МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

БАРИЛКО Вікторія Михайлівна

Труднощі особистісної адаптованості майбутніх соціальних працівників на різних етапах їхнього професійного становлення / Difficulties of personal adaptation of future social workers at different stages of their professional development

спеціальність 053 – Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія

Випускна кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
ПСм-21
В.М. Барилко
_____

Науковий керівник:
д.пс.н., професор А.В. Фурман

Випускну кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«___» _____ 20__ р.
Завідувач кафедри
_____ А.В. Фурман

ТЕРНОПІЛЬ-2019

АНОТАЦІЯ

Барилко В.М. Труднощі особистісної адаптованості майбутніх соціальних працівників на різних етапах їхнього професійного становлення. – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – Психологія. – Тернопільський національний економічний університет, Тернопіль, 2019.

У роботі здійснено системно-аналітичне висвітлення середовищних, соціальних і суб'єктно-особистісних труднощів ділового спілкування студентів та психологічного обґрунтування засобів їх адаптаційного подолання під час навчання в університеті. Зокрема, висвітлено наукові засади концепції особистісної адаптованості людини А.В. Фурмана, О.П. Саннікової, а також виявлено соціальні і суб'єктивні чинники труднощів особистісної адаптованості майбутніх соціальних працівників та проведено емпіричне обґрунтування психокорекційних заходів подолання труднощів адаптованості у процесі професійного становлення.

ANNOTATION

Barylko V.M. Difficulties of personal adaptation of future social workers at different stages of their professional development. – Manuscript.

Research on obtaining an educational degree «Master» in specialty 053 – Psychology. – Ternopil National Economic University, Ternopil, 2019.

The systematic-analytical highlight of environmental, social and subject-personal difficulties of student's business communication and psychological substantiation of the means of their adaptive overcoming during their studies at the university was carried out in this research. In particular, the scientific principles of the concept of human's personal adaptation by A.V. Furman, O.P. Sannikova were highlighted, as well as social and subjective factors of the difficulties of future social workers' personal adaptation were revealed. Also an empirical substantiation of psycho-corrective measures to overcome the difficulties of adaptation in the process of professional development was conducted.

ПЛАН

ВСТУП …… 3

РОЗДІЛ 1
НАУКОВІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ЛЮДИНИ, ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ……..… 7
1.1. Види, рівні та формовияви особистісної адаптованості в інтегральній концепції А.В. Фурмана ……..... 7
1.2. Системний аналіз адаптивності в ієрархічно-структурні моделі особистості О.П. Саннікової ……..... 15
Висновки до розділу 1 ……..... 27

РОЗДІЛ 2
СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ТА СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ТРУДНОЩІВ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ……..…… 29
2.1. Швидкоплинні середовищні умови життєдіяльності студента сучасного університету ……..... 29
2.2. Незбалансованість режиму праці і відпочинку та соціальних стосунків студента під час професійного становлення …… 35
2.3. Суб'єктно-особистісні труднощі персональної адаптованості студентів та динаміка їх змін за роки навчання. …… 41
Висновки до розділу 2 …… 45

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АДАПТОВАНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ 47
3.1. Програма психокорекційних заходів та її методичне обґрунтування … 47
3.2. Психологічний аналіз результативності психокорекційного тренінгу із подолання труднощів особистісної адаптованості майбутнього соціального працівника …….. 51
Висновки до розділу 3 …….. 56

ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ ……..…. 58

ВИКОРИСТАНІ ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА ……..…... 62

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Бурхливий плин сучасного суспільства вирізняється зростанням невизначеності, складності, новизною та динамізмом, і вимагає від особистості фахівця соціальної сфери значного напруження адаптаційних ресурсів, активізації цілеспрямованих зусиль для забезпечення ефективної взаємодії із соціальним довкіллям. Це зумовлює необхідність вивчення адаптивності як стійкої властивості особистості, що становить внутрішнє підґрунтя спроможності до пристосування та готовності нівелювати неузгодженість у системі взаємодії із соціальним оточенням. Актуальним постає поглиблення знань про структуру адаптованості, її функції та закономірності взаємодії з іншими властивостями особистості. Вітчизняні вчені, обстоюючи діяльнісний підхід у психології, розглядають адаптацію у змістовому контексті спілкування і міжособистісної взаємодії, визначаючи адаптованість як спокій, а неадаптованість – як творчість. Остання дає змогу самоактуалізуватися, зреалізувати власні цілі та універсальні потреби, збагачувати свій духовний потенціал. Однак ґрунтовне вивчення структури особистісної адаптованості, порівняння динаміки вікових особливостей та індивідуальних інваріантів персональної пристосованості молоді за умов навчання у ЗВО є важливим для сучасної соціальної науки, оскільки результати можуть сприяти гармонізації взаємин особистості із вимогами зовнішнього (вітакультурного) та внутрішнього (психодуховного) світів. Саме це визначає актуальність вивчення труднощів особистісної адаптованості майбутніх соціальних працівників на різних етапах їхнього професійного становлення.

Стан наукової розробки теми. У науковий обіг термін «особистісна адаптованість» увів видатний український психолог, методолог та освітолог А.В. Фурман [52-54; 57-59]. Дане поняття автор трактує як порівняно усталену тенденцію функціонування внутрішнього світу особи, яка у своєму сутнісному вияві характеризується наявністю гармонійності, відповідності або

злагодженості між цілями індивіда та результатами, що досягаються ним у процесі життєдіяльності. Учений зазначає, що особистісна адаптованість – це інтегральна психоформа внутрішнього світу людини, котра досягається завдяки її діалогічній паритетній взаємодії з найближчим соціумом, сприяє самоствердженню як досконалої особистості, творенню низки екзистенційних вартостей (добро, краса, істина) для збагачення власного ментального досвіду та гармонізації зовнішніх і внутрішніх взаємостосунків. У зарубіжній психології закріпилося різноманітне тлумачення природи та особливостей адаптації особистості. Представники психоаналітичного напрямку пов'язують її з відсутністю тривоги, бігевіоріального – із позитивним стимулом оперантної реакції, когнітивного – з відсутністю дискомфорту, гуманістичного – із оптимальною взаємодією особистості і довкілля. Вагомий внесок у вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації зроблено тими дослідниками, які обґрунтовують рівні, природу та сутність цього утворення (А. Бандура, А. Маслов, К. Роджерс, З. Фройд, К. Горні, А. Адлер). У працях вітчизняних психологів відтворюються питання адаптації як певної форми активності особистості (Г.О. Балл, О.М. Леонтьєв, В.А. Петровський, В.С. Роттенберг, Н.І. Сарджвеладзе). Вітчизняні вчені розглядають адаптацію у змістовому контексті спілкування і міжособистісної взаємодії крізь формовияв активності пізнавальної (О.М. Матюшкін, А.В. Фурман), надситуативної (В.А. Петровський), пошукової (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавський), адаптивної та перетворювальної (Н.І. Сарджвеладзе). Продуктивними є погляди В.А. Петровського, який тлумачить адаптацію у логіці розгортання надситуативної активності і вводить термін «адаптивна спрямованість», що описує не тільки процеси пристосування індивіда до природного довкілля, а й процеси адаптації до соціального середовища як виконання вимог з боку суспільства, а також очікувань і норм, дотримання яких гарантує повноцінність суб'єкта як його представника. Варто також відзначити концепцію адаптивності особистості українських учених О.П. Саннікової та О.В. Кузнєцової [45-47], які розглядають адаптивність, як стійку властивість

особистості, яка характеризує здатність до внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах у його характеристиках. Відповідно до положень континуально-ієрархічного підходу в дослідженні властивостей особистості адаптивність розглядається як багаторівневе цілісне утворення, що охоплює формально-динамічний, змістовно-особистісний та соціально-імперативний рівні (див. [1-67]).

Мета дослідження: системно-аналітичне висвітлення середовищних, соціальних (міжособистих) і суб'єктно-особистісних труднощів ділового спілкування студентів та психологічного обґрунтування засобів їх адаптаційного подолання під час навчання у закладах ЗВО.

Завдання наукового пошуку:

1) висвітлити наукові засади концепції особистісної адаптованості людини за А.В. Фурманом та О.П. Санніковою;

2) охарактеризувати соціальні фактори та суб'єктивні чинники труднощів особистісної адаптованості майбутніх соціальних працівників;

3) здійснити емпіричне обґрунтування психокорекційних заходів подолання труднощів адаптованості у процесі професійного становлення.

Об'єктом вивчення є особистість соціального працівника на різних етапах його професійного становлення.

Предмет дослідження становлять соціально-психологічні труднощі особистісної адаптованості студентів різних курсів спеціальності «Соціальна робота».

Гіпотеза дослідження: при проведенні психокорекційного тренінгу із подолання труднощів особистісної адаптованості майбутнього соціального працівника підвищується адаптаційний процес, що проявляється в пристосуванні до довкілля, емоційній комфортності, самоприйнятті і прийнятті інших. При непроведенні тренінгового заняття адаптація знижується, що

проявляється в дезадаптації, неприйнятті себе та інших, емоційного дискомфорту.

Методи дослідження. Задля досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовується сукупність методів теоретичного та емпіричного дослідження: теоретичні – аналіз, класифікація, узагальнення, систематизація; емпіричні – спостереження, бесіда, тестування, опитування, експеримент, анкетування.

Наукова новизна роботи: здійснено вивчення структури особистісної адаптованості студентської молоді у різні роки навчання, а також порівняння динаміки особливостей і труднощів персональної пристосованості до життєдіяльності у роки навчання у ЗВО.

Практичне значення одержаних результатів: емпірично проведено і практично проаналізовано результативність психокорекційних тренінгів із подолання труднощів особистісної адаптованості майбутнього соціального працівника під час навчання в університеті.

Структура дослідження. Магістерська робота складається із вступу, висновків, трьох розділів та списку використаної літератури. Загальний обсяг дослідження – 67 сторінок, основний текст викладено на 59 сторінках. За результатами дослідження опубліковано двоє тез наукових повідомлень.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ЛЮДИНИ, ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

1.1. Види, рівні та формовияви особистісної адаптованості в інтегральній концепції А.В. Фурмана

Адаптація (лат. *adapto* – пристосовую) – це, процес пристосування до мінливих умов зовнішнього середовища. Водночас соціально-психологічна адаптація є прилаштовуванням особи під групові норми, й, навпаки, донесення інтересів соціальної групи до окремого індивіда. Соціальна адаптація – це й активне пристосування особистості до умов середовища і результат цього процесу. Безпосереднім поштовхом до початку процесу такої адаптації частіше за все стає усвідомлення особистістю чи соціальною групою того факту, що опановані у попередній діяльності стереотипи поведінки перестають забезпечувати досягнення успіху, тому актуальною стає зміна поведінки відповідно до нових вимог. У зв'язку з цим А.В. Фурман виділяє такі рівні соціально-психологічної адаптації: «а) процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність); б) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття; в) складова осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятим чи ситуативно можливим способам поведінки особистості» [58, с. 16]. Окрім того, знаний науковець доводить, що на рівні суб'єкта доречно описувати адаптацію як процес, а на рівні особистості як результат (рис. 1.1).

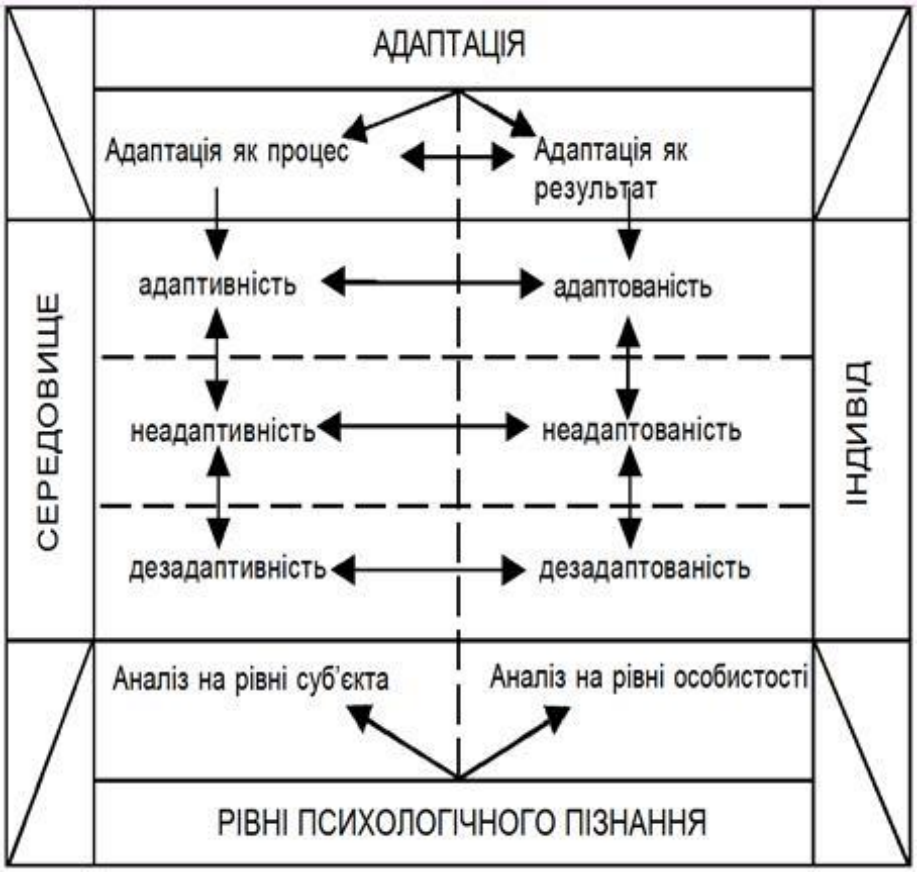

Рис 1.1. Типологія рівнів функціонування соціально-психологічної адаптації (за А.В. Фурманом) [58, с. 10]

Отож, коли мовиться про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, то слід говорити про «адаптивність, не- чи дезадаптивність» людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, невротизм тощо), то правильним є уживання термінів «адаптованість, не- чи дезадаптованість» особистості. Водночас рівень розвиткового перебігу особистісної адаптованості майбутніх соціальних працівників, на думку І.С. Ревасевич [38-41], як поведінкового конструкта спричинюється не лише їхньою зовнішньою поведінкою та вчинками, а ще й психоемоційним станом індивіда, адже саме «зовнішні чинники впливають на особу через її внутрішнє, природжене, раніше набуте» [40]. Натомість О.П. Саннікова [45-47] вивчає адаптивність як властивість особистості, її здатність до внутрішніх

(психологічних) зовнішніх (поведінкових) перетворень, що спрямовані на збереження врівноваженних взаємин особистості з мікро- та макросоціальним середовищем; як здатність до відтворення цих взаємин при змінах характеристик соціального середовища (див. п. 1.2).

