НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Бойко Ірина Іванівна

УДК 159.922.7

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКА ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Д и с е р т а ц і я
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник – доктор психологічних наук,
професор
Приходько Юлія Олексіївна.

КИЇВ–2002

ЗМІСТ

стор

ВСТУП…….....4–11
РОЗДІЛ І. Теоретичний аналіз проблеми адаптації особистості.....12–62
1.1. Поняття адаптації та її рівнів…….... 12–52
1.2. Соціально-психологічні особливості адаптації підлітка.....52–62
РОЗДІЛ ІІ. Експериментальне вивчення адаптації студентів підліткового віку І курсу педагогічного училища до нових умов навчання.....63–137
2.1. Діагностичні методи та організація дослідження адаптації студента-підлітка.....63–74
2.2. Залежність внутрішніх передумов адаптації студента-підлітка від його функціонального стану..... 74–82
2.3. Аналіз змісту адаптованості як внутрішньої передумови адаптації студента-підлітка.....83–98
2.4. Дослідження особливостей тривожності студента-підлітка на етапі адаптації до нових умов навчання.....98–117
2.5. Аналіз змісту соціальних факторів як зовнішніх передумов адаптації студента-підлітка.....117–130
2.6.Рівні, види та зміст соціально-психологічної адаптації студента підлітка.....130–137

РОЗДІЛ ІІІ. Система корекційних заходів прискорення соціально-психологічної адаптації студентів підліткового віку до нових умов навчання.....138–203
3.1. Соціально-психологічний тренінг як прискорюючий фактор адаптації студента-підлітка до нових умов навчання
..... 138–142
3.2. Зміст і структура адаптивно-розвивальної програми для студентів-підліткі.....143–155
3.3. Самопізнання та розвиток здатності до саморегуляції як механізму активізації та прискорення процесу адаптації студента-підлітка до нових умов навчання.....155–178
3.4. Розвиток комунікативних навичок та впевненості у собі як механізму активізації та прискорення процесу адаптації студента-підлітка до нових умов навчання..... 179–203
ВИСНОВКИ.....204–208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....209–230
ДОДАТКИ.....231–243

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування системи освіти, яке нині відбувається в Україні, висунуло на порядок денний питання подальшої наукової розробки теоретичних і прикладних аспектів проблеми адаптації шкільної та студентської молоді до нових умов навчання. Адже, у зв'язку з появою навчальних закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, коледжів), зміна місця навчання, особливо для підлітків, нині є типовим явищем. Проте, як свідчать життєва практика та наукові дослідження, далеко не кожен з них спроможний швидко і без особливих психологічних травм адаптуватись до нової соціальної ситуації, свого нового статусу, а це, безумовно, позначається не лише на самопочутті підлітка, але й на якості засвоєння ним знань, взаєминах з однолітками, батьками та педагогами, на його поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що адаптивні механізми у старшому підлітковому віці розвинуті недостатньо (І.Булах, Т.Драгунова, Л. Жезлова, Л.Закутська, В.Каган, І.Кон, М.Кле, О.Личко, Н.Максимова, О. Новикова, С.Подмазін, Г.Прихожан, М.Раттер, І.Сабанадзе, Г.Чуткіна, О. Яковлєва та інші). Саме тому підлітки важко адаптуються до нових умов життєдіяльності. Крім того, труднощі процесу адаптації підлітків підсилюються "кризовістю" та "критичністю" цього вікового етапу у розвитку особистості, що виражається у підвищеній тривожності, пов'язаній, головним чином, з особливостями самооцінки, необхідністю вибору майбутньої професії, у труднощах входження у доросле життя, непідготовленістю до виконання нових соціальних ролей, суперечностями у сфері спілкування тощо.

Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Ф.Александер, Р.Бенедикт, Дж.Даллард, М.Мід, Н.Міллер, Р.Сірс, Т.Френч та ін.), проте й досі відсутній єдиний погляд на саму сутність даного поняття. Досить неоднозначно визначаються критерії виміру рівнів адаптивності, умови та психологічні механізми прискорення даного процесу на різних вікових етапах та у різних сферах життєдіяльності людини, недостатньо з'ясовані зовнішні та внутрішні чинники адаптації, а також питання про те, як впливають індивідуально-психологічні та особистісні характеристики суб'єкта на особливості його адаптації до нових умов навчання тощо.

Залишається багато нез'ясованого у питанні адаптації студентів-першокурсників вузу до нових умов навчання, хоча йому присвячена ціла низка досліджень (І.Варава, М.Левченко, О.Мороз, Г.Панченко, В.Семиченко та інші). Вчені наголошують на важливості дослідження даної проблеми, підкреслюючи при цьому, що соціальну адаптацію неможливо виключити ні з процесів соціалізації і виховання, ні з життя взагалі, оскільки це "багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості у нове

соціальне оточення з метою спільної діяльності у напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища" (О.Мороз).

Цілеспрямований аналіз літературних джерел засвідчив, що до теперішнього часу не стала предметом глибокого вивчення соціально-психологічна адаптація професійно зорієнтованих підлітків, зокрема особливості її протікання в нових умовах їхнього навчання. Водночас відомо, що саме професійна адаптація зумовлює поглиблення знань, умінь та навичок, духовне зростання особистості, успішне оволодіння майбутньою професією. Крім того, в уже відомих дослідженнях недостатньо враховується такий важливий аспект, як управління процесом адаптації. Розробка корекційних заходів з прискорення адаптації і запобігання дезадаптації – це ключові питання даної проблеми.

Рівень наукової розробки проблеми. У нашому дослідженні психологічне поняття адаптації розглядається як своєрідний вид діяльності – адаптивної діяльності, яка обумовлена змінами у взаємодії особистості та навколишнього середовища і спрямована на оптимізацію цієї взаємодії. Це можливо на основі оцінки характеру взаємодії особистості і навколишнього середовища і , якщо це необхідно, певної корекції цієї взаємодії. Адаптація розглядається у діалектичному поєднанні трьох основних рівнів – біологічного , психологічного, соціального. Для нас цікавим було вивчення адаптації на психологічному і соціальному рівнях. В даному дослідженні основна увага була зосереджена на аналізі внутрішніх і зовнішніх детермінантів адаптації та на аналізі когнітивної, емоційно-оцінної та поведінкової складових образу "Я" підлітка.

У результаті