація” (якщо вона трактується широко як єдність процесів акомодатії і асиміляції та якщо враховується залежність в суб’єктивному і об’єктивному розумінні середовища від індивіда) може бути з успіхом застосована для характеристики

активності суб'єктів, що перебувають на різних, у тому числі високих, рівнях особистісного розвитку. Залишається відкритим питання, якою мірою ця категорія може допомогти аналізу самого процесу розвитку особистості, її психологічних механізмів.

Насправді, спочатку уявляється, що зрівноваження (зокрема, адаптація) — процес, спрямований на збереження якогось завідомо даного ставлення системи, що розглядається. Але чи не може така зміна бути засобом збереження в нових умовах якого-небудь істотного для неї ставлення? Хіба не можуть зберігатися, підтримуватися певні параметри самого процесу зміни? [19, с. 97].

Необіхевіористське визначення адаптації обґрунтовується в основному в роботах Г. Айзенка та його послідовників. Адаптацію вони визначають двояко:

- а) як стан, в якому потреби індивіда, з одного боку, і вимоги середовища — з іншого, повністю задоволені. Це стан гармонії між індивідом і природою або соціальним середовищем;
- б) процес, у результаті якого цей гармонійний стан досягається [172, с. 8].

Зазначається, що стан адаптації можна описати тільки в загальних теоретичних поняттях, оскільки на практиці досягається лише відносна адаптація в розумінні оптимального задоволення індивідуальних потреб і не порушених відношень із середовищем. Про зміну психіки та використання своїх психічних механізмів адаптації мова не йде. Це зміни тільки біологічні.

Соціальну адаптацію біохевіористи розуміють як процес (або стан, що досягається як результат цього процесу), соціально-економічних чи організаційних змін у специфічно-груповій поведінці, соціальних відношеннях або культурі. Тут переважно йдеться про адаптацію не індивіда, а груп (Р. Хенкі).

Механізми навчання (научіння, заучування) є одними з найважливіших механізмів засвоєння адаптивних (у тому числі захисних) механізмів особистості у процесі її онтогенетичної соціалізації. Адаптацію груп біхевіористи не вважають специфічним процесом, відмінним від процесів адаптації особистості.

Інтеракціоністське визначення адаптації розвиває в основному Л. Філіпс. Усі різновиди адаптації, на його думку, зумовлені як внутрішньопсихічними, так і факторами середовища. Поняття “ефективна адаптація особистості”, містить такі елементи, які в біхевіористських визначеннях відсутні. Таку назву вони дають тому різновиду адаптації, при досягненні якого особистість задо-

вольняє мінімальні вимоги й очікування суспільства. З віком усе складнішими стають ті очікування, що пред'являються до особистості в процесі соціалізації. Особистість повинна перейти від стану повної залежності не тільки до незалежності, а й до прийняття відповідальності за благополуччя інших.

Згідно з Л. Філіпсом, адаптованість виражається двома типами відповіді на вплив середовища:

- а) прийняття та ефективна відповідь на її соціальні очікування, з якими зустрічається кожен згідно зі своїм віком і статтю (наприклад, відвідування школи і оволодіння навчальним предметом або стосунки з однолітками, а пізніше — більш інтимні зустрічі). Таку адаптованість Філіпс вважає вираженням комфортності, до тих вимог (норм), які суспільство пред'являє до поведінки особистості.
- б) у більш специфічному понятті адаптація не зводиться просто до прийняття соціальних норм; вона означає гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажане для себе спрямування. Така адаптованість може спостерігатися в усякій діяльності. Адаптивна поведінка характеризується прийняттям рішення, проявом ініціативи і точним визначенням свого майбутнього. Це (друге) розуміння соціально-психологічної адаптації особистості породжує значний інтерес, оскільки в ньому зміст, ідея активності особистості. Особистість, яка здійснює переважно цю форму адаптації, не відходить від проблемних ситуацій, а використовує ці ситуації для реалізації своїх цілей. Такі люди самі планують і здійснюють своє майбутнє.

Представники інтеракціоністського напрямку, на відміну від біхевіористів, розрізняють поняття адаптація і пристосування. Так, Т. Шибутані (1969) пише: “Отже, кожна особистість характеризується комбінацією прийомів, які дозволяють справитися з утрудненнями, і ці прийоми можуть розглядатися як форми адаптації” [252, с.78]. Біхевіористи ж у всіх випадках використовують термін пристосування, що є вираженням їх біологізаторського змісту.

Психоаналітичний підхід розроблений німецьким психоаналітиком Г. Гартманном, а також З. Фрейдом і особливо А. Фрейд. Г. Гартманн вважає, що розглядати проблему адаптації лише з допомогою психоаналізу не можна. Гартманн як психоаналітик визнає велике значення конфліктів у розвитку особистості. Однак він

говорить, що не всяка адаптація до середовища, не всякий процес навчіння і дозрівання є конфліктним. Процес сприйняття, мислення, мови, пам'яті, творчості, моторний розвиток дитини може бути вільним від конфліктів. Ці процеси можуть призводити до конфліктів, зокрема у сфері інтенсивних захоплень. Г. Гартманн вважає можливим ввести поняття “вільна від конфлікту сфера “Я” для визначення тієї сукупності функцій, яка в кожен дану хвилину спричиняє вплив на сферу психічних конфліктів” [Цит. за 172, с. 14].

Адаптація, згідно з Гартманном, включає як процеси, пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і ті процеси, що входять у вільну від конфліктів сферу “Я”. Він зазначає, що багато проблем зв'язані з розвитком таланту, характеру, інтересів “Я”, вибору методів захисту в певних ситуаціях і т. п. і не можуть бути вирішені тільки в термінах інстинктів і конфліктів.

Згідно з Гартманном, якщо певний інтелектуальний процес відіграє захисну роль, то це не означає, що дана функція вичерпує його визначення. Цей же процес може бути спрямований на зовнішню реальність, сприяючи адаптації особистості.

Багато функцій “Я” прямо не задіяні у конфлікті, але побічно впливають на захисні процеси. Розвиток інтелекту в онтогенезі не залежить від конфліктів і тієї боротьби, яку веде “Я” на “три фронти”.

Добре адаптованою людиною вчені-психоаналітики вважають ту людину, в якій продуктивність, зданість насолоджуватись життям і психічна рівновага не порушені. У процесі адаптації змінюється не тільки особистість, а й середовище, в результаті чого між ними встановлюється відношення адаптованості.

Сучасні психоаналітики, використовуючи введені З. Фрейдом поняття “алопластичних” і “аутопластичних” змін, відповідно розрізняють два різновиди адаптації:

- а) алопластичну, що забезпечується тими змінами у зовнішньому світі, які людина здійснює для приведення його у відповідність зі своїми потребами;
- б) аутопластичну, що забезпечується змінами особистості (її структури, умінь, навичок), з допомогою яких вона пристосовується до середовища.

Гертманн додає ще один вид адаптації: пошук індивідуумом такого середовища, яке сприятливе для функціонування організму.

Психоаналітики говорять, що людина адаптується до соціального середовища, яке частково є результатом активності попередніх поколінь та її самої. Людина не тільки бере участь у житті суспільства, а й активно створює ті умови, до яких повинна адаптуватися. Усе більшою мірою людина створює своє середовище сама. Структура суспільства, процес розподілу праці та місце людини в суспільстві разом визначають можливості адаптації, а також (частково) і розвиток “Я”. Структурою суспільства, зокрема, з допомогою навчання і виховання, визначається, які норми поведінки з більшою можливістю забезпечують адаптацію.

У цілому психоаналітична теорія адаптації людини в даний час найбільш розроблена. Вони відкрили ряд процесів, з допомогою яких людина адаптується до соціального середовища.

У вітчизняній літературі зустрічається більш широке розуміння соціальної адаптації: це процес змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних стосунків між людьми, пристосування до середовища [240, с. 232]. Серед специфічних особливостей соціальної адаптації виділяють: активну участь свідомості, вплив трудової діяльності людини на середовище, активна зміна людиною результатів своєї соціальної адаптації відповідно до соціальних умов буття. Тут корисні ідеї Є. С. Маркаряна, який говорив, що людське суспільство є не просто адаптивною (як біологічне), а адаптивно-адаптуючою системою, оскільки людська діяльність має перетворювальну природу [148, с. 43]. Окремі автори [172] відмічають, що наукове поняття соціально-психологічної адаптації особистості можливе тільки на основі ідеї онтогенетичної соціалізації, якщо визначення цього поняття, у свою чергу, правильно відображає той реальний і складний процес, завдяки якому індивід перетворюється на особистість, що наділена основними рисами соціально-психологічної зрілості.

Онтогенетичну соціалізацію [173, с. 17] можна визначити, як процес взаємодії індивіда і соціального середовища, що виникає у сфері міжособових стосунків, у результаті чого індивід набуває механізмів і норм соціальної поведінки, установок, рис характеру та їх комплексів. Кожний етап подолання проблемних ситуацій можна вважати процесом соціально-психологічної адаптації особистості, під час якої використовуються нові способи поведінки й вирішення завдань, нові програми та плани внутрішніх процесів.

Соціально-психологічну адаптованість можна охарактеризувати, як стан взаємовідносин особистості та групи, при якому осо-

бистість без довгих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, повною мірою йде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей [172, с. 18].

Онтогенічна соціалізація є процесом інтерналізації групових норм, цінностей і типових форм поведінки, що реалізуються в процесі індивідуального розвитку. Вона може здійснюватися на рівні малих груп. Це такий стан, який дозволяє їй без довгих конфліктів і фрустрацій з можливою повнотою проявляти свої творчі конструктивні здібності, переживати стан самоствердження і особистої цінності, значущості. Для більш чіткого сприйняття розбіжностей соціалізації та адаптації слід мати на увазі, що в деяких типах груп основною умовою досягнення стану адаптованості є відмова від прогресивних цінностей усього суспільства, що розвивається.

Оскільки особистість одночасно є членом кількох груп, то в деяких з них вона може бути добре адаптована, а в інших — гірше. У зв'язку з цим постає питання про перенесення способів поведінки, й, зокрема, адаптивних процесів, тактик і стратегій з однієї соціальної групи в іншу, про їх модифікацію, трансформацію тощо.

Оскільки соціалізація особистості не завжди забезпечує її соціально-психологічну адаптацію, то слід виділити два її різновиди

- а) адаптуючу соціалізацію;
- б) дезадаптуючу соціалізацію.

У кожному випадку, визначаючи адаптуючий чи дезадаптуючий характер соціалізації особистості, слід уточнювати ті соціальні групи чи типові соціальні ситуації, в яких розглядається її адаптованість чи дезадаптованість.

Виділяють такі різновиди соціально-психологічної адаптації.

Нормальна адаптація. Нормальним можна назвати такий адаптований процес, який призводить до стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без паталогічних змін структури особистості й одночасно без порушень норм тієї соціальної групи, в котрій протікає її активність. Нормальна адаптація буває двох видів: захисна і незахисна.

Нормальна захисна адаптація — ті дії особистості, що здійснюються з допомогою захисних механізмів (агресії, раціоналізації, проєкції, регресії, формування зворотної реакції тощо), якщо ці ме-

ханізми не стали патологічними. **Незахисні адаптивні процеси** відрізняються тим, що починаються у нефруструючих проблемних ситуаціях, які вимагають від особистості прийняття раціональних рішень. Вони здійснюються без участі відомих захисних механізмів з допомогою незахисних адаптивних комплексів. Для досягнення адаптованості в умовах виникнення проблемних нефруструючих ситуацій використовуються пізнавальні процеси особистості, процеси цілеутворення і групові соціально-психологічні механізми. Вирішення завдань здійснюється з допомогою різних форм соціального відходу (наприклад, комфортної поведінки, але без залучення захисних механізмів), процесу спілкування й обміну інформацією, інтелектуалізації індивідуального життєвого досвіду та ін.

Розрізняють ще **мішаний, або середній, тип соціально-психічної адаптації** особистості. Мішаний захисно-незахисний тип здійснюється в тих проблемних ситуаціях, в яких вона частково фрустрована, але одночасно стоїть перед конструктивними завданнями з очікуванням соціальних ролей. Тут ефективно використовуються пізнавальні здібності та соціальний досвід. Індивід при цьому може проявляти захисну агресивність як нахил до самооправдання (шляхом раціоналізації), звинувачення інших (використовуючи механізми проєкції і атрибуції). У випадку захисної адаптації це “відверто” захисний комплекс; незахисна адаптація — це комплекс незахисних механізмів, і в третьому випадку — це мішані (захисно-незахисні) комплекси [172, с. 34].

Девіантна адаптація — такий вид адаптації, який забезпечує задоволення потреб особистості в даній групі або соціальному середовищі, при цьому очікування інших учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою. Вона буває:

1) **неконформістська** — тобто такий процес адаптації особистості, завдяки якому особистість долає внутрішньогрупову проблемну ситуацію незвичайними для членів цієї групи способами та шляхами, і внаслідок цього опиняється в конфліктних відношеннях з нормами групи і їхніми носіями. У неї виникають нові проблемні ситуації, які вимагають нових адаптивних механізмів і поведінки.

Х. Хіман, вивчаючи студентські групи, з’ясував, що частина їх членів приймає не норми поведінки, утверджені в їх групі, а орієнтується на такі групи, членом яких не є. Саме ці групи і були названі референтними. Була розвинута ідея, що референтні групи є специфічними системами відліку, з допомогою яких особистість порівнює свій статус і погляди зі статусами інших людей. У по-

дальших дослідженнях Г. Келлі вказав на дві функції референтних груп:

- а) функцію порівняння — група потрібна індивіду як еталон, з яким він порівнює свою поведінку;
- б) нормативну функцію — за допомогою еталонної групи її члени піддають нормативним оцінкам власну поведінку [172, с. 36].

2) *Інновативна* (новаторська), або творча, поведінка. Це різновид людської діяльності або виконання ролі, в процесі якої особистість створює нові цінності, здійснює нововведення в тій чи іншій галузі культури. Цей різновид девіантної адаптації є найбільш могутнім фактором прогресу, основний засіб попередження застою та регресу.

Патологічна адаптація — це такий соціально-психологічний процес (активність особистості в соціальних ситуаціях), який повністю або частково здійснюється з допомогою патологічних механізмів і форм поведінки і приводить до утворення патологічних комплексів характеру, які входять до складу невротичних психопатичних синдромів.

У процесі патологічної адаптації використовуються такі захисні механізми, які виводять поведінку особистості за рамки нормальної.

Важливо виділити ще два різновиди адаптації і, відповідно, адаптованості:

- а) адаптація шляхом перетворення і фактичного усунення проблемної ситуації;
- б) адаптація із збереженням ситуації.

У першому випадку адаптивні ресурси й механізми особистості мобілізуються для реконструкції реальної соціальної ситуації, а сама особистість набуває змін порівняно незначних і в основному позитивних (оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками соціальної компетентності).

У другому випадку зміни особистості відбуваються більш глибокі, але такі, які в основному не сприяють її самоактуалізації і самовдосконаленню.

Отже, адаптація шляхом перетворення або повного усунення об'єктивної проблемної ситуації здійснюється з допомогою незачисних адаптивних механізмів та їх комплексів, тоді як для адаптації зі збереженням ситуації (наприклад, міжособистісного чи внутрішнього конфлікту) актуалізуються вже набуті захисні комплекси чи створюються нові [172, с. 41].

У випадку адаптації із збереженням проблемної ситуації доцільно використовувати термін пристосування: особистість змінюється, а ситуація в основному залишається без змін. Усі різновиди конформизму є механізмами та стратегіями пристосування в цьому специфічному розумінні.

Професійна адаптація — це такий процес, з допомогою якого індивід задовольняє свої потреби і очікування стосовно професійної діяльності, що здійснюються під контролем і за участю відповідної соціальної групи. Ідеться про адаптацію особистості до свого соціального статусу в групі (організації), до відповідної ролі і умов її усунення (рольова поведінка). Профорієнтація є першим етапом адаптації, де важливу роль грає позитивна установка на професію.

Реадаптація проявляється тоді, коли людина потрапляє в нову групу, в якій домінують інші цінності, норми та форми поведінки, де провідна діяльність також інша. Це перегляд, часткова або повна відмова від норм, цінностей, способів поведінки, соціальних ролей, а також від деяких адаптивних механізмів, їх комплексів і стратегій. Це складний процес і тут можливі серйозні зміни особистості.

Гіперадаптація. Термін використовується в еволюційній біології і означає адаптацію організму з більшим напруженням певних систем. У психічній активності — це випадки, коли людина неодноразово адаптується з використанням одного й того самого адаптивного механізму чи комплексу. Таку поведінку можна назвати фіксованою адаптацією. Фактично це стереотипна поведінка. Протилежний різновид — гіпоадаптація, що здійснюється без напруження адаптивних механізмів. Відповідно можна говорити про гіперадаптивну та гіпоадаптивну активність особистості.

Соціальні процеси адаптації залежать від того, в якій системі вони здійснюються, при цьому виділяють:

- а) внутрішньоособистісні;
- б) процеси між особистістю та групою;
- в) процеси, що спричиняють зміни у внутрішній структурі і формах організації групи;
- г) процеси, що призводять до зміни в усьому суспільстві.

Хоча соціалізація особистості є внутрішньоособистісним процесом, але вона здійснюється в соціальних процесах взаємодії таких типів, як індивід—індивід, індивід—група, індивід—суспільство. Тому жодний процес не протікає ізольовано. Кожний соціальний процес завершується отриманням характерного, індивідуального

результату. Соціалізація, у свою чергу, включає велике число адаптивних, дезадаптивних та інших дій і процесів, завдяки яким особистість стає адаптивною в одних і дезадаптивною в інших групах.

На соціологічному рівні розрізняють такі групи:

- а) співробітництво;
- б) суперництво;
- в) конфлікт.

У кожному різновиді є обов'язкові “елементи”. Це, в першу чергу, пізнавальні процеси: сприйняття і тлумачення ситуації, засвоєння нових форм поведінки, які здійснюються з допомогою пам'яті та мислення і т. д. В адаптивних процесах велике значення має психічна переорієнтація особистості — вироблення таких оцінок і розуміння ситуації, які відповідають ціннісним орієнтаціям і прийнятим зразкам поведінки нової групи. При цьому адаптація може обмежуватися тільки психічною переорієнтацією і лише на рівні цілеспрямованого конформізму. Індивід знає, як повинен діяти, як вести себе, але внутрішньо не визнає цього і при найменшій нагоді відкидає систему цінностей нового середовища, дотримується старої системи цінностей.

Наступний рівень - це взаємна терпимість. На цьому рівні й особистість, і соціальне середовище (інша особистість чи група) проявляє взаємну терпимість до цінностей і форм поведінки.

Більш глибокий рівень адаптації — акомодация — виникає на основі терпимості, і вона пов'язана зі взаємними поступками. Це означає, що індивід визнає основні цінності нового середовища, а середовище, у свою чергу, визнає деякі цінності свого нового члена [17, с. 47]. Акомодация, як зазначає Я. (Непальський (1969)), є найпоширенішою формою соціальної адаптації і виступає як метод вирішення соціальних конфліктів.

І нарешті — повне пристосування (асиміляція), коли індивід повністю відмовляється від своїх попередніх цінностей і приймає систему цінностей нового середовища.

Рівні внутрішньогрупової адаптації особистості. Як відомо, в малій соціальній групі виділяється два основних структурних рівні:

- а) рівень формальної статутно-рольової структури;
- б) рівень міжособової неформальної структури.

На основі цього можна говорити про відмінність адаптації особистості на рівні формальної статутно-рольової структури групи й адаптації на рівні міжособових відносин. Механізми та стратегії

адаптації особистості на цих двох рівнях не можуть бути однаковими. Особливий інтерес становлять ті рольові конфлікти, які виникають між цими двома рівнями, а також ті механізми і стратегії, з допомогою яких вони вирішуються. Здатність до лідерства кожного члена групи проявляється на тому рівні структури групи, на якому він нормально й ефективно адаптований (або здатний адаптуватися).

Адаптація та її результат — адаптованість — має безпосереднє відношення до рівня її автономності в даному соціальному середовищі. При цьому можна стверджувати, що чим вищий рівень адаптованості особистості до даного соціального середовища, тим вищий рівень її автономності відносно цього середовища. Цю ідею необхідно уточнити, і в першу чергу для двох видів адаптації: адаптації через ліквідацію проблемної ситуації і адаптацію з її збереженням.

Різні люди в одних і тих же проблемних ситуаціях адаптуються по-різному, і з різною мірою успішності. Здатність до адаптації, або адаптованість, має великі індивідуальні розбіжності.

Доцільно виділити кілька різновидів адаптивних здібностей. По-перше, загальна адаптивність особистості як здатність до адаптації в певних типах соціальних ситуацій. Вона залежить від рівня сформованості особистості в онтогенезі, її адаптивних механізмів. Потім можна виділити різні види нормальної адаптованої здатності (нормальна захисна, нормальна незахисна) здатність до різних видів девіантної адаптації. Патологічна адаптація є результатом патологічних і патологізованих адаптивних механізмів і їхніх комплексів, тому є підстава для ствердження, що існують різні види здатності допатологічної адаптації, які обумовлені глибокими змінами особистості.

Також виділяють здатність до ситуативної адаптованості. Рівень розвитку цієї здатності залежить від розвитку загальної адаптованості та її гнучкості.

Для багатьох нетипових ситуацій можуть бути відсутніми готові адаптивні механізми. У таких випадках загальна здатність має виражатись у створенні способів гнучкої ситуативної адаптації.

Низький рівень розвитку кожного із цих видів адаптованої схильності спричиняє різні види дезадаптації і дезадаптованості.

При вивченні проблеми адаптації одним з найважливіших питань постає співвідношення адаптації і соціалізації. На думку В. І. Войтка, поняття соціалізації включає в себе поняття адаптації. Це поняття тому і було введено в категоріальний апарат наукового

опису взаємодії особистості та суспільства, що воно є більш об'ємним і адекватним, аніж адаптація” [50].

Окремі автори погоджуються, що ці поняття близькі, але виступають проти їх використання як синонімів [105, с. 220].

Часто соціалізація пов'язана тільки із загальним розвитком, становленням особистості, а адаптація — з пристосувальними процесами уже сформованої особистості, коли вона стикається з новими умовами спілкування і діяльності. Так, Г. М. Андреева (1973) вказує, що поняття адаптації і соціалізації істотно відрізняються за змістом. Перше виражає пристосування людини до нових для неї умов предметної діяльності, а друге — процес становлення особистості.

Але в наш час людина постійно зустрічається з новими умовами діяльності та спілкування. Постійні зміни вимагають не стільки пристосування до них, скільки розвитку особистості, збагачення особистості та самовдосконалення відповідно до зміни суспільства. Перед людиною постає проблема переосмислення й переоцінки своєї позиції, вибору адекватної лінії поведінки та самоудосконалення відповідно до умов, що змінюються.

Але на відміну від соціалізації, яка відображає становлення особистості, зумовленої в основному впливом з боку суспільства, процес адаптації відображає більшою мірою суб'єктивно опосередкований розвиток особистості відповідно до її індивідуальних особливостей і нахилів [105, с. 220].

Суб'єктивна спрямованість процесу соціальної адаптації підкреслюється в працях А. М. Растової (1974). Автор зазначає, що в процесі соціалізації індивід, у першу чергу, є об'єктом суспільства, в той час, як в процесі соціальної адаптації особистість більшою мірою виступає суб'єктом діяльності та спілкування. На високий рівень суб'єктивності при взаємодії особистості в соціальному середовищі у процесі соціально-психологічної адаптації вказують й інші автори [4].

Суб'єктивній вибірковості адаптації особистості протистойть процес соціалізації. “Поняття соціалізації, насамперед, відображає дію об'єктивного світу (суспільства) на розвиток особистості..., характеризує становлення особистості в основному з об'єктивного боку, з точки зору впливу соціальних умов” [5].

Соціалізація є включенням особистості в систему суспільних відносин, оволодіння нею суспільно виробленими способами діяльності. Це процес засвоєння людською індивідуальністю певної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства [105, с. 221].

Таким чином, основна функція соціалізації — забезпечення нормального функціонування індивіда в суспільстві. А відповідність суспільно регламентованої поведінки і діяльності внутрішньої структури особистості, її інтересам, ціннісним орієнтаціям, особливостям темпераменту досягаються в процесі соціально-психологічної адаптації. Соціалізація, при якій соціальне середовище не стає чужим особистості, забезпечується соціально-психологічною адаптацією [105, с. 221].

Соціальна адаптація людини передбачає активну особистісну позицію, усвідомлення соціального статусу, а також пов'язаної з ним рольової поведінки як форми реалізації індивідуальних особливостей особистості в процесі вирішення загальногрупових завдань.

На думку І. Ружачки, соціалізація включає в себе всі елементи поведінки людини і проявів її психіки. Діти не тільки вчаться говорити мовою батьків, застосовувати набір життєвих знань, умінь і уявлень — складових загальної освіченості, а й відповідним чином поводити себе з оточенням. Так само вони засвоюють певні цілі, оцінки, потреби, нахили, інтереси та чуттєві реакції, притаманні середовищу, де вони зростають.