В науковій літературі часто стверджується, що людина має неймовірно широкий коридор адаптаційних можливостей. В. Франкл, досліджуючи моделі поведінки людей у концтаборі, зазначає, що кожен в'язень за нестерпних умов виживання поводив себе по-різному. Переважна більшість утримуваних мешканців перебувала у стані апатії і розчарування, переживаючи при цьому почуття неповноцінності і втрати образу майбутнього. «Життя таких «живих трупів» перетворювалося переважно в ретроспективне існування. Їхні думки невпинно кружляли навколо одних і тих деталей із хвилювань минулого, а життєві дрібнички подавалися у казковому світі» [40]. Проте були й такі особи, котрі у своїй духовній установці, залишалися вільними і самодостатніми. Наведені факти вказують на те, що не тільки і не стільки психосоціальні умови і чинники обумовлюють той чи той рівень особистісної адаптованості людини, а вагоме значення має її духовний потенціал, зокрема здатність чинити духовний опір несприятливим обставинам оточення. Саме екзистенційна аура духовного існування людини задає вершинні – надбіологічні, високогуманні, вічнодайні – координати спонтанно-непересічного, ціннісно-смислового функціонування її внутрішнього світу, – зазначає А.В. Фурман [58]. Тому духовність – сутнісно важлива характеристика й, відповідно, параметр особистісної адаптованості, яка знаходить організаційний вияв у духовному Я людини, котре виникає внаслідок інтуїтивного осягнення єдності з Богом (Вищим Розумом) та об'єктивується у ментально-рефлексивному досвіді. На наш погляд, межові переживання і стани (творчість, любов, кохання, вірування, саможертовність тощо) – це не тільки універсальні форми духовної організації людської психіки, а й реальні вищі психоформи вияву і збагачення духовного Я особистості (див. [11; 12]).

Разом з тим особистісна адаптованість – своєрідна внутрішня система відліку людини, яка не просто самоорганізує інші психічні утворення – ставлення, оцінки і самооцінки, суб'єктне прийняття, психічний образ, психологічну ситуацію, Я-концепцію, а й виявляється як універсальна здатність особи гармонізувати свої взаємини із світом і самою собою, тобто постійно відновлювати і збагачувати відповідність: а) зовнішньо – між ментальним досвідом людини і оточенням, б) внутрішньо – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією. Іншими словами, це – психоформа біофізіологічного опертя, культурного спрямування, метапсихологічного змісту, ієрархічної організації, багатоканального функціонування. Таке розуміння природи життєактивності людини багато в чому перегукується із основоположними принципами феноменологічного підходу до особистості, що найповніше реалізовані К. Роджерсом, частково втілені у самобутніх дослідженнях А. Маслова і Дж. Келлі (див. [40]).

Рівень розвиткового перебігу особистісної адаптованості як основоположного поведінкового конструкта самоспричинює не тільки певний набір внутрішніх ступенів свободи людини, який переважно визначає ситуативну ефективність її власного життя, і в кінцевому підсумку – успішність і вагомість своєї долі, а й психокультурний простір плідної участі особистості в творенні продуктів і речей, переживань і думок, взаємин і соціальних ситуацій на критеріальних засадах добра, краси, гармонії, мудрості, духовності. При цьому внутрішній маятник персональної адаптивності (самоактивності), коливаючись від гармонійних (певна відповідність між переживаннями і Я-концепцією) до дисгармонійних (невідповідність, суперечність) психоемоційних станів індивіда, окреслює ситуативно-просторові межі втілення ним надбіологічних програм своєї життєактивності, котрі суб'єктно організуються у вигляді чотирьох основних форм – поведінки, діяльності, комунікації, вчинку. Останні водночас знаходять світоглядно-синергійне втілення у внутрішньому світі людини як універсальні культурні психоформи і Я-схеми, за допомогою яких вона налагоджує ефективну взаємодію із світом

речей та інших людей. Обґрунтування неподільності й динамічного розвиткового зв’язку адаптації і творчості як найфундаментальніших психоформ вітакультурної організації внутрішнього світу людини у доповненні інших двох протилежних характеристик формовиявлення психічного дає змогу побудувати типологію досліджуваних психоформ.

Застосований А.В. Фурманом метод категоріальної типології продовжує пошукові традиції російського вченого Ф.Ю. Василюка, який з допомогою саме цього методу одержав та дав психологічний опис кількох оригінальних типологій: а) режимів функціонування свідомості, б) «станів» поведінки, в) критичних ситуацій, г) життєвих світів. В обох випадках типи – це живі взірці, які, вирізняючись очевидною феноменальною реальністю, через свою категоріальну визначеність можуть ефективно використовуватися у пізнавальній функції. Водночас висвітлювана концептуальна схема універсальних психоформ характеризується вищим ступенем теоретичного узагальнення й, відповідно, претендує на обґрунтування більш загальних закономірностей психокультурного становлення людини. Опосередковано це підтверджує той науковий факт, що саме переживання розглядається «не як відблиск у свідомості суб’єкта тих чи інших його станів, не як особлива форма споглядання, а як окрема форма діяльності, спрямована на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмислюваності існування, словом – на добування смислу. Іншими словами, і переживання, і діяльність, й адаптація являють собою різні соціокультурні психоформи: 1) суб’єктного спрямування і потенціалу (активності й самоактивності), 2) ієрархічної будови складових, компонентів і чинників, 3) сферної організації взаємозалежних процесів функціонування, розвитку та управління, 4) саморозвивальної інтенційності, котра переважно визначається проблемно-смисловим наповненням актуально-ситуативної взаємодії особистості і середовища (див. [40; 58 та ін.]).

Людина живе у проблемному світі, який щохвилинно провокує не лише на психічні реакції, а й на тривалу емоційну стійкість, психологічну витривалість, духовну непохитність. Тому особистісна адаптованість – це,

образно кажучи, те багаторедутне захисне укріплення внутрішнього світу особистості, яке охороняє її Я від шквалу атакуючих життєвих проблем і задач. Людина із психічними розладами сприймає себе і свої взаємини з оточенням так, щоб це відповідало її Я-структурі як продуктивної віри у себе. Тому вона схильна до заперечення або спотворення будь-якого переживання, яке суперечить її актуальному Я-образу, оскільки усвідомлення цієї суперечності викликає стурбованість, відчуття небезпеки і внутрішнього розладу. Звідси очевидно, що психологічна дезадаптованість є наслідком невідповідності між Я-структурою та ментальним досвідом індивіда. Навпаки, психічно здорова особа прагне до реалістичного сприйняття себе і своїх відношень з іншими людьми, намагається бачити їх із позиції незацікавленого спостерігача, тобто об'єктивно і правдиво. Крім того, вона відкрита до переживань, бере відповідальність за власну поведінку і вчинки, зорієнтована на самоефективність як усвідомлення власної спроможності вибудовувати найкращим чином поведінку відповідно до вимог специфічної задачі чи соціальної ситуації. Саме завдяки позитивно налаштованій Я-концепції, котра є основним показником особистісної адаптованості, людина стає суб'єктивно відкритим простором утілення численних вимірів суспільних взаємостосунків, а її внутрішній світ благодатною – духовно-катарсистичною – сценою психодраматичного розвитку і життєтворення особистості у соціумі.

Отож, за А.В. Фурманом, особистісна адаптованість – це складна психоформа внутрішнього світу людини, яка має культурно-історичне походження та сутнісно характеризує її як суб'єкта, індивідуальність та універсум суспільного життя. У термінах Дж. Келлі, адаптованість – це особливий особистісний конструкт, за допомогою якого індивід інтерпретує, або витлумачує свій ментальний досвід, в основі якого знаходиться сприйняття світу і ставлення до нього, оцінка буденних ситуацій і самооцінка своєї поведінки, психічні образи та Я-концепції, котрі взаємоспричинюють той чи той перебіг адаптаційної активності людини. Іншими словами, особистісна адаптованість внутрішньо задає певний набір моделей поведінки, а тому її вид,

рівень, зміст та механізми функціонування дають змогу прогнозувати дії і вчинки людини в тих чи інших ситуаціях соціальної взаємодії [58]. Особистісна адаптивність як процес, що розгортається у внутрішньому світі індивіда в ситуаціях соціальної взаємодії, – це тенденція утвердження або, в термінах К. Роджерса, актуалізація як основний мотив людського життя. Його суть полягає у прагненні зберегти та інтенсифікувати себе, максимально виявити кращі властивості своєї особистості, котрі закладені в ній від природи. Вищий рівень реалізації цього прагнення пов'язаний із тенденцією самоактуалізації, тобто устремління людини до розвитку в напрямку зростання складності, самодостатності, зрілості і компетентності.

Водночас особистісна адаптивність-неадаптивність-дезадаптивність – це проблемно-динамічний феномен психічного як процес і результат самотворення людини у сучасному світі. Однією з інтегральних психоформ її вияву є внутрішня проблемна ситуація, яка завжди містить когнітивно-смислове розходження, невизначення, суперечність, або конфлікт між цілями і результатами життєактивності (поведінки, діяльності, спілкування, вчиняння), а тому вимагає пошуку стратегій і засобів розв'язку особистих проблем і задач. Вона також може бути витлумачена як самоорганізована сукупність, змістовно спричинених внутрішніх умов пізнавальної діяльності людини, (потреба, мотив, мета, мисленєдія, ментальний досвід, розуміннєві процеси тощо), котра характеризується діалектичною єдністю актуалізованих когнітивних процесів та особистісних структур (ставлення, оцінки, психічні образи, Я-концепція, Я-схема та ін.), спрямованих на відкриття нових значень і смислів, суб'єктивного нового знання та культурного досвіду [див. 11; 12; 53; 54].

Як зазначає А.В. Фурман [58], у контексті онтофеноменологічної інтерпретації внутрішнього світу особистості специфічним формоутворенням є Я-проблема, яка, з одного боку, є похідною характеристикою особистісної адаптованості і важливою складовою Я-концепції, з іншого, – сама відчутно впливає на становлення і виявлення цих універсальних психоформ. Річ у тім, що вона вирізняється підвищеним пізнавально-емоційним напруженням,

оскільки тенденційно зорганізовує різні джерела (персональна невизначеність, інтелектуальне утруднення, когнітивно-смислова суперечність) та форми (задача, запитання, діалог, спір) внутрішньої проблемності і мотиваційно самоспричинює численні процеси психологічного зростання або згасання адаптаційно-творчого потенціалу особи. При цьому неперервна взаємодія людини й оточення породжує низку посильних для неї Я-проблем, або утворює клубок важкоздоланних Я-образів і Я-схем, котрі не спрощують перебіг життя, а ускладнюють і драматизують його. Тоді в особистості є можливість через актуалізацію усіх наявних у неї психодуховних ресурсів здолати життєву кризу й увійти у світ не тільки самоадаптованою, а й готовою до творення свого кращого майбутнього.

Особистісна адаптованість – це надскладний психокультурний конструкт організації внутрішнього світу людини, за допомогою якого вона інтерпретує свій ментальний досвід, в основі котрого – сприйняття довкілля і ставлення до нього, оцінка подій і явищ, самооцінка власних вчинків, позитивні Я-образи та Я-концепції, які взаємоспричинюють перебіг адаптаційної активності суб'єкта. Водночас вона – тенденція утвердження, актуалізації адаптаційного потенціалу індивіда, його духовного Я, котре виникає внаслідок інтуїтивного осягнення єдності із Всесвітом і виявляється у прагненні особистості до розвитку в напрямку зростання складності, самодостатності, самоактуалізації, зрілості та досконалості.

У контексті вітакультурного буття універсума особистісна адаптованість характеризується наявністю своєрідної ієрархічної моделі функціонування рівнів адаптаційних процесів (дезадаптованість – неадаптованість – адаптованість – творчість). Пристосувальницька активність індивіда постійно змінюється, внаслідок чого маятник адаптивності у системі «суб'єкт – середовище» має тенденцію до ускладнення від творчості та адаптованості (гармонійні змінні) аж до неадаптованості та дезадаптованості (дисгармонійні змінні). Однак зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини має і позитивний аспект, оскільки зумовлює загострення її психологічної

боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал.

Теоретична модель повного функціонального циклу модульно-розвивального оргциклу відображає діалектичний перебіг ритмів-форм культурної соціалізації особистості (навчання, виховання, освіта, самореалізація). Розмаїття основних психоформ внутрішньої структури особистісної адаптованості (за А.В. Фурманом [58]) вказує на наявність взаємозв'язку у їх функціонуванні з періодами цілісного освітнього процесу. Відтак творення позитивного образу Я відбувається на інформаційно-пізнавальному періоді, самодостатнього ставлення, оцінки і самооцінки – на нормативно-регуляційному, вчинкової домінанти (за умов внутрішнього прийняття і відповідності психологічної ситуації) – на ціннісно-естетичному, позитивної Я-концепції – на духовному періоді навчання у ЗВО. Аналізовані складові психологічної структури особистісної адаптованості індивіда не просто перебувають у взаємодоповненні між собою, а ще й взаємно проникають одна в одну у сфері реальної екзистенції внутрішнього світу людини з домінуванням конструктивних чи деструктивних змін. Вживаючись у нове соціумне довкілля, суб'єкт прагне виявити і зберегти кращі риси своєї індивідуальності, зреалізувати процес самовивільнення власного духовно-адаптаційного потенціалу, що сприяє саморозгортанню і саморозвитку вітакультурних універсалій істини, добра, мудрості.

1.2. Системний аналіз адаптивності в ієрархічно-структурні моделі особистості О.П. Саннікової

Розробляючи теорію індивідуальності, Б.Г. Ананьєв пов'язував проблеми вивчення індивідуальності із пізнанням людини «як єдності та взаємозв'язку її властивостей як особистості, так і суб'єкта діяльності, у структурі яких

функціонують природні властивості людини як індивіда» [1, с. 334]. Систематизуючи науки про людину, а також знання у рамках психології, він розглядав людину як індивіда, суб'єкта діяльності, особистість та індивідуальність. Для того щоб більш чітко окреслити особливості кожного поняття-терміна, зазвичай науковці вдаються до відмінностей у змісті понять «індивідуальність» та «особистість», «особистість» і «суб'єкт», «суб'єкт» та «індивід». Переважно підкреслюється те особливе, що відрізняє одну систему від іншої. Зокрема у вузькому сенсі слова особистість окреслена потребо-мотиваційною сферою, підструктурою спрямованості [2], тоді як у широкому – вона трактується як складна розвиткова система, котра утворюється із шерегу підсистем.

Враховуючи наявні методологічні і суто пояснювальні підходи до дослідження структури особистості і спираючись на існуючі уявлення про професійно важливі властивості та про внутрішнє спричинення індивідуальної вибірковості відносно зовнішньої детермінації (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн), О.П. Саннікової [45-47] запропонована багатовимірна модель структури особистості у широкому сенсі цього поняття. Згідно з цією моделлю особистість розглядається як макросистема, котра складається з різнорівневих, увзаємнених підсистем, що мають окремішні психічні характеристики. Щонайперше О.П. Саннікова виділяє: а) формально-динамічний; б) змістовно-особистісний; в) соціально-імперативний функціональні рівні.

До першого рівня (як основи, фундаменту, опори), що передує розвитку інших, належить сукупність усіх властивостей, які відображають динаміку, перебіг, активність психічних явищ та індивідні властивості конституційного характеру. Другий рівень охоплює власне особистісні властивості (тобто передбачає розуміння особистості у вузькому значенні слова): систему цінностей, спрямованість, потребо-мотиваційну сферу та ін. Третій рівень умовно названий нами соціально-імперативним (від лат. *imperativus* – наказовий, безумовний) містить клас характеристик, спричинений задіянням

особистості у різноманітні суспільні, соціальні зв'язки та впливом реального довкілля, соціальних норм, культурних традицій тощо. Будь-яке явище зовнішнього світу стосується людини як суб'єкта тією мірою, якою воно вплетене в контекст її реальної життєдіяльності. Вибірковість, добір інформації, явищ, знань визначається певними чинниками як усвідомленого, так і неусвідомленого – ситуаційного – характеру. Тому виділення тільки двох рівнів (динамічного і змістовного) обмежує, «замикає» структуру особистості як систему, тоді як соціально-імперативний рівень є тим «простором», тією ланкою, через який і через яку й відбувається взаємодія особистості як відкритої системи з навколишнім світом. Третій рівень жорстко контролюється свідомістю. Якщо два перші співзвучні (і вербально, і сенсово) уявленням про динамічне і змістовне наповнення психічного, то третій рівень охоплює той клас характеристик, котрі віддзеркалюють і наявні в особистості уявлення про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо, і саму її моральність.

Все, що не перейшло в змістово-особистісне утворення із сусідніх підструктур, як підтверджує емпірика, залишається або на рівні декларації, що не затребуване особистістю (ІІІ-й рівень – соціальні норми, уявлення про культуру, знання тощо), або на щаблі нереалізованих природних можливостей (І-й рівень). Перше виявляється у порушенні особистісної гармонії, в інконгруентності, тобто в невідповідності поведінки особистості нею ж декларованим правилам, нормам (прикладом тут є прояв професійних деформацій), друге – в нереалізованих сподіваннях, задатках до невибраної професії і тому нерозвинених. У будь-якому разі змістово-особистісна підструктура є центральним утворенням особистості у широкому сенсі як багатовимірної складнорозвиткової макросистеми. Межі взаємин між описаними рівнями складні, умовні і розмиті. Саме це дозволяє авторці розглядати переходи від одного рівня до іншого як деякий суміжний простір, що об'єднує риси, котрі водночас належать до двох сусідніх рівнів. Ці переходи – «суміжні зони» – мають своє психозмістовне наповнення. Зокрема, формально-динамічний (перший) і змістово-особистісний (другий) рівні

охоплюють загальний для обох полів набір характеристик, котрі однозначно не можна віднести тільки до одного з них. В узагальненому вигляді функція таких «суміжних» зон полягає передусім у поєднанні різних рівнів, у підтримці цілісності самої системи. Це, своєю чергою, означає, що риси, котрі відносяться переважно до певного рівня, не функціонують дискретно. Це – континуальні утворення, тому можливий або плавний перехід однієї риси в іншу, або якісне її перетворення (трансформація).

Отже, розглянуті рівні, а саме формально-динамічний, змістово-особистісний, соціально-імперативний, головно через об'єднувальний вплив суміжних зон, є взаємопов'язаними та увзаємненними. Ступінь вираженості кожної властивості особистості спричинений подвійно – як біологічними чинниками, так і соціальними факторами. Кожна властивість, кожна риса в контексті цієї структури розглядається як континуум, що «пронизує» всі підструктури особистості, котрі взаємно проникають одна в одну, обопільно змістовно збагачуючи обидві. Саме наявність зон перетину, які одночасно належать до сусідніх рівнів, забезпечує «проростання», безперервність та цілісність у розвитку окремих психічних властивостей особистості (емоційності, асертивності, схильності до образи, цинізму, конфліктності, толерантності тощо), що по-різному виявляються на кожному рівні аналізованої структури – від нижчих рівнів до вищих, себто від біологічно спричинених до соціально зумовлених, що свідчить про безперервність кожної властивості, про її цілісність і завершеність. Водночас згрупування елементів системи у підсистеми (порівневі організованості), об'єднання їх у відносно самостійні, відособленні сукупності, що надає системі певної дискретності.

Індивідуальність як вища форма розвитку особистості характеризується певним, специфічним поєднанням зазначених властивостей. У процесі співдії ці властивості змінюються як у рамках окремих підсистем,так і у рамках усієї системи, переінакшується їх якісно-кількісне поєднання, модифікується домінування кожної з них. Індивідуальність, таким чином, є не лише вищим рівнем розвитку особистості, а ще й характеризується унікальною комбінацією

різнорівневих властивостей особистості, їх відносинами та особливостями динамічного перебігу.

Для дослідження конкретних психологічних характеристик у рамках запропонованої системи властивостей, О.П. Саннікова використовує інтегральний підхід В.С. Мерліна, при якому: 1) кожна підсистема (рівень) визначається тільки їй властивими закономірностями; 2) кожна підсистема має бути презентована обмеженою кількістю властивостей, а також показників, що є найбільш типовими її характеристиками (ознаками); 3) статистично значущі зв'язки між властивостями одного і того ж рівня мають визначати відносно замкнену систему; 4) характер зв'язків між вибраними показниками повинен відображати своєрідність зв'язків між різними ієрархічними рівнями [28].

Якщо розглядати конкретні психологічні характеристики скрізь змістовий формат саме цих координат (структурних рівнів), то інформація про кожну властивість та її різнорівневі параметри не може бути репрезентована рівномірно за всіма особистісними нашаруваннями. Це пов'язано не лише зі слабкістю наукових розробок відповідної проблемної теми, а й зі складністю, унікальністю кожного психологічного феномену, що розглядається. Однак спробуємо компактно, у вигляді психографічної таблиці, систематизувати відомості про окремі властивості особистості. Вона отримана нами у результаті теоретичного аналізу та емпіричного синтезу. Причому показниками наведених підсистем нами обрані: на формально-динамічному рівні – сукупність усіх властивостей, ознак, котрі відображають динаміку, перебіг психічних процесів і явищ тощо; на змістово-особистісному – компоненти певної властивості особистості, які віддзеркалюють її цінність, мотиваційну потужність, стійкість тощо; на соціально-імперативному – компоненти психічного феномену, що відтворюють проекції (вимоги) культури, професії, соціального середовища та ін. Підставою для виокремлення перелічених груп показників слугує висока репрезентативність цих рис у самій структурі особистості, їх значущість у професійній діяльності, виняткова роль в індивідуальному становленні особистості та в повсякденній регуляції діяльності, а також їх відповідність

принципам і вимогам інтегрального підходу. Аналогічно описаному можна уявити структуру таких рис особистості, як агресивність, товариськість, цинізм, заздрість, конфліктність, толерантність, асертивність, самостійність тощо. Ці риси особистості по-різному представлені на всіх рівнях, причому якщо, скажімо, агресивність, товариськість, конфліктність найбільш яскраво виявляються на формально-динамічному рівні, то осереддя заздрості, конфліктності більшою мірою зсувається до змістово-особистісного, а «ядро» цинізму – до соціально-імперативного рівня. Проте всі ці якості-риси певним чином – з різною інтенсивністю, забарвленням, різноманіттям – виявляються на всіх рівнях пропонованої континуально-ієрархічної структури особистості.

Отож вирізнення окремих підсистем засновано на логіко-методологічній процедурі диференціації, тоді як їх взаємодія через суміжні зони можлива на засадах процедури інтеграції. Континуально-ієрархічна структура особистості обґрунтована на засадах системного підходу як багаторівнева і полімодальна система, як сукупність компонентів, котрі співдіють між собою, що забезпечує її функціонально-розвиткову цілісність. Здійснена О.П. Санніковою критична рефлексія здобутого вказує на обмеженість і спрощеність обстоюваної схеми, як і будь-якої теоретичної схеми загалом. І все ж вважаємо запропоновану модель корисною, зокрема для аналізу особистості професіонала. У професійній діяльності відбувається специфічна функціональна і конституційна зміна, розвиток, трансформація «загальнопсихологічної» структури особи та формування особистості саме фахівця певного профілю. Запропонована структура інтегрує найбільш адекватні, на наш погляд, уявлення про особистість, і тому не є абсолютно новою. Водночас вона дозволяє упорядкувати множину її властивостей, як і професійно важливих, що відповідають вимогам діяльності, розглянути їх у рамках цілісної системи і визначити підходи до дослідження індивідуальних траєкторій її становлення [47].

Евристичний пояснювальний потенціал запропонованої О.П. Санніковою теоретичної моделі також повно виявив себе при дослідженні емоційності як

системної властивості особистості, що не обмежена тільки темпераментальним рівнем індивідуальності. В контексті континуально-ієрархічного теоретизування емоційність розглядається нами і як емоційне явище, і як властивість особистості. Як відомо, емоції характеризують дотичність суб'єкта до навколишнього світу, причому вони не стільки віддзеркалюють самі предмети і явища (як у пізнанні), скільки виявляють суб'єктивне ставлення особи до них. Саме суб'єктивні переживання є власне сутнісно психічним в емоціях. До того ж емоційні явища – це єдність двох моментів: певного змісту відображуваного об'єкта і суто перебіг емоційного переживання. Ситуативні емоції (актуальні емоційні реакції, які виникають у певних ситуаціях) презентують свідомості актуальну, вибіркову дотичність суб'єкта до того, що безпосередньо ним віддзеркалюється. Вони реалізуються в емоційних станах, мінливих суб'єктивних переживаннях. Однак емоційні явища оприявнені не лише актуальними (ситуативними, «транзитними») емоціями, але і стійкою схильністю до переживання емоцій певної модальності, тобто емоційністю. Остання, як властивість індивідуальності, постає як початок актуального реагування особи на емоціогенні ситуації. Саме індивідуальними особливостями емоційності як стійкої властивості особистості можна пояснити відмінності у переживаннях ситуативних емоцій, що виявляється у якості та інтенсивності хвилювань, котрі виникають у різних людей за одних і тих самих умов, себто у життєвих ситуаціях відносно однакової емоціогенності. Ось чому емоційність традиційно розглядається у психології як одна з найважливіших, поряд із психічною активністю, характеристик індивідуальності.

В контексті особистісного і діяльнісного підходів О.П. Санніковою встановлено, що емоційність як риса особистості, котра сформувалася до певного моменту психічного розвитку під впливом як біологічних (конституція, властивості нервової системи), так і соціальних (розвиток у процесі життєдіяльності) чинників, системно впливає на формування усіх рівнів розвитку особистості. Щонайперше вона задає межі і діапазон власних реакцій особи на довкілля, що виявляється в індивідуальних стилях діяльності, у

якісно-кількісному поєднанні різних рис особистості. Крім того, емоційність, будучи стійкою характеристикою, впливає на чутливість суб'єкта до переживань, актуальних емоцій певної модальності. А це означає, що вона становить фокус перетину всіх емоційних модальностей, є глобальна властивість, у просторі якої протікають відомі психічні процеси і стани, врешті-решт вона – процес, результат і підсумок онтогенетичного розвитку особистості [45].

Отже, структуру емоційності коректно розглядати в межах макроструктури особистості, в котрій поєднуються найважливіші індивідні, особистісні риси і властивості індивідуальності. Тоді емоційність як властивість особистості – це усталене, інтегральне, структурне утворення, що характеризується певним поєднанням її різнорівневих і різноякісних показників; це комплекс індивідуально стійких властивостей, які визначають особливості виникнення і протікання емоційних переживань. На відміну від актуальних (ситуативних, транзитних) переживань, емоційність виявляється у стійкій (позаситуативній, понадситуативній) схильності до переживання емоцій певної модальності. На рис. 1.2 представлена структура емоційності в контексті макроструктури особистості та з позицій континуально-ієрархічного підходу.

І. Формально-динамічний рівень емоційності становлять ті параметри, що характеризують емоційну збудливість, силу, інтенсивність, тривалість, швидкість виникнення, протікання і зміни емоційних переживань та особливості зовнішніх виявів саме цих характеристик, що оприявнюються в експресії (більша чи менша тенденція до сильного вираження емоцій зовні, загальна рухливість людини, ступінь яскравості, енергійності рухів, легкість їх виникнення, жвавість міміки та пантоміміки, паралінгвістичні характеристики тощо). Зона перетину – підструктура якісних характеристик емоційності, що несуть інформацію про модальність емоцій («радість», «гнів», «страх», «печаль», «спокій») і знак домінуючих емоцій (позитивний – радість, негативний – страх, гнів, печаль). Зазначимо таке: якість емоційного переживання (модальність і знак) В.Д. Небилицін та А.Ю. Ольшаннікова

Рис. 1.1. Структура емоційності з позицій континуально-ієрархічного підходу (за О.П. Санніковою) [45]

розглядали як найважливіші у мереживі всіх ознак емоційності. Одночасно вирізнення якісних емоційних характеристик як провідних параметрів емоційності уможливлює пояснення особливостей взаємодії суб'єкта з найближчим довкіллям.