Соціалізація індивіда відбувається шляхом взаємних контактів — соціальної взаємодії — з іншими людьми. Завжди, особливо в дитинстві та юності, вона базується на суспільних вимогах. Суспільство ставить певні вимоги до своїх членів щодо змісту та форм їх поведінки, мислення і способу життя особи. Соціалізація індивіда, передусім, передбачає планову та систематичну реалізацію цих вимог. Може відбуватися вона і в різних формах суспільного примусу. Важливою формою соціалізації є процес спонтанного опанування суспільним досвідом, причому тут активно проявляє себе індивід.

У традиційному розумінні “Соціальна адаптація” вживається для характеристики пристосованості індивіда до природного та суспільного середовища, до об'єктивної реальності [215, с. 65—66]. Таким чином, воші набуває першорядного значення і виражає сукупність проявів індивіда в процесі пристосування до впливів об'єктивної реальності.

Природно, що форми проявів тут досить різні — від повного сприйняття об'єктивних впливів і підкорення ним, різних індивідуальних реакцій на них і аж до повного заперечення, навіть протидії. Отже, адаптація й соціалізація є взаємно доповняльними категоріями, що використовуються при соціологічній характеристиці особи людини та її діяльності. Тут окремі автори розгля-

дають адаптацію як відображення складності взаємин людини та дійсності. Проте, на їхню думку, доцільно застосовувати дане поняття для теоретичного пояснення соціологічного аспекту будь-якої галузі суспільної практики. З нею пов'язані й інші поняття адаптованості, яка характеризує рівень пристосування індивіда до впливів і т. ін. [215, с. 65].

Соціальна адаптація розглядається у двох поняттях:

1) постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища;

2) результат цього процесу [203, с. 11—12].

Співвідношення цих компонентів визначає характер поведінки, залежить від мети і ціннісних орієнтацій індивіда, можливостей їх досягнення в соціальному середовищі.

Незважаючи на безперервність процесу, соціальну адаптацію пов'язують з періодами кардинальної зміни діяльності індивіда і його соціального оточення. Основні типи адаптаційного процесу — тип, що характеризується переваженням активного впливу на соціальне середовище, і тип, що визначається пасивним, конформним прийняттям мети та ціннісних орієнтацій групи — формуються залежно від структури потреб і мотивів індивіда. Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Цим обумовлене віднесення поняття соціальної адаптації до основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Ефективність адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки. Перекручене або недостатньо розвинуте уявлення про себе призводить до порушень соціальної адаптації, крайнім вираженням яких є аутизм [203, с. 12].

Адаптація соціальна [228, с. 9—10] трактується як вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем, в процесі якого узгоджуються вимоги та очікування його учасників. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодження самооцінок і Прагнень суб'єкта з його можливостями та реальністю соціального оточення. (При цьому враховується як реальний рівень, так і потенціальні тенденції розвитку середовища і суб'єкта.)

В окремих наукових концепціях (Ж. Піаже, Мертон) соціальна адаптація розглядається як двосторонній процес і результат зустрічної активності суб'єкта і середовища.

Соціалізація [227, с. 316—317] — процес засвоєння індивідом протягом життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого він належить.

Основу сучасної теорії соціалізації становлять праці французького соціолога Г. Тарда (1843—1904). В основу його теорії покладений принцип наслідування, а взаємовідносини учитель—учень вчений вважає типовими соціальними стосунками.

Розгорнуту соціологічну теорію, що пояснює процеси інтеграції індивіда в соціальні системи, знаходимо в працях американського соціолога Т. Парсонса (1902—1979). На його думку, індивід “вбирає” в себе загальні цінності в процесі спілкування із “значними іншими”. Результатом цього процесу є дотримання загально визнаних нормативних стандартів, і це стає частиною мотиваційної структури особистості. Основним компонентом первинної соціалізації Парсонс вважав сім’ю, оскільки саме там, на його думку, формуються основні мотиваційні установки.

У різних роботах Парсонса велика увага приділяється аналізу наступних (після сім’ї) фаз соціалізації. Як і в його роботах, так і в роботах інших соціальних антропологів (Т. Тернер та ін.) доведено, що первинний соціалізуючий колектив не завжди збігається з сім’єю [228, с. 317].

Соціалізація передбачає формування основних параметрів особистості (соціогенні потреби, соціальні настанови, мотиви, волі тощо) під впливом соціальних вартостей відповідних соціальних інститутів суспільства. В економіко-трудовій, громадсько-політичній, культурно-аматорській, сімейно-шлюбній та релігійних сферах життєдіяльності.

Поняття “соціалізації” потрібно відрізнити від таких понять (близьких до нього за змістом), як “розвиток особистості”, “формування особистості”, “виховання”.

Є різні точки зору на поняття “соціалізація” і “розвиток особистості”.

1) Соціалізація — розвиток особистості до певного віку (поки вона не стає дорослою, соціально зрілою), то власне розвиток особистості, процес, що триває все життя людини.

2) У понятті “розвиток особистості” чіткіше наголошується на активності особистості, тоді як у понятті “соціалізація” підкреслюється вплив соціального середовища на особистість.

Отже, дані поняття розрізняються за аспектом розвитку властивостей, а не за обсягом. Поняття “соціалізація” означає розвиток особистості у певному конкретному суспільстві, що зумовлює появу в неї особливих рис (у первісному суспільстві це одні соціальні риси, а в сучасному — інші).

Поняття “соціалізація” є більш конкретним порівняно з поняттям “розвиток особистості” в тому розумінні, що воно означає

становлення властивостей, зумовлених історичним тилом соціальної системи, в якій вона живе. (Людина рабовласницького суспільства була б дисгармонійно соціалізованою щодо феодального суспільства.)

Слід розрізняти також поняття “формування особистості” та “соціалізація”. Поширеною є думка, що соціалізація індивіда — це є процес формування особистості. Ці поняття не слід ототожнювати [166]. Поняття “соціалізація” відображує більш універсальні процеси становлення і розвитку особистості порівняно з поняттям “формування”. Необхідно також розрізняти поняття “виховання” і “соціалізація”. Соціалізація включає не тільки цілеспрямовані (як виховання у вузькому розумінні), а й стихійні процеси.

Виховання в широкому розумінні (вплив на людину навколишнього середовища) збігається із соціалізацією за обсягом, але не за змістом. У вихованні акцентується увага на ролі зовнішнього впливу на розвиток особистості як одностороннього. У понятті “соціалізація” підкреслюється двосторонність процесу, взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості.

Таким чином, поняття “соціалізація” більш адекватно, порівняно з іншими, відображає формування основних параметрів особистості, охоплює цей процес у всій його універсальності й повноті. Тому це поняття може виконувати методологічну функцію в теорії формування особистості, орієнтуючи її на те, щоб розглядати цей процес як такий, що охоплює увесь життєвий шлях людини.

Поняття соціалізації — складний, багатогранний, універсальний процес з багатьма соціальними, соціально-психологічними та психологічними механізмами, тому використовується в різних аспектах.

Найбільшого поширення набуло визначення соціалізації як адаптація до умов суспільного життя [166].

В. В. Москаленко, В. Т. Циба (1995), розглядаючи питання соціалізації, виділяють кілька рівнів систем формоутворень особистості.

Перший рівень — це система формоутворень людини, яка забезпечує первинну соціалізацію. Специфіка цього рівня в тому, що

формотвірним елементом у ньому є гра як провідний тип діяльності в дитячому віці. Гра є тим засобом, який забезпечує переведення загальних форм певних сфер життєдіяльності в індивідуальні форми. Це потребує особливої уваги до розробки

методик гри та інтенсивного використання її як засобу первинної соціалізації.

Другий рівень — це система формоутворень людини на етапі засвоєння досягнутих суспільством відносин розподілу праці і, що є головним фактором, соціалізації на етапі оволодіння сферою професійної діяльності.

У структурі діяльності індивіда в системі соціальних інституцій роль професійної діяльності є провідною. Це пов'язано, передусім, з такими характеристиками професійної діяльності, які визначають суспільні зв'язки суб'єкта, що створюють оптимальні умови для залучення його до культури людського роду.

Професіоналізація діяльності є найефективнішим засобом соціалізації взагалі. Тому цей засіб потрібно застосовувати якнайраніше. Отже, в підлітковому віці індивід повинен включатися у сферу професійної діяльності.

Цілий ряд проблем освіти можна було б вирішити, якби враховувалась роль професійної форми засвоєння культури у виробленні особистісних властивостей на етапі шкільного віку.

Третій рівень — це система інновацій культури. Інновації є провідною формою у засвоєнні культури суспільства в юнацькому та зрілому віці. Це, передусім, пов'язане з особливостями цього вікового етапу: легкість отримання нового завдання, негативізм щодо традиційного, авантюризм і максималізм як бажання взяти на себе щось інше, “передове” та впевненість у своїх силах тощо [166].

Оскільки нове може мати різну оцінку з точки зору інтересів людства, то виникає потреба добору нового.

Таким чином, культурно-діяльнісна концепція соціалізації, на думку авторів, орієнтує педагогіку на те, що у виховному процесі є цілеспрямована організація всього життєвого шляху індивідів, а також форм і засобів їх успішного включення в діяльно-трудове оволодіння культурою суспільства [166].

Соціалізація — це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, а з іншого — процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. Людина не просто засвоює соціальний досвід, вона перетворює його на власні цінності, установки, орієнтації [10, с. 338].

Перша сторона процесу соціалізації — засвоєння соціального досвіду — це характеристика того, як середовище впливає на лю-

дину; друга його сторона характеризує момент впливу людини на середовище через її діяльність.

Можна говорити, що процес соціалізації за своїм змістом є процесом становлення особистості, що починається з перших хвилин життя дитини [10, с. 339].

Виділяють три сфери, в яких здійснюється становлення особистості: діяльність, спілкування, самосвідомість. Загальною характеристикою всіх цих трьох сфер є процес розширення, збільшення соціальних зв'язків особистості з навколишнім світом.

Що стосується діяльності, то протягом усього процесу соціалізації особистість має справу з розширенням “каталогу” діяльності (А. Н. Леонтьєв, 1977), тобто засвоєнням все нових і нових видів діяльності.

Якщо коротко виразити сутність цих перетворень в системі діяльності індивіда, що розвивається, то можна сказати, що перед нами процес розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності [10, с. 340].

Друга сфера — спілкування — розглядається в контексті соціалізації також з позиції розширення впливу. З теоретичної точки зору таке розширення сфери спілкування є само собою зрозумілим, оскільки спілкування нерозривне з діяльністю. Але, крім цього, важливо визначити, по-перше, як і при яких обставинах здійснюється збільшення (примноження) зв'язків спілкування і, по-друге, що отримує особистість від цього процесу.

Третя сфера розвитку особистості — розвиток її самосвідомості. У найбільш загальному вигляді можна сказати, що процес соціалізації означає становлення в людині образу її “Я”. У чисельних експериментальних дослідженнях встановлено, що образ “Я” не виникає в людини відразу, він формується протягом усього життя за умови дії багатьох соціальних впливів.

Отже, процес соціалізації можна розглядати як єдність змін усіх трьох сфер. Вони створюють для індивіда більш “широку діяльність”, в якій він діє, пізнає і спілкується, в такий спосіб засвоює не тільки ближню мікросферу, а й всю систему соціальних відношень. Разом з цим засвоєнням індивід вносить в неї свій досвід, свій творчий підхід; тому немає іншої форми її активного перетворення. Можна стверджувати, що кожен етап соціалізації проявляється у “сплаві” двох сторін — засвоєнням соціального досвіду та відтворенням його [10, с. 342].

Таким чином, суспільне формування особистості в процесі соціалізації відбувається трьома шляхами:

- оволодіння знаннями та вміннями, які зумовлюють відповідну орієнтацію індивіда в соціальному середовищі, становлять передумову засвоєння вимог до професійної діяльності, до роботи на користь суспільства. Ця система знань, уявлень і вмінь складає основну світоглядну людину, сприяє виробленню адаптації до різноманітних життєвих обставин і змін;
- вироблення системи суспільних, трудових і гігієнічних навичок, за якими визначається ступінь відповідності поведінки людини існуючим соціокультурним нормам (особливо в контактах з іншими людьми);
- формування здатності вигримувати різноманітні психічні та фізичні навантаження, зміцнення працездатності. На цій основі стає можливим корисне застосування знань, умінь і навичок, долання життєвих перешкод і т. ін. [215, с. 66—67].

Оскільки поняття “адаптація” має не тільки загальнонауковий, а й системно-дисциплінарний характер, отже, реалізує всі ознаки категорії науки. У цьому зв’язку цілком виправданою є точка зору, згідно з якою “діяльність суб’єкта, функціонування його як особистості можуть бути описані у вигляді системи адаптаційних процесів, кожен з яких розгортається в межах певної психологічної ситуації” [19, с. 97]. При цьому найбільш евристичним для розвитку суб’єктивного психологічного знання є широке тлумачення поняття адаптації як єдності процесу акомодатії й асиміляції [195]. І — найперше — визначення діалектичного зв’язку протилежно спрямованих процесів зрівноваження особистості та середовища, в якому активно-пристосовницька роль (різного психічного рівня) належить особистості [131].

Психологічна адаптація розуміється як один з провідних способів і як необхідна умова соціалізації. Саме так її розглядав Л. С. Виготський (1983), аналізуючи процес входження дитини в нові соціальні ситуації та процес формування у неї певного ставлення до суспільного оточення: зароджуючись у безпосередніх соціальних контактах дитини з дорослими, вищі психічні функції згодом “вростають” у її свідомість [54]. За цих умов розгортаються процеси інтеграції соціальних норм і цінностей дитини, коли під час взаємодії з дорослими вона проходить ті форми і той шлях розвитку, що найкраще задовольняють перехід зовнішніх норм і вимог соціально значущої поведінки у внутрішній план її індивідуальної активності. А це, зі свого боку, призводить до формування все нових і нових властивостей особистості, які вис-

тують психологічними засобами побудови більш досконалих стратегій діяльності дитини, досягнення нею вищих рівнів соціалізації [194].

Слід також підкреслити неправомірність абсолютного протиставлення репродуктивних і продуктивних, адаптивних і творчих процесів у розвитку мислення і особистості в цілому [19; 171; 219]. Очевидно, треба якомога глибше розкривати діалектику адаптивності і творчості. Це, безумовно, дасть змогу забезпечувати більшу керованість процесами формування особистості, перебігом начально-виховного процесу тощо. Такий підхід передбачає широке тлумачення поняття адаптації як однієї з найсуттєвіших передумов розгортання творчих процесів особистості у будь-якій сфері діяльності як необхідної складової їх повноцінності та продуктивності.

Крім того, при дослідженні значного кола проблем соціально-психологічної адаптації ми виходили з такої закономірності: чим більш складним є середовище (якісно інший зміст освіти, спільної діяльності, вимог студента, інші форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нових ситуацій вузівського життя. Очевидно, що саме велика кількість, значна масштабність і новий рівень змін при переході молоді людини від шкільного життя до вузівського ставить проблему адаптації в центр уваги всього педагогічного колективу вузу.

У теорії психічної адаптації, як правило, виділяються такі етапи розгортання адаптаційних процесів людини: усталена адаптація, переадаптація, дезадаптація, реадаптація [132].

У своїх дослідженнях ми спиралися на концептуальні положення загальної теорії соціально-психологічної адаптації, найвідчутніший внесок у розвиток якої зробили Л. С. Виготський (1983), А.Ф. Лазурський (1982), В. І. Лебедев (1989), А. А. Налчаджян (1980, 1988), Ж. Піаже (1986), А. В. Петровський (1987), Л. А. Петровська (1982, 1989), Н. І. Сарквеладзе (1989) та інші. Суть її можна звести до таких основних суджень.

Соціально-психологічна адаптація являє собою:

1. Процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища з допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності);
2. Компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним відносно стабільними умовами й обставинами свого буття;

3. Складову осмислення і вирішення типових, переважно репродуктивних завдань і проблем шляхом соціально прийнятих чи ситуативно можливих способів поведінки особистості, що конкретно виявляється в наявності таких психологічних феноменів, як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і, само себе, їх будови, вимог, завдань тощо.

Незважаючи на безперервний характер адаптації, її процесуально-результативні параметри перебігу відчутно розширюються й ускладнюються під час кардинальної зміни напрямів діяльності юнака, його соціального оточення або власного внутрішнього світу (наприклад, в ситуації повноцінної дружби, закоханості). Тому успішність адаптації визначається виключно характеристиками середовища та психічного світу першокурсника. Щодо психічного світу, то основний напрям розвитку адаптивної активності студента безпосередньо пов'язаний з процесами оцінки та прийняття ним норм і цінностей того оновленого соціального оточення (осіб, груп, колективів), до якого він входить, а також сформованих тут форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних міжсуб'єктних зв'язків, стилю керівництва тощо) і форм предметної діяльності (наприклад, способу виконання студентом своїх обов'язків, глибини розуміння, прийняття та розв'язання ним зовнішніх навчальних завдань і т. ін.).

Соціально-психологічна адаптація, будучи певним взаємодоповненням активності (студент цілеспрямовано видозмінює навколишнє оточення) і пасивності (він змінює свою поведінку, зміст і характер дій під впливом оточення) форм, завжди спрямовується полярними тенденціями-процесами адаптивності-неадаптивності, тобто тими психорегулятивними механізмами, які реально представлені у внутрішньому світі особистості.

Таким чином, спираючись на критерій ступеня адекватності між цілями та результатами діяльності особистості, є об'єктивні підстави чітко розмежувати три різновиди адаптаційних процесів-показників:

1) адаптивність як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, яка супроводжується позитивним ставленням (оцінкою, розумінням, прийняттям тощо) особистості до навколишнього світу і самого себе;

2) неадаптивність як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями та результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість;

З) дезадаптивність яка певна дисгармонія між цілями та результатами, яка є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок, паніка і т. ін.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо). Висока освоєність навколишнього оточення та усталені темпи перебудови внутрішнього світу студента об'єктивуються, як правило, в адекватній адаптаційній взаємодії. А значні ускладнення вузівського середовища, що відбуваються за короткий відтинок часу та якісні зміни у психічному світі першокурсника, пов'язані з особливостями юнацького віку, породжують в нього особистісну неадаптованість, а часом й дезадаптованість.

Урахування названих проявів у системі виховної роботи з першокурсниками вищого закладу освіти дозволяє оптимізувати процес входження вчорашніх абітурієнтів у нові соціальні умови, забезпечує успішне виконання ними основних видів діяльності.

Соціально-психологічна адаптація є одночасно процесом і результатом активного пристосування до середовища, що постійно змінюється з допомогою різних інтеріоризованих соціальних засобів, дій, вчинків. Це компонент дієвого ставлення індивіда до світу, головна функція якого полягає в оволодінні ним відносно стабільними умовами й обставинами свого існування. Разом з тим, це усвідомлення і вирішення типових, переважно репродуктивних завдань і проблем шляхом соціально прийнятих ситуативно можливих способів поведінки особистості, що конкретно проявляється в наявності таких психологічних феноменів, як оцінка, розуміння і прийняття навколишнього середовища і самого себе, їх будови, вимог, завдань і т. п. [249, с. 30].

У контексті нашої проблеми важливим виступає “зріз” психологічного світу особистості, що характеризується відповідністю (невідповідністю) між метою та результатом діяльності студента-першокурсника ВНЗ. Конкретно це означає існування суперечливих відношень між цілями та результатами цілісної системи: наміри людини не збігаються з діями, задумами — із здійсненням, спонукання до дії — з її результатами. Це протиріччя природне і непереборне, але саме в ньому джерело динаміки діяльності, його реалізації і розвитку. І все ж “неадаптивність є також і особливим мотивом, який спрямовує розвиток особистості і який проявляється в надситуативній активності, тобто специфічною привабливістю дії із завідомо невизначеним рішенням” [203, с. 12].

Неадаптивність небажана у випадку, коли вона “виступає як дезадаптивність у ситуації постійної неуспішності спроб індивіда реалізувати мету або в ситуації утворення двох і більше рівнозначних цілей, що може засвідчувати про незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонію у сфері прийняття рішення або ж виступає прямим результатом екстремальної ситуації” [203; с. 12].

Соціально-психологічна дезадаптивність — це “завжди протест дієвого пристосування особистості до навколишнього світу, коли в неї фактично перекриваються шляхи для розгортання творчої активності, духовної врівноваженості, внутрішньої свободи та впевненості у собі” [247, с. 26].

Міра функціональної дезадаптивності особистості та рівень її особистісної тривожності визначають її емоційну реакцію на екстремальну (проблемну, стресову, критичну, фруструючу) ситуацію, яка може бути різною за інтенсивністю, перемінною за спрямованістю [49, с. 107].

До речі, болгарським психологом Г. Половим (1975) встановлені чотири рівні поведінки людини в критичній ситуації:

- а) морально-психологічна капітуляція;
- б) формування коду асоціальної поведінки;
- в) соціально-дисгармонійний тип поведінки;
- г) розвиваюча поведінка.

Так, соціально-дисгармонійний тип поведінки має місце в ситуації зародження і формування педагогічної запушеності дітей. Він є результатом розвитку зворотного процесу — від особистісної адаптованості до дезадаптованості, що характерно для підліткового віку, коли інтенсифікуються процеси статевого дозрівання, перебудовуються мотиваційна і вольова сфера підлітка і коли несприятливе протікання життєдіяльності може призвести до нервово-психічного виснаження і декомпенсації.

Коли йдеться про протікання адаптивних процесів, структури та динаміки адаптивної активності, слід говорити про адаптивність, неадаптивність і дезадаптивність людини як суб'єкта своєї життєдіяльності; а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, нейротизм і т. п.) буде правильним використання термінів “адаптованість”, “неадаптованість” або “дезаптованість особистості”. Усі вказані відношення і залежності між поняттями відображені в табл. 1.

Таблиця 1

Типологія рівнів функціонування соціально-психологічної адаптації

/	АДАПТАЦІЯ		/
	Адаптація як процес	Адаптація як результат	
/	адаптивність	адаптивність	
	неадаптивність	неадаптивність	
	дезадаптивність	дезадаптивність	
/	Аналіз на рівні суб'єкта	Аналіз на рівні особистості	/
/	РІВНІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ		/

У запропонованому розмежуванні понять є певна умовність. Але в теоретичному плані вона має значну перевагу, оскільки дає змогу більш диференційовано уявити палітру реальної взаємодії людини з навколишнім оточенням. Зрозуміло, що як рівні психологічного пізнання (горизонтальний зріз), так і рівні соціально-психологічної адаптації (вертикальний зріз) тісно пов'язані між собою, переплітаються і доповнюють один одного. Так, у кожній конкретній особистості реальна картина її взаємоприспосовування зі світом задіює практично всі “виміри-характеристики” соціально-психологічної адаптації. Саме така емпірична інтерференція різних адаптаційних структур дає змогу чітко їх розмежовувати при науковому вивченні [249, с. 33].

Чим вищий рівень особистісного розвитку суб'єкта, тим більшою мірою середовище, на яке він фактично орієнтується у своїй поведінці, виходить за рамки його безпосереднього оточення. При цьому воно розширюється “не тільки горизонтально, а й у часі і за змістом” [126, с. 32].

Ознакою соціальної зрілості є вміння чітко і точно маніпулювати навичками поведінки і спілкування. Успішність набуття диференційованих соціальних навичок залежить і від можливості набуття соціального досвіду, і від психологічного типу людей. Труднощі адаптації в житті особистості виникають в тих соціальних ситуаціях, в яких вона набула адаптивних форм поведінки. Особистість опиниться в проблемній ситуації тоді, коли припише іншим учасникам соціального процесу невластиві їм типологічні особливості і почне діяти у відповідності зі своїми необ'єктивними очікуваннями. Подібні неадекватні атрибуції є основними причинами, які породжують соціальні ситуації напруження [172, с. 65].

Для теорії соціально-психологічної адаптації інтерес спричинюють 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 [157, с. 100].

А. А. Налчаджян включає в це поняття:

- а) ті життєві ситуації, які призводять до блокади 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, подавленості, ненависті до фрустратора [172, с. 66].

Людину може фруструвати велика кількість факторів, але, як зазначається окремими авторами [255, 101, 157], 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.

Важливо пам'ятати: якщо людина фруструється у другорядній для себе групі, то такі фрустрації швидко долаються і не залишають важких наслідків у психічному стані особистості. Якщо ж вона фруструється у своїх еталонних групах і з боку груп, тоді наслідки можуть бути серйозними і навіть трагічними. Зрозуміло, що в людині можуть формуватися стійкі захисні тенденції, механізми та їхні комплекси, а також захисні стратегії. На основі аналізу робіт Л. І. Божович (1968), Л. С. Славиної (1966) можна зробити висновки про те, що порушення міжособових стосунків у первинних групах є могутнім фруструючим фактором, який породжує в особистості почуття незадоволеності, страждань, нерідко призводить до утворення комплексу неповноцінності. Відразу за цими процесами з'являється захисна реакція — прагнення до лідерства для компенсації почуття неповноцінності. Коли фруструюча ситуація ліквідована, тоді захисна реакція теж стає менш інтенсивною і навіть зникає. При хронічному порушенні міжособових відносин може утворитися садистська структура характеру з явною орієнтацією на владу і вплив.