Відомо, що емоції певної якості (модальність і знак) відрізняються між собою ставленням особи до об'єкта, що виявляється у знаку домінуючих емоцій. Саме у цьому значною мірою й полягає їх психологічна сутність. Так, позитивним емоціям (з додатнім знаком «+») властиве прийняття об'єкта і спрямованість на нього при активній (у деяких випадках і пасивній) з ним взаємодії; негативним емоціям (з від'ємним знаком «-») – неприйняття, спрямованість від об'єкта і переважно пасивні способи взаємодії з ним. Отож якість емоцій здатна визначати глобальні форми взаємодії особистості з довкіллям і, ймовірно, деякі параметри активності, зв'язок темпераменту з її властивостями, з особливостями діяльності, зокрема професійної, оскільки саме якісні характеристики емоцій виражають їх сутнісні ознаки – дотичність суб'єктивного ставлення особи до довкілля.

В контексті континуально-ієрархічного підходу на якісному рівні структури особистості кожна із вказаних емоційних рис-якостей (за знаком і модальністю) може характеризуватися: а) власне екзистенційними емоційними переживаннями, які виявляються у різноманітній палітрі емоцій кожного патерну; б) особливостями індивідуальності, що відображують їх когнітивну компоненту (окремі форми мислення, образи, які супроводжують переживання гніву, радості, печалі, остраху, спокою); в) наявністю конативної компоненти, що презентована експресивними діями, котрі диференційовані за належністю до певної емоційної модальності; кожній такій модальності властиві специфічні для неї виразні рухи, певні пози, паралінгвістичні характеристики, тобто ті експресивні прояви, за якими різняться переживання радості, гніву, страху, печалі, спокою від загальної рухливості, активності та енергійності експресії, що взагалі притаманно формально-динамічному рівню емоційності;

г) наявністю контрольно-регулятивної складової, що виявляється в опануванні особистістю емоційними переживаннями та їх зовнішніми проявами [45].

ІІ. Змістово-особистісний рівень. Компоненти емоційності цього рівня віддзеркалюють явища і ситуації, що мають особливу значущість для суб'єкта. Ці характеристики неподільно пов'язані із стержневими властивостями особистості: спрямованістю мотиваційної сфери, ціннісними орієнтаціями, моральними настановами, світоглядом тощо. Тут наявні й емоція як стан, і емоційність як властивість особистості, що самодостатньо утверджуються як цінності. Різні рівні психічної організації людини мають різну міру стійкості і мінливості. Якщо низка соціально-психологічних характеристик особистості зазнає істотних змін упродовж життя, то її психодинамічні (формально-динамічні) характеристики, скажімо і загальна психічна активність та емоційність, малозмінні. Будучи стійкими і створюючи відносно усталене середовище детермінації, вони виконують функцію форми, у рамках якої й розгортається зміст. Відтак змістом є як усіляка система властивостей особистості, так і її окремі рівні та психічні властивості [45].

Зона перетину – підструктура досвіду. Як проміжна зона між двома сусідніми рівнями вона також зачіпає змістовий аспект, що просякає через предметно-смислові психоструктури – знання, мотиви, цілі тощо й охоплює сукупність властивостей, ознак, рис індивідуальної психіки, котрі формуються у результаті взаємодії людини з об'єктивним світом, його соціальним середовищем. Загалом компоненти емоційності цього рівня виявляються через опрацювання емоційного досвіду, стосуються усвідомлених переживань і характеризуються наявністю розвиненої рефлексії; усвідомлених дій (діяльності), умінь та навичок, що спрямовані на продуктивний, якісний і своєчасний прояв емоційної компетенції особистості; творчим використання опрацьованих умінь і навичок, конструктивним використанням експресивного ресурсу особистості.

ІІІ. Соціально-імперативний (нормативний) рівень. Компоненти емоційності тут зумовлені долученням людини до різних соціальних зв'язків і

відображують вплив на її особливості загальнолюдської та етнонаціональної культури, релігії, професії, соціального довкілля, ментальних традицій тощо. Цей рівень виявляється в особливостях експресії представників різних культур. У даному разі зовнішні вияви стійких переживань (радості, гніву, остраху, печалі, спокою), особливості експресії як емоційні сигнали особистості демонструють її приналежність до певної (культурної, національної, релігійної, професійної тощо) групи людей. При цьому ціннісні орієнтації цієї спільноти, культурні, релігійні, соціальні норми спрямовують як актуальні, так і усталені емоції окремої особистості як представника даної групи на ті об’єкти, що мають певне значення саме для цієї спільноти. Відтак на даному рівні емоційність як цілісний феномен і кожна її модальність характеризуються ступенем відповідності чи невідповідності її змісту, форм та особливостей прояву відносно вимог культури, релігії, спільності. Розподіл показників емоційності за вказаними рівнями є умовним, а не математично однозначним: кожна емоційна модальність (радість, гнів, страх, печаль, спокій) поєднує в собі частку динамічного, змістового і частку соціально-імперативного, причому в різних пропорціях. У процесі розвитку емоційності здійснюється постійний взаємовплив усіх зазначених рівнів, змінюється ступінь домінування кожного з них, що врешті-решт знаходить віддзеркалення в індивідуально-психологічних характеристиках емоційності та експресії.

О.П. Саннікова вважає, що рівні адаптивності співвід-носяться із континуально-ієрархічною структурою властивостей особистості; що охоплює три підсистеми:

1) формально-динамічний, що характеризує динамічні властивості адаптивності (особливості виникнення виявів адаптивності та форма їх відображення в адаптаційній ситуації) та якісні, які відображають суть адаптивності як психологічного феномену;

2) змістовно-особистісний, що охоплює ті аспекти адаптивності, які пов’язані зі спрямованістю адаптивних перебудов, тобто вибором середовища, до якого пристосовується особистість, та ті аспекти, що належать до

самооцінки особистістю власної адаптивності, ставлення до себе як суб'єкта адаптації (рівень індивідуального досвіду);

3) соціально-імперативний, що фіксує систему знань та уявлень особистості про «норми» виявів адаптивності, поведінки в адаптаційних ситуаціях [9].

Отже, ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно особа сприймає себе і свої соціальні зв'язки. Функціонування адаптивності створює підґрунтя для розгортання й інших властивостей задіяних у регуляції взаємодії особистості і довкіллям, впливає на їх феноменологію, структурну організацію, динаміку, тобто здійснює адаптивну детермінацію.

Висновки до розділу 1

Особистісна адаптованість – це інтегральна психоформа внутрішнього світу людини, сутнісний зміст якої відображає постійний процес і результат її активного пристосування у довкіллі і психодуховному світі, що досягається завдяки діалогічній паритетній взаємодії індивіда із соціумом, самоствердженню його як досконалої особистості, творенню ним низки екзистенційних вартостей для збагачення власного ментального досвіду та гармонізації взаємостосунків з оточенням. Аналіз наукових досліджень з питань пристосованості особистості показав, що зарубіжні науковці по-різному розуміють психологічну природу процесу адаптації і визначають її сутність залежно від методологічних засад власного підходу. У працях вітчизняних учених змістове наповнення поняття «адаптація особистості» є також досить суперечливим і витлумачується у форматі концепцій спілкування та міжособистісної взаємодії. У контексті вітакультурного буття універсума особистісна адаптованість характеризується наявністю своєрідної ієрархічної моделі функціонування рівнів адаптаційних процесів (дезадаптованість –

неадаптованість – адаптованість – творчість). Пристосувальницька активність індивіда постійно змінюється, внаслідок чого маятник адаптивності у системі «суб'єкт – довкілля» має тенденцію до ускладнення від творчості та адаптованості (гармонійні зміни) аж до неадаптованості та дезадаптованості (дисгармонійні зміни). Однак зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини має і позитивний аспект, оскільки зумовлює загострення її психологічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал.

РОЗДІЛ 2
СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ТА СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ТРУДНОЩІВ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Швидкоплинні середовищні умови життєдіяльності студента сучасного університету

Вступивши до ЗВО, абітурієнти одразу стають учасниками динамічного навчально-виховного процесу вищої школи, який вимагає від студентів високої активності у самостійній навчально-пізнавальній діяльності, розвинених навичок самоконтролю та саморегуляції, раціонального розподілу часу, уваги, терпіння та комунікації. Нові умови неодмінно провокують потребу у пристосуванні та формуванні такої поведінки, яка дозволить ефективно функціонувати для досягнення поставлених завдань і задоволення власних потреб. Нині серед науковців не існує єдиного погляду на визначення «адаптації студентів до навчання» внаслідок її динамічного, поліаспектного та міжпредметного характеру. Переважна більшість дослідників описують її з точки зору кінцевого результату – адаптованості, тобто сформованих вмінь, навичок, реакцій, новоутворень. Зокрема, С.С. Ізбаш стверджує, що при переході від одного ступеню освіти до іншого неодмінно виникають труднощі, пов'язані з самовиявленням особистісних якостей у нових умовах та оволодінням новими видами діяльності. Нормалізацію таких неузгодженостей дослідниця співвідносить із соціально-професійною адаптацією студентів, розуміючи її з позиції діяльнісно-особистісного підходу як процес «особистісних змін у мотиваційній, операційній та рефлексивній сферах особистості студента під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, соціально-економічних умов, пов'язаних із залученням особистості у підготовку до

професійної діяльності» [19, с. 8]. В.В. Петренко, наголошуючи на тому, що навчання є переважаючим видом діяльності, на перше місце висуває дидактичну складову адаптації або дидактичну адаптацію і визначає її «як складний динамічний процес, що здійснюється на основі дії механізмів її внутрішньої та зовнішньої складових» [36, с. 7]. Наведені вище дефініції певною мірою описують адаптацію до навчання як явище пасивного пристосування особистості до нових умов. За такого підходу активність студента проявляється лише на психологічному та фізіологічному рівнях. Однак, виходячи з того, що адаптація передбачає двосторонні зміни у системі «індивід – довкілля», потрібно враховувати активну позицію студента щодо «пристосування» навчально-виховного процесу до власних потреб. З цієї точки зору під адаптацією студентів до навчання у ЗВО вважатимемо динамічний процес фізіологічних і психологічних перетворень особистості та оптимізації навчального середовища, що відбувається внаслідок організованої взаємодії викладача та студента з метою вироблення стратегії ефективного задоволення власних потреб, що виникають у процесі навчання і університеті.

Причиною однієї з найголовніших проблем адаптації до навчання майбутніх соціальних працівників є те, що адаптивна ситуація, тобто момент взаємодії організму та середовища (довкілля), до якого необхідно адаптуватися, бере свій початок ще у середній школі та пов’язана з необхідністю обрання фаху. Усвідомлення школярами потреби подальшого навчання з метою отримання професійних знань, умінь та навичок спонукає їх до створення свого власного «ідеалізованого» образу як студента, так і майбутнього фахівця. В процесі побудови такої моделі відбувається співставлення своїх власних, вже відпрацьованих вмінь та навичок, з ідеалізованими. Вступ до ЗВО для вчорашніх школярів є своєрідним кроком в невідоме, оскільки на рівні підсвідомості приходить розуміння того, що старі «програми функціонування» в майбутньому не здатні забезпечити ефективну діяльність, а вироблення нових потребує часу. Виникає своєрідна невизначеність, невпевненість у власних

силах і тривожність, що підживлюється складністю та динамічністю сучасного життя.

Проблеми на цьому етапі виникають внаслідок кількох чинників: 1) відсутності чіткої наступності між середньою та вищою школою; 2) впливу батьків чи родичів на обрання фаху без першочергового урахування індивідуальних особливостей школярів; 3) недостатньої інформованості старшокласників про вимоги майбутньої спеціальності; 4) зниженням рівня фундаментальної та гуманітарної підготовки випускників; 5) нестабільності економічної та політичної ситуації в країні, а як результат – непопулярності значної кількості напрямків підготовки фахівців, в т. ч. і соціономічного спрямування.

Аналіз результатів проведеного нами опитування серед випускників шкіл 2019 року показав, що лише близько половини старшокласників враховують наявний рівень власних знань, вмінь, навичок, схильностей, інтересів та вподобань при виборі майбутньої спеціальності (третина опитаних керуються престижністю майбутньої професії, а 15% – поглядами батьків); поінформованість щодо майбутньої професійної діяльності в середньому оцінюється в сім балів за десятибальною шкалою і має широкий діапазон значень залежно від обраного напрямку професійної підготовки; 68% опитаних мають завищену самооцінку, 12% – занижену, і лише у 20% старшокласників спостерігається нормальний її рівень. Тобто лише кожен третій майбутній абітурієнт, реалістично оцінює власні здібності, зіставляючи їх з наявними можливостями.

Підсумовуючи аналіз отриманих даних, можемо висновувати, що вже на першому етапі процесу адаптації до навчання у ЗВО, який розпочинається із власних уявлень про майбутню професійну діяльність, виникає чимало труднощів, пов’язаних, в першу чергу, із недостатньою інформованістю про зміст, принципи, специфіку роботи та вимоги до майбутнього фахівця обраної галузі. Недостатній обсяг інформації, неусвідомлений вибір (під тиском батьків чи врахування лише економічної престижності професії), низький чи

завищений рівень самооцінки ускладнюють процес адаптації, збільшуючи кількість дезадаптаційних чинників. Найголовнішою та найбільш досліджуваною проблемою адаптації студентів до навчання залишається входження вчорашніх школярів до нового та інтенсивного для них навчально-виховного процесу вищої школи. Проблеми на даному етапі можна розглядати на фізіологічному, психологічному, дидактичному та соціальному рівнях.

Фізіологічні труднощі пов'язані, в першу чергу, з необхідністю обробки великого, в порівнянні з періодом навчання у школі, обсягу інформації за короткі терміни, а також із потребою пристосування до нового ритму життєдіяльності (новий розклад навчання, збільшення часу на самостійну роботу, обов'язки, пов'язані із новим соціальним статусом, професійні захоплення, гуртки, секції). Психологічні перешкоди, що потребують вироблення ефективної стратегії поведінки, зумовлені переживаннями, пов'язаними з періодом переходу від шкільного до дорослого життя, недостатньою психологічною підготовленістю до самостійного життя, невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки та діяльності. Все це підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків, особистісною тривожністю, обумовленою зміною соціальної ролі (набуттям статусу студента), новим середовищем, невідповідністю сподівань, очікувань та уявлень реальним умовам навчання у ЗВО. Дидактичний аспект труднощів викликаний невідповідністю між дидактичними системами вищої та середньої школи. Студенти відчувають проблеми внаслідок відсутності навичок самостійної роботи в стінах вищої школи; невміння організації оптимального режиму навчання і відпочинку; недостатньо розвинених навичок самоорганізації та самоконтролю; низького рівня навчальної активності тощо.