Типовими соціальними відношеннями, то призводять до фрустрації, є ситуації соціального неприйняття, наприклад поразки на змаганнях при сильній конкуренції, невдачі у стосунках з представниками протилежної статі, внутрішньосімейні конфлікти тощо. Такі ситуації призводять до появи захисних форм поведінки.

Одним з аспектів таких форм є привація і депривація. Цей стан пов'язаний з переживанням невдач і поразок через оцінку і порівняння з успіхами учасниками еталонних груп.

Ситуації фрустрації вимагають від особистості певних дій, які можна оцінити як адекватні чи неадекватні, конструктивні чи де-

Ось чому в контексті проблем варто з'ясувати механізми психічної адаптації, які суттєво впливають на характер дій людини.

Психічний механізм — це структура певним чином пов'язаних психічних дій, здійснення яких призводить до специфічного ре-

зультату. Якщо йдеться про захисні механізми, то це такі схеми психічних дій, які призводять до адаптованості особистості, подолання фруструючої ситуації. Процеси їх використання називають захисно-адаптивними або захисними процесами.

Виділяють певні види поведінки у фруструючих ситуаціях.

- 1) Рухове збудження і напруженість. У дослідженнях Р. Баркера, Т. Дембо, К. Левіна такі дії до фрустрації здійснювали (зітхання, хнюкання, скарги) близько 20%, а в ситуації фрустрації понад 85% (цит. за А. А. Налчаджян).
- 2) Агресія як безпосередня реакція на фрустрацію — характерна деструктивна поведінка.
- 3) Апатія і безпорадність — байдужість, що часто призводить до виходу із ситуації.
- 4) Психічна агресія. Типовий приклад поведінки 3—4-річної дитини після появи в сім'ї новонародженого: у неї може внаслідок заздрощів і фрустрації спостерігатися повернення до більш ранніх форм поведінки, мови, звичок. Розрізняють два різновиди регресії:
 - а) ретрогресивна поведінка,
 - б) примітивізація.
- 5) Адаптивна активність уяви. Відомо, що процеси мислення і уяви починаються тоді, коли людина потрапляє в проблемну ситуацію. Фантазії людини розглядають як втечу від фрустрацій. При цьому мають місце сновидіння як підсвідомі фантазії. Фантазії часто пов'язані з агресією. Захисні фантазії частково звільняють людину від напруження та негативних емоцій.
- 6) Інші реакції відходу і втечі. Це реакція намадизму (кочівництво) — часта зміна проживання, розлучення, зміна занять. “Реакція бітника” — та чи інша форма ексцентризму як спосіб відходу від фрустрації життя. Значна частина бітників психічно хворі, часто хворіють. Носіння особливої одягу дозволяє бітнику уявляти, що він бунтує.
- 7) Стереотипізація поведінки у фруструючих ситуаціях. Фіксація поведінки з'являється тоді, коли одні й ті ж фруструючі ситуації повторюються, і людина знову і знову здійснює одні й ті ж дії, хоча вони і неадекватні (наприклад, у дитини звичка смоктати палець) [272].

У психології описано багато персервативних, стереотипних форм поведінки, які або порушують нормальну адаптацію, або не входять до складу патологічних адаптивних комплексів. У цьому

зв'язку варто розглянути особливий прояв дій людини під впливом механізмів психологічного захисту.

Поняття “психологічний захист” було введено З. Фрейдом. У всіх випадках, згідно з Фрейдом, “захист” провокується тривогою. Безпосередніми цілями даних механізмів є досягнення емоційного благополуччя.

Згідно з Фрейдом, “захисні механізми — це способи, з допомогою яких “его” захищає себе від внутрішніх і зовнішніх напружень [125, с. 146].

Він виділяє такі захисні механізми: витіснення, раціоналізацію, реактивні утворення, ізоляцію, регресію, сублімацію.

У теорії А. Адлера “психологічний захист” проявляється у спонтанній компенсації і надкомпенсації. Згідно з цією теорією, детермінантою в розвитку особистості є прагнення до переваги. Якщо особистісні якості не відповідають таким прагненням, людина виробляє різні форми компенсації. Особливою формою реакції на свою неповноцінність є гіперкомпенсація, яка в окремих випадках може виступати механізмом творчості, активності та при цьому спостерігаються оригінальні досягнення. Для суб'єкта головним виступає не процес творчості і його соціальні досягнення, а досягнення таким шляхом переваги, вищості. Почуття неповноцінності породжує прагнення до переваги.

В основі виникнення “захисної” поведінки, згідно з теорією Г. Саллівена, є потреба в безпеці, прагнення уникнути тривоги. Якщо ядром “захисної” поведінки є компенсація, за Г. Саллівеном, — “вибіркова увага”, тобто людина не бачить і не чує тих зовнішніх причин, які спричиняють дискомфорт. У роботах Л. Л. Славіної подібний механізм “захисту” відмічається у формі “сміслового бар'єра”.

Американська дослідниця К. Хорні підкреслює значущість для формування “захисних” реакцій протиріччя “між конфліктними тенденціями”. Вона вважає, що захисний механізм може проявлятися в переносі своїх конфліктів на зовнішню ситуацію, на інших людей.

Е. Фром вважає, що “захист” виникає від обтяжливого почуття самотності й проявляється в автоматизованому, безсвідомому конформізмі.

Негативні наслідки дії “захисних” механізмів проглядаються в усіх підходах послідовників З. Фрейда [цит. за Т. С. Яценко, 1996].

Представник гуманістичної психології К. Роджерс довів, що людина, прагнучи зберегти “свої” цінності та утворені на їх основі

уявлення про себе, буде систему захисту проти небезпечного, не-сумісного з “Я-концепцією” досвіду. В його роботах підкреслюються дезадаптаційні функції “захисту”, а також замкнутість і порочність “захисної” системи.

Ще чіткіше “психологічний захист” відносить до категорії негативних явищ А. Маслоу. Потреба в самоактуалізації — ось руйнівна сила розвитку суб’єкта; “захист” тільки звужує можливості цього розвитку.

Механізмами “захисту” С. Джуард вважає способи, подібно до рефлексів, з допомогою яких людина реагує на загрозливий вплив, а Дж. Б. Фурст конкретно показав, як “захист” спотворює мислення.

Природа перебігу “захисних механізмів” розкрита в теорії лібідо К. Г. Юнга.

Теорія лібідо тісно пов’язана з такими поняттями, як прогресія і регресія, тобто, прогресія як рух вперед, регресія як повернення до попереднього стану, до більш ранньої стадії розвитку.

К. Г. Юнг визначає прогресію як щоденний успіх процесу психологічної адаптації. Відповідно адаптація здійснюється у два етапи:

- 1) одержання установки;
- 2) завершення адаптації засобами установки.

Слабкою ланкою в цьому ланцюзі є ефективне досягнення адаптації. Це спричинене безперервними змінами навколишнього середовища і необхідністю все нових пристосувань. Прогресія лібідо при цьому полягає у постійному задоволенні вимог зовнішнього середовища. У послідовному перебігу цих стадій велика роль належить установці. Напруження виникає у випадку невідповідності установки новим умовам середовища.

У процесі прогресії пари протилежних установок об’єднуються і формують потік психологічного механізму. Протилежні пари намагаються здолати одна одну. Якщо в подібній ситуації трапляється подавлення, то прогресія лібідо уповільнюється і проявляється регресія.

Якщо прогресія є безперервним процесом пристосування до зовнішніх умов, то регресія є адаптацією до світу внутрішнього, до вимог самого індивіда, до його індивідуальності. Людина буває здатною пристосовуватися до зовнішніх і внутрішніх умов тільки в ситуації гармонії з обома проявами [8, с. 180].

Розрізняють захисні механізми, що спрямовані проти зовнішніх фрустраторів і захисні механізми, що використовуються для захисту від внутрішніх фрустраторів [172, с. 126].

У цілому тип захисту, інтенсивність і терміни захисно-адаптаційних процесів залежать від змісту фрустратора для особистості, індивідуалізоване усвідомлення фрустраторів — від структури мотиваційної ієрархії рівня домагань особистості.

А. Фрейд (цит. за Налчаджян, 1998) запропонувала вважати захисними такі “психоаналітичні” механізми:

- 1) витиснення;
- 2) утворення реакції;
- 3) ізоляції;
- 4) регресії;
- 5) заперечення (анулювання) дії, що відбувається;
- 6) проекція;
- 7) інторекція;
- 8) спрямування на свою особистість;
- 9) перетворення на свою особистість;
- 10) сублімація.

Пізніше цей перелік був доповнений новими механізмами, спрямованими проти зовнішніх фрустраторів:

- 11) втеча (відхід) від ситуацій;
- 12) заперечення;
- 13) ідентифікації;
- 14) обмеження “Я-образу”.

Цей перелік доповнюють ще такими захисно-адаптивними механізмами [172]:

- 15) раціоналізація;
- 16) фантазія;
- 17) конверсія;
- 18) символізація;
- 19) переміщення.

Особливого розгляду вимагають специфічні захисно-адаптивні механізми, що функціонують у сновидіннях. Це своєрідна адаптивна активність уяви, втеча від фрустрацій, підсвідома фантазія. Захисні фантазії частково звільняють від напруження і негативних емоцій [172, с. 127].

В. Ф. Моргун (1992, 1995) пропонує таблицю, в якій подає типологію захисних (адаптивних) механізмів на основі багатовимірної концепції особистості (табл. 2).

Таблиця 2

Типологія адаптивних психологічних механізмів у багатовимірній структурі особистості (за В. Т. Моргуном)

1. Просторово-часова орієнтація і види адаптації	2. Потребно-вольові переживання і види адаптації	3. Змістова спрямованість особистості та види адаптації	4. Рівні засвоєння діяльності та види адаптації	5. Форми реалізації особистістю діяльності та види адаптації
1.1. На минуле регресія	2.1. Негативні заперечення негативізм	3.1. Ділова сублімація зміщення конверсія конденсація	4.1. Навчання утворення реакції компенсація	5.1. Моторна агресія знищення
1.2. На теперішнє перенесення	2.2. Амбівалентні витіснення подавлення еквіваленти ефектів зміна кількості афектів	3.2. Комунікативна проекція інтроєкція ідентифікація	4.2. Відтворення захисні маски захисна класифікація деперсоналізація	5.2. Перцептивна перцептивний захист символізація
1.3. На майбутнє відстрочування афектів	2.3. Позитивні симпатизм ідеалізація	3.3. Самодіяльна відхід від себе дисоціація обмеження “Я” егоцентризм	4.3. Творчість фантазія	5.3. Мовномислительна вербальна реформуляція раціоналізація інтелектуалізація

Основні адаптивні механізми, що найчастіше зустрічаються в психологічній літературі підкреслені.

Таким чином, види поведінки у фруструючих ситуаціях можуть бути самими різними, важливо вміти їх розпізнавати та точно інтерпретувати. При цьому суттєвим показником буде емоційний стан людини: спокій, задоволення, впевненість, або ж невпевненість, страх, тривожність. Тривога визначається як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеності і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій. Можна виділити дві групи ознак тривоги: перша — внутрішні, самостійні ознаки, що виникають під впливом хвилювань; друга — зовнішня поведінка у відповідь на тривожну ситуацію.

Тривожність — це схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Тривога є суб'єктивним проявом дискомфорту особистості. Сучасні дослідження тривожності спрямовані на розмежування ситуативної тривожності, пов'язаної з конкретною зов-

нішньою ситуацію і особистісної, що є стабільним проявом особистості, а також на з'ясування методів аналізу тривожності як результату взаємодії особистості та її оточення [203, 407—408].

Л. І. Божович виділяла два види тривожності — адекватну, що відображає об'єктивну відсутність умов для задоволення тих чи інших потреб, і неадекватну при наявності таких умов. Тільки в другому випадку можна говорити про тривожність як стійку функціональну структуру емоційної сфери, що відповідає стійкому функціональному утворенню [32].

Дослідження А. М. Прихожан (1991) показали обмеженість такої моделі тривожності й необхідність розгляду цієї проблеми у зв'язку з насиченістю та саморухом потреб. Автор показує, що тривожність як функціональне утворення розвивається за такими самими механізмами, що й вищі почуття.

При цьому слід спинитися на такому понятті, як “афекти неадекватності”. Цей феномен був відкритий М. С. Неймарк (1961, 1962), Л. С. Славіною (1966), Т. І. Юфєровою (1975) та ін. Він означає комплекс гострих емоційних переживань, спричинених конфліктністю самооцінки — зіткненням бажання зберегти високий рівень домагань. При цьому зберігається відношення до себе, що задовольняє, і низькою оцінкою своїх можливостей.

Робота А. М. Прихожан почалася з вивчення тривожності у спілкуванні з ровесниками у підлітків. Було виділено два типи тривожності у спілкуванні: адекватну, що є реакцією на реальне неблагополуччя підлітка у стосунках з однолітками, що примушує його оцінювати як загрозову не тільки суб'єктивно небезпечну, а й нейтральну ситуацію; і неадекватну, яка при об'єктивному благополуччі у цій сфері породжується конфліктною побудовою самооцінки, схожою з тим, що лежить в основі всього комплексу переживань, окреслених як афект неадекватності але при особливій силі та усвідомленості обох сторін конфлікту [200, с. 93].

Адекватна тривожність переживається однозначно як неблагополуччя.

Насамперед, виявилось, що в підлітковому і ранньому юнацькому віці неадекватна тривожність дуже рідко проявляється в якій-небудь одній сфері.

У більшості випадків ідеться про так звану “розливу” тривогу, яка охоплює самі різні сфери, самі різні ситуації. Картина зв'язку такої тривожності з об'єктивними умовами для задоволення тих чи інших соціальних потреб виступає різною і неоднозначною.

При цьому “розлита” тривожність має стійкий зв’язок з конфліктною побудовою самооцінки.

Для молодшого юнацького віку тривожність є достатньо стійким особистісним утворенням і зміна його на стійке емоційне благополуччя пов’язане не з якимись змінami у статусі юнака серед однолітків, результатами навчання, іншими змінami у житті, а має чітко виражений віковий характер [200, с. 93].

Таким чином, тільки тимчасова, ситуативна тривожність як стійке утворення, пов’язана з іншими механізмами особистісного розвитку [200, с. 94]. На думку авторів, ситуативна і стійка тривожність не можуть бути аналогом адекватної і неадекватної тривожності, оскільки і серед тривожних і серед емоційних благополучних особистостей, як серед тих, в кого спостерігались “підйоми” тривожності, так і серед тих, у кого вони не спостерігались, були самі різні підлітки. Не було виявлено зв’язку між об’єктивними умовами для задоволення тієї чи іншої потреби, успішністю в найбільш значущих галузях і “розлитою” тривожністю [200, с. 94].

Розглядаючи питання корекційної роботи з тривожними підлітками і юнаками, можна виділити такі закономірності. Добру мотивацію з оволодіння способами подолання тривожності виявляли емоційно благополучні підлітки, які тривогу переживають тільки у складних ситуаціях. У тривожних підлітків і юнаків проявлялось амбівалентне відношення — на словах вони виражали бажання позбавитися тривожності, а поведінка їх свідчила про активний опір цьому. Причому, це проявлялось не прямо, а опосередковано: “немає часу”, “не дозволяють батьки”, методи “дурні”, “це для маленьких” [200, с. 94]. Це характерно для тривожних. Для емоційно благополучних було характерним бажання оволодіти якомога більшою кількістю прийомів, які допомагають позбутися високого рівня тривожності, зрозуміти, що підходить, а що — ні [200, с. 95].

З іншого боку, в окремих випадках (особливо серед юнаків) небажання звільнитися від цього переживання було усвідомленим, їх аргументація свідчить, що тривожність визначає їх погляд на життя, вона увійшла в їхню систему цінностей [200, с. 95].

Типові вислови “Тільки якщо зрозумієш, що навкруг тебе загроза, зможеш чогось досягти у житті”, “Якщо я перестану це відчувати, то нічого не буду робити, а буду тільки спати”. Активний опір вказує на те, що переживання тривожності відіграє захисну функцію. Важливо, що тривожні особистості відчувають потребу в цьому переживанні.

Внаслідок чого виникає така погрєба? Проаналізувавши дію тривожності, можна, на перший погляд, визначити щонайменше три позитивних наслідки. Це, по-перше, де, що певний рівень тривожності дійсно дозволяє людині досягти в окремих (простих і малозначущих) ситуаціях бажаного результату, що пояснюється законом “оптимуму мотивації” Йєркса-Додсона. Цим самим успіх безпосередньо пов’язується з попередніми переживаннями тривожності, що “примушує” бути особливо уважним, відповідальним і т. ін. По-друге, тривожність, за словами В. Н. М’ясищева, дозволяє замінити діяльність відношенням до неї і цим самим уникнути можливої невдачі, тобто дає змогу наперед відмовитися від спроб розпочати що-небудь робити, відмовитися від зусиль. По-третє, тривожність створює можливості для пояснення невдачі власного некомпетентністю. У всьому цьому проявляється спрямованість тривожності на захист звичного уявлення про себе, звичної самооцінки [200, с. 94].

Виникає дещо парадоксальна ситуація. Дійсно, людина для захисту самооцінки повинна позбавитися тривожності, а не відчувати потребу в цьому переживанні.

Складність полягає в тому, що потреба у збереженні самооцінки має дві сторони: збереження такої, що задовольняє, і збереження звичної самооцінки, при чому друге не є менш важливим, ніж перше.

Звична самооцінка є важливою для людини навіть годі, коли вона надзвичайно низька. Підтвердженням цього є відомий феномен “дискомфорт” (Аронсон). Це пов’язано з тим, що самооцінка є свого роду механізмом, який забезпечує співвідношення своїх можливостей з тими цілями, завданнями, які висуває життя, а звичайна самооцінка створює можливості для стабільності картини світу та свого місця в ньому.

Разом з тим, у тривожних людей самооцінка не стійка і конфліктна. І збереження саме такої самооцінки є для них потребою. З іншого боку, така конфліктна самооцінка означає, що високі домагання створюють постійне напружене прагнення до успіху, а заниження уявлення про свої можливості не дозволяє правильно оцінити результати власної діяльності, свою успішність, примушує постійно сумніватися в ній, що ще більш посилює домагання.

Потреба в самооцінці, яка задовольняє, гіпертрофується, стає насиченою. Отже, “розлита” тривожність як відносно стійке особистісне утворення відображає незадоволеність потреби в позитивній стійкій самооцінці, потреби, яка в даному випадку є такою, що не насичується [200, с. 96].

Тривожність, як стійке особистісне утворення, може за певних умов відігравати позитивну роль. Багато залежить від особливостей особистості, здібностей, інтелекту. Рівень тривожності може виступати мірою неадекватності між “Я-образом” (когнітивна підструктура) і реальною поведінкою, суб’єктивною інтерпретацією реакції інших людей у конкретній соціальній ситуації. На думку К. Роджерса, індивід прагне, з одного боку, аби уявлення про себе, тобто своє “реальне Я”, якомога більше відповідало своїм зовнішнім переживанням, що складають його “ідеальне Я” і відповідають тому, яким він хотів би бути. Звідси “реальне Я” може так і не досягти відповідності “ідеальному Я” або через те, що під тиском зовнішніх обставин людина змушена відмовити собі у певному життєвому досвіді, або тому, що він нав’язує такі почуття, цінності чи наставлений, які тільки віддаляють його “реальне Я” від “ідеального” [70, 135]. Така розбіжність, різке розходження між “реальним Я” та “ідеальним Я”, а особливо за переваги в структурі особистості фантастичних уявлень про себе, що не супроводжуються вчинками, які б сприяли здійсненню бажаного, “дезорганізують діяльність і самосвідомість людини і зрештою можуть немилосердно її травмувати через очевидну розбіжність між бажаним і дійсним” [194, с. 409]. За К. Роджерсом, тривожність і порушення психологічної адаптації можуть бути результатом невідповідності між “реальним Я” і життєвим досвідом, з одного боку, і між “реальним Я” і тим ідеальним образом, який склався у людини про себе, — з іншого [267, с. 137]. Саме тривожність ми розглядаємо як вияв можливих суперечностей в “Я-концепції” першокурсника. Як відомо, тривожність має своєю мотивацією передбачити можливі події з неприємними наслідками і понизити як почуття власної цінності (“Я-концепція”), так і уявлення про себе з боку інших, поважних осіб. Це, наприклад, буває тоді, коли першокурсник побоюється, що щось неправильно зробить чи скаже на заняттях, що викладач не буде ним задоволений і т. ін. Своєю надмірною тривожністю він виражає не що інше, як своє ставлення до себе, рівень самоповаги (чи відсутності її) (“Я нічого не знаю”, “Я нічого не пам’ятаю”, “Я нікому не цікавий...”).

Високий рівень тривожності — сигнал про посягання на цілісність “образу Я”, що супроводжується внутрішнім напруженням, переживанням. Якщо новий досвід, отриманий індивідом (наприклад, вдалий виступ на семінарі), узгоджується з існуючим уявленням про себе (“Я-можу. Я-здібний”), він легко, на думку

Е. Бернса, “асимілюється, входить у середину деякої умовної оболонки, в яку вміщена “Я-концепція”. Якщо ж новий досвід не вписується в існуюче уявлення, суперечить уже наявній “Я-концепції”, то “оболонка спрацьовує як захисний екран, не допускаючи чужорідного тіла всередину цього збалансованого організму” [25, с. 41]. Деякі захисні психологічні механізми дають змогу утримувати “Я-концепцію” у зрівноваженому стані, зберігати її первісну цілісність, навіть при реальній загрозі їй з боку нового несприятливого життєвого досвіду.

Переживання може стимулювати пошук і реалізацію певної поведінкової реакції з метою збереження “Я-концепції”, що похитнулася. Психологічний захист тут — “особлива регулююча система, з допомогою якої особистість усуває психологічний дискомфорт, переживання, що загрожують “Я-образу”, і збереження його на рівні, бажаному і можливому за даних обставин” [194, с. 416]. Він може проявлятися у пошуку і локалізації (приписуванні собі або комусь чи якимось обставинам) такої, небажаної власної поведінки, що в сучасній психології визначається як “локус контролю” (Дж. Роттер). Дослідження В. І. Юрченко (1997) особистісної тривожності, рівня внутрішнього локусу та прояву невротизму у студентів педучилища показали статистично значуще (при $\alpha = 0,05$) взаємно корелюють. Між рівнем внутрішнього контролю й особистісною тривожністю спостерігається обернена залежність, меншому показнику особистісної тривожності студентів відповідає вищий рівень їхнього внутрішнього локусу-контролю [267, с. 193—194]. Водночас, між показниками невротизму й особистісної тривожності існує позитивний взаємозв'язок [267, с. 194]. Це означає, що емоційна стабільність як важлива професійна якість вчителя мало властива студентам, що проявляють високий рівень тривожності. Автори роблять висновок, що “високим проявом тривожності не слід нехтувати і в професійній підготовці майбутнього вчителя” [там само].

Спостереження показують, що висока тривожність особливо притаманна тим студентам, які мають розвинуте почуття власної гідності, відповідальності і обов'язку, до того ж підвищено чутливим до свого становища і визнання оточуючими. Це збігається з висновками досліджень інших авторів [267, с. 197].

Сучасні психологи, наприклад Р. Берне (1986), показують пряму залежність між зниженою самооцінкою вчителя і його негативним ставленням до учнів. Учитель, який позитивно сприймає самого себе, так само сприймає і своїх вихованців.

Розуміючи під “Я-концепцію” майбутнього вчителя складну динамічну систему уявлень індивіда про себе як “наставлень на себе” у взаємозв’язку когнітивних, емоційних і поведінкових ознак, тривожність особистості можна розглядати як один з можливих емпіричних проявів її особливостей, зокрема емоційної підструктури. Емоційне ставлення до себе, переживання цілісності, непорушності “Я-образу” може характеризуватися певним рівнем тривожності студента. Форми прояву тривожності самі різні. Однією з них є сором’язливість. За даними Л. А. Куткенс, у Вільнюському педагогічному університеті 28 відсотків студентів спеціальності “початкові класи” вказали, що їм властива сором’язливість, їм важко встановлювати контакт [130, с. 144].

Ф. Зімбардо (1991) описує різні підходи до проблеми сором’язливості. Так, дослідники особистісних рис переконані, що сором’язливість — це індивідуальна особливість, яка передається за спадковістю як рівень інтелекту і росту. Біхевіористи стверджують, що сором’язливі люди просто не оволоділи певними соціальними навичками, необхідними для ефективного спілкування. Психоаналітики стверджують, що сором’язливість — це симптом, зовнішній прояв підсвідомого (дезсвідомого) конфлікту. Соціологи та деякі спеціалісти дитячої психології вважають, що сором’язливість слід розглядати в контексті соціального програмування: умови соціального середовища багатьох роблять сором’язливими. Соціальні психологи передбачають навішування ярликів: “Я сором’язливий тому, що вважаю себе таким, і тому, що інші вважають мене сором’язливим”.

Самооцінка — один з найістотніших проявів самосвідомості особистості. Із суб’єктивного фактора вона перетворюється на абсолютний регулятор поведінки та діяльності.

Психологічна природа самооцінки має соціальні джерела: вона формується під впливом культури усвідомлення результатів своєї діяльності та оцінки інших людей. У ній поєднується принцип єдності свідомості та діяльності, оскільки самооцінка значно впливає на особистість і стає одним з важливих мотивів її активності. Істотним є вплив самооцінки на зміст потреб та інтересів, особливо тих, що пов’язані з визнанням особи іншими, самоповагою [218, с. 73].

Джерелом розвитку самооцінки є, з одного боку, суперечності, які виникають між тим, що вона може і робить, і тим, що вона хотіла б робити; з другого боку, між своїми установками та реальними вимогами, які до неї ставить суспільство. Особистість досягає успіху в моральному розвитку, якщо здатна щоразу поновлю-

вати себе тоді, коли це диктується обставинами. Чим менший розрив між ідеальним і реальним “Я”, тим більше шансів досягти успіхів у своєму моральному розвитку.

Самооцінка розглядається як в когнітивному, так і в емоційному плані. У В. Джеймса (1992), наприклад, самооцінка — це, насамперед, задоволення або незадоволення собою. А. Г. Спіркін (1972) підкреслює в більшій мірі її когнітивну, пізнавальну функцію. Самооцінка в цьому разі виступає як складова більш широкого цілого процесу самопізнання. У роботі І. І. Чеснокової (1977) самооцінка розглядається як фіксація результату пізнання себе в емоційному компоненті і виражається в переживанні того, що людина узнає по відношенню до себе. Зміст поняття “самооцінка” інтерферує зі змістом поняття “образ Я”. У той самий час основна функція самооцінки полягає в тому, що “вона є внутрішньою необхідною умовою регуляції поведінки та діяльності” [253, с. 123].

Зміст самооцінки на основі аналізу літератури є багатограним і складним утворенням. Вона охоплює навіть сферу моральних цінностей особистості, її відношень і можливостей. Причому на кожному конкретному етапі розвитку особистості самооцінка відображає рівень розвитку самопізнання і самовідношення і є найважливішою внутрішньою умовою їх розвитку.

На думку Д. В. Ольшанського (1980), понятійний апарат по відношенню до самооцінки розроблений недостатньо і практично неможливо знайти жодного, навіть робочого, чіткого визначення цього феномену.

Можна виділити кілька напрямлень, в рамках яких проводяться дослідження самооцінки. При найбільш поширеному підході вона розглядається як компонент або вербалізований еквівалент образу “Я”. Р. Мейлі виділяє створений людиною образ свого зовнішнього виду й оцінку самого себе. Причому самооцінка виступає показником ступеня задоволення собою [153, с. 226].

Таке розуміння самооцінки, як уже зазначалося, бере початок від В. Джеймса, який вказував, що самооцінка залежить не від успіху діяльності, а від відношення успіху до домагань особистості.

$$\text{Відома його формула: самоповага} = \frac{\text{успіх}}{\text{домагання}}$$

Пояснюючи цю формулу, він писав: “Людина має детально проаналізувати різні сторони своєї особистості, щоб шукати спасіння в розвитку глибокої, сильної сторони свого “Я”. Усі інші сто-

рони нашого "Я" туманні, тільки одна має реальну основу в нашому характері, отже, її розвиток забезпечено. Невдачі в розвитку саме цієї сторони — суть дійсно невдач, які є причиною сорому, а успіх — дійсно успіх, який приносить нам непідробну радість" [83, 148].

Відомо також, що у світовій літературі поряд з введенням Джеймсом поняттям self-estate (самоповага) були введені також поняття self-concept (розуміння, уявлення про себе) і self-evaluation (само-оцінювання, самооцінка). Так намітився поділ двох рівнів самооцінки: когнітивного й емотивного. Спільний радикал визнання існування феномену усвідомленої, осмисленої самооцінки, який розглядається в різних значеннях: "когнітивному", "когнітивний рівень" образу "Я", внутрішня хвороба і т. п. Ці характеристики самооцінки принципово відрізняються від недиференційованого — ситуативної цілісної, емотивної по природі самоповаги [181, с. 101].

Дослідження з проблем самооцінки в основному були спрямовані на встановлення корекцій між її особливостями та різними сторонами поведінки людини, а також рисами її особистості. Є роботи, в яких вивчався вплив змін окремих характеристик соціального оточення на зміну самооцінки. У цьому відношенні, наприклад, показові дослідження, в яких експериментатори пропонували людям, які шукали роботу самостійно, оцінити кілька своїх якостей [160, с. 36]. Після того як бланки були заповнені, до приймальної заходив ще один претендент на посаду, який був наділений вираженими або соціально бажаними якостями, або небажаними. Якщо люди повторно заповняли бланки після зустрічі з претендентом, який був наділений першим варіантом якостей, рівень їх самооцінки падав, другим — підвищувався.

Г. Я. Розен (1977) вказує на тенденцію людини описувати самого себе (так, як і інших) з допомогою різних стереотипів: члени групи часто намагаються приписати собі характеристики, які, на їхню думку, типові для даної групи, якщо вона їх приваблює і якщо вони хотіли б себе з нею ідентифікувати. Крім процесу стереотипізації, існують й інші прийоми, які використовуються при оцінці себе та інших: ефект "ореола"; стійкість (інертність) уже створеного уявлення про себе; упереджені думки; проекція небажаних властивостей на інших і позитивних на себе і т. д.

На контингенті школярів А. І. Ліпкіна (1981), досліджуючи зв'язок самооцінки та "феномену Зейгарник", виявила, що більшу чутливість до незакінченості дії виявили діти з адекватною самооцінкою, і при цьому переживали дискомфорт від неможливості

до кінця виконати завдання. Причому найбільш міцно зафіксувався в пам'яті цих дітей засіб того завдання, при виконанні якого вони переживали невдачу. А діти із заниженою і завищеною самооцінкою краще запам'ятовували закінчені і пов'язані з успіхом дії.

Існує підхід у вивченні самооцінки, який передбачає розгляд її структури. Основоположник цього напрямку К. Роджерс. У структурі самооцінки він виділяє реальне “Я” і ідеальне “Я”. У запропонованих елементах самооцінки прямо фіксується її зміст: у реальній самооцінці — те, яким, на думку людини, він є в даний момент, а в ідеальній — яким йому хотілося б стати. Аналізуючи співвідношення цих елементів самооцінки, Роджерс із співробітниками встановив, що різкий їх збіг може стати причиною неврозів. У процесі терапевтичних сеансів, мета яких сформувати в особистості новий, більш адекватний образ самого себе і забезпечити більш реальним, більш відповідним можливостям людини образ ідеального “Я”, такий розрив нівелюється.

Усього К. Роджерс виділяє чотири параметри “Я”:

- реальне уявлення про себе;
- уявлення про свою соціальну роль;
- уявлення про свій фізичний стан здоров'я;
- уявлення про свої цілі, плани і бажання на майбутнє [цит. за 160, с. 37].

У цілому, дійсно існує достатня функціональна недеференційованість змісту самооцінки і образу “Я”. Часто самооцінка виступає як еквівалент або певна складова образу “Я”. У той самий час вона є складовою цілісного процесу саморегуляції особистості.

На думку І. І. Чеснокової, “через включення самооцінки в структуру мотивації діяльності особистість здійснює постійні співвідношення своїх можливостей, внутрішніх психічних резервів з цілями і засобами діяльності” [253, с. 123].

Аналізуючи особистісну перемінну — рівень домагань (або уявлень людини про свої можливості) Р. Мейлі писав: “Образ самого себе, або ідеальний образ, має проявитися у поведінці до самого себе” [153, с. 270]. Ф. Хоппе при введенні понять рівня домагань зазначав, що ефект дії перетворюється на успіх чи на невдачу тільки згідно з тим, що “оцінюється в першу чергу, беручи до уваги значущість даної особистості як соціальної істоти” [цит. за Ю. А. Миславським, 1991].

Таким чином, рівень домагань виступає як достатньо функціонально-визначене структурне утворення, призначення якого

наперед передбачити, конкретизувати, прийнятний для даного “Я-рівня” можливий результат.

Наявність рівня домагань відображає ту ситуацію, що діяльність людини передбачає постановку щонайменше двох видів цілей: реальної, яку, на думку людини, вона зможе реалізувати в даних конкретних умовах, і ідеальної, якої вона хотіла б досягти в ідеалі. Між цими цілями можуть встановлюватися певні розбіжності. Якщо ці розбіжності значні й рівень домагань не забезпечує орієнтацію людини в умовах, що змінюються, це призводить до зміни самооцінки, а потім і до уявлення про себе. Людина, яка не вміє розглядати реальні та ідеальні цілі (як правило, це психічно неврівноважена людина), зазнавши поразки, відносить її до краху своїх високих ідеальних домагань, не враховуючи того, що невдача могла мати місце при виконанні саме даної діяльності [див. приклад 101, 148].

Ф. Хоппе була розроблена експериментальна методика виявлення рівня домагань, яка давала змогу прослідкувати, що переживання якого-небудь досягнення як успіху чи невдачі залежить не тільки від його об'єктивної якості, а й від того, чи є при цьому досягнутим рівень домагань. Таким чином, експериментально доказана теорія самооцінки, сформульована В. Джеймсом.

Пізніше було проведено ряд досліджень, в яких показаний зв'язок і взаємозалежність рівня домагань і самооцінки (у розумінні її як компонента образу “Я”) [160, с. 40]. Цим зв'язком можна пояснити численне використання методики Ф. Хоппе в різних модифікаціях як теста самооцінки. Зв'язок цей закономірний. Ф. Хоппе пояснював появу рівня домагань у зв'язку із самооцінкою. Для людини з достатньо розвинутою самосвідомістю характерний певний відносно стійкий комплекс уявлень і суджень про себе, своїх можливостей, свого місця, своїх цілей, і близьких і далеких. У свою чергу, від того, як людина оцінює результати своєї діяльності, залежить постановка ним нових цілей, вибір перспектив і ставлення до себе. Але цей зв'язок не настільки однозначний і безпосередній, щоб об'єднати ці два поняття: одне — санкціонуюче, друге — процесуальне і за характеристикою рівня домагань, робити висновок про характеристики самооцінки людини.

Л. В. Бороздіна і Л. К. Відинська (1980) спеціально провели дослідження, які показують неоднозначність відповідності між рівнем домагань і самооцінкою. Результати показали, що рівень домагань може як відповідати самооцінці за високими результатами, так і розходитися з нею.

4 ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА ГРУПОВІ ФОРМИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПЕРШОКУРСНИКАМИ

Більшість дослідників [2; 7; 12; 42; 69; 130; 188; 206; 216; 252; 275; 279] справедливо пов'язують вирішення проблем адаптації першокурсників в умовах навчального закладу з удосконаленням педагогічного спілкування і гуманізацією системи навчально-виховного процесу. Такий підхід може сприяти поліпшенню між-особових стосунків, налагодженню емоційних контактів, зниженню небажаної тривожності. Шлях демократизації системи освіти передбачає неодмінне розкриття потенціальних можливостей всіх учасників навчально-виховного процесу.

Певну роль у вирішенні перерахованих завдань могли б відіграти так звані методи групової роботи, або соціально-психологічний тренінг спілкування.

Активні групові методи сприяють засвоєнню знань і умінь відносно управління власними психічними процесами, виробленню навичок самоконтролю і саморегуляції з метою профілактики нервово-психічних розладів і відхилень у поведінці. Таким чином, ситуація групового тренінгу дає змогу досліджувати на діагностичному та прогностичному рівнях особливості функціонування та розвитку особистості юнака: активізувати розвиток самосвідомості, самовизначення та самоствердження. Одержаний матеріал необхідний для цілеспрямованої реалізації індивідуального підходу у виховній і психокорекційній роботі.

Активне соціально-психологічне навчання, або соціально-психологічний тренінг, забезпечує високу пізнавальну активність в оволодінні необхідними практичними соціально-психологічними знаннями та комунікативними вміннями. Значна інтенсифікація педагогічного процесу в соціально-психологічному тренінгу забезпечується інтеграцією теоретичних положень педагогіки, соціальної і педагогічної психології, за рахунок нової організаційно-дидактичної форми навчання — навчально-тренувальної групи, яка відкриває широкі можливості для використання групово-динамічних закономірностей в організації навчально-виховного процесу [100; 189; 190; 214; 273; 275; 279].

Активне соціально-психологічне навчання можна розглядати як новий напрямок у педагогіці, що забезпечує інтеграцію різних прикладних аспектів у психології, творчого потенціалу педагогічного спілкування [212; 273; 275; 279].

Ефективність такого процесу забезпечується груповим феноменом. Перш за все — це можливість отримання зворотного зв'язку і підтримки від людей, в яких спільні проблеми і переживання. У такій групі люди відчують себе прийнятими й активно приймають інших, користуються довір'ям групи і довіряють самі: під час занять кожен піклується про інших і сам відчуває піклування про себе. В умовах групи учасник може експериментувати різні стилі спілкування, засвоювати й відпрацьовувати різні навички взаємодії, відчуючи психологічний комфорт і захищеність. Групові заняття дають змогу ідентифікувати себе з іншими, група значною мірою полегшує самоаналіз і саморозкриття, це — інтенсивна підготовка до активного та повноцінного життя. Уміння і навички, що формуються у штучно створених умовах, допомагають ефективно переборювати труднощі між- особових взаємин [189; 190; 214; 273; 275; 279].

У спеціальній літературі [125; 189; 275; 279] підкреслюється, що групова психотерапія як галузь наукових досліджень і клінічної практики в даний час все більше стверджує свої права на існування і вимагає роботи над проблемою міждисциплінарних зв'язків.

Пошук і розробка активних методів навчання характерні для всієї сучасної педагогіки і суміжних дисциплін. Одним з таких активних групових методів, мета яких — навчати спілкування, є соціально-психологічний тренінг. Результати досліджень багатьох авторів [77; 100; 189; 190; 214; 273; 275; 279] доводять, що в тренінгових групах навчання сприяє: зміні життєвої позиції, установок, розвитку сензитивності, самосвідомості, підвищенню соціально-психологічної компетентності.

Ідея тренінгу вперше зародилася серед психологів, котрі займалися підготовкою вчителів і працівників соціальної сфери в 1946 р. Головним завданням було вирішення проблем, пов'язаних з викладанням і роботою в соціальних групах. Засновниками тренінгу є К. Левін, Л. Брандфорт, К. Бенне. Через рік виникли перші лабораторії тренінгу, при яких були створені групи соціально-психологічного навчання. Пізніше була створена організація під назвою “Національна лабораторія тренінгу”, під егідою якої працювали всі тренінгові групи, що виникали і вже діяли

[214, с 67—71; 275, с. 68]. Американський вчений-психолог гуманістичного напрямку К. Роджерс назвав груповий тренінг самим великим відкриттям нашого століття.

Груповий тренінг при гуманістичній його спрямованості забезпечує значний ефект, хоч залежно від типу групи, акцент може бути зроблений на тій чи іншій особистісній якості учасників. Скорочення “Т-група” введене в американській літературі для позначення терміну “тренінгова група у сфері міжособових стосунків”.

“Т-група”, лабораторна група тренінгу, своєю метою має корекцію комунікативних умінь спілкування, а також оптимізацію спілкування людини з оточуючими її людьми. У таких групах увага акцентується на розвитку умінь і навичок, контактів з партнерами, а також навичок професійного спілкування. Головне при цьому — навчання через досвід, якого набувають у групі, “тут часто опробовують нові форми поведінки” [275, с. 68].

Існують й інші різновиди групової психокорекційної роботи: групове консультування, групи без керівника і т. ін. Тривалість занять від 1,5 до 4 год один або два рази на тиждень. Загальна кількість занять 15—20 год на місяць. Якщо заняття триває понад 12 год, таку групу називають “марафоном”.

Групи з незмінним складом учасників називаються закритими, а з оновленням — відкритими. Однорідні за статтю, професійним чи віковим критерієм — гомогенними, різнорідні — гетерогенними.

Метод групової терапії успішно застосовується в практиці психологічної допомоги, а також для професійної підготовки персоналу, який зазнає інтенсивного спілкування: керівники, педагоги, лікарі, журналісти. З цією метою соціально-психологічний тренінг останнім часом застосовується і в нашій країні.

Але в практиці вузу цей метод поки що не набув помітного поширення, головним чином, через його непристосованість до тих умов, в яких опинилися вчорашні абітурієнти. А потреба в подібній роботі відчувається велика. Адже студент-першокурсник перебуває в новому соціальному оточенні, коли ще не сформована референтна група, він, відірваний від звичного способу життя, набув нового соціального статусу.

Дитині з раннього віку доводиться жити у світі соціальних ролей і стереотипів. З приходом у школу діти разом з учителем виражають свою повагу до однокласників, орієнтуючись на оцінки за успішність. Формується стереотип, згідно з яким вважається, що всі відмінники — цікаві особистості, хороші друзі, а всі трійчники

люди буденні, нецікаві. Пізніше починають діяти інші критерії. На період юнацького віку накопичується вже достатньо багато комплексів, шкідливих стереотипів, звикання з певного роллю, а в даному разі все це посилюється зміною соціального оточення.

Що дає групова робота? Першокурсник не завжди в змозі усвідомити, самостійно проаналізувати причини своєї дезадаптованості, наслідки своїх комунікативних утруднень. Тут і знадобиться допомога Т-групи разом з тренером. На подібних заняттях юнак бачить, що і в інших людей бувають такі самі проблеми, що й інші члени групи вважають їх наявність абсолютно природним явищем, яке зовсім не потрібно приховувати від оточуючих.

У розвитку групового процесу можна виділити два етапи: діагностичний і корекційний.

Діагностичний етап тренінгу — це, насамперед, самопізнання. Кожен учасник тренінгу в процесі його проведення вимушений задуматися над своїми індивідуально-психологічними особливостями, оцінити їх, визначити до них своє ставлення. Усе це забезпечує використання різних ігор, під час яких учасники отримують “зворотний зв’язок” від партнерів, причому більш інтенсивний і концентрований, аніж в буденному житті.

Під час повсякденного спілкування з оточуючими індивід чинить на них певний вплив (“прямий зв’язок”). Враження про цей вплив акумулюється в оточуючих, і, поступово узагальнюючись, переростає в певну уяву про характер та інші особливості даної людини.

В умовах групової роботи проходить стимулювання до обміну такими уявленнями. Це є “зворотний зв’язок”.

Термін був введений І. Вінером. У самому загальному вигляді це — інформація, яка виходить від об’єкта впливу, сприймається носієм впливу і об’єднує в собі характеристики результатів такого впливу. Об’єкт впливу в такому випадку виконує роль джерела зворотного зв’язку (або комунікатор), а носій впливу — роль одержувача зворотного зв’язку (реципієнта).

Поняття соціальний зворотний зв’язок ввів О. О. Бодальов. У книзі “Особистість і спілкування” він пише: “Однією з необхідних умов взаємодії людей, що відповідає сформованим уявленням про нормальне протікання цього процесу і про досягнення в ході його бажаного наслідку, є постійне одержання людиною інформації про результати власних дій у цьому процесі. Таке управління людиною своєю власною поведінкою досягається через механізм зворотного зв’язку” [30, с. 96].

За способами комунікації соціальний зворотний зв'язок поділяється на безпосередній і апаратний, тобто опосередкований технічними засобами (фотоапарат, відеозапис і т. ін.).

Аналіз робіт вітчизняних авторів дозволяє виділити п'ять основних джерел сприйняття себе та іншого в контексті спілкування.

1. Сприйняття через себе порівняння (ідентифікацію, розмежування) себе з іншими.
2. Сприймання себе через сприймання себе іншими.
3. Сприйняття себе через результати власної діяльності.
4. Безпосереднє сприйняття власного зовнішнього обліку.
5. Сприйняття себе через спостереження власних внутрішніх станів [190, с. 20-21].

Одночасно із самодіагностикою відбувається “зовнішня” діагностика, тобто пізнання тренером індивідуально-психологічних особливостей учасників групи. Цей бік тренінгу становить необхідну передумову корекційного етапу, який передбачає викоринення недоліків, виявлених попередньою роботою. Корекційний ефект досягається за рахунок одержаних і переосмислених нових знань про себе та інших членів групи. Між названими етапами немає різкого часового розмежування. Один учасник групи вже зрозумів, що йому заважає, в чому полягає його проблема, і робить перші спроби по відпрацюванню нових для себе форм поведінки. Інший — ще не зрозумів. Один легко звикся з тим, що його сприймають інші дещо не так, як він сам себе, для другого — це варте чималих зусиль.

Вирішення обох завдань — психодіагностичного та психокорекційного — досягається через відповідну організацію роботи групи за певними правилами, на основі взаєморозуміння, емоційної підтримки, створення клімату довіри.

Обґрунтовуючи мету роботи в групах активного соціально-психологічного навчання, можна стверджувати, що це — розвиток соціально-психологічної компетентності особистості, тобто здатність суб'єкта ефективно взаємодіяти з оточуючими, розвиток активної соціально-психологічної позиції учасника тренінгу, здатність людини забезпечувати суспільно значущі перетворення у сфері міжособових стосунків; підвищення психологічної культури.

Методи роботи в таких групах найрізноманітніші. Проте останнім часом перевага надається так званим активним методам, серед яких виділяються групові диспути та ігри. Метод групового

диспуту використовується в основному у формі аналізу конкретних ситуацій у формі групового самоаналізу [214; 275; 279].

Серед ігрових методів найбільш широко використовуються рольові ігри. Згадані методи можуть використовуватися кожен окремо й бути складовою частиною заданої комплексної програми з певною поставленою метою.

Усі методи соціально-психологічного тренінгу характеризуються тим, що, по-перше, орієнтовані на широке використання ефекту групової взаємодії; по-друге, ці методи реалізують принцип активності через включення учасників у процес експериментування і дослідження; по-третє, названі методи передбачають своєрідний варіант навчання з використанням моделей.

Специфіка занять у подібних групах полягає в тому, що аналізу піддаються не тільки ситуації, в які потрапив хтось і колись, а й реальні ситуації, суб'єктами яких є самі учасники групи. Таким чином, повідомлення про складності спілкування є не просто побічною інформацією, а тим особистим досвідом утруднень учасника групи, які, у свою чергу, віддаються відрефлексованому груповому аналізу. Виходячи з цього робота тренера передбачає прогнозування та організацію таких ситуацій, які б давали можливість членам групи усвідомити, спробувати і тренувати нові способи поведінки, експериментувати з ними.

У тренованій групі створюється креативне середовище, основними показниками якого є проблемність, невизначеність, відкритість. У зв'язку з цим, особливої уваги потребує розвиток спонтанності.

Е. Фром (1990) визначає діяльність як спонтанну, коли вона не тільки адаптує людину до ситуації, а зумовлена його внутрішньою сутністю, його природою. Спонтанну активність Фром протиставляє невольним, нав'язливим формам поведінки (авторитарному, комформному), у рамках яких людина адаптується до ситуації, але платить за це псевдорозквітом свого "Я", неможливістю повноцінно розвивати свої життєві потенціали.

К. Роджерс (1994) вводить поняття "тенденція до самоактуалізації", яка допомагає йому описати спонтанну активність. До речі, механізм неспонтанної поведінки Роджерс характеризує так: потреба в позитивному ставленні з боку дорослого спонукає дитину до засвоєння цінностей і норм поведінки, які не властиві його самоактуалізаційні тенденції.

Аналіз робіт Е. Фрома (1990), К. Роджерса (1994), А. Маслоу (1986), Я. Морено дозволяє виявити такі особливості спонтанної активності.

1. Для стану спонтанності характерна цілісність особистості, при котрій її найважливіші компоненти не протирічають, а доповнюють один одного. Ця єдність стану внутрішньої безконфліктності, коли ніяка суттєва частина особистості не придушується, переживається людиною як почуття гармонії, прийняття себе [146, с. 215—221].
2. Спонтанна активність є одночасно творчою активністю. У теорії особистості Я. Морено [цит. за Рудестамом, 1993, с. ISO- 181] центральним поняттям є творчість і спонтанність. Я. Морено вважав, що тільки звільнившись від регідних соціально-рольових шаблонів поведінки, людині вдається реалізувати свій життєвий потенціал у спонтанній творчій активності.
3. На думку Е. Фрома, життя людини наповнене самотністю і тривогою, подолати котрі і знайти реальний зв'язок зі світом вона може у процесі творчої діяльності. Тільки у спонтанній активності людина реалізує свою діяльнісну сутність і з допомогою творчого акту зливається зі світом: “Наше — тільки те, з чим ми насправді пов'язані своєю творчою діяльністю, чи то інша людина, чи неживий об'єкт” [246, с. 218].