Шляхи вирішення зазначених перешкод стали предметом цілої низки наукових досліджень. Зокрема в роботі Г.П. Левківської, В.Є. Сорочинської, В.С. Штифурака [25], головно акцентується на соціально-психологічному аспекті адаптації першокурсників, способами оптимізації якої є:

врахування педагогами наявного ступеня особистісної розвиненості студентів, надання їм можливості ініціативи та самостійного прийняття рішень;

зменшення особистісної тривожності за рахунок психологічно та педагогічно грамотного кураторського супроводу;

активність педагога при розв'язанні конфліктів, що неодмінно виникають у процесі адаптації (використання методу інтроспекції, емпатії та логічного аналізу для їхнього вирішення);

створення матеріально-технічної бази для проведення тренінгової роботи зі студентами та надання мотиваційного поштовху навчальній діяльності першокурсника, за рахунок роз'яснення перспективи успішного навчання у ЗВО і особистісного сенсу буденності.

С.О. Гура, В.В. Петренко [13; 36] пріоритетним називають дидактичний аспект пристосування, обґрунтовуючи це тим, що навчання є провідним видом діяльності у стінах ЗВО. Інтенсифікація процесу адаптації вбачається у впровадженні курсу «Вступ до спеціальності», метою якого є ознайомлення першокурсників з формами та методами самостійної роботи у вищій школі, формування вмінь та навичок самостійного пошуку та аналізу навчальної літератури, самооцінки та самоорганізації, а також раціонального розподілу часу. На нашу думку, пристосування носить комплексний характер, а коректне врівноваження у системі «студент – навчально-виховне довкілля ЗВО» можливе лише за умови приведення у відповідність кожної складової адаптації: фізіологічної, психологічної, дидактичної та соціальної.

У працях Л.П. Баданіної [3], Н.Б. Москвиної [31], спостерігається тенденція до приділення значної уваги педагогічному супроводу адаптації до навчання у вигляді: 1) діагностики готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів та ціннісних орієнтацій; 2) сприяння розвитку навчальних вмінь та регуляції життєдіяльності; 3) психологічної підтримки, метою якої є допомога у подоланні труднощів, пов'язаних із самостійним життям та встановленням комфортних стосунків із однолітками та педагогами; 4) консультування першокурсників, які несвідомо обрали спеціальність.

В.В. Рибалкою науково обґрунтовано та методично розроблено різні варіації педагогічного супроводу першокурсників в залежності від профілю ЗВО. Зокрема визначено його принципи: «суб'єктності, конвенціальності, співпраці, варіативності та етапи: передумовний (профорієнтаційна робота), підготовчий (розробка адаптаційних заходів із врахуванням специфіки обраної спеціальності та індивідуальних особливостей першокурсників), діагностичний (виявлення найвірогідніших адаптаційних ускладнень), стартовий (ознайомлення першокурсників із навчальною діяльністю у ЗВО), базовий (безпосереднє надання студентам психолого-педагогічної допомоги), підсумковий (аналіз результатів адаптаційного періоду)» [42, с. 76].

Незважаючи на очевидну ефективність психолого-педагогічного супроводу першокурсників-соцпрацівників, пропоновані авторами заходи не повною мірою допомагають вирішити проблеми безпосередньо адаптації до навчання у ЗВО, оскільки успішне подолання адаптаційного бар'єру вважається можливим за двох умов: зменшення самого адаптаційного бар'єру та збільшення адаптаційного потенціалу особистості. За умови провідного місця психолого-педагогічного супроводу в процесі адаптації студентів до навчання вирішення проблеми відбувається за рахунок зменшення адаптаційного бар'єру, що негативно впливає на розвиток особистості. Фактично створюються ідеальні умови, в яких вчорашній школяр може повноцінно функціонувати, на зазнаючи фізіологічних та психологічних перевантажень. Однак у нього виникає постійна залежність від сторонньої допомоги, що безумовно є вагомою перешкодою для формування самодостатньої та творчої особистості майбутнього фахівця. Тому необхідно розробити комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування таких якостей особистості, які б слугували фундаментом для успішного самостійного ефективного долання труднощів, пов'язаних з навчанням у ЗВО.

2.2. Незбалансованість режиму праці і відпочинку та соціальних стосунків студента під час професійного становлення

Існування громадянського суспільства і його реформування неможливі без появи нових суспільних індивідів – громадян, що мають рівні громадянські права і певні громадянські якості. Людина тільки тоді стає громадянином, коли володіє високими моральними ідеалами, передовим світоглядом, заснованим на демократичному поєднанні почуття власної гідності, незалежності, індивідуальності з повагою прав і свобод інших громадян, неухильним дотриманням законів і правил загальнолюдського гуртожитку. Досягнення такого стану речей можливе тільки при кардинальній зміні психології і світогляду людей, трансформації їхнього економічного і соціального статусу. Одним із принципів функціонування громадянського суспільства є створення необхідних матеріальних та інших умов для розвитку науки, культури, освіти і виховання громадян, що формують їх як вільних, культурних, морально чистих і соціально активних, відповідальних перед законом членів суспільства.

Час навчання у ЗВО збігається з періодом юності, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій з одного боку, інтенсивне формування специфічних здібностей у зв’язку з професіоналізацією – з іншого, позначають етап навчання в університеті як центральний період становлення характеру і інтелекту, формування соціально-професійної активності особистості майбутнього фахівця соціальної сфери. З цим періодом пов’язаний початок економічної активності, під якою розуміють долучення людини в самостійну продуктивну діяльність, початок трудової біографії та створення власної сім’ї. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало в повній мірі в старших класах школи, – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до

моральних проблем (цілі, способу життя, обов'язку, любові, вірності тощо). Найважливішими особистісними новоутвореннями цього віку є вміння складати життєві плани, шукати засоби їх реалізації, виробляти соціально-моральні ідеали, які свідчать про розвиток самосвідомості [5]. Дослідивши юнацький вік, учені визнають, що юність – це період значного зростання соціально-професійної активності, чому не надто сприяють незбалансованість режиму праці і відпочинку та соціальних стосунків у студентів. Життя не раз доводило і доводить, що юнаки та дівчата не просто цікавляться подіями внутрішнього і міжнародного життя, а й самі хочуть бути активними учасниками соціально-спрямованої діяльності.

Інтегральним виразом рівня соціальної та професійної активності студентів є ступінь сформованості у них професійної спрямованості особистості, яка розвивається і одночасно підкріплюється на базі оволодіння спеціальними вміннями. Основу такої активності особистості студента, що знаходить безпосереднє вираження у професійній спрямованості, складає специфічна система мотивів. Рівень активності особистості студента-соцпрацівника залежить від ступеня сформованості у нього наступних показників: усвідомлення значущості різних форм і видів класної і позакласної діяльності, наявність інтересу до них, сформованість професійних умінь і якостей особистості, що дають можливість розвиватися як майбутньому фахівцеві, всебічне уявлення про соціальні цінності.

Нами застосована достатньо ефективна система виявлення, актуалізації та творчої реалізації виховного потенціалу динамічно оновлюваного змісту гуманітарних дисциплін, що становить сукупність соціально значущих уявлень про сучасне суспільство, громадянськості, політичної зрілості, соціально-професійної активності. Проведений аналіз і узагальнення змісту таких дисциплін дозволили виділити блоки соціономічних знань, які формують соціальну і професійну активність: соціальні і громадянські якості особистості, якості професійної спрямованості особистості, професійно-трудові, професійно-моральні та загальнокультурні якості особистості. Використання

виховно зорієнтованого потенціалу динамічно оновлюваного вмісту гуманітарних дисциплін являє собою процес формування єдиної сукупності світоглядних, аксіологічних, культурологічних, а також відповідних їм організаційно-діяльнісних ресурсів навчальної діяльності, творча актуалізація яких імовірно дозволить не тільки успішно зреалізувати виховну функцію загальнопрофесійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а й значно збагатити цільовий і процесуальний компоненти професійного виховання майбутніх фахівців у ЗВО, надати йому єдину гуманістичну, професійно-моральну спрямованість і цілісний характер.

Важливу роль у збалансуванні режиму праці і відпочинку студентів, а також в унормуванні соціальних стосунків відіграє позааудиторна робота. Це важливий чинник покращення особистісної адаптованості студентів. З одного боку, позааудиторна діяльність повинна містити такі форми, які б забезпечували активне долучення в систематичну громадську роботу кожного студента, з іншого боку, види позааудиторної роботи повинні вимагати від студентів різнобічних знань, практичних умінь і навичок, напруги вольових та інших психічних якостей, різних здібностей, великої самостійності, ініціативи і творчості. Такими формами позааудиторної діяльності, що мають велике значення в покращенні адаптованості, є суспільно-організаторська, наукова, художньо-естетична діяльність, фізкультурно-оздоровча робота, участь в трудових справах, в діяльності виборних органів, виконання разових доручень.

Критеріями адаптованості особистості майбутнього фахівця соціальної сфери є сформованість якостей особистості, професійних умінь і навичок, всебічного уявлення про соціальні цінності. Структурними компонентами є мотиваційно-ціннісний, орієнтаційно-цільовий, змістовно-гностичний, операційно-діяльнісний, комунікативно-організаційний і рефлексивно-оцінковий. Основним показником є просування особистості від низького рівня адаптованості – до високого: від адаптаційно-репродуктивного до пошуково-евристичного, а потім до творчо-перетворюючого рівня. Успішне формування адаптованості студента забезпечується організацією навчально-виховного

процесу, який має у своєму розпорядженні можливості для розвитку здібностей, якостей особистості, формування професійних умінь, всебічного уявлення про соціальні цінності.

Таким чином, наше дослідження підтверджує ту гіпотезу, що покращення особистісної адаптованості студента в процесі навчально-виховної діяльності ЗВО буде успішним при реалізації наступних психолого-педагогічних умов:

- використанні виховного потенціалу динамічно оновлюваного вмісту гуманітарних дисциплін, що становить сукупність соціально значущих уявлень про сучасне суспільство, громадянськості, політичної зрілості, соціально-професійної активності;

- зреалізації форм і методів позааудиторної діяльності, адекватних розвитку соціально-професійної активності особистості студента;

- активізації діяльності студентів у громадських об’єднаннях і рухах, що сприяють розвитку самоорганізації, самоврядування, самоактуалізації особистості.

Значна роль у покращенні особистісної адаптованості належить таким якостям, як психічна стійкість, фізична витривалість, психофізіологічна готовність, професійна гнучкість і мобільність. Моральне і фізичне здоров’я майбутнього фахівця соціальної сфери в сучасних умовах життя країни характеризується високою пристосованістю до нових умов, психічної врівноваженістю, необхідної працездатністю, соціальним оптимізмом. Нинішній уклад життя суспільства відрізняється великим ступенем динамізму, напруженістю, різким зростанням обсягу інформації. Виражений дисбаланс навантажень посилює дезадаптацію людини. Явна суперечність суспільно-державної потреби у формуванні здорової особистості і умов праці і життя вказує на необхідність орієнтації системи освіти на збереження і розвиток морального і фізичного здоров’я, формування установки на здоровий спосіб життя студентів і пошук форм і методів організації цього процесу. Адже творчість, інтенсивне духовне життя, інтелектуальні та культурні заняття несумісні з недугами людини: нездоров’я студента перешкоджає такому

розвитку, знижує рівень професійної підготовки студентів у ЗВО. Модернізація вітчизняної освіти вимагає пошуку додаткових власних можливостей адаптації системи вищої професійної освіти до сучасних вимог життя.

При цьому особливу групу чинників, що негативно впливають на здоров'я студентів в процесі навчання у ЗВО, складають саме педагогічні: застарілі технології навчання і виховання; збільшення темпу і обсягу навчальних навантажень; недосконаліть програм; неефективність існуючої системи фізичного виховання; недолік рухової активності учнів; неграмотна організація харчування; неефективна, з точки зору здорового способу життя (ЗСЖ), організація навчання; неможливість дотримання елементарних гігієнічних вимог до організації навчального процесу і предметного довкілля; низький рівень культури здоров'я суб'єктів освітнього процесу; відсутність науково-організованого процесу ЗСЖ студентів та ін. Вищесказане дозволяє вести мову про актуальність проблеми незбалансованості режиму праці і відпочинку студентів соціономічних напрямків. Як спосіб вирішення цієї проблеми нами була розглянута ідея створення, обґрунтування і реалізації моделі організації ЗСЖ студентів у процесі навчання, і, особливо, в підготовці соціальних працівників. Особливість ідеї полягає в організації ЗСЖ студентів з урахуванням профільної спрямованості та специфіки ЗВО, індивідуальних особливостей студентів і вимог до фахівців, яких готує навчальний заклад.

Організацію ЗСЖ студентів як умови їх професійної підготовки слід розглядати як цілеспрямований процес реалізації сукупності організаційних дій, спрямованих на координацію діяльності по організації взаємодії учасників процесу навчання; регулювання їх діяльності з метою створення умов для організації ЗСЖ; розподіл повноважень і відповідальності організаторів ЗСЖ у ЗВО; поетапне включення майбутнього фахівця в процес ЗСЖ на основі комплексу принципів і сукупності підходів, що сприяють активному, усвідомленому прийняттю концепції ЗСЖ; інтеграцію інтелектуальної, фізичної та духовно-моральної діяльності студентів в напрямку ЗСЖ, розвиток їхньої інтелектуальної, рухової, емоційної і психофізіологічної культури;

прийняття і оволодіння нормами і правилами ЗСЖ з урахуванням індивідуальних особливостей особистості і профільної спрямованості ЗВО. Організація ЗСЖ студентів як умова покращення їхньої адаптованості до професійної підготовки передбачає врахування чинників, що впливають на організацію праці і відпочинку студентської молоді (низький рівень організаційних дій; недостатній рівень координації, взаємодії, регуляції, стимулювання), і особливостей організації життя студентів, в тому числі специфічних, зумовлених профільною спрямованістю.

Не заперечуючи інші підходи в науці по організації праці і відпочинку студентів у ЗВО як умови їхньої професійної підготовки, ми обґрунтовуємо результативність структурно-функціональної моделі організації здорового способу життя студентів, що містить структурні компоненти організації ЗСЖ студентів у процесі навчання: цільовий, змістовий, процесуальний, контрольний (морально-ціннісний, мотиваційно-потребовий, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний); організаційний механізм праці і відпочинку студентів – програмно-проектна діяльність; особливості організації ЗСЖ (загальні, специфічні і приватні); основні принципи організації ЗСЖ (здоров'язбереження, культуровідповідність, природовідповідність, наступність, безперервність, підтримка, гнучкість, адаптивність, самостійність, емоційне задоволення) і умови, необхідні для організації праці і відпочинку майбутніх соціальних працівників: організаційні (проходження концепції здорового способу життя усіма учасниками процесу навчання; розробка і зреалізація програм, проектів по формуванню ЗСЖ студентів з урахуванням спеціальних (профільних) особливостей ЗВО); матеріально-технічне, санітарно-гігієнічне, інформаційно-методичне, кадрове та фінансово-економічне забезпечення праці і відпочинку у ЗВО); освітні (реалізація змісту освіти, що формує знання про спосіб життя студентів; використання життєдайних технологій навчання; перехід від авторитарної педагогіки до здоров'язберігаючої освіти; спільна діяльність учасників освітнього процесу у ЗВО з організації праці і відпочинку студентів); санітарно-гігієнічні;

матеріально-технічні; інформаційно-методичні; кадрові; змістовне наповнення моделі організації праці і відпочинку студентів у процесі навчання (створення соціокультурного здоров'язберігаючого довкілля; організація освітнього процесу на основі формування у студентів культури здоров'я; формування знань, умінь, навичок, компетенцій студентів про чинники та засоби зміцнення і розвитку здоров'я; формування мотивації, потреби і установок здорового способу життя; реалізація програми, спрямованої на формування ЗСЖ студентів і врахування специфіки ЗВО, вимоги до одержуваної спеціальності й індивідуальні особливості студентів).

2.3. Суб'єктно-особистісні труднощі персональної адаптованості студентів та динаміка їх змін за роки навчання

Вступ абітурієнта до ЗВО відкриває перед ним новий етап соціального становлення. Нові умови діяльності ставлять особистість перед необхідністю її освоєння, тобто адаптації. Адаптація є обов'язковою умовою успішності етапу соціальної адаптації, соціалізації особистості. Таким чином, адаптація студента до ЗВО – це багатоплановий процес, який, з одного боку, є етапом персональної адаптації особистості, з іншого – включає й інші окремі адаптаційні процеси.

На думку дослідників, щодо адаптації студента ЗВО реалізує такі функції: 1) соціально-економічні, зумовлені статусом студентства як соціальної спільноти, з притаманними їй рисами життя і діяльності, які в сукупності визначають рівень професійної кваліфікації випускників; 2) громадсько-політичні, які визначають активну науково-світоглядну позицію особистості; 3) соціально-психологічні, що забезпечують формування гармонійно розвиненої особистості на основі засвоєння широкого кола норм соціальної поведінки.

Важливим є вивчення підходів щодо визначення умов та чинників адаптації студентів до навчання. У своїй праці Н.Є. Шафажинська [62] зазначає,

що адаптація студента-першокурсника в систему навчання у ЗВО є складним динамічним процесом, який характеризується взаємодією певних чинників, а саме:

об'єктивно-соціальних (характер вищого навчального закладу, специфіка провідного предмета, особливості організації навчального процесу, система вимог, комплекс цінностей і норм студентського колективу і колективу викладачів);

соціально-психологічних, які зумовлюють долучення особистості у нове соціальне довкілля (мотивація особистості, рівень здібностей до певного профілюючого предмета, якості особистості, інтелектуальний рівень, рівень розвитку самосвідомості, навички самоконтролю, самокритичності і саморегуляції, індивідуальний стиль діяльності та ін.);

психологічних (індивідуально-психологічні особливості особистості, пов'язані з темпераментом та ін.).

У адаптації студентів в основному виділяються п'ять аспектів: соціальний, психологічний, соціально-професійний та педагогічний. Усі види вузівської адаптації (до навчальної, і до наукової діяльності, і до професії, обраного фаху, стосунків, норм, цінностей, врешті-решт – до умов побуту, відпочинку) діалектичне взаємодіють, і ця взаємодія впливає на ефективність кожної з них. Дослідники процесу адаптації студентів ЗВО по-різному підходять до визначення її тривалості та етапів. Зокрема, розглядаючи етапи адаптації, говорять про «формальну і справжню», «внутрішню і зовнішню» адаптації. Термін «зовнішня адаптація», на думку В.М. Дугінця, підкреслює зовнішні умови середовища, до якого студент повинен пристосуватися. «Внутрішня адаптація» передбачає, що адаптаційні процеси відбуваються на рівні особистості, у прямій залежності від її особливостей. Дослідник стверджує, що, за його даними, на «зовнішньому» рівні адаптація у всіх студентів завершується у другому семестрі, у 72% на третьому курсі – і на «внутрішньому» рівні, у 28% студентів вона не відбувається зовсім або знаходиться на дуже низькому рівні [14, с. 63-65].

Так, на думку А.Н. Жмирікова [16], результатом процесу адаптації має бути стан психологічного долучення особистості у діяльність, що супроводжується реалізацією внутрішньоособистісних можливостей у конкретних умовах життєдіяльності і добрим самопочуттям. Таким чином, у наведеному визначенні закладено такі критерії адаптованості особистості: 1) ефективність діяльності особистості; 2) ступінь реалізації внутрішнього особистісного потенціалу; 3) ступінь інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем; 4) емоційне самопочуття.

Вивчаючи адаптацію студентів на психологічному рівні в двох напрямках навчальної діяльності – пізнавальному і комунікативному, Л.П. Меркулова виділяє внутрішні і зовнішні критерії адаптованості. Зовнішніми критеріями, під якими розуміють ефективність (результативність, продуктивність) діяльності, розглядаються оцінні показники успішності у навчанні і показники соціального визначення студента у навчальній групі. Внутрішнім, суб'єктивним критерієм адаптованості як у пізнавальній, так і в комунікативній діяльності розглядається самооцінка [27, с. 14-15]. На думку О.В. Ткаченка, критеріями оцінки успішності соціальної адаптації можуть бути: по-перше, ступінь засвоєння індивідом цінностей і норм мікросоціуму; по-друге, ступінь включення його в систему функціонально-рольових відношень [49, с. 120].

Критерії адаптації В.М. Дугінець визначає відповідно до її видів, а саме: навчальна – успішність, задоволеність професійною підготовкою, сформованість умінь самостійної роботи, участь у НДРС і ННРС, сформованість навчальних умінь; соціально-психологічна – громадська активність, взаємини у колективі (соціометричний статус), самооцінка свого місця і значення у колективі; задоволеність взаємостосунками, види діяльності і ступінь входження в них; професійно-педагогічна – професійна спрямованість особистості (мотиви), успішність із психолого-педагогічних дисциплін, участь у громадсько-педагогічній діяльності і її результативність; володіння уміннями професійної самоосвіти, наявність професійно-значущих рис характеру [14].

Специфіка динаміки змін адаптованості в тому, що студенти першого курсу спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, котрі на більш старших курсах при зіткненні з реаліями життя підпорядковуються змінам, що іноді набувають болісного характеру. Першокурсники зазвичай вбачають у студентстві можливість «займатися творчістю», «можливістю самовдосконалюватися», «творчо працювати після закінчення ЗВО». Однак слід зазначити, що бажання набути основ професійної майстерності у першокурсників найчастіше поєднується з репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю. У психологічному плані ці мотивації несумісні, адже творчі стимули, як вже зазначалося, можуть формуватися тільки у відповідному творчому середовищі, тому при виборі змісту та методів навчання викладач, який працює з першокурсниками, повинен на це обов’язково зважати. Саме на першому курсі відбувається глибока психологічна перебудова особистості студента, адаптація колишнього абітурієнта до студентського життя. Цей процес пов’язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, що може привести до нервових зривів, стресових реакцій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні. Ці особливості переорієнтації зі шкільного життя на нові принципи, пов’язані зі зменшенням або відсутністю батьківського і вчительського контролю, необхідністю самостійного вирішення проблем побуту і самостійного обслуговування (особливо при переході з домашніх умов до студентського гуртожитку), життєдіяльності в нових соціальних умовах, засвоєння великих за обсягом масивів інформації у високому темпі тощо, мають різні наслідки для студентів з різним типом нервової системи, темпераменту, характеру, різних здібностей. Тому для вироблення стратегії і тактики, які б забезпечували оптимальну адаптацію студентів до ЗВО, важливо знати індивідуальні особливості студента, на основі яких будуватиметься система його залучення до нових видів діяльності, нового кола спілкування, урахувати структуру домінуючих мотивів, рівень самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки. Ці знання нададуть можливості викладачеві запобігти дезадаптивному синдрому,

психологічному дискомфорту, скоротити процес адаптації молодої людини до навчання у ЗВО.

Другий і третій курси надзвичайно важливі з позицій формування позитивного відношення до майбутньої професії, адже в цей період розпочинається спеціалізація, активізується інтерес студентів до науково-дослідної діяльності. Ці особливості спричиняють звуження сфери інтересів особистості, кристалізують уявлення майбутніх фахівцю про особливості своєї професії, можливості творчої реалізації власного потенціалу. Четвертий курс зазвичай завершальний для отримання першого академічного ступеня «бакалавр», на якому студенти ознайомлюються з майбутнім фахом у період практики на виробництві. В цей час відбувається переоцінка цінностей. У студентів підвищуються вимоги до змісту, форм і методів спеціальної підготовки, формуються потреби творчої самореалізації особистості, відбувається інтенсивний пошук шляхів можливого працевлаштування чи продовження навчання в магістратурі. У студентів магістерських програм на перший план виступає перспектива завершення навчання у ЗВО. Зазвичай вони вже мають чіткі уявлення про майбутній вид професійної діяльності, свої життєві плани та перспективи, сформоване позитивне чи негативне відношення до вибраної професії, можливостей працевлаштування чи навчання в аспірантурі.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи можна висновувати, що в науковій літературі адаптація трактується як пристосування студента до вимог, змісту і характеру навчально-виховного процесу, спрямована на здобуття знань, умінь і навичок, формування системи норм, особистісних орієнтацій, вміння організовувати своє життя для виконання поставленої мети, якостей, необхідних для певної трудової діяльності. Процес адаптації має діалектичний характер у процесі соціалізації,

тому дослідження проблеми вимагає перш за все вивчення рушійних сил цього процесу з метою визначення умов оптимального впливу на них. Відповідно до цього відбувається виявлення суперечностей (об'єктивних, та суб'єктивних), що є передумовою виникнення адаптивної потреби та бажання, умов і чинників, які впливають на адаптаційні процеси у вищому закладі освіти. Проблема входження вчорашніх школярів до нового та маловідомого їм навчального середовища університету ускладнюється тим, що вибір майбутньої професійної діяльності відбувається в ситуації неповної інформованості щодо специфіки та вимог обраної сфери. Серед усіх проблем адаптації студентів до навчання нині найбільша увага приділяється безпосередньому залученню першокурсників до інтенсивного навчального процесу вищої школи. Інтенсифікації та оптимізації процесу адаптації можуть сприяти психолого-педагогічний супровід а також збалансоване врегулювання усіх складових адаптації (фізіологічної, психологічної, дидактичної та соціальної). Незважаючи на велику кількість ґрунтовних наукових досліджень, присвячених проблемі адаптації, актуальною залишається ідея створення методичної системи, що дозволить науково-педагогічним працівникам керувати адаптацією студентів-першокурсників під час самого навчально-виховного процесу ЗВО.

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АДАПТОВАНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

3.1. Програма психокорекційних заходів та її методичне обґрунтування

Вступ до університету пов’язаний для студента-першокурсника із зміною соціального довкілля, долученням в нове динамічне та інтелектуально вимогливе середовище, пошуком особистісної самоідентифікації, свого місця в соціально-психологічних структурах студентських груп, що характеризують саме сутність соціальної адаптації. Методики, які використовуються для психокорекційної роботи призначені для дослідження адаптації студентів на різних етапах і роках навчання. Ці методики стандартизовані, широко застосовуються й довели свою валідність.

За допомогою методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда визначаються наступні показники:

адаптація – пристосування організму до стійких і змінних умов середовища, а також до змін в самому собі;

самосприйняття – прийняття індивідом самого себе, власної поведінки;

прийняття інших – прийняття індивідом поведінки, інтересів інших людей;

емоційний комфорт – стабільність емоцій, відсутність переживання;

інтернальність;

прагнення до домінування – потяг до зайняття першого місця в суспільстві, в оточуючому середовищі в якому знаходиться індивід.

Тест-опитувальник А.В. Фурмана «Наскільки Ти адаптований до життя?» [58, с. 28-41] дає змогу здійснити оперативну діагностику особистісної адаптованості на всіх можливих рівнях її функціонування. Тому, зіставивши результати опитування, можна, по-перше, без складної нормотворчої діяльності визначити рівень особистісної адаптованості конкретного студента, по-друге, встановити переважання в тій чи іншій групі високих або низьких рівнів адаптованості, по-третє, зіставити психологічні дані вихованців експериментальної і контрольної груп. Наголосимо також на важливому психометричному факті: конкретна валідність методики особистісної адаптованості висока, оскільки коефіцієнт кореляції з відомою методикою (картою дезадаптованості) Д. Скотта становить 0,74.

Дослідження з проблеми адаптації майбутніх соціальних працівників передбачає застосування методик адекватних меті і завданням дослідження в поєднанні кількісного і якісного аналізу, що буде сприяти готовністю пристосування до форм та вимог навчання у ЗВО, включеність в роботу групи, зняття психічного напруження, тривоги і психологічного дискомфорту.

У нашому досліджені взяли участь студенти юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету спеціальності «Соціальна робота» (2019 рік, вибірка – 24 особи). До комплексу психодіагностичних методів увійшли методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, методика А.В. Фурмана «Наскільки Ти адаптований до життя?». В основі нашого дослідження лежить експеримент (план для двох рандомізованих груп з попереднім і підсумковими варіантами).

Процедура дослідження складається з чотирьох етапів.