Методика психодрами базується на спонтанному рольовому розігруванні, в процесі якого учасники групи досліджують свої особистісні проблеми (Т. С. Яценко, 1989; К. Рудестам, 1993). Можливість таких інсайтів зумовлена тим, що під час психодраматичної дії можуть виникати стани особливого емоційного напруження, особистісної інтегрованості, які актуалізують творчі потенціали людини [115]. Особливості психодраматичного інсайту — раптовість рішення, впевненість в його правильності. Це дозволяє стверджувати, що інсайт як продукт творчого інтуїтивного мислення може бути підготовлений двома шляхами: як результат інкубації і спонтанної поведінки.

Реалізація цього принципу інколи зустрічає досить сильний опір з боку учасників. Люди, які приходять в групу тренінгу, мають певний досвід навчання в школі, в інституті, де, як правило, їм пропонувалися ті чи інші правила, моделі, які потрібно було вивчити і наслідувати. Зіткнувшись з іншим, незвичним для них способом навчання, люди виявляють невдоволення, інколи в досить сильній, навіть в агресивній формі. Подолати таку перешкоду допомагають ситуації, які дають змогу учасникам тренінгу усвідомити важливість і необхідність формування в них готовності і надалі, після закінчення тренінгу, експериментувати зі своєю поведінкою, творчо ставитись до життя і самого себе.

Групова динаміка — розвиток, рух групи у часі, зумовленого взаємодією членів групи між собою і тренером. Елементами групової динаміки є цілі, норми, структура групи, її згуртованість і фази розвитку.

Перших чотири дні можна проводити соціометрію в такій формі.

Дата Ім'я

1. Сьогоднішній тренінг справив на мене велике враження 5, 4, 3, 2, 1 — не справив.
2. Я почував себе розкуто, вільно 5, 4, 3, 2, 1 — замкнуто нерозкуто.
3. Хто з учасників мав найбільший вплив на хід тренінгу? (1., 2., 3.).
4. Поведінка кого з учасників найближча до мети тренінгу? (1., 2., 3.).
5. Поведінка кого з учасників найбільше Вам заважала? (1., 2., 3.).
6. З ким із учасників Ви хотіли б провести рольову гру? (1., 2., 3.).
7. З ким із учасників групи Ви однозначно не хотіли б проводити рольову гру? (1., 2., 3.).

Результати такої соціометрії не обговорюються в групі, вони є інформацією для тренера.

Можуть бути використані інші форми: “Малюємо картину”, “Побажання”, “Зв’язок”.

Форма стратегічної соціометрії (Е. Уільямс). Її методика така. Тренер починає розмову з групою в заданій формі: “Анатолій, хто в групі більше всього відстоює її інтереси?”

Анатолій'. “Микола”.

Тренер'. “Олено, що робить Микола, відстоюючи інтереси групи?”

Олена'. “Критикує недбалих, порушників, вступає з ними в суперечку”.

Тренер'. “Василю, з ким більше всього сперечається Микола?”

Василь'. “З Петром”.

Тренер'. “Олексій, хто при цьому захищає Петра?”

Олексій'. “Валерія і Таня”.

Тренер-. “Борис, а хто більше всього засмучується через це?”

Борис:. “Юля”.

Тренер-. “Григорій, що вона робить коли засмучується?”

Григорій!. “Плаче”.

Тренер-. “Олександр, хто їй співчуває?”

Олександр-. “Віктор”.

Ця форма вимагає певного розвитку рівня групи і високої майстерності тренера [201; с. 106—109].

Хороший розвиваючий і навчальний ефект дає обговорення і програвання особистих проблем учасників групи. Тренер має знати, що суб’єктивно проблеми існують у всіх учасників і наскільки відверто вони обговорюватимуться залежить від групових процесів і стилю роботи тренера. Тут не може бути ніякого тиску й особливо необхідний психологічний такт. При цьому можна використовувати такі методичні прийоми. Тренер, звертаючись до соціометричних даних, створює робочі групи і ставить завдання учасникам обмінятися між собою і обговорити проблеми, які виникли під час спілкування. Цей прийом доцільно проводити на початковому етапі занять.

Коли в групі створена атмосфера довір’я, тренер може запропонувати учасникам групи згадати ситуації спілкування з особистого життя, які закінчилися конфліктом. Кожен учасник пише, про що була бесіда, з ким і як проходила. Тренер, зі згоди учасника пропонує зіграти. Автор вибирає партнера, тренер інструктує. Ситуація програється.

Прийом програвання особистих ситуацій, що сприяють розвитку рефлексивних навичок, може бути побудованим так. Активний учасник добирає собі співрозмовника, який схожий на того, з ким він у минулому спілкувався у вибраній ситуації. Потім говорить фразу, звертаючись до пасивного. Після цього вони міняються ролями.

Діалог триває в такому алгоритмі й дозволяє: активному учаснику бачити ситуації і хід бесіди не тільки своїми, а й очима співрозмовника.

Збір чемодана (валізи). Суть гри — в процесі роботи учасники пізнають один одного, тому можуть дати зворотний зв’язок кожному, відмічаючи особливості його спілкування і поведінки.

Процедура — ми роз’їжджаємося, потрібно зібрати чемодан. У чемодан покладемо ті якості, які допомагають або заважають у спілкуванні. Тренер виходить з кола. Той, кому збирають чемодан, теж виходить; і група під керівництвом одного з учасників збирає чемодан. При цьому дотримуються таких правил:

1. “Класти” однакову кількість якостей (тих, що допомагають, і тих, що заважають).
2. Вказувати на ті якості, які проявилися під час роботи у групі.
3. Кожна якість має бути визнана всіма учасниками.
4. Вказувати на ті якості, які підлягають корекції [201, с. 116].

Нами розроблена і випробувана 45-годинна програма тренінгових занять для першокурсників у режим Т-груп. Такі групи виникли з теорії К. Левіна. Він встановив, що більшість ефективних змін у намірах особистості відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті. Левін стверджував, що для виявлення і зміни своїх неадекватних установок і вироблення нових норм поведінки, люди мають навчатися бачити себе такими, якими їх бачать інші [214].

У рамках Т-групи успішно можна вирішувати завдання тренінгу умінь, метою якого є розвиток такої поведінки, яка розглядається як бажана або окремим членом групи, або суспільством у цілому.

Учасники мають змогу оволодіти спеціальними вміннями міжособистісного спілкування, що сприяє емоційному самовираженню без обмеження прав інших. До таких життєво важливих умінь належать вміння: управляти тривогою, планувати майбутнє, приймати рішення, розвивати впевненість у собі.

Таким чином, групи тренінгу умінь дають змогу працювати над зниженням тривожності та підвищенням впевненості у собі. Цього можна досягти у разі, коли інтереси групи зосереджені на окремих учасниках. При цьому вирішуємо такі завдання:

- 1) розвиток самопізнання за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту і подолання нещирості на особистісному рівні;
- 2) усвідомлення учасниками групи адекватності власної поведінки у звичних і стресових ситуаціях;
- 3) створення і підтримка клімату довіри і психологічної безпеки, що досягається через
 - а) регулювання рівня емоційного напруження в групах;
 - б) здійснення емоційної підтримки учасників, які відчують в цьому потребу;
 - в) створення умов для безоцінного ставлення учасників групи один до одного;
- 4) формування нових психологічних установок;
- 5) закріплення адекватних і раціональних способів реагування на життєві ситуації.

При розробці програми тренінгу було використано також концепцію соціально-компетентної людини за Р. Ульріхом і Р. Ульріх. За цією концепцією людина взмозі:

- приймати рішення стосовно самої себе і прагнути розуміти власні почуття та вимоги;
- забувати блокуючі неприємні почуття та власну невпевненість;
- уявити, як можна досягти мети найбільш ефективним способом;
- правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, зважувати і враховувати їх;
- уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводити себе, беручи до уваги інших людей, обмеження соціальних структур і власні вимоги;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших [цит. за Ю. Мель, с. 66—67].

Кожне заняття складається з чотирьох частин:

1. Вправи на стабілізацію самооцінки.
2. Вироблення навичок впевненої поведінки.
3. Цілісна взаємодія.
4. Заключний етап роботи.

Студентам з високим рівнем тривожності потрібно приділяти особливу увагу і здійснювати заходи для забезпечення системи психологічної допомоги. Працівники психологічних консультацій, психотерапевти свідчать, що найбільша кількість звертань припадає на вік від 17 до 25 років.

Психологи пояснюють прояв тривожності трьома причинами:

- 1) протиріччями вимог, що надходять з різних джерел (а можливо і з одного);
- 2) неадекватними вимогами, що не відповідають можливостям і прагненням учнів;
- 3) негативними вимогами, що ставлять учня у принижене, залежне становище [211].

У всіх трьох випадках виникає почуття “втрати опори”, втрати міцних орієнтирів, впевненості.

Тривога визначається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеності і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій.

Можна виділити дві групи ознак тривоги. Перша — внутрішні, соматичні ознаки, що виникають під впливом хвилювань; друга — зовнішня поведінка у відповідь на тривожну ситуацію.

Як встановила психолог А. М. Прихожан (1975, 1983, 1991), найхарактернішою рисою особистості з високим рівнем тривожності є знижена самооцінка. У цьому випадку люди не здатні поважати, цінити себе, не вірять у свої здібності й сили, а для подолання тривоги проявляють агресивність або одностороннє захоплення. У такий спосіб вони прагнуть підвищити самооцінку. Слід зазначити, що в усіх передових системах навчання сучасних педагогів-новаторів — В. Ф. Шаталова, Ш. А. Амонашвілі, Е. Н. Ільїна та інших — обов'язковими є елементи, спрямовані на підвищення самооцінки учня, на навіювання впевненості у своїх можливостях, позитивної думки про себе. Такі висновки роблять більшість зарубіжних психологів [84; 85; 212; 214].

Однак, певний рівень тривоги просто необхідний. Той рівень, який не виснажує людину, а навпаки, “розігріває” її, мобілізує на подолання перешкод і вирішення завдань. Таку тривогу називають конструктивною.

Найважливіша якість, що надає тривозі конструктивності, — це вміння аналізувати тривожну ситуацію, спокійно, без паніки розібратися в ній. З цим тісно пов'язане вміння аналізувати і планувати власні вчинки.

Тривога стає конструктивною, коли людина розуміє, що всяка помилка — це не катастрофа, а стимул для подальшого пошуку, а досвід помилок і невдач в житті відіграє не меншу роль, ніж досвід перемог і радісних переживань. Страшні не помилки, а відмова від пошуку, від активності. Часто конструктивну тривогу важко відрізнити від деструктивної, і не можна тут орієнтуватися лише на результати навчальної діяльності.

Чим вища тривожність, тим легше людина справляється з простими завданнями, але важче із завданнями, що вимагають самостійності, ініціативи, допитливості [200; 201].

Існують індивідуальні та групові форми подолання підвищеної тривожності. Спинимось на деяких індивідуальних формах.

Щоб тривога стала конструктивною, потрібно:

- а) ситуації, що хвилюють, аналізувати разом, прагнучи усвідомити причинно-наслідкові зв'язки;
- б) помилки потрібно не засуджувати, а аналізувати з метою пошуку правильного способу поведінки;

в) ситуації, які можуть тривожити першокурсника, потрібно попередньо передбачити.

Гарним способом подання підвищеної тривоги є "імунізація" студента на тлі вдач (щоб не знижувати самооцінку), тобто поступово вводити невдачі в його особистий досвід.

Важливо розрізняти різні види тривожності, адже вона має широкий спектр проявів. Але слід пам'ятати, в якій би формі не проявлялась тривожність, є одна загальна порада — потрібно підвищувати самооцінку і впевненість особистості у собі. Такого студента не можна перехвалити, тому що він до похвали ставиться з недовірою. Важливо також врахувати, що тривожний юнак, вже знайшов деякі способи подолання тривожності. Навіть якщо вони є, небезпечно їх руйнувати, не даючи нічого взамін. Часто при цьому тривожні студенти використовують фантазії, і якщо вас допустять в цей світ — вважайте, що вам вдалося встановити теплий контакт.

Складніше розпізнати значення ритуалів і звичок у зв'язку з тривожністю. Не знаючи їх значень, дуже небезпечно "боротися" з ними. Наприклад, чому юнак останнім входить в автобус, застібається на всі гудзики, завжди сідає за останню парту та ін. Найнеприємнішим проявом тривожності є агресивність і апатія. Що стосується агресивності, то ні в якому разі не потрібно відповідати агресією. Краще висловити образу, здивування, незадоволення (на рівні своїх переживань) і максимум зусиль для підвищення самооцінки тривожно-агресивної молоді людини.

Американський дослідник Джозеф Вольп помітив, що більшість людей не здатна виражати адекватно почуття, емоції та переживання в міжособових стосунках внаслідок підвищеної тривоги. Вольп робить висновок про те, що впевнене вираження людьми своїх думок і почуттів у конкретній соціальній ситуації може сприяти подоланню страху. Бути впевненим у собі означає вміти визначити і виразити свої бажання, потреби, очікування, любов—нелюбов. Найбільш впевнена поведінка полягає в умінні будувати свої взаємини в бажаному напрямку, наприклад, із знайомими, іншими та сторонніми, в умінні звернутися з проханням і відмовити у проханні [цит. за К. Рудестамом].

Впевнена поведінка підвищує можливість вибору і контролю над власним життям. Впевненість у собі забезпечує зростання самоповаги. Невпевнена в собі людина стримує почуття внаслідок тривоги, відчуття вини і недостатньо сформованих соціальних умінь. Агресивна людина порушує права інших через домінування,

припинення, образу. Агресивність не базується на зрілій самоповазі і є спробою задовольнити свої потреби за рахунок чужої самоповаги.

Американський психолог Келлі склав перелік основних прав людини, які підтримують впевненість у собі:

- 1) право бути одному;
- 2) право бути незалежним;
- 3) право на успіх;
- 4) право бути вислуханим і сприйнятим усерйоз;
- 5) право отримати те, за що заплачено;
- 6) право мати права;
- 7) право відмовити і не почути при цьому провини;
- 8) право просити те, чого хочеш;
- 9) право допускати помилки і нести за них відповідальність;
- 10) право не бути напористим [214; 294].

До речі, засновник умовно-рефлексивної терапії Ендрю Селтер, базуючись на дослідженнях Павловим у процесах збудження і гальмування, передбачив, що у невпевнених у собі людей загальний тип особистості розвився під час навчання під впливом покарань за небажану, неадекватну поведінку.

До профілактичних засобів запобігання тривожності належать чесність, довір'я і безумовне прийняття студента.

Довіряючи молодим людям, ми маємо довіряти їх вибору. Це надзвичайно складно, але вкрай необхідно і особливо зі студентами-першокурсниками на етапі адаптації в умовах навчального закладу.

Більшість сучасних зарубіжних психологів (Є. Берн, 1992; К. Рудестам, 1993; Джеймс М., Джонгвард Д., 1995) доводять, що впевненість у собі веде до зростання самоповаги, підвищення самооцінки, збільшує можливість вибору і контролю над власним життям. Невпевнена в собі людина стримує почуття внаслідок підвищеної тривожності, відчуття провини та неповноцінності соціальних умінь.

Проблема подолання тривожності поділяється на:

- 1) проблему оволодіння станом тривоги, знання її негативних наслідків;
- 2) проблему подолання тривожності як відносно стійкого особистісного утворення.

Робота з метою подолання тривожності може здійснюватися за трьома взаємопов'язаними й такими, що мають взаємовплив, рівнями:

- 1) навчання студентів тих прийомів і методів, які дозволяють опанувати своїми хвилюваннями, підвищеною тривожністю;

- 2) розширення функціональних і операційних можливостей першокурсника, формування в нього необхідних навичок, умінь, знань, які приводять до підвищення результативності діяльності;
- 3) перебудова особливостей особистості юнака, насамперед, його самооцінки та мотивації.

Прийоми корекційної роботи з першокурсниками, для яких характерна тривожність як стійке особистісне утворення [211].

1. “Переінтерпритація” симптомів тривожності. Часто студентів з підвищеною тривожністю деморалізують перші ознаки появи цього стану. У багатьох випадках корисно розповісти, пояснити їм, що це ознаки готовності людини діяти (ознаки активації), їх переживає більшість людей і вони допомагають відповісти, виступити краще. При тренуванні цей прийом може допомогти студентові подолати певні стереотипи.
2. “Налаштування на певний емоційний стан”. Студентові пропонується подумки пов’язати схвильований тривожний емоційний стан з однією мелодією, кольором, пейзажем, певним характерним жестом; спокійний, розслаблений — з іншим, а впевнений, “спонукальний” — з третім. При сильному хвилюванні спочатку згадати перший, потім другий, потім третій, повторюючи останній кілька разів.
3. “Приємна згадка”. Студентові пропонують уявити ситуацію, в якій він відчув повний спокій, розслаблення, і якомога яскравіше намагатися згадати всі відчуття, уявити ситуацію.
4. “Використання ролі”. У важкій ситуації студентові пропонується яскраво уявити собі образ для наслідування (наприклад, улюбленого кіногероя), увійти в його роль і діяти, перебуваючи в “його образі”. Цей прийом особливо ефективний для юнаків.
5. Контроль голосу і жестів. Студентові пояснюють, як за голосом і жестами можна визначити емоційний стан людини. Розповідають, що впевнений голос і спокійні жести можуть мати зворотний вплив — заспокоювати, надавати впевненості. Вказують на необхідність тренування перед дзеркалом і “глядачами”, наприклад при підготовці до занять.
6. “Усмішка”. Навчання цілеспрямованому управлінню м’язами обличчя. Студентові дають ряд стандартних вправ для розслаблення м’язів обличчя і пояснюють значення посмішки для знаття нервово-м’язового напруження.

7. “Дихання”. Розповідають про значення ритмічного дихання, пропонують способи використання дихання для зняття напруження, наприклад робити видих вдвічі довшим, ніж вдих; у разі сильного напруження зробити глибокий-глибокий вдих і затримати дихання на 20-30 с.
8. “Уявне тренування”. Ситуації, які спричиняють тривогу, заздалегідь уявляються з усіма деталями, важкими моментами, що породжують переживання; ретельно продумується своя поведінка.
9. “Репетиція”. Програвання ситуацій, які спричиняють тривогу. Наприклад, ніби студент відповідає біля дошки, а психолог грає роль “суворого викладача”, “насмішкуватого однокурсника”, детально відпрацьовуючи дії.
10. “Доведення до абсурду”. У процесі бесіди, в апріорно “спокійних” ситуаціях студентові пропонується грати дуже сильну тривогу, страх, але робити це пустуючи.
11. “Переформулювання завдання”. Відомо, що одним з моментів, який заважає результативній діяльності тривожних людей, є те, що вони зосереджуються не тільки на його виконанні, а й переважно на тому, як вона виглядає збоку¹. У зв’язку з цим необхідно тренувати вміння формулювати мету своєї поведінки в тій чи іншій ситуації, повністю абстрагуючись від себе.

Наприклад, при відповіді біля дошки: “Я повинен розповісти про закон всесвітнього тяжіння” замість: “Я повинен відповісти, щоб там не сталося”. Або ж “Я повинен отримати п’ятірку”. Необхідно також навчати студента умінню занижувати значущість ситуації, розуміти достатньо відносне значення “перемоги” чи “поразки”. У цьому плані ефективним є такий прийом, за якого деякі ситуації пропонується розглядати як тренувальні. У цьому разі першокурсник зможе навчитися володіти собою для майбутніх більш серйозних випробувань. Ці та інші прийоми є достатньо ефективними, насамперед, для тих, в кого проявляється так звана “відкрита тривога”. У роботі зі студентами, тривожність яких проявляється у прихованій формі (часто вони стверджують, що не відчувають тривоги, але постійно потерпають через неї), необхідно звернути увагу на вміння аналізувати такі переживання і знаходити їх причини (самоаналіз). Для цього можна запропонувати їм спочатку проаналізувати переживання чи вчинки товаришів за такою схемою: Що відбулося? Що переживає і думає герой? Які причини? Успішно чи неуспішно він діяв у цій ситуації?

Що він має робити? Потім можна запропонувати застосувати цю схему стосовно себе. Можна використати для записів щоденник або магнітофон. Частину цих записів можна проаналізувати разом з психологом.

Важливим етапом у роботі зі “схритними” студентами є вироблення у них критерію власного успіху. Оцінка успіху в таких учнів часто ускладнена, у зв'язку з цим багато успішних ситуацій розглядаються як неуспішні. Продуктивним у таких випадках є обговорення разом зі студентом об'єктивних показників успіху в тій чи іншій ситуації. Попередньо варто домовитися з ним, який результат вважати успішним, а потім максимально розгорнуто записати ці критерії стосовно різних ситуацій. Після цього постійно в бесідах повертатися до цих критеріїв, спонукаючи співрозмовника оцінювати свої результати.

Переживання невпевненості у собі часто пов'язані з відсутністю знань про людські переживання періоду дорослішання.

При організації індивідуальної роботи доречно було б скористатися прийомом самодіагностики та порадами, які систематизовані А. М. Прихожан (1994). Вони дозволяють розширити знання про людські переживання і, спираючись на власні сили, набуті більшої впевненості у собі. Ми ж наводимо тільки *основні поради*, виділені автором.

1. Немає нічого більш безглузлого і безнадійного, як намагатися слідувати порадам. Це однаковою мірою відноситься і до даної поради, як і до всіх інших. Будь-яка порада, рекомендація — тільки тканина, з якої ви можете зшити щось потрібне для себе.
2. Ваш вибір — вибір, який ви робите самі, і за який самі несете відповідальність.
3. Якщо хочеш досягти якоїсь мети, дій прямо і називай свою мету. “Робити спробу”, “старатися” — означає наперед програмувати невдачу і вже із самого початку виправдовувати її (я ж не говорив, що досягну мети, постараюсь, говорив), а часто знайти для себе лазівку, уникнути відповідальності, насамперед, перед самим собою, за результат.
4. Якщо хочеш змінитися, змінити щось у собі і в оточуючому житті, дій так, як ніби ти уже володієш необхідними новими навичками. Дій і контролюй себе. Тільки ти сам собі суддя в цьому, а самоконтроль — твій головний помічник.
5. Довіряйте своїм почуттям. Не слухайте того, хто говорить: “Ти не можеш (і тим більше — не зобов'язаний) так почувати”. Не

запитуйте, що я маю переживати в той чи інший момент, з того чи іншого приводу. Просто прислухайтеся до себе. Почуття, переживання кожної людини — тільки його власний здобуток, тому що вони відображають саме його ставлення до тих чи інших сторін життя. Прислухайтеся до своїх почуттів, вчіться розуміти, що саме ви переживаєте (це зовсім не так просто). А якщо вам не подобається або заважають ваші почуття, значить щось не влаштовує вас у вашому житті, або у вашому ставленні до нього.

6. Керуйтеся у своїй діяльності відповідно реальності, аналізуйте умови ситуації, подумайте про свої можливості і вирішіть, чого в ній можна досягти.
7. Позитивне відношення до життя (оптимізм, активність і впевненість у собі) — це те, що відрізняє “переможця”, “щасливчика” від невдахи. Дуже важливо не змішувати таке позитивне ставлення з бездушним очікуванням подарунків долі. Основою при цьому є віра в себе, відчуття своїх можливостей.
8. Усі свої бажання варто промовляти виключно в позитивній формі. “Я хочу”. “Я буду”. Пам’ятайте, що негативні висловлювання тільки виражають ваші емоції і не спонукають до дії. Більш того, вони часто блокують дію.
9. Дійте! Помиляйтесь, але дійте! Активна дія — це головне, що відрізняє невдаху від переможця.
10. У мене немає нічого абсолютно негативного й нічого абсолютно позитивного. Усе, чим я наділений і хороше, і погане - частина мого “Я”. Усе це важливо для мене, оскільки задовольняє мої потреби.
11. Любіть себе. Частіше повторюйте декларацію власної самооцінки.
12. Компетентність. Набувайте умінь, навичок у найрізноманітніших галузях; уміння налагоджувати контакти, спілкуватися з різними людьми зробить вас незалежним і вільним у житті.
13. Не лякайтесь. Майте сміливість бути самим собою.
14. Перший і останній учитель життя — це саме життя. І потрібно повністю віддавати себе цьому життю.

Цікаву програму подолання невпевненості у собі пропонує Ф. Зімбардо (1991):

1. Признайтесь собі у своїх сильних і слабких сторонах і відповідно сформулюйте свої цілі.
2. Вирішіть, що для вас є цінним, в що ви вірите, яким би ви хотіли бачити своє життя. Проаналізуйте свої плани і оцініть їх з

точки зору сьогоднішнього дня, так, щоб скористатися цим, коли намітитесь прогрес.

3. Дійдіть до самої глибини. Проаналізуйте своє минуле, розберіться в тому, що призвело вас до нинішнього стану. Докладіть усіх зусиль, щоб зрозуміти і побачити тих, хто примусив вас страждати або не допоміг, хоча міг це зробити. Пробачте самому собі минулі помилки і гріхи. Після того, як ви отримали із важких спогадів хоча б якусь користь, забудьте про них. Погане минуле живе у вашій пам'яті доти, доки ви від нього не звільнитесь. Звільніть краще місце для спогадів про минулі успіхи, навіть незначні.
4. Відчуття провини і сорому не допоможуть вам досягти успіху. Не дозволяйте собі бути в їх полоні.
5. Шукайте причини своєї поведінки у фізичних, соціальних, економічних і політичних аспектах нинішньої ситуації, а не в недоліках своєї особистості.
6. Не забувайте, що кожную подію можна оцінити по-різному. Реальність це не те, що кожен окремо бачить, це не більш як результат згоди між людьми назвати речі певними іменами. Такий погляд дозволить вам більш терпимо ставитись до людей і більш терпляче зносити те, що може здатися приниженням.
7. Ніколи не говоріть про себе погано, особливо уникайте приписувати собі негативні риси “дурний”, “потворний”, “невизучий”, “нездібний”, “непоправний”.
8. Ваші дії можуть підлягати будь-якій оцінці, якщо вони будуть піддані конструктивній критиці. Скористайтесь цим для свого блага, але не дозволяйте іншим критикувати вас як особистість.
9. Пам'ятайте, що поразка в окремих випадках — це успіх, оскільки ви можете зробити висновок про мінливість цілей, які не варті зусиль, внаслідок чого вдалося уникнути, ще більш відчутних неприємностей.
10. Не варто погоджуватись з людьми, заняттями, обставинами, котрі примушують вас відчувати свою неповноцінність. Якщо вам не вдалося змінити їх, або себе настільки, щоб відчувати впевненість, то краще просто уникнути їх. Життя занадто коротке, щоб витрачати час на смуток.
11. Дозволяйте собі розслаблюватись, прислухатись до своїх думок, зайнятих тим, що вам подобається робити наодинці з собою. Так ви зможете краще себе зрозуміти.

12. Вправляйтесь у спілкуванні. Насолоджуйтесь відчуттям тієї енергії, якою обмінюються люди, вони такі несхожі і своєрідні. Уявіть собі, що і вони можуть відчувати страх і невпевненість, і намагайтеся їм допомогти. З'ясуйте, що ви хотіли б від них і чим могли б бути корисними для них. А потім дайте їм зрозуміти, що ви готові до такого обміну.
13. Не прагніть надмірно охороняти своє “Я” — воно набагато міцніше і пластичніше, аніж вам здається. Воно прогинається, але не ламається. Нехай воно краще відчує короточасний емоційний удар, ніж постійно буде перебувати в стані бездіяльності та ізоляції.
14. Виберіть для себе кілька серйозних віддалених цілей, на шляху досягнення яких необхідно подолати проміжні. Тверезо оцініть, які засоби необхідні для того, щоб досягти цих проміжних цілей. Не залишайте без уваги кожен свій успішний крок і не забувайте підбадьорити і похвалити себе. Не бійтеся бути при цьому нескромним, адже вас ніхто не почує.
15. Ви — не пасивний об'єкт, якого переслідують неприємності, не травинка, яка трепетно чекає, що на неї наступлять. Ви — вершина еволюційної піраміди, ви — втілення надій ваших батьків, ви — неповторна особистість, активний творець свого життя, ви керуєте подіями. Якщо ви впевнені у собі, то перешкода стає для вас викликом, а виклик спонукає до звершень. І сором'язливість відступить, тому що ви замість того, щоб хвилюватися, як вам жити, зануритесь у гущу самого життя.

Запропонований матеріал можна використовувати при організації індивідуальної виховної роботи зі студентами-першкурсниками з метою подолання невпевненості та підвищеної тривожності.

**Шкала самооцінки С. Спільберґера
(особиста тривожність)**

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з наведених речень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як ви себе почуваєте завжди. Над запитанням довго не замислюйтесь, адже правильних і неправильних відповідей немає.

ЗМІСТ ТВЕРДЖЕНЬ	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
1. Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
2. Я часто швидко втомлююся	1	2	3	4
3. Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4. Я хотів би бути щасливим, як і інші	1	2	3	4
5. Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6. Майже завжди я почуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7. Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
8. Очікування труднощів дуже турбує мене	1	2	3	4
9. Я дуже переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10. Я цілком щасливий	1	2	3	4
11. Я сприймаю все близько до серця	1	2	3	4
12. Мені не вистачає впевненості у собі	1	2	3	4
13. Зазвичай я почуваюсь безпечно	1	2	3	4
14. Я намагаюсь уникати критичних ситуацій і утруднень	1	2	3	4
15. Мене охоплює нудьга	1	2	3	4
16. Я вдоволений	1	2	3	4
17. Всякі дрібниці відволікають і турбують мене	1	2	3	4
18. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
19. Я врівноважена людина	1	2	3	4
20. Мене охоплює сильне хвилювання, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Шкала самооцінки С. Спілбергера (ситуативна тривожність)

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з наведених речень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, *як ви себе почуваете в даний момент*. Над запитанням довго не замислюйтесь, адже правильних і неправильних відповідей немає.

ЗМІСТ	Ні, це не так	Майже так	Правильно	Абсолютно правильно
1. Я спокійний	1	2	3	4
2. Мені нічого не загрожує	1	2	3	4
3. Я перебуваю у стані напруження	1	2	3	4
4. Я жалкую	1	2	3	4
5. Я почуваюсь вільно	1	2	3	4
6. Я засмучений	1	2	3	4
7. Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8. Я почуваю себе відпочилим	1	2	3	4
9. Я схвилюваний	1	2	3	4
10. Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
11. Я впевнений у собі	1	2	3	4
12. Я нервую	1	2	3	4
13. Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14. Я напружений	1	2	3	4
15. Я не відчуваю скутості, напруження	1	2	3	4
16. Я задоволений	1	2	3	4
17. Я стурбований	1	2	3	4
18. Я дуже збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19. Мені радісно	1	2	3	4
20. Мені приємно	1	2	3	4

КЛЮЧ ДО ТЕСТІВ ТРИВОЖНОСТІ С. СПІЛБЕРГЕРА

Для опрацювання результатів тесту С. Спілбергера з метою виявлення особистісної тривожності необхідно на бланку відповідей підрахувати суму балів з питань 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17,

18, 20 і відняти від цієї суми суму балів запитань 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19; до отриманого результату необхідно додати число 35.

1. Інтерпретація результату

Низький рівень тривожності — 0—30 балів; середній рівень тривожності — 31—45; високий рівень тривожності — 46 балів і більше.

Для визначення ситуативної тривожності необхідно від суми балів запитань 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 відняти суму балів запитань 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20, до отриманого результату. Необхідно додати число 50.

2. Інтерпретація результату

Низький рівень тривожності — 0—30 балів; середній рівень тривожності — 31—45; високий рівень тривожності — 46 балів і більше.

ШКАЛА САМООЦІНКИ

Самооцінка — це оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, вона визначає взаємовідносини з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач.

Інструкція: Уважно прочитайте речення-судження, поставте в потрібну графу праворуч ствердну відповідь знаком “+” (плюс)

Речення-судження	Дуже часто	Часто	Інколи	Зрідка	Ніколи
1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене					
2. Постійно відчуваю свою відповідальність на роботі					
3. Я хвилююсь за своє майбутнє					
4. Багато хто мене ненавидить					
5. Я наділений меншою ініціативою, ніж інші					
6. Я хвилююсь за свій психічний стан					
7. Я побоююсь виглядати дурником					
8. Зовнішній вигляд інших — кращий, ніж мій					

9. Я побоююся виступати з проблемою перед незнайомими людьми					
10. Я часто допускаю помилки					
11. Шкода, то я не вмію розмовляти так, як личить розмовляти з людьми					
12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі					
13. Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювались іншими					
14. Я дуже сором'язливий					
15. Я проживаю життя марно					
16. Багато неоправданих думок про мене					
17. Мені немає з ким розділити свої думки					
18. Люди очікують від мене занадто багато					
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями					
20. Я трохи сором'язливий					
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене					
22. Я не почуваю себе в безпеці					
23. Я часто хвилююся і даремно					
24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу в кімнату, де вже сидять люди					
25. Я почуваю себе скутим					
26. Я відчуваю, що люди говорять за мою спиною					
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, аніж я					
28. Мені здається, що зі мною повинна статися яка-небудь неприємність					
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене					
30. Шкода, що я не можу легко спілкуватися					
31. У сварках я висловлююся тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті					
32. Я думаю про те, чого очікує від мене громада					

ШКАЛА САМООЦІНКИ

Для того щоб визначити рівень самооцінки, необхідно додати бали кожного із 32 суджень.

Інтерпретація результатів:

Сума балів від 0 до 43 засвідчує про високий рівень самооцінки, за якого, як правило, не має місця “комплекс неповноцінності”. Особистість адекватно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях.

Сума балів від 43 до 86 вказує на середній рівень самооцінки, за якою людина рідко страждає від “комплексу неповноцінності” і лише час від часу намагається підлаштуватися до думки інших.

Сума балів від 86 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, за якою людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, старається завжди рахуватися з думкою інших і часто страждає від “комплексу неповноцінності”.

Визначення типу темпераменту за Г. Айзенком

Інструкція: “Вам пропонується відповісти на 57 запитань. Запитання спрямовані на виявлення Вашого звичного способу поведінки. Постарайтесь уявити типові ситуації і дайте першу відповідь, що прийде в голову. Відповідайте швидко і точно. Пам’ятайте, що не існує “хороших” або “поганих” відповідей. Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, поставте поруч знак “+” (так), а якщо ні — знак ” (ні).

1. Часто Ви відчуваєте потяг до нових вражень, до того, щоб пережити сильні відчуття?

2. Часто Ви відчуваєте, що маєте потребу в друзях, які можуть Вас зрозуміти, підбадьорити або поспівчувати?

1) Ви вважаєте себе безтурботною людиною?

2) Дуже важко Вам відмовитися від своїх намірів?

5. Обдумуєте Ви свої справи, не поспішаєте, і переважно очікуєте, перед тим як діяти?

6. Чи завжди Ви виконуєте свої обіцянки, навіть коли це Вам не вигідно?

7. Часто у Вас бувають спади і підйоми настрою?

8. Чи швидко Ви дієте і говорите, не витрачаєте багато часу на обдумування?

9. Чи виникало у Вас коли-небудь почуття, то Ви нещасні, хоча ніякої серйозної причини для цього не було?

10. Чи правда, що сперечаючись, Ви можете прийняти необдумане рішення?

11. Ніяковісте Ви, коли хочете познайомитися з особою протилежної статі, яка Вам симпатична?

12. Буває коли-небудь, що розізлившись, Ви не керуєте собою?

13. Чи часто буває, що Ви дієте необдумано, під впливом ситуації, моменту?

14. Часто Вас хвилюють думки про те, що Вам непотрібно було щось робити або говорити?

15. Ви надаєте перевагу читанню книг, а не зустрічам з людьми?

16. Вірно, що Вас легко зачепити?

17. Вам подобається часто бувати в компанії?

18. Чи бувають у Вас інколи такі думки, якими Ви не хотіли б ділитися з іншими людьми?

19. Правильно, що інколи Ви настільки енергійний, що все “горить у руках”, а інколи відчуваєте сильну в’ялість?

20. Стараєтесь Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю самих близьких друзів?

21. Багато Ви мрієте?

22. Коли на Вас кричать, Ви відповідаєте так само?

23. Ви вважаєте, що всі ваші звички хороші?

24. Часто у Вас з’являється почуття, що Ви в чомусь винні?

25. Здатні Ви інколи дати волю своїм почуттям і безтурботно розважатися у веселій компанії?

26. Чи можна сказати, що нерви у Вас часто бувають напружені до кінця (до межі)?

27. Ви вважаєтесь людиною жвавою і веселою?

28. Після того як справу завершено, часто Ви подумки повертаєтесь до неї і вважаєте, що могли б виконати її краще?

29. Почуваєте Ви неспокій, коли перебуваєте у великій компанії?

30. Буває, що Ви передаєте плітки?

31. Буває, що Вам не спиться через те, що в голову лізуть різні думки?

32. Чому Ви надаєте перевагу, якщо хочете взнати що-небудь: знайти в книзі (так), чи запитати у друзів (ні)?

33. Чи буває у Вас сильне серцебиття?

34. Подобається Вам робота, яка вимагає зосередженості?

35. Чи бувають у Вас приступи тремтіння?
 36. Ви завжди говорите тільки правду?
 37. Буває, що Вам неприємно перебувати в компанії, де всі кепкують одне над одним?
 38. Ви дратівливий (дратуєтесь)?
 39. Подобається Вам робота, що вимагає швидких дій?
 40. Вірно, що Вам часто не дають спокою думки про різні неприємності, страхи, які могли б трапитися хоча все закінчилося благополучно?
 41. Вірно, що Ви неквапливий в руках і трохи повільний?
 42. Запізнювались Ви колись на заняття або на зустріч з кимось?
 43. Часто Вам сняться кошмари?
 44. Вірно, що Ви любите поговорити, що не втрачаєте будь-яку нагоду поговорити з людиною?
 45. Турбують Вас які-небудь болі?
 46. Засмучуєтесь Ви, якщо довго не змогли б бачитися зі своїми друзями?
 47. Можете Ви назвати себе нервовою людиною?
 48. Серед Ваших знайомих є такі, які явно Вам не подобаються?
 49. Чи могли б Ви сказати, що Ви впевнена в собі людина?
 50. Чи легко Вас ображає критика ваших недоліків або вашої діяльності (роботи)?
 51. Важко Вам отримати справжню насолоду від заходів, в яких бере участь багато людей?
 52. Чи хвилює Вас почуття, що Ви гірші за інших?
 53. Ви зуміли б внести пожвавлення в нудьгуючу компанію?
 54. Чи буває, що Ви говорите про речі, в яких зовсім не розумієтесь?
 55. Ви хвилюєтесь про своє здоров'я?
 56. Ви любите покепкувати над іншими?
 57. Ви страждаєте безсонням?
-

Код опитувальника:

Відвертість (правдивість) відповідей на тест:

“так” - 6, 24, 36

“ні” - 12, 18, 30, 42, 48, 54 *Екстраверсія*’.

“так” - 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56

“ні” - 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51 *Нейротизм*’.

“так” - 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 22, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 58, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57

Інтерпретація:

Шкала “ВІДВЕРТІСТЬ”

Числовий показник	Інтерпретація
0-3	відверті
4—6	ситуативні
7-9	неправдиві

Шкала “ЕКСТРАВЕРСІЯ”

Числовий показник	Інтерпретація
0-2	надто інтроверт
3-6	інтроверт
7-10	потенціальний інтроверт
11-14	амбіверт
15-18	потенціальний екстраверт
19-22	екстраверт
23-24	надто екстраверт

Шкала “Нейротизм”

Числовий показник	Тип темпераменту	Інтерпретація
0-2	Емоційно стійкий	надконкордант
3-6		конкордант
7-10		потенціальний конкордант
11-14		нормостенік
15-18	Емоційно нестійкий	потенціальний дискордант
19-22		дискордант
23-24		наддискордант

САМООЦІНКА ПСИХІЧНИХ СТАНІВ (за Г. Айзенком)

Інструкція: Вам пропонується опис різних психічних станів. Якщо цей стан вам підходить дуже, то за відповідь ставте 2 бали, підходить, але не зовсім — 1 бал, якщо зовсім не підходить — 0 балів.

Психічні стани	Підходить	Не зовсім підходить
1	2	3
1. Не відчуваю в собі впевненості		
2. Часто через дрібниці червонію		

1	2	3
3. Мій сон неспокійний		
4. Легко поринаю в сум (сумую)		
5. Хвилююся ще тільки про уявні неприємності		
6. Мене лякають труднощі		
7. Люблю копатися у своїх недоділках		
8. Мене легко переконати		
9. Я підозрілий		
10. Важко перенешу час очікування		
11. Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких можна знайти вихід		
12. Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом (у відчай)		
13. При великих неприємностях я схильний без достатніх причин звинувачувати себе		
14. Нещастя і невдачі нічому мене не навчають		
15. Я часто відмовляюсь від боротьби, вважаю її даремною		
16. Я нерідко почуваюся беззахисним		
17. Інколи я втрачаю надію		
18. Почуваю розгубленість перед труднощами		
19. У важкі хвилини життя інколи веду себе подиячому, хочеться щоб мене пожаліли		
20. Вважаю недоліки свого характеру невинними		
21. Залишаю за собою останнє слово		
22. Нерідко у розмові перебиваю співрозмовника		
23. Мене легко розсердити		
24. Люблю робити зауваження іншим		
25. Хочу бути авторитетом для оточуючих		
26. Не задовольняюсь малим, хочу найбільшого		
27. Коли розгніваюся, погано себе стримую		
28. Надаю перевагу керуванню		
29. У мене різка, груба жестикуляція		
30. Я мстивий		
31. Мені важко змінювати звички		
32. Нелегко переключая увагу		

1	2	3
33. Дуже насторожено ставлюся до всього нового		
34. Мене важко переконати		
35. Нерідко в мене не виходять з голови думки, від яких необхідно було б звільнитися		
36. Нелегко зближуюся з людьми		
37. Мене дратують навіть незначні порушення планів		
38. Нерідко я проявляю впертість		
39. Не маю бажання йти на ризик, знехотя йду на ризик		
40. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму		

Тест дає змогу визначити такі психічні стани людини, як тривожність, агресивність, фрустрація, ригідність. Для отримання результатів по кожному із станів необхідно:

- тривожність (підррахувати суму балів запитань 1 — 10)
- фрустрацію (підррахувати суму балів запитань 11—20)
- агресивність (підррахувати суму балів запитань 21—30)
- ригідність (підррахувати суму балів запитань 31—40)

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Бали	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
0-7	Не тривожний	Ви маєте високу самооцінку, стійкі до невдач, не боїтеся труднощів	Ви спокійні, стримані	Ригідність відсутня, легко переключастеся
8-14	Тривожність середня, допустимого рівня	Середній рівень, фрустрація має місце	Середній рівень	Середній рівень
і 5-20	Дуже тривожний	У Вас низька самооцінка, уникаєте труднощів, боїтеся невдач	Ви агресивні, нестримані. Мають місце труднощі в роботі з людьми	Висока ригідність. Вам протипоказана зміна місця роботи, зміни в сім'ї

МЕТОДИКА НЕЗАКІНЧЕНИХ РЕЧЕНЬ САКСА І СІДНЕЯ

І варіант

Інструкція: Прочитайте (прослухайте) ці незакінчені речення і доповніть їх першою думкою, що прийшла у голову. Робіть це швидко. Якщо не зможете закінчити речення, залиште його, займетеся ним пізніше. Будьте правдиві. Це завдання необхідне для тренування Вашої пам'яті, уваги, перевірки здібностей щодо художньої творчості.

1. Думаю, що мій батько рідко...
2. Якщо всі проти мене, то...
3. Я завжди хотів...
4. Майбутнє здається мені...
5. Якби я займав керівну посаду...
6. Мої керівники (майстер в/н, кл. керівник);
7. Я знаю, що даремно, але боюсь...
8. Думаю, що справжній друг...
9. Коли я був маленьким (ою)...
10. Ідеалом дівчини (юнака) для мене є...
11. Коли я бачу дівчину разом з юнаком...
12. Порівняно з більшістю сімей моя сім'я...
13. Краще всього мені працюється...
14. Моя мати...
15. Зробив би все, щоб забути...
16. Якби мій батько тільки захотів...
17. Я достатньо здатний на те...
18. Я міг би бути дуже щасливим, якби...
19. Якщо хто-небудь працює під моїм керівництвом...
20. Сподіваюсь на...
21. У школі мої вчителі...
22. Більшість моїх товаришів не знають, що я боюсь...
23. Не люблю людей, які...
24. До школи я...
25. Вважаю, що більшість дівчат, хлопців...
26. Подружнє життя мені здається...
27. Моя сім'я поводить себе зі мною як з...
28. Люди, з якими я навчаюсь...
29. Моя мати і я...
30. Моєю найбільшою помилкою було...

31. Я хотів би, щоб мій батько...
32. Моя найбільша слабкість полягає у тому...
33. Моїм сокровенним бажанням є...
34. Мої підлеглі...
35. Настане день, коли...
36. Коли до мене наближається мій вчитель, то...
37. Хотілося б перестати боятися...
38. Більш за все я люблю людей, які...
39. Якби в мене було нормальне життя...
40. Вважаю, що більшість дівчат (жінок), хлопців (чоловіків)...
41. Якби я ще раз став малим...
42. Більшість відомих мені людей...
43. Люблю працювати з людьми, які...
44. Вважаю, що більшість матерів...
45. Коли я був маленьким, то почував себе винним, якщо...
46. Думаю, що мій батько...
47. Коли мене переслідують невдачі, то я...
48. Коли я даю доручення іншим...
49. Найбільше всього у життя я хотів би...
50. Коли я буду старим...
51. Люди, перевагу яких я над собою визнаю...
52. Мої побоювання заставили мене...
53. Коли мене не має, мої друзі...
54. Моїм самим хорошим спогадом дитинства є...
55. Мені дуже не подобається, коли дівчата (жінки), хлопці (чоловіки)...
56. Моє життя...
57. Коли я був малим, моя сім'я...
58. Люди, які навчаються зі мною...
59. Я люблю свою матір, але...
60. Саме найгірше, що мені довелося зробити, це...

II варіант

1. Моя спеціальність...
2. Моя сім'я...
3. Боюсь...
4. Гроші...
5. Моя мрія...
6. Навчання...
7. Мої сни...
8. Боротися...

9. Більш за все люблю...
10. Вдома...
11. Моя голова...
12. Діти...
13. Мене хвилює...
14. Смерть...
15. Мій вигляд...
16. Друзі...
17. Якби я міг...
18. Мої плани...
19. Приховую...
20. Коли я думаю...

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ (1 варіант)

1	Ставлення до себе	2, 17, 32, 47
2	Страхи	7, 22, 37, 52
3	Провина	15, 30, 45, 60
4	Секс	11, 26, 39, 56
5	Мати	14, 29, 44, 59
6	Батько	1, 16, 31, 46
7	Сім'я	12, 27, 42, 57
8	Протилежна стать	10, 25, 40, 55
9	Товариші	8, 23, 38, 53
10	Колеги	13, 28, 43, 58
11	Начальство	6, 21, 36, 51
12	Підлеглі	5, 19, 34, 48
13	Минуле	9, 24, 41, 54
14	Майбутнє	4, 20, 35, 50
15	Мета	3, 18, 33, 49

Тест Томаса

Інструкція. Із запропонованих варіантів а) і б) виберіть той, який є для Вас найхарактернішим способом реагування у складних конфліктних ситуаціях. Перевагу надавайте першій реакції.

1.а. Інколи я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимось, я намагаюсь звернути увагу на те, в чому ми між собою згодні.

2. а. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.

б. Я намагаюсь уладнати його (конфлікт) з урахуванням всіх інтересів іншої людини і моїх власних.

3. а. Як правило, я наполегливо намагаюсь добитися свого.

б. Інколи я поступаюсь своїми інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.

б. Я намагаюсь не образити почуття іншої людини.

5. а. Створюючи спірну ситуацію, я завжди прагну знайти підтримку в іншого.

б. Я намагаюсь зробити все, щоб уникнути зайвого напруження.

6. а. Я намагаюсь уникнути неприємностей для себе.

б. Я намагаюсь добитися свого.

7. а. Я намагаюсь відкласти рішення спірного питання для того, щоб пізніше вирішити його остаточно.

б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися іншого.

8. а. Як правило, я наполегливо намагаюсь добитися свого.

б. Я намагаюсь спочатку визначити суть спірних питань.

9. а. Вважаю, що не завжди слід хвилюватись через розходження, що виникають.

б. Я докладаю зусиль, щоб досягти свого.

10. а. Я твердо намагаюсь досягти свого.

б. Я намагаюсь знайти компромісне рішення.

11. а. Насамперед, я намагаюсь чітко визначити, в чому суть всіх порушених інтересів та спірних питань.

б. Я намагаюсь заспокоїти іншого і, головне, зберегти наші стосунки.

12. а. Часто я уникаю займати позицію, яка може спричинити суперечки.

б. Я надаю іншому можливість залишитись при своїй думці з умовою, якщо він теж іде назустріч.

13. а. Я пропоную середню позицію.

б. Я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.

14. а. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.

б. Я намагаюсь показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15. а. Я намагаюсь заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.

б. Я намагаюсь зробити все необхідне, щоб уникнути напруження в стосунках.

16. а. Я намагаюсь не торкатися почуттів іншого.

б. Я звичайно намагаюсь переконати іншого в перевагах своєї позиції.

17. а. Звичайно, я наполегливо намагаюсь добитися свого.

б. Я намагаюсь зробити все, щоб уникнути зайвого напруження.

18. а. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму.

б. Я дам іншому можливість залишитися при своїй думці, якщо він піде мені назустріч.

19. а. У першу чергу я намагаюсь визначити те, у чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання, з тим, щоб з часом вирішити їх остаточно.