І етап. На першому етапі відбувається формування експериментальної та контрольної групи, а також проведення першого зрізу дослідження адаптації студентів до навчання у ЗВО. Даний етап проведення методики спрямований на створення довірливої атмосфери та зацікавленість досліджуваних у роботі, тут можна виділити ряд характеристик, що можуть вплинути на результати

дослідження: дослідник і досліджувані тривалий час підтримують офіційні стосунки; ступінь відкритості досліджуваних; рівень самооцінки. Дослідження здійснюється на основі методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда та вивчення динаміки здібностей, що проводиться в декілька етапів. Перший етап – це індивідуальна бесіда, спрямована на створення довіри та співробітництва. Другий етап – заповнення спеціально розробленого бланку, де досліджуваний виділяє діяльності і вміння, якими володіє, і оцінює їх, виділяє й оцінює рівень розвитку окремих дій і операцій, референтних людей і власні особистісні якості. Методика є відкритою. Третій етап – це аналіз кількісних показників. Такий аналіз не є основним, він показує лише деякі тенденції, що супроводжують розвиток здібностей і напрямки цього розвитку. Четвертий етап – аналіз та інтерпретація даних. Завдання цього етапу – порівняти показники кількох опитувань одного учня з метою виявлення напрямку розвитку здібностей. Методика дозволяє аналізувати зміни у переліку діяльностей, дій та операцій, референтних осіб та характеру самооцінки.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда включає в себе заповнити бланки відповідей, що складаються з 101 твердження на які досліджувані дають відповіді обираючи з шкали відповідей від 0 до 6. Бланки пред’являлися досліджуваним по черзі. Дослідження за даною методикою полягає у вивченні мотиву афіляції у студентів та діагностики соціально-психологічної адаптації. Афіляція – це потреба людини у встановленні, збереженні і зміцненні гарних стосунків з людьми. Дослідження адаптації студентів-першокурсників передбачає аналіз таких шкал: адаптація; самоприйняття; прийняття інших; емоційний комфорт; інтернальність; прагнення до домінування.

Тест-опитувальник особистісної адаптованості А.В. Фурмана містить: 1) бланк, що заповнюється кожним індивідуально, 2) ключ для дослідника, 3) класифікацію показників особистісної адаптованості. Процедуру опитування доцільно проводити з усіма студентами, хоч опитувальник з успіхом може

використовуватися і в індивідуальній роботі. У разі необхідності дослідник пояснює зміст запитань. Час заповнення бланку відповідей не фіксується. Водночас витрачають на цю роботу 10–15 хв., а за умови повторного тестування час скорочується приблизно на 5 хв. Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні (дуже позитивне, позитивне) та негативні (вкрай негативне, негативне). Зрозуміло, що при обробці результатів бальні оцінки в обох випадках будуть істотно різнитися між собою, більше того, взаємовиключати одна одну. Одна, а тим більше дві-три негативних відповіді істотно знижують показник рівня особистісної адаптованості. А якщо до цього додається ще кілька оцінок, які характеризують нейтральне ставлення і які цілком слушно не беруться до уваги, то загальна картина соціально-психологічної адаптації набуває непривабливих обрисів. Відзначимо також, що в разі не заповнення однієї-двох позицій (скажімо, у нього немає ні батька, ні сестрички чи він виховується у неповній сім'ї), цінність оцінювання тут також нівелюється тим фактом, що відсутність хоча б одного із зазначених в опитувальнику соціально-розвивальних чинників уже само собою якоюсь мірою позбавляє соціальне оточення повноти і гармонійності.

II етап. Другий етап передбачає проведення соціально-психологічного тренінгу з проблеми адаптації студентів до навчання у ЗВО.

III етап. Третій етап передбачає другого зрізу дослідження адаптації студентів першого курсу до навчання у ЗВО.

IV етап. Передбачає порівняння результатів експериментальної та контрольної групи, формулювання висновків.

Отже, процедура дослідження є надійною та ефективною для зниження дезадаптації студентів до навчання у ЗВО, та дозволяє прослідкувати адаптацію особистості як результат, тобто здійснюється аналіз результатів першого та другого зрізу.

3.2. Психологічний аналіз результативності психокорекційного тренінгу із подолання труднощів особистісної адаптованості майбутнього соціального працівника

Робота тренінгової групи відрізняється рядом специфічних принципів. Дамо їм коротку характеристику.

Принцип активності. Активність учасників тренінгової групи має особливий характер, відмінний від активності людини, що слухає лекцію або що читає книгу. У тренінгу люди залучаються до спеціально розроблених дій. Це може бути програвання тієї або іншої ситуації, виконання вправ, спостереження за поведінкою інших по спеціальній схемі.

Принцип дослідницької (творчої) позиції. Суть цього принципу полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, вже відомі в психології, а також, що особливо важливе, свої особисті ресурси, можливості, особливості.

Принцип усвідомлення. В процесі занять поведінка учасників перекладається з імпульсного на рівень, що об'єктивувався, дозволяє проводити зміни в тренінгу. Універсальним засобом об'єктивування поведінки є зворотний зв'язок. Створення умов для ефективного зворотного зв'язку в групі – важливе завдання тренерської роботи.

Принцип партнерського спілкування. Партнерським, або суб'єкт-субєктним, спілкуванням є таке, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їх відчуття, емоції, переживання, признається цінність особи іншої людини.

Психокорекційний тренінг з подолання труднощів особистісної адаптованості складається з трьох частин: вступна частина; основна частинна; заключна частина.

І. Вступна частина складається з таких вправ:

Вітальне слово керівника тренінгу, знайомство учасників – етап, в який входить привітання учасників тренінгу, ознайомлення з темою та метою і завданнями тренінгу, знайомство учасників тренінгового заняття.

Очікування учасників – ця вправа призначена для обговорення своїх очікувань від тренінгового заняття та сформувати у студентів-першокурсників мотивацію щодо участі в тренінгу.

Прийняття правил роботи групи – дана вправа допомагає ефективно побудувати свою подальшу роботу, дає можливість обговорити ефективної участі учасників, як важливої умови досягнення поставленої мети та закріпити їх у формі норм поведінки, встановити довірливу атмосферу.

ІІ. Основна частина включає такі вправи:

Вправа «Визначення ключової проблеми адаптації» – вправа дозволяє обговорити коло адаптаційних проблем, які виникають під час навчання в університеті в учасників тренінгу.

Вправа «Спілкування – це…» – вправа спрямована на розвиток комунікативних вмінь, та за її допомогою учасники можуть вільно висловлювати будь-які свої думки, навіть абсурдні та фантастичні, щодо поставленого питання.

Вправа «Авторитет нашої групи» – дана вправа спрямована на рефлексію власних вмінь, знань. За допомогою цієї вправи відбувається втілення всіх мрій, думок учасників щодо структури групи, яку хочуть бачити в дійсності.

Вправа «Аналіз життя групи» – дана вправа полягає в тому, як учасники розуміють і приймають зміни які відбуваються під час навчання у ЗВО, що розвивається, а що втрачає значущість, відходить на другий план.

Вправа «Не казкові проблеми» – вправа допомагає виокремити значущі проблеми групи та знайти розв’язок цієї проблеми, яка виникає на шляху під час навчання.

ІІІ. Заключна частина складається з таких вправ:

Вправа «Прощання» – дана вправа сприяє усвідомленню учасниками тренінгу ступеня реалізованості очікувань від заняття, які ставили перед собою на початку тренінгового заняття.

Особистісна адаптованість – це своєрідна інтегральна форма суб'єктної активності, яка є результатом виходу суб'єкта за межі об'єктивних вимог діяльності. В ній тісно переплетені і являють динамічну єдність як власний життєвий досвід юнака, так і його творчий потенціал. Особлива роль в процесі адаптації студента належить як його адаптивним властивостям, вмінню сприймати й аналізувати ситуацію навчання та життєдіяльності, так і бажанню, готовності, вмінню реалізувати свої задуми в конкретній практичній діяльності.

Дослідження адаптації студентів включає аналіз за такими параметрами: адаптивність – дезадаптивність, самоприйняття – неприйняття себе, прийняття інших – неприйняття інших, емоційний комфорт – емоційний дискомфорт, інтернальність – екстернальність, прагнення до домінування – прагнення до підпорядкування.

За результатами проведеного першого зрізу виявилось, що студентам першого курсу як експериментальної, так і контрольної груп найбільш виразилися такі шкали як дезадаптація (75% досліджуваних), тобто дані досліджуванні важко пристосовуються до навчального процесу, погано орієнтуються в даному середовищі, відчувають емоційне напруження, погано йдуть на контакт, кожен відстоює власні інтереси. 73% прагнення до підпорядкування, тобто студенти першого курсу прагнуть, щоб в них був хтось старший, який буде вирішувати їхні проблеми. Дані досліджувані бояться висловити власну думку, схиляються до думок інших осіб, які є для них еталоном, значущими, які є точкою опори для них. Емоційний дискомфорт (59%) спостерігається невпевненість як в собі, так і в своїх діях, проявляється емоційна напруга, стривоженість. Неприйняття інших (87%) 60% не прийняття себе як особистості У 77% студентів першого курсу існують прояви екстернальності. Отже, результати першого зрізу показали, що студенти-першокурсники замкнуті в собі, не комунікативні, спостерігається

напруженість, погано пристосовуються до навчального процесу у ЗВО, так як там існують встановлені правила, які відрізняються від шкільних вимог.

За результатами другого зрізу, тобто після проведення тренінгових вправ спостерігається покращення результатів, більша розкутість студентів, відбувся успішний перебіг соціальної адаптації, освоєння правил навчання у ЗВО, обізнаність. Можна виділити такі шкали за нашим дослідженням: адаптивність – 87%; прийняття себе – 78%; прийняття інших – 82%; емоційний комфорт – 95%; інтернальність – 80%; прагнення до домінування – 90%. Отже, в експериментальній групі спостерігається збільшення відсоткового значення за всіма шкалами, але найбільш високі спостерігаються: адаптивність (87%), прийняття інших (82%) та емоційний комфорт (95%). В контрольній групі також показники збільшились, що говорить про те, що на адаптаційний процес не лише проведення адаптаційного тренінгу, а й період знаходження в ЗВО, ознайомлення з його правилами, вимогами. Досліджувані, з якими проводився адаптаційний тренінг усвідомлюють свої досягнення на рівні вмінь у сфері навчання, на рівні успішності в навчанні, пристосованості. Чітко виражена спрямованість на творчу сферу. Також вказані загальні вміння на рівні побутової сфери і вміння, які можна вважати за хобі (див. табл. 3.1, 3.2).

Отже, за результатами кореляційного аналізу, а саме коефіцієнта U-критерію Манна-Вітні, у нашому випадку Umin < U < Umax, ($n_{експ.}$=37 та $n_{контр.=}$107) то ми приймаємо гіпотезу H_0, тобто відмінності між нашими групами незначні, тому обрану групу ми можемо взяти за контрольну.

Так, зважаючи на вибірку обстежуваних (24 особи), є підстави стверджувати, що саме науково спроектована і організована за допомогою інноваційних освітніх технологій і засобів розвивальна взаємодія спричинила зменшення показників очевидної і критичної особистої дезадаптації студентів і збільшення їхньої успішної адаптації до вимог ЗВО. Зокрема, за методикою А.В. Фурмана, в діапазоні 6-40 балів сукупне зниження числа дезадаптованих студентів становить 10%, в той час як у діапазоні 58–75 балів, навпаки, сукупне зростання числа адаптованих – 15%.

Таблиця 3.1

Підсумкові результати дослідження адаптованості студентів
(вибірка 24 особи, 2019 р.)

№	Група	Відсоткове значення за шкалами						№	Група	Відсоткове значення за шкалами					
		Адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Інтернальність	Прагнення домінувати			Адаптація	Самоприйняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Інтернальність	Прагнення домінувати
1	Експериментальна	59	71	50	63	55	48	1	Контрольна	58	34	45	62	78	83
2		57	67	61	54	74	55	2		45	34	65	67	56	67
3		61	48	66	75	49	81	3		64	67	45	54	45	74
4		70	65	54	61	53	93	4		45	85	69	76	67	45
5		50	63	83	52	67	47	5		76	76	45	85	54	72
6		57	76	67	34	56	65	6		53	36	56	76	43	27
7		54	90	77	65	43	30	7		34	78	64	54	96	45
8		53	45	93	38	95	64	8		78	54	45	34	24	84
9		63	62	45	94	74	58	9		82	45	65	61	76	90
10		50	55	92	32	64	54	10		53	65	34	80	56	76
11		47	67	59	47	43	45	11		76	67	54	39	58	54
12		51	52	60	45	83	91	12		36	56	67	54	78	63
X		55,7	63,4	67,5	55,0	63,0	60,9	X		58,3	58,0	51,1	71,0	61,0	61,6

Тенденція зсуву діагностичних показників до середини шкали (неочевидна та очевидна адаптованість) свідчить про створення кращих психодидактичних умов в організації навчально-виховного процесу й опосередковано – в діалогізації та гуманізації міжособистісних взаємостосунків викладачів і студентів. Кількісні, статистичні і якісні дані щодо конструктивного використання методик особистісної адаптованості свідчать про широкі пояснювально-прогностичні можливості діагностичної версії взаємодії особистості із зовнішнім і власним, внутрішнім світом. Основна увага дослідників має бути зосереджена на вивченні динамічних характеристик особистісної адаптованості молоді, дорослих, а також обґрунтуванні закономірностей структурно-функціонального розвитку соціально-

психологічної адаптації індивіда в онтогенезі. Отож вважаємо, що пошуково-експериментальний потенціал опитувальника А.В. Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя?» і методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда досить великий.

Таблиця 3.2

Зведена таблиця результатів дослідження адаптованості студентів на основі аналізу контрольної та експериментальної групи

№	Шкали	R експ.	R контр.	U
1	Адаптація	147,5	152,5	74,5
2	Самоприйняття	164,0	125,5	96,5
3	Прийняття інших	188,0	119,0	103,0
4	Емоційний комфорт	128,5	151,0	93,5
5	Інтернальність	168,5	134,5	87,5
6	Прагнення домінувати	143,5	137,5	84,5

Висновки до розділу 3

Провівши експериментальне вивчення психокорекційних заходів подолання труднощів адаптованості у процесі професійного становлення майбутніх соціальних працівників можемо констатувати, що в умовах проведення психокорекційного тренінгу покращилася здатність студентів до самоаналізу, саморозкриття та самоактуалізації, про що свідчать результати аналізу заключної діагностики. Також у більшості досліджуваних помітною стала тенденція до зростання рівня самореалізації, гармонізації різних сторін образу Я. Разом з тим спостерігалась тенденція до активнішої та продуктивнішої адаптивної діяльності, яка була більшою мірою, ніж раніше, представлена реальними успіхами у комунікативній діяльності, визначеними

послідовними цілями та планами самореалізації. Намітилася лінія до кращого розуміння взаємозалежності між успіхом у адаптивній діяльності та індивідуальними особистісними властивостями. У студентів змінилося ставлення до розуміння актуальної ситуації їх навчальної діяльності у ЗВО та життєдіяльності у цілому, покращилася здатність до поглибленого її аналізу та самопізнання, що сприяло розширенню самоусвідомлення особистості як необхідної передумови розвитку когнітивної складової адаптації. Завдяки таким характеристикам у першокурсника підвищилися адаптивні можливості як на потенційному рівні так і на актуальному, що створюють у особистості, з одного боку, здатність до протистояння відносно до відповідних видів дезадаптації та дезадаптованості, з іншого – забезпечують оптимальні умови процесу адаптації. Отже, проведене тренігове заняття загалом успішно активізує і прискорює процес адаптованості студентів до нових умов соціального існування.

ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ

1. Побудова громадянського суспільства неможлива без появи нових суспільних індивідів – громадян, що мають рівні громадянські права і певні громадянські якості. Людина тільки тоді стає громадянином, коли володіє високими моральними ідеалами, передовим світоглядом, який ґрунтується на демократичному поєднанні почуття власної гідності, незалежності, індивідуальності із повагою прав та свобод інших, а також неухильним дотриманням законів і правил загальнолюдського співжиття. Досягнення цього можливе тільки при кардинальній зміні психології і світогляду людей, суттєвій трансформації економічного і соціального статусу. Одним із головних принципів функціонування громадянського суспільства є створення необхідних матеріальних та інших умов для розвитку науки, культури, освіти і виховання громадян, що формують їх як вільних, культурних, морально чистих і соціально активних, відповідальних перед законом членів суспільства. Тут гостро постає проблема особистісної адаптованості юних громадян України до студентського життя, як важливого етапу їхнього фахового становлення.

2. Особистісна адаптованість – це інтегральна форма суб'єктної активності, яка є результатом виходу суб'єкта за межі об'єктивних вимог діяльності, у якій тісно переплетені і поєднані як власний життєвий досвід юної особи, так і її творчий потенціал. Особлива роль в процесі адаптації студента належить як його адаптивним властивостям, вмінню сприймати й аналізувати ситуацію навчання та життєдіяльності, так і бажанню, готовності, вмінню реалізувати свої задуми в конкретній практичній діяльності. За А.В. Фурманом [58], особистісна адаптованість – це складна психоформа внутрішнього світу людини, яка має культурно-історичне походження та сутнісно характеризує її як суб'єкта, індивідуальність та універсум суспільного життя. У термінах Дж. Келлі, адаптованість – це особливий особистісний конструкт, за допомогою якого індивід інтерпретує, або витлумачує свій ментальний досвід, в основі

якого знаходиться сприйняття світу і ставлення до нього, оцінка буденних ситуацій і самооцінка своєї поведінки, психічні образи та Я-концепції, котрі взаємоспричинюють той чи той перебіг адаптаційної активності людини. Іншими словами, особистісна адаптованість внутрішньо задає певний набір моделей поведінки, а тому її вид, рівень, зміст та механізми функціонування дають змогу прогнозувати дії і вчинки людини в тих чи інших ситуаціях соціальної взаємодії. Особистісна адаптивність як процес, що розгортається у внутрішньому світі індивіда в ситуаціях соціальної взаємодії, – це тенденція утвердження або як основний мотив людського життя. Його суть полягає у прагненні зберегти та інтенсифікувати себе, максимально виявити кращі властивості своєї особистості, котрі закладені в ній від природи. Вищий рівень реалізації цього прагнення пов’язаний із тенденцією самоактуалізації, тобто устремління людини до розвитку в напрямку зростання складності, самодостатності, зрілості і компетентності.

3. Особистісна адаптованість – це надскладний психокультурний конструкт організації внутрішнього світу людини, за допомогою якого вона інтерпретує свій ментальний досвід, в основі котрого – сприйняття довкілля і ставлення до нього, оцінка подій і явищ, самооцінка власних вчинків, позитивні Я-образи та Я-концепції, які взаємоспричинюють перебіг адаптаційної активності суб’єкта. Водночас вона – тенденція утвердження, актуалізації адаптаційного потенціалу індивіда, його духовного Я, котре виникає внаслідок інтуїтивного осягнення єдності із Всесвітом і виявляється у прагненні особистості до розвитку в напрямку зростання складності, самодостатності, самоактуалізації, зрілості та досконалості. Особистісна адаптованість характеризується наявністю ієрархічної моделі функціонування рівнів адаптаційних процесів (дезадаптованість – неадаптованість – адаптованість – творчість). Пристосувальницька активність індивіда постійно змінюється, внаслідок чого маятник адаптивності у системі «суб’єкт – середовище» має тенденцію до ускладнення від творчості та адаптованості (гармонійні змінні) аж до неадаптованості та дезадаптованості (дисгармонійні змінні). Однак

зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини має і позитивний аспект, оскільки зумовлює загострення її психологічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал.

4. Заходи, що проводяться нині, не повною мірою допомагають вирішити проблеми безпосередньо адаптації до навчання у ЗВО, оскільки успішне подолання адаптаційного бар'єру вважається можливим за умов зменшення самого адаптаційного бар'єру та збільшення адаптаційного потенціалу особистості. За умови провідного місця психолого-педагогічного супроводу в процесі адаптації студентів до навчання вирішення проблеми відбувається за рахунок зменшення адаптаційного бар'єру, що негативно впливає на розвиток особистості. Фактично створюються ідеальні умови, в яких вчорашній школяр може повноцінно функціонувати, на зазнаючи фізіологічних та психологічних перевантажень. Однак у нього виникає залежність від сторонньої допомоги, що безумовно є вагомою перешкодою для формування самодостатньої та творчої особистості майбутнього фахівця соціальної сфери. Тому варто упровадити комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування таких якостей особистості, які б слугували фундаментом для успішного самостійного ефективного долання труднощів, пов'язаних з навчанням у ЗВО.

5. Нами застосована система виявлення, актуалізації та творчої реалізації виховного потенціалу динамічно оновлюваного змісту гуманітарних дисциплін, що становить сукупність соціально значущих уявлень про сучасне суспільство, громадянськості, політичної зрілості, соціально-професійної активності. Проведений аналіз змісту таких дисциплін дозволили виділити блоки соціономічних знань, які формують соціальну і професійну активність: соціальні і громадянські якості особистості, якості професійної спрямованості особистості, професійно-трудові, професійно-моральні та загальнокультурні якості особистості. Використання виховно зорієнтованого потенціалу динамічно оновлюваного вмісту гуманітарних дисциплін являє собою процес формування єдиної сукупності світоглядних, аксіологічних, культурологічних,

а також відповідних їм організаційно-діяльнісних ресурсів навчальної діяльності, творча актуалізація яких імовірно дозволить не тільки успішно зреалізувати виховну функцію загальнопрофесійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а й значно збагатити цільовий і процесуальний компоненти професійного виховання майбутніх фахівців у ЗВО, надати йому єдину гуманістичну, професійно-моральну спрямованість і цілісний характер. Таким чином, наше дослідження підтверджує ту гіпотезу, що покращення особистісної адаптованості студента в процесі навчально-виховної діяльності ЗВО буде успішним при використанні виховного потенціалу динамічно оновлюваного змісту гуманітарних дисциплін, що становить сукупність соціально значущих уявлень про сучасне суспільство, громадянськості, політичної зрілості, соціально-професійної активності; зреалізації форм і методів позааудиторної діяльності, адекватних розвитку соціально-професійної активності особистості студента; активізації діяльності студентів у громадських об’єднаннях і рухах, що сприяють розвитку самоорганізації, самоврядування, самоактуалізації особистості.

ВИКОРИСТАНІ ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.; Т. 2. 287 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1969. 339 с.

3. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2017. №83. С.99-108.

4. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології. *Психологія і суспільство.* 2004. № 4. С. 60–74.

5. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии. *Вопросы психологии.* 1980. № 1. С. 92–100.

6. Блейхер В.М., Л.Ф. Бурлачук. Психологическая диагностика интеллекта и личности. Киев : Выща школа, 1978. 142 с.

7. Бригадир М. Принципи і параметри соціально-психологічного проектування освітніх систем. *Психологія і суспільство.* 2000. №1. С.60–79.

8. Васянович Г.П. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: монографія. Ленинград : СПОЛОМ, 2008. 464 с.

9. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. 174 с.

10. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптаций: Ист. метод. исследование / отв. ред. К.В. Манойленко: АН СССР. Ин-т истории естествознания и техники. Ленинград : Наука, 1989. 187 с.

11. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство.* 2001. №2. С. 36–76.

12. Гуменюк О.Є. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума: Лекція. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 40 с.

13. Гура С.О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Харків, 2003. 237 с

14. Дугинец В.М. Профессионально-педагогическая адаптация студентов младших курсов педвузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1988. 20 с.

15. Дябел Л.І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2008. 244 с

16. Жмыриков А.Н. Диагностика социально психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения.: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 1989. 249 с.

17. Землякова Т.В. Эмоциональный фактор в структуре процесса адаптации. Дис... канд. психол. наук. Киев, 1996. 193 с.

18. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры. *Вопросы психологии.* 1998. № 9. С. 104–114.

19. Ізбаш С.С Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.

20. Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій. *Психологія і суспільство.* 2004. № 2. С. 5–29.

21. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. Київ : ТОВ Міжнар. фінансова агенція, 1998. 216 с.

22. Комиссаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / за ред. А.В.Фурмана. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 144 с.

23. Костенко В.І. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. *Рідна школа.* 2000. № 7. С. 17–23.

24. Костін Я.А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання : наукове видання / за ред. А.В.Фурмана. Тернопіль, 2005. 62 с.

25. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти. Київ, 2001. 128 с

26. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Київ : Форум, 2002. 319 с.

27. Меркулова Л.П. Изучение иностранного языка как психологический фактор адаптации студентов. Дис... канд. пед. наук. Ленинград, 1991. 182 с.

28. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 256 с.

29. Модульно-розвивальна система як соціокультурна оргалізація. *Психологія і суспільство*. 2002. №3–4. 292 с.

30. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент в СШ №80 м. Дніпропетровська. *Рідна школа:* спецвипуск. 1998. №10. 80 с.

31. Москвина Н.Б. Адаптация первокурсников в вузе: модель психолого-педагогического сопровождения. *Педагогическое образование и наука.* 2009. №12. С. 73-78.

32. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван : Изд-во Армянской ССР, 1988. 364 с.

33. Нижникевич З.М. Психолого-педагогічні умови активної соціальної адаптації учнів початкових класів до шкільного життя. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* 1998. Вип. 2. Ч. 1. С. 93–99.

34. Орбан-Лембрик Л. Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму. *Психологія і суспільство.* 2004. № 1. С. 71–82.

35. Петльована Л. Л. Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2008. 179 с

36. Петренко В.В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засіб дидактичної адаптації студентів: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2005. 20 с

37. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1991. 494 с.

38. Ревасевич І. Методи дослідження особистісної адаптованості у просторі інноваційного освітнього процесу. *Вітакультурний млин.* 2006. Модуль 3. С. 17–20.

39. Ревасевич І. Методологічні орієнтири дослідження адаптації у системі структурованого вітакультурного простору. *Вітакультурний млин.* 2005. Модуль 2. С. 45–49.

40. Ревасевич І. Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство.* 2007. №1. С. 109–127.

41. Ревасевич І. Психологічні концепції адаптації особистості у системному теоретичному обґрунтуванні. *Психологія і суспільство.* 2001. №4. С. 16–40.

42. Рибалка В. Формули особистості і психологічне мислення. *Психологія і суспільство.* 2013. №4. С. 88–100.

43. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посібник. 2-е вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.

44. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие. Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. 872 с.

45. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса : Хорс, 1995. 334 с.

46. Саннікова О.П. Досвід побудови моделі структури особистості професіонала. *Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в XXI столітті: теорія і практика* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 травня 2002 р.). Одеса, 2002. Част. ІІ. С. 3–7.

47. Саннікова О.П. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальних відмінностей. *Наука і освіта.* Спецвипуск: “Психологія особистості: теорія, досвід, практика”. Одеса, 2010. №9. С. 3–7.

48. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. 208 с.

49. Ткаченко А.В. Педагогическая подготовка студентов с учетом их возрастных особенностей: Дис... канд. пед. наук. Киев, 1993. 186 с.

50. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. / сост., ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. Москва : Прогресс, 1990. 304 с.

51. Фрідман Л., Кулагіна І. Розвиток здібностей / Психологічна підтримка творчості учня / упоряд. О. Плавник, В. Зоц. Київ : Редакції загально-педагогічних газет, 2003. С. 72–89.

52. Фурман А. Духовність основа нової школи. *Освіта.* 1996. 30 жовтня. С. 2–3.

53. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство.* 2005. № 2. С. 29–75.

54. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета система. *Психологія і суспільство.* 2001. № 3. С. 105–144.

55. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль, 2017. 508 с.

56. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії. *Психологія і суспільство.* 2018. №1-2. С. 5–26.

57. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

58. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості, вид. 3-є. Тернопіль: Економічна думка, 2013. 64 с.

59. Фурман А.В. Психокультура української ментальності : наукове видання. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 132 с.

60. Хьёлл Л., Зиглер Д. Теории личности / пер. с. англ. С. Меленовской, Д. Викторовой. Санкт-Петербург : Питер-Пресс, 1997. 608 с.

61. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированости от “внешнего” и “внутреннего”. *Психологический журнал.* 1995. Т.16, № 2. С. 15–25.

62. Шафажинская Н.Е. Роль социально-психологической адаптации студентов 1 курса в оптимизации учебного процесса. Психологические проблемы интенсификации обучения иностранным языкам. Москва, 1981. С. 88-97.

63. Швалб Ю. Свідомість як відношення людини до світу. *Психологія і суспільство.* 2004. № 4. С. 154–166.

64. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Москва : Шк. Культ. Политики, 1995. 760 с.

65. Юнг К. Аналитическая психология История зарубежной психологии.Тексты. Москва : МГУ, 1986. С. 143–170.

66. Яценко Т. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах. *Психологія і суспільство.* 2004. № 4. С. 37–59.

67. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.