б. Я намагаюсь відкласти спірні питання.

20. а. Я намагаюсь негайно подолати наші розбіжності.

б. Я намагаюсь знайти найкраще поєднання переваг і втрат для нас обох.

21. а. Ведучи переговори, намагаюсь бути уважним до іншого.

б. Я завжди схиляюсь до прямого обговорення проблеми.

22. а. Я намагаюсь знайти позицію, яка посередині між моєю та позицією іншого.

б. Я відстоюю свою позицію.

23. а. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

б. Інколи надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. а. Якщо позиція іншої людини здається йому дуже важливою, я намагаюсь йти йому назустріч.

б. Я намагаюсь переконати іншого піти на компроміс.

25. а. Я намагаюсь переконати іншого у своїй правоті.

б. Проводячи переговори, я намагаюсь бути уважним до аргументів іншого.

26. а. Я звичайно пропоную середню позицію.

б. Я майже завжди намагаюсь задовольнити інтереси кожного з нас.

27. а. Часто намагаюсь уникнути суперечок.

б. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я надам їй можливість наполягати на своєму.

28. а. **Я** наполегливо намагаюсь добитися свого.

б. Улагоджуючи ситуацію, я звичайно намагаюсь знайти підтримку в іншого.

29. а. **Я** пропоную середню позицію.

б. Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через виникнення розбіжностей.

30. а. Я намагаюсь не зачепити почуттів іншого.

б. Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми спільно могли досягти успіху.

По кожному з п'яти розділів опитувальника (суперництво, співпраця, уникнення, компроміс, пристосування) підраховується кількість відповідей, що збігаються з ключем. Одержані кількісні оцінки порівнюються між собою для виявлення переважаючої форми соціальної поведінки опитуваного в ситуації конфлікту, тенденції його взаємостосунків у складних умовах. Це допомагає правильно будувати взаємостосунки з урахуванням того, наскільки учень схильний до суперництва чи співпраці, наскільки уникає конфліктів або намагається їх загострити. Ця методика дозволяє оцінити ступінь адаптації кожного учня до спільної діяльності. Одержані кількісні оцінки тесту порівнюються між собою для виявлення переважаючої форми соціальної поведінки опитуваного в ситуації конфлікту, тенденції його взаємостосунків у складних умовах.

КЛЮЧ ДЛЯ ОПИТУВАЛЬНИКА

Суперництво-. 3а, 6б, 8а, 9б, 10в, 13б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співпраця-. 2б, 5а, 8б, 1а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б. *Компроміс*. 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а. *Уникнення*-. 1а, 5б, 7а, 9а, 13а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б. *Пристосування*-. 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Оперативна діагностика соціально-психологічної атмосфери колективу (за Ф. Фідлером)

Лист відповідей

Прізвище, ім'я, по батькові група

Дружелюбність	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Ворожість
Згода	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Незгода
Задоволення	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Незадоволення

Захопленість	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Байдужість
Продуктивність	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Непродуктивність
Теплота	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Холодність
Співпраця	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Відсутність її
Взаємопідтримка	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Недоброзичливість
Цікавість	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Нудьга
Успішність	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	Неуспішність
Усього		

Інтерпретація: Діагностична шкала, запропонована Ф. Фідлером, дозволяє оперативно діагностувати соціально-психологічну атмосферу колективу. Відповідь на 10 пунктів шкали оцінюється зліва направо від 1 до 10 балів. Чим лівіше розташований знак “+”, тим нижчий бал, тим сприятливіша психологічна атмосфера в групі. Підсумковий показник коливається від 10 (найвища позитивна оцінка) до 80 (найнесприятливіша атмосфера).

Згуртованість колективу постає як динамічна характеристика процесу розвитку внутрішньокolleктивних зв'язків, котрі треба вивчати на трьох рівнях:

- 1) рівень емоційної привабливості групи (поверхневий рівень),
- 2) рівень ціннісно-орієнтаційної єдності,
- 3) рівень сталості групи до деструктивних, руйнівних впливів.

Цілком очевидно, що згуртованість являє собою ознаку колективу тільки в поєднанні зі спрямованістю на досягнення соціально значущих цілей.

6 ПРОГРАМА ЗАНЯТЬ

Заняття 1

Мета:

1. Введення учасників у ситуацію соціально-психологічного тренінгу, створення почуття єдності, атмосфери відкритості та довіри в групі.

2. Створення умов для швидкого встановлення взаємин між учасниками, ознайомлення з принципами роботи групи та вироблення групових ритуалів, засвоєння ігрового стилю спілкування.

Тактика ведучого:

Перше заняття потребує кропіткої підготовки, оскільки ним задається тон наступної роботи. Важливо швидко зняти напруження, створити атмосферу довіри, невимушеності. Тон задавати має ведучий.

Зміст заняття

1. Ознайомлення з правилами роботи тренінгової групи:
- спілкування за принципом “тут і тепер”. Для багатьох учасників характерним є прагнення вийти у сферу загальних міркувань, подій, що давно мали місце. У цьому випадку спрацьовує механізм психологічного захисту. Але основна мета тренінгу полягає в тому, щоб група перетворилася на своєрідне дзеркало, в якому кожен міг би побачити себе під час своїх проявів. Це досягається частково тим, що в групі існує інтенсивний зворотний зв'язок, ґрунтований на довірливому міжособовому спілкуванні;
 - принцип персоніфікації висловів, суть якого у відмові від безособових дієслівних форм, які допомагають у повсякденному спілкуванні ховати особисту позицію або відхилятися від прямого висловлювання в небажаних випадках. Тобто замість словосполучень типу “деякі говорять, що...” “звичайно кажуть” у групі необхідно вживати словосполучення з особовими дієсловами та особовими займенниками: “Я міркую...”, “я так рахую”, “я — послання”;

- принцип конфіденційності, суть якого зводиться до рекомендації не виносити зміст спілкування, яке розвивається у процесі тренінгу, за межі групи. Дотримання його допомагає становленню довірливості, дозволяє групі тривалий час зберігати дискусійний потенціал.
- завжди бути відповідальним за свої слова і вчинки;
- сприймати себе та інших такими, які є насправді, оцінювати власні якості самостійно на основі отриманої в групі інформації. Ці основні принципи потрібно вводити поступово, в міру необхідності. Окремі правила група може виробити сама.

2. Ознайомлення по колу з додатковим завданням: “Я — Олена, в житті мені подобається...” Кожний наступний учасник починає так, як попередній.

3. Рефлексія пройденого кола: що відчуваєте в даний момент, які враження переважають, чи є бажання звернутися до когось із запитаннями? (часто звинувачують товаришів у невідвертості).

4. Кожному учаснику пропонують з одного боку аркуша записати слова, що є відповіддю на завдання:

- любима пора року;
- любимий колір;
- любимий фрукт;
- любима тварина;
- любима книга;
- любимо ім'я дівчини;
- любимо ім'я хлопця;
- психологічна особливість, що найбільше подобається в собі і в інших;
- те, що приносить найвище задоволення.

На звороті аркуша записати слова, що є відповіддю на те завдання, тільки з часткою “не” (нелюбима пора року і т. д.). Ведучий пише також. На роботу відвести 20 хв, 10—12 хв для того, щоб учасники групи ознайомилися з записами всіх присутніх.

За цей час кожний обирає партнера для бесіди приблизно за такими запитаннями:

- чому подобається ця пора року?
- чому віддаєш перевагу таким якостям?

Аналіз бесіди. Обмін враженнями в колі.

5. Підсумок заняття. Запитання до ведучого, його відповіді.

Заняття 2

1. Рефлексія попереднього заняття: чи повертались у подумках до проведеної роботи? Що згадували? Які залишилися враження? Чи є із учасників групи хтось, кому хотілося б про щось сказати? Що переживаєте зараз? Чого чекаєте від наступних занять?

2. Серед учасників вибирають одного і складають позитивну характеристику його особи. Аркуші здають керівникові. Він у довільному порядку зачитує написане, учні доповнюють, а той хто був у центрі уваги, намагається відгадати, хто яку характеристику написав.

3. Обговорення емоційного стану під час виконання завдання.

4. Гра “Зроби комплімент”. За бажанням один з учнів у довільному порядку робить комплімент присутнім. Аналіз гри: для кого йому було легко і для кого важко зробити комплімент, чому? Якби гра повторилась, чи було б бажання знову виконувати роль ведучого? Досить часто учасники гри доходять висновку, що приємні слова один одному говорити не так і легко.

5. Підсумки заняття.

Заняття 3

Мета

1. Навчити аналізувати встановлення групових контактів, розвивати вміння групової перцепції.

2. Навчити оформляти “Я — послання”, виробляти вміння підтримувати зворотний зв’язок.

Тактика ведучого.

Завдання мають бути підібрані так, щоб до роботи були залучені майже всі учні; при потребі об’єднувати більш і менш активних; ведучий має подавати зразок оформлення “Я — послання” і зворотного зв’язку, а в усій наступній роботі ненав’язливо коригувати висловлювання учасників гри.

Зміст роботи

1. Обговорення очікування від заняття.

2. Кожний учасник говорить, з якими місяцями року у нього асоціюються присутні. При бажанні дає пояснення.

3. Гра “Інопланетяни”. Ведучий говорить: “Уявіть, що всі ви учасники космічної подорожі. Ваш корабель потерпів аварію. Ви вимушені сісти на планету. Її мешканці пропонують вам свої по

слуги, але взамін на одного учасника експедиції. Він потрібний їм для проведення медичних експериментів. Усі ваші дії і висловлювання фіксуються їх контрольними приладами”. Усі учасники гри беруть участь в обговоренні ситуації. У результаті виробляють спільну концепцію. Ведучий повідомляє, що це був своєрідний тест на перевірку гуманності учасників космічної подорожі.

4. Обговорення ходу гри: як взаємодіяли учасники групи? Як встановлювали між собою контакти? Що допомагало їм в роботі і що заважало?

5. Гра з м'ячем. Стають у коло, по колу кидають м'яч з такими, наприклад, словами: “Мене з тобою об'єднує...”, “**Я** хочу тобі подарувати...”, “Мене в тобі дивує...”

6. Підсумок заняття.

Заняття 4

1. Рефлексія попереднього заняття.

2. Під диктовку ведучого всі учні записують для спілкування якості: емпатія, доброта, доброзичливість, конкретність, відкритість, ініціативність, безпосередність.

Кожний ставить собі певний бал у відповідності з розвитком якості:

0 — якщо якість не розвинута зовсім;

1 — якщо розвинута недостатньо;

2 — якщо розвинута повністю.

Для виконання робіт відводять 10 хв.

3. Перше обговорення. Ведучий називає якість, наприклад, емпатія виявляє, хто поставив собі найвищий бал, а хто — найнижчий. Коли оцінки не відповідають реальності, можливе обговорення.

Другий варіант роботи. Ведучий називає якість, і члени групи висловлюють міркування про те, в кого із присутніх ця якість розвинута повністю. Потім з'ясовують, скільки балів поставив собі сам учасник. Якщо немає збігу оцінок, обговорюють, чому занизив.

4. Друге обговорення. Шляхом відкритого групового обговорення визначають місце кожної якості в ряду за її значущістю у спілкуванні. Слова записують на дошці і в картках.

5. Вправа “Вийти з кола”. Усі учасники гри стоять у колі, взявшись за руки. Хто-небудь один стає у центр. Йому не дають ніяких порад з приводу того, як це робити. Інші члени гри також

не отримують ніяких вказівок. Тому вони можуть перешкоджати або допомагати вийти з кола. Ця вправа побудована на зіткненні почуттів включення і виключення в групу.

6. Обговорення вправи проходить на основі аналізу запропонованих варіантів виходу з кола — своєрідних стилів поведінки, які сприяють кращому розумінню міжособових дій у ситуації невключеності, наприклад, через включення захисних реакцій: відмови від контакту, вицікування, використання хитрості, погрози та ін. У ході гри в учнів виникає почуття спільності взаємної підтримки.

Приблизний перелік запитань для обговорення вправи:

- коли з'явився варіант виходу з кола?
- чи бачиш інші варіанти?
- чому спинилися на тому, який реалізували?
- чи було в якийсь момент почуття безвихідності?
- чому не вдалось (або завдяки чому вдалось) вийти з кола?
- чи хотіли комусь допомогти?
- що стримувало?

7. Вправа: подарувати сусіду невербальний подарунок; у зворотному щодо дій порядку кожний говорить, який подарунок він отримав. Якщо є розбіг між тим, що мав на увазі один і як зрозумів другий, то починаємо з'ясовувати, що зашкодило зрозуміти невербальну мову, чому були використані жести, які важко сприйняти.

8. Підсумок заняття.

Заняття 5

1. Рефлексія стану на початку занять.

2. Вправа “Предмет і його властивості”. Учасники вибирають предмет і умовно кидають його один одному, називаючи при цьому важливу якість (наприклад: лимон — кислий, багатий вітамінами і т. д.). Умова — не повторюватись.

3. Групова дискусія. Із присутніх визначають дискусійну групу. Решта — спостерігачі. Усі сідають півколом. Інструкція спостерігачам: кожний має вибрати для спостереження одного з учасників дискусії фіксувати, як змінюється його емоційний стан і наскільки він задовольняє свої інтереси в дискусії.

Учасники дискусійної групи отримують завдання:

На картках кілька дискусійних тем (можна використати гру “Корабельна аварія”). Учасники дискусійної групи отримують завдання вибрати тему для обговорення, яка була б цікавою. Після вибору теми починається дискусія.

4. Обговорення інформацією, яку зібрали спостерігачі.
5. Вправа “Вибери партнера”. Без слів, жестів, змін пози, тільки поглядом (так, щоб ніхто не помітив) вибери партнера. Якщо виявиться, що і тебе партнер вибрав, то робиш крок назустріч і міняєшся з ним місцем.
6. Підсумок заняття.

Заняття 6

Мета

Робота над формуванням умінь осмислювати, фіксувати і виражати почуття, бачити внутрішній емоційний стан іншої людини, читаючи його по виразу обличчя.

Тактика ведучого

Створювати й актуалізувати ситуації, які переконливо доводять значущість умінь адекватно виражати почуття. Пам'ятати, що серія подібних знань є досить складною і часто мало привабливою, тому потрібно передбачити ігрові елементи і зміну видів роботи.

Зміст роботи

1. Рефлексія попереднього заняття.
2. Вправа “Зрозумій стан співрозмовника”. Для виконання вправи вибирають двох бажаних, один з яких отримує інструкцію про імітування (болить зуб, тисне взуття, дуже поспішає і т. д.). У довільній розмові — діалозі партнер мусить відчувати стан свого співрозмовника.
3. Обговорення матеріалу спостереження: чому не вдалося відчувати стан співрозмовника, які були версії, як кожний почував себе під час розмови, чому не говорили про те, що відчували.
4. Слово ведучого про те, як можна передавати свої почуття.
5. Вправа “Мімічні маски”. Кожний з учасників одержує картку із завданням: мімікою відтворити певний емоційний стан, почуття або ставлення (наприклад, “смуток”, “відчай”, “щастя”, “страх”). Перед виконанням вправи потрібно домовитися, що “спостерігачі” можуть бачити тільки обличчя виконавця і судити про його почуття тільки по виразу обличчя. Окремо слід попередити, що недопустимою є підміна живої міміки гримасою.

Через 1 — 1,5 хв після одержання завдання всі учасники по черзі показують свої “маски”. “Спостерігачі” визначають зміст кожної з них. Якщо вираз обличчя виконавця, на думку

“спостерігачів”, не відповідає заданій емоції (або недостатньо адекватно виражає її), то виконавець продовжує шукати найбільш оптимальну і зрозумілу всім форму виразу. Потрібно намагатися пробудити фантазію учасників, але не нав’язувати їм готового виразу шляхом показу.

Дана вправа дає змогу кожному відрефлексувати особливості свого сприйняття і розуміння іншими людьми його експресії обличчя, а також дозволяє усвідомити індикативні можливості у спілкуванні.

6. Вправа “Передача почуттів по колу”. Учасники сидять у колі із закритими очима. Один з них з допомогою жестів, рухів і дотиків передає деякі почуття і емоції наступному і т.д. У кінці порівнюється те, то сприйняв останній, з тим, що передав перший. Кожний учасник робить аналіз ситуації: що зрозумів, відчув, що передав. Робиться висновок, хто допустив найбільшу помилку.

У разі необхідності вправа повторюється, але учасники сидять з відкритими очима.

Зміст інформації, що передається, може бути різним: ніжність, дружнє ставлення, гнів і т. д.

Вправа може повторюватися 3—4 рази. Після цього колективно обговорюється можливість системи дотиків, жестів, у плані вираження і передачі почуттів, емоцій, намірів особистості.

7. Підсумки заняття.

Заняття 7

1. Рефлексія нинішнього стану.
2. Кожний з учасників одержує завдання прочитати будь-які 2—3 фрази з газети, вкладаючи в них певний психологічний підтекст. Наприклад, прочитати з недовірою (“кинь!”), зневажливо (“як нісенітниця!”), з подивом (“не може бути!”), із захопленням (“ось це так!”), з погрозою (“ну постривай!”). Читають по черзі. Слухачі намагаються вгадати стан товариша або його відношення до проголошеного тексту.

Ведучий повинен на прикладі конкретних ситуацій, які виникали під час виконання вправ, підвести учасників до розуміння діагностичних можливостей інтонаційних характеристик голосу в плані відображення емоційного стану і відношень, їх ролі у створенні суб’єктивного фону висловів до розуміння можливих взаємозв’язків лінгвістичних та інтонаційних складових повідомлень.

3. Гра “Детектив”. Учасники гри ходять по кімнаті і ведуть невимушену розмову на наперед задану тему або ту, яка виникає спонтанно. Одночасно кожен учень виступає в ролі детектива: він вибирає одного з учасників і непомітно спостерігає за ним: як змінювався настрій, які дії виконував і в якій послідовності, з якою метою, за ким спостерігав, як маскував свої спостереження.

Ведучий також бере участь у грі, необхідно стимулювати рухову активність.

4. Груповий аналіз гри: хто відчув, що за ним спостерігав, хто за ким спостерігав і яку зібрав інформацію, які моменти потребували найбільших зусиль і чому.

5. Підсумок заняття.

Заняття 8

Мета

Створити умови для здійснення парного вибору, дати змогу кожному учасникові проаналізувати ступень осмисленості критеріїв зробленого вибору.

Тактика ведучого

У міру того, наскільки це можливо, намагатися здійснювати опосередкований вплив на групи, створювати сприятливі умови для відвертих висловлювань, особливо під час самоаналізу, уникати категоричності у поглядах і висловлюваннях, не домагатись обов’язкових висновків та узагальнень.

Зміст роботи

1. Коло рефлексія: “Чого очікуємо від заняття, які при цьому переживаємо почуття”.

2. Вправа “Рекламую співрозмовника”. Кожний учасник вибирає собі партнера для ведення діалогу. Утворені пари отримують завдання: поділитись один з одним найяскравішим враженням. Після обміну думками всі сідають у коло і отримують нове завдання: створити рекламу своєму співрозмовникові.

3. Обговорення виконання завдання 2. Кому вдалось виконати його найкраще, завдяки чому, який момент був найважливіший, хто зробив перший крок у виборі партнера і т. д.

4. Учні об’єднуються по двоє, потім — по четверо, і у малій групі називає п’ять своїх найкращих рис, кожний із товаришів малої групи називає ще дві; кожний розповідає, що міг зробити такого, за що можна самого себе похвалити.

Рефлексія стану виявляється у малих групах, на велике коло виноситься обговорення загального враження від заняття.

5. Підсумок заняття.

Заняття 9

1. Рефлексія нинішнього стану.

2. Вправа “Перед ким легко вибачитись”. Кожний із учасників по колу говорить, перед ким легко вибачитись, а перед ким — важко.

3. Обговорення може проходити за такими запитаннями:

- чому було важко вибачитись перед людиною?
- залежить це від ситуації чи від людини?

4. Гра “20 років на острові”. Уявіть собі, що ваш корабель потерпів аварію і ви опинилися на невідомому острові. Припускаєте, що протягом 20 років не зможете повернутися додому. Ваше завдання — створити для себе нормальні умови життя. Ви можете побудувати житло, виготовити знаряддя праці, викопати криниці, організувати господарство, розподілити обов’язки, визначити правила спільного проживання та ін.

5. Обговорення: пригадують послідовність своїх дій, як складались відносини, розмірковують, чи вдалося кожному до кінця реалізувати свій план, що варто було б змінити у своїх діях та інше.

6. Гра “Полювання”. З учасників вибирають ведучого. Усім присутнім він роздає зброю для полювання, при потребі пояснює, чому вибрав певному учаснику таку зброю. Потім кожний вмотивовує думку, з якою зброєю хотів йти на полювання.

Обговорення проводиться навколо розбіжностей власної позиції ведучого.

7. Гра “Аукціон”. У жартівливій формі учасники пропонують обміняти деякі свої якості. Якщо хто-небудь погодився — обмін відбувся (сором’язливість — сміливість).

8. Підсумок заняття.

Заняття 10

1. Рефлексія минулого заняття.

2. Вправа “Розкажи мені про мене”. Інструкція: за період занять про кожного складається певне враження. Спробуйте його зараз оформити і виразити.

Усі учасники ходять по кімнаті, і кожен говорить кожному, що він про нього думає.

3. Кожний виконує малюнок “Я до занять у Т-групі і після занять”.

4. Вправи “Я через 15 років”. Кожний розмірковує про те, яким він бачить себе через 15 років.

Коментарі, доповнення, уточнення давати не слід.

5. Підсумкова рефлексія.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абалакина М. А., Абашикина Е. Б. Современные концепции в американской гуманистической психологии // Личность. Общение. Групповые процессы. Сб. обзоров. — М., 1991. — С. 10—36.

2. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М., 1990.

3. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург. — М., 1995.

4. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / Под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. — М., 1982.

5. Александровский Ю. А. Познай и преодолей себя: (Наедине со всеми). - М., 1992.

6. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. — М., 1976.

7. Амириди З. С. Проблемы адаптации студентов младших курсов и некоторые вопросы организации психологической службы в вузе // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. Сб. науч. трудов. — М., 1988. — С. 97—103.

8. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее. К. Г. Юнг, З. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббзк / Сост. В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. — М., 1995.

9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — М., 1977.

10. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1980.

11. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. пособие для вузов по социальной психологии. — М., 1988.

12. Андреева Д. А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. — Л., 1975. — Вип. 13. - С. 62-69.

13. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.

14. Анциферова Л. И. Методические проблемы психологии развития. Принципы развития в психологии. — М., 1980.

15. Анциферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрамхана Маслоу // Вопросы психологии. — 1973. — № 4. — С. 173-180.

16. Анциферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Зрика Г. Зриксона // Принципы развития в психологии. Отв. ред. Я. И. Анциферова. - М., 1979. - С. 212 - 242.
17. Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990.
18. Ассаджоли Роберто. Психосинтез. Теория и практика. — М., 1994.
19. Балі Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. - № 1. — С. 92—100.
20. Баранова В. А. Членство в группе как фактор самочувствия личности // Личность. Общение. Групповые процессы. Сб. обзоров. — М., 1991. - С. 75-86.
21. Бахтин М. Л. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
22. Бел Х. М. Пособие по проведению и оценке результатов теста приспособляемости. — М., 1974.
23. Бенис У., Шепард Г. Теория группового развития // Совр. заруб. соц. психологии: Тексты. — М., 1984. — С. 142—161.
24. Берн. 9. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М., 1988.
25. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
26. Берне Д. Хорошее самочувствие. Новая терапия настроений. — М., 1995.
27. Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. — К., 1991.
28. Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Социально-психологический тренинг и проблемы познания самого себя // Личность в системе коллективных отношений. — М., 1980. — С. 33—34.
29. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. — Л., 1965.
30. Бодалев А. А. Личность и общение. — М., 1983.
31. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 74—81.
32. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
33. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностноориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29—35.
34. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности. — К., 1991.
35. Бороздина Л. В., Видинская С. К. Притязания и самооценка // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1986. — № 3. — С. 21—30.
36. Бороздина Л. В., Видинская Л. К. Соотношение самооценки и уровня притязания 11 Личность в системе коллективных отношений: Тез. докладов Всесоюз. конф. — Курск, 1980. — С. 36—37.
37. Бороздина Л. В., Рудова Е. В., Соломина Л. В. Самооценка и возраст /1 Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы: Тез. научн. сообщ. сов. психологов VI Всесоюз. съезда Общ-ва психологов СССР. — М., 1983. — С. 427—428.
38. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1988. - № 1. - С. 23—41.

39. *Бороздина Л. В.* Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости // Новые исследования психологии и возрастной физиологии. - 1989. - № 2. - С. 9-14.
40. *Бороздина Л. В., Залученова Е. А.* Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 104—113.
41. *Боуен М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. — 1992. — № 3—4. — С. 24—33.
42. *Брудний В. И.* Адаптация студентов старших курсов вуза: Из опыта работы техн. вузов юга Украины. — М., 1975.
43. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. — К., 1989.
44. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика личности. — К., 1989.
45. *Бурменская Г. В., Караванова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психологического развития детей. — М., 1990.
46. *Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. — М., 1989.
47. *Бутківська Т. В.* Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. Наук. теор. та інформ. ж. АПН України. — 1 (14). — 1997. — С. 130-137.
48. *Вайнцивайг Поль.* Десять заповедей творческой личности. — М., 1990.
49. *Василюк Ф. Е.* Психологии переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М., 1989.
50. *Василюк Ф. Е.* Структура образа // Вопросы психологии. — 1993. — № 5. - С. 5-12.
51. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1988.
52. *Венгер А. Л.* Структура психологического синдрома // Вопросы психологии. — 1994. — № 4. — С. 82—92.
53. *Венгер А. Л., Десятникова И. М.* Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 25—33.
54. *Виготский Л. С.* Собр. соч. в 6 т. Т. 3. — М., 1984. — С. 5—328.
55. *Вовчок-Блакитна М. В.* Некоторые индивидуально-психологические особенности хорошо успевающих студентов // Сов. пед.-ка. — 1972. - № 2. - С. 85-94.
56. *Войтко В. И.* Научно-техническая революция и проблемы социализации личности в социалистическом обществе // Актуальные проблемы социализации личности в условиях научно-технического прогресса. - К., 1975. - С. 3-32.
57. *Волков И. П.* Социальная психология малых групп и коллективов: Докт. дисс. — Я., 1978.
58. *Волков И. П.* и др. Психология общения и коллектива // Учеб. для ин-тов физ. культуры. — М., 1987.
59. Вопросы психологии коллектива школьников и студентов / Отв. ред. А. С. Чернышов. — Курск, 1977.

60. Вопросы психологической адаптации. Новосибирск, 1974.
61. *Воронин В. Б., Тышковская А. В., Фчллипов А. В.* Организационно-психологическая модель групповой дискуссии // Психолог, ж. 1990. № 2. - С. 16-24.
62. *Вульнов Б. З.* Учитель: профессиональная духовность // Педагоги- ка. - 1995. - № 2. - С. 48-52.
63. *Гаврилова Т. П.* Критический анализ зарубежных психологических концепций "кризисности-безкризисности" перехода от детства к взрослости. Автореф- дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1985.
64. *Гаврилова Т. П.* Учитель и семья школьника. — М., 1988.
65. *Гальцев Ю. В., Коржова Е. 10.* Профилактика и коррекция психологической дезадаптации педагогов // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. 36. наук, праць. — К., 1997. — С. 110—114.
66. *Галузінський В. М., Еетух М. Б.* Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. — К., 1995.
67. *Георгиевский А. Б.* Дарвинизм. — М., 1985.
68. *Глухова Т. И., Ковалевский В. И.* Методы активного обучения как фактор развития профессионально-педагогического общения // Психология педагогического общения: Тез. докладов науч.-практ. конф. — Кировоград, 1990. — С. 208—209.
69. *Глушакова С. М.* Критерии социально-психологической адаптации студентов в вузе // Приклад, психол. исследования в вузе. — Новосибирск, 1988. - С. 49-53.
70. *Годфруа Ж.* Что такое психология? В 2 т. Т.2 / Пер. с фр. — М 1992.
71. *Головаха Е. И., Панина Н. В.* Психология человеческого взаимопонимания. — К., 1989.
72. *Горбачевский В. К.* Исследование уровня притязаний в связи с индивидуально-типическими характеристиками эмоциональности и интеллекта. Авторск. дисс. ... канд. психол. наук. — Л., 1970.
73. *Горностаи П. И., Васьковская С. В.* Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. — К., 1995.
74. *Гостюшин А.* Энциклопедия экстремальных ситуаций. — М., 1994.
75. *Григорьева М. Н.* Парктал А. Использование социально-психологического тренинга в учебно-воспитательной работе со старшеклассниками // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 100—107.
76. *Гриндос Р. Р.* Техника и практика психоанализа. — Воронеж, 1994.
77. *Групповая психотерапия /* Под ред. Б. Д. Корвасарского, С. Ледера. - М., 1990.
78. *Гурина Т. И.* Представления старшеклассников о ценностях // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 45—49.
79. *Гуткина И. И.* Эффективные переживания и неадекватные переживания межличностных переживаний // Формирование личности в онтогенезе. — М., 1991. — С. 84—89.
80. *Гуткина И. И.* Несколько случаев из практики школьного психолога. — М., 1991.
81. *Десев Л.* Психология малых групп. — М., 1979.

82. Десятникова Ю. М. Психологическое состояние старшеклассников при изменении социального окружения // Вопросы психологии. — 1995. - № 5. - С. 18-25.

83. Джеймс В. Психология. — Пг., 1922.

84. Джеймс М., Джэнгард Д. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с гештатупражнениями. — М., 1995.

85. Джеральд Джанпольски. Как обрести внутреннее равновесие и оздоровить свои отношения с окружающими: Мини-курс. Разговор с учителем. — М., 1990.

86. Добрович /1. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.

87. Донцов /1. И. Проблемы групповой сплоченности. — М., 1979.

88. Донцов А. И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. — М., 1984.

89. Друзь В. А. Об'єктивність оцінки взаємних відносин як причина формування конфлікту. Система неприривної освіти. Здобутки, пошуки, проблеми. 42 6. -- Чернівці, 1996. — С. 7—10.

90. Дубровина И. В. Формирование личности старшеклассника. — М., 1989.

91. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.

92. Емельянов Ю. М. Активнее социально-психологическое обучение. — Л., 1985.

93. Емельянов Ю. М. Обучение партнерскому аналогу: Учеб. пособие. - Л., 1991.

94. Ершов А. А. Психология соактивности людей. — СПб., 1992.

95. Сфремцева С. А. Тренінг спілкування для старшокласників. — К., 1994.

96. Жмириков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности в новых условиях деятельности и общения. Авторск. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1989.

97. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. — М 1995.

98. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. — 1900. — № 4. — С. 14-22.

99. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку та виховання дітей. — К., 1973.

100. Захаров В. и., Хряцова И. 10. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособие. — Л., 1989.

101. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. — М., 1980.

102. Зинченко В. Я. О понятиях “развития личности”, “формирования личности”, “социализации”, “воспитание”. — Новосибирск, 1975.

103. Зимбардо Ф. Застенчивость / Пер. с англ. — М., 1991.

104. Зотова О. И., Кряжева И. К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности // Методологии и методы социальной психологии. — М., 1977. — С. 173—188.

105. *Зотова О. И., Кряжева И. К.* Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психолог, мех-мы регуляции социального поведения. — М., 1979. — С. 219—232.
106. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. — М., 1991.
107. *Полов Георги.* Личность в критичний ситуации. — София, 1975.
108. *Исурина Г. Л., Биге Б., Высокинська-Гонсер Т., Чабала Н.* Методы и техника групповой психотерапия // Групповая психотерапия. — М., 1989. — С. 188-225.
109. *Каверина Р. Д.* Активные методы психологической подготовки торговых работников в профтехучилищах. — Л., 1990.
110. *Каган В. Б.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. — 1984. — № 6. — С. 26—29.
111. *Казмиренко В. П.* Социальная психология организаций. — К., 1993.
112. Как построить свое “Я” / Под ред. В. П. Зинченко. — М., 1991.
113. *Калайков И.* Цивилизация и адаптация. — М., 1984.
114. *Кан-Калик В. А., Никадров К. Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.
115. *Кан-Кальне В. А.* Педагогическое общение // Нар. образов. — 1990. - № 2. - С. 7-12.
116. *Капустин А. Н.* Исследования уровня притязаний в условиях психологического стресса в связи со свойствами нервной системы и темпераменте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — Пермь, 1980.
117. *Карвасарский Б. Д.* Психотерапия. — М., 1985.
118. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция. Исправления недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. — М., 1992.
119. *Ковалев Г. А.* Активнее социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1980.
120. *Ковалев С. В.* Подготовка старшеклассников к семейной жизни: Тести, опросники, ролевые игры: Кн. для учителя. — М., 1991.
121. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск., 1976.
122. *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллективизма. — Минск, 1984.
123. *Кон И. С.* Открытие Я.—М., 1978.
124. *Кой И. С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. — М., 1989.
125. *Кондратенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия: Учеб. пособие. - Минск, 1997.
126. *Костюк Г. С.* О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка // Сов. педагогика. — 1940. — № 6. — С. 15—39.
127. *Костюк Г. С.* Развитие и воспитание // Общ. основы педагогики. - Минск, 1967. - С. 139-197.
128. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. — М., 1991.

129. *Кряжева И. К.* Социально-психологические факторы адаптивности рабочего на производстве // Приклад, проблемы социальной психологии. — М., 1983. — С. 203 — 213.
130. *Куткене Л. А.* Развитие коммуникативной компетентности студентов — будущих учителей // Актуальні проблеми сучасної психології. Вікова та педагогічна психологія. Мат-ли 2 міжнар. психолог, читань. — Харків, 1995. - С. 144-145.
131. *Лада Ю.* Смысл и специфика психологической помощи // Ж. практик, психолога. — 1995. — № 1. — С. 93—109.
132. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей. — Л., 1924.
133. *Лебедев В. И.* Личность в экстремальных ситуациях. — М., 1989.
134. *Левко Г. М.* Психологічний аналіз внутрішньоособистісних конфліктів // Система неперервної освіти: Здобутки, пошуки, проблеми. Мат-ли наук.-практ. конф. — Т. 6. — Чернівці, 1996. — С. 72—76.
135. *Лейтс Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.
136. *Лендрет Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений. — М., 1994.
137. *Леонтьев А. Н.* Взаимоотношение общения и познания // Мышление и общение. — Алма-Ата, 1973. — С. 182—184.
138. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. — М., 1977.
139. *Леонтьев А. Н.* Педагогическое общение. — М., 1979. — № 1.
140. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. — Т. 1. — М., 1983.
141. *Липкина А. И., Рибак Л. А.* Критичность и самооценка в учебной деятельности. — 1968.
142. *Липкина А. И.* Самооценка личности. — М., 1976.
143. *Липкина А. И.* Самооценка школьника и его память // Вопросы психологии. — 1981. — № 3. — С. 79—88.
144. *Лихачев Б. Т.* Зкопсихотерапевтические аспекты воспитания // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 40—44.
145. *Лутюшкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988.
146. *Макишанов С. И., Хряцова Н. Ю.* Психодиагностика в тренинге: Каталог. Ч. 1—2. — СПб., 1993.
147. *Макишанов С. И., Хряцова Н. Ю.* Психодиагностика в тренинге: Каталог. Ч. 3. - СПб., 1996.
148. *Маркарян З. С.* Теория культуры и современная культура. — М., 1981.
149. *Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55—62.
150. *Маслоу А.* Самоактуализация. Психология личности: Тесты. — М., 1982. - С. 108-117.
151. *Матюшкин А. М.* Актуальнее проблемы психологии в высшей школе. — М., 1977.
152. *Меерсон Ф. З.* Адаптация, стресс и профилактика. — М., 1981.

153. Мейлин Р. Структура личности. Экспериментальная психология. — М., 1975. — С. 196—283.
154. Мелибрда Е. Я—ТЫ—МЫ. — М., 1986.
155. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа “Я” в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. — 1995. — № 5. — С. 61—68.
156. Мерлин В. С. Становление индивидуальности и социализация индивидуума // Проблемы личности. Материалы симпозиума. — М., 1969. — С. 281-291.
157. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. — Пермь, 1971.
158. Методика социально-психологической диагностики личности и группы / Под ред. А. П. Журавлева. — М., 1990.
159. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Соц. психология и соц. планирование. — Л., 1973.
160. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М., 1991.
161. Мнацаканян Л. И. Личность и оценные способности старшеклассников: Кн. для учителя. — М., 1991.
162. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Философия и соц. мысль. — 1992. — № 2. — С. 27—40.
163. Моргун В. Ф. Защитные механизмы: адаптация или дезинтеграция личности // Актуальні проблеми сучасної психології. Медична психологія та психокорекція. Мат-ли 2 міжнар. психолог, читань. — Харків 1992. — С. 47-48.
164. Моргун В. Ф., Седых К. В. Делинквентный подросток. — Полтава, 1995.
165. Морено Дж. Театр спонтанности / Пер. с англ. — Красноярск, 1993.
166. Москаленко В. В., Циба В. Т. Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості // Педагогіка і психологія. Наук.-теор. та інформ. ж. АПН України. — К., 1995. — № 3. — С. 136—142.
167. Мудрык А. В. О воспитании старшеклассников. — М., 1976.
168. Мудрык А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. Сер. “Педагогика и психология”. — М., 1987. — № 9.
169. Мудрык А. В. Время поисков и решений или старшеклассникам о них самих. — М., 1990.
170. Мудрык А. В. Самые трудные годы. — М., 1990.
171. Налчаджян А. А. Личность, психическая адаптация и творчество. — Ереван, 1980.
172. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). — Ереван, 1988.
173. Муздыбаев К. Удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживание смысла собственного бытия (из опыта эмпирических исследований) // Рабочий класс СССР на рубеже 80-х годов. — М 1981 — С. 181-198.

174. *Немов Р. С.* Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учебн. завед. В 3 кн. Кн. 3. - М., 1995.

175. *Новикова Е. В.* Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков. Общение и формирование личности. — М., 1987.

176. *Новикова Е. В.* Психологическая коррекция школьной дезадаптации: Психолог, проблемы индивидуальности. — Л.; М., 1985. — Вып. 111.

177. *Обозов Н. Н., Щекин Г. В.* Психология работы с людьми. — 3-е изд., перераб. — К., 1996.

178. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / Отв. ред. А. А. Бодалев. — М., 1986.

179. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. — М., 1981.

180. *Обуховский К.* Психологическая теория строения и развития личности: Психология формирования и развития личности. — М., 1981.

181. *Ольшанский Д. В.* К анализу когнитивной самооценки человека: Проблемы мед. психологии. — М., 1980. — С. 62—78.

182. *Ольшанский Д. В.* Об особенностях когнитивной самооценки при локальных поражениях мозга // Вопросы психологии. — 1981. - № 6. - С. 101-106.

183. *Оржесховська В. М., Хілько Т. В., Кириленко Н. В.* Посібник з самовиховання. — К., 1996.

184. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. — М., 1991.

185. *Еларохин В. Н.* Социально-психологические исследования личности и группы в условиях отрыва от адаптационной среды. — Л., 1973.

186. *Пахальнян В. Е.* Психологические особенности общения со взрослыми в старшем школьном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1981.

187. Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова. — Минск, 1987.

188. Педагогические проблемы адаптации студенчества // Пед-ка высш. шк. / Отв. ред. Ю. К. Бабанский. — Ростов, 1972. — С. 51—59.

189. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.

190. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении: соц.-психол. тренинг. - М., 1989.

191. *Петровский А. В.* Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15—29.

192. *Петровский А. В.* Что мы знаем о себе. — М., 1988.

193. *Петровский А. В.* Бить личностью. — М., 1990.

194. *Петровский А. В.* Введение в психологию. — М., 1995.

195. *Пиаже Ж.* Теория Пиаже // История зарубежной психологии. 30—60-е гг. XX века. Тексты. — М., 1986. — С. 232—292.

196. *Плотников В. В., Андрияшик Д. Ю.* Значения уровня беспокойства — тревоги в адаптации студентов к обучению в вузе // Проблемы умственного труда. — М., 1983. — Вып. 6. — С. 28—38.

197. Прихожан А. М. Психологический анализ межличностной тревожности у подростков // Вопросы экспериментальной психологии и истории. - М., 1975. - С. 112-124.
198. Прихожан А. М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте. Воспитание, обучение и психологическое развитие. — N4., 1983.
199. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и жизни. — М., 1990. - № 5.
200. Прихожан А. М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л. И. Божович // Формирование личности в онтогенезе. Сб. науч. тр. - М., 1991. - С. 89-98.
201. Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников МВД / Под ред. А. Ф. Дунаева, А. С. Батышена. — М., 1992.
202. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посіб. — К., 1996.
203. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского. — М., 1991.
204. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы- сост. Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — N4., 1995.
205. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1987.
206. Психологическая поддержка в вузе (круглый стол) // Психолог. — 1994. — т. 15. - № 5. - С. 102-116.
207. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под общ. ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
208. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н. М. Пейсехова. — Казань, 1977.
209. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1991.
210. Ростова А. М. К вопросу о состоянии социализации и социальной адаптации личности // Тр. Алтайского политехн. инс-та. — Барнаул, 1974. - Вып. 37. - С. 73-85.
211. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. — М., 1996.
212. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
213. Розен Г. Я. Самосознания как проблема социальной перцепции // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. — Краснодар, 1997. — Вып. 235. — С. 169—174.
214. Рудестам К. Групповая психотерапия. — М., 1993.
215. Ружичка Иржі. Психологія і робота з людьми / Пер. з чеш. — К., 1984.
216. Савенкова Л. О., Ткаченко А. В. Формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів. Вища і середня педагогічна освіта. Республ. наук.-метод. зб. Вип. 14. — К., 1989. — С. 46—51.

217. *Саврасов В. П.* Особенности развития профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Л., 1986.
218. *Сапожнікова Л. О.* Самооцінка домагання та діагностика деяких її особливостей // Психологія. — № 40. — 1993. — С. 73—82.
219. *Сарджевеладзе Н. И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси, 1989.
220. *Сафин В. Ф.* Самооценка и взаимооценка старшеклассников в зависимости от их внушаемости // Вопросы психологии. — 1970. — № 1. — С. 92-102.
221. *Сафин В. Ф.* Устойчивость самооценки и механизмы ее самосохранения // Вопросы психологии. — 1975. — № 3. — С. 62—72.
222. *Свиридов Н. А.* Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. — Л., 1964.
223. *Сержантов В. Ф.* Человек, его природа и смысл бытия. — Л., 1990.
224. *Середа Т. В.* Особенности общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1987.
225. *Серебрякова Е. А.* Уверенность в себе и условия ее формирования: Дисс. ... канд. психолог, наук. — М., 1995.
226. *Синяевский В. В.* Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации учащихся профтехучилищ. — К., 1985.
227. *Снигерев Т. В.* Понятие приспособляемости и проверка на валидность шкалы приспособляемости // Соц.-психолог, проблему формирования личности и учеб.-воспитат. кол-ва. — М., 1975. — С. 72—86.
228. Современная западная социология: Словарь. — М., 1990.
229. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. — М., 1972.
230. *Тодорова І. С, Ілтєна О. Г.* Система підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування // Вища і середня педагог, освіта. Респ. наук.-метод. зб. — Вип. 14. — 1909. — С. 51—56.
231. Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н. И. Рейнвальд. — М., 1990.
232. *Томас А., Харрис Я.* Я хороший, ты хороший. Практ. психол. “Соль”. — М., 1993.
233. *Томчук М. І.* Соціально-психологічні проблеми готовності учнів до служби у Збройних Силах України: Дис. ... докт. психолог, наук. — К., 1996.
234. *Уманский Л. И.* Постоянное развитие группы как коллектива. Коллектив и личность. — М., 1975.
235. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. — М., 1980.
236. *Ухлюмский А. А.* Избр. тр. — Л., 1973.
237. *Уйінський К. Д.* Педагогічні твори. В 6 т. — К., 1952—1955.
238. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989.

239. *Филонов Г. Н.* Состояние социума и воспитание // Педагогика. — 1995. - № 6. - С. 26-31.
240. Философские проблемы теории адаптации / Под. ред. Г. И., Церегородцева, А. Б. Гаюргиевского, В. П. Пегленко, А. В. Сахно. — М., 1975.
241. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. — М., 1991.
242. *Форманюк Т. В.* Синдром “Эмоционального сгорания” как показатель профессиональной адаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994. - № 6. - С. 57-64.
243. Формирование личности в онтогенезе // Сб. науч. тр. — М., 1991.
244. Формирование личности в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. — Казань, 1989.
245. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. — М., 1991.
246. *Фром Э.* Бегство от свободы. — М., 1990.
247. *Фурман А. В.* Як допомогти учням долати дезадаптованість до школи // Рад. школа. — 1991. — № 5. — С. 25—32.
248. *Фурман А. В.* Умови успішності адаптації учнів до середньої ланки загальноосвітньої школи в системі позакласної диференціації // Психологія. Республ. наук.-метод. зб. — № 38. — 1992. — С. 63—73.
249. *Фурман А. В.* Методика визначення особистісної адаптованості школярів // Психологія. Республ. наук.-метод. зб. — № 41. — 1993. — С. 29-48.
250. Хрестоматия по психологии / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М., 1980.
251. Человек и общество. Проблемы социализации индивида. — Вип. 9. - Л., 1971.
252. *Чернов Ю. А., Артоблевский Д. В.* Проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении // Мед. психол. та психокорекція. Мат.-ли 2 міжнар. психолог, читань. — Харків, 1995. — С. 149.
253. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. — М., 1977.
254. *Чеснокова И. И.* О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 223—235.
255. *Шабутани Т.* Социальная психологии. — М., 1960.
256. *Шавир П. А.* Психологии профессионального самоопределения в ранней юности. — М., 1981.
257. *Шаров А. С.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов общения со сверстниками у подростков и старшеклассников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1986.
258. *Шарп Дарел.* Типы личности: Юнговская типологическая модель. I Пер. с англ. — Воронеж, 1994.
259. *Шинкаренко В. И.* Развитие креативности у учителя в педагогическом общении: Дисс. ... канд. психол. наук. — К., 1994.
260. *Шмальгаузен И. И.* Избр. тр. Пути и закономерности эволюционного процесса. — М., 1983.
261. *Шубкин В.* “Банк грез” и баланс судеб // Лит. газета. 1975. 8 янв.
262. *Щепальский Я. Ю.* Элементарные понятия сониологии. — М., 1969.

263. *ЩОКІН Г. В.* Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію: Наук.-практ. посібник. — К., 1994.
264. *Зльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6—20.
265. *Юлитов А. В.* Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе // Вопросы психологии. — № 4. — 1995. — С. 49—55.
266. *Юргенс Х., Пайтген Х., Зауне Д.* Язык факторов // В мире науки. - 1990. - № 10. - С. 36-45.
267. *Юрченко В. І.* Тривожність як прояв суперечностей “Я” концепції майбутнього вчителя: НавК.-теор. і інформ. ж. АПН України 1(14)97. - К., 1997. - С. 191-197'.
268. *Юсунов И. М.* Готовность студентов к овладению педагогическими профессиями. Формирование личности учителя в педагогическом вузе. - Казань, 1989. - С. 3-33.
269. *Юферова Т. И.* Поведение аффективных детей в конфликтных ситуациях // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 113—123.
270. *Юферова Т. И.* Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1977.
271. *Якобсон П. М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М., 1969.
272. *Ярошевский М. Г* История психологии. 2-е изд. — М., 1976. — С. 402-407.
273. *Яценко Т. С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. — К., 1987.
274. *Яценко Т. С., Чобітько М. Г, Пархоменко Т. В.* Особливості активності суб'єкта в процесі “психологічного захисту” // Проблеми соціальної психології. Вип. 2. — К., 1992. — С. 10—18.
275. *Яценко Т. С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К., 1993.
276. *Яценко Т. С., Лисенко О. М.* Динаміка психологічного захисту в процесі активного соціально-психологічного навчання майбутніх учителів /./ Психологія. Наук.-метод. зб. Вип. 40. — К., 1993. - С. 97—104.
277. *Яценко Т. С.* Від тестового до психоаналітичного розуміння психомалюнка // Наук.-теор. та інформ. ж. АПН України. — 2/7/95. — К., 1995.
278. *Яценко Т. С.* Інтеграція та дезінтеграція як механізм психокорекції // Наук. метод, та інформ. ж. АПН України. — 1/10/96. — К., 1995. - С. 3-9.
279. *Яценко Т. С.* Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. — К., 1996.

ЗМІСТ

1. Огляд теорій, що пояснюють вікові прояви старшого підліткового і раннього юнацького періоду	3
2. Адаптація та соціалізація юнацтва при зміні соціального оточення	23
3. Показники дезадаптованості студентів вищого закладу освіти на початковому етапі навчання	47
4. Індивідуальні та групові форми психокорекційної роботи з дезадаптованими першокурсниками	66
5. Методики вивчення рівня дезадаптованості першокурсників вищого закладу освіти	86
6. Програма занять	103
Список літератури	112

Навчальне видання

**Левківська Галина Петрівна,
Сорочинська Віра Євгеніївна, Штифурак Володимир
Сергійович**

**АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ
В УМОВАХ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Навчальний посібник

Редактор *Т. О. Суворова*

Підп. до друку 19.11.0і. Формат 60х90 1/2.
Папір друк. № І. Спосіб друку офсетний. Умови, друк. арк. 10,5.
Умови, фарбо-відб. 7,56. Облік.-вид. арк. 7,44.
Тираж 1000. Зам. №1-3106.

ЗАТ “ВІПОЛ”, ДК № 15
03151, м. Київ, вул. Волинська, 60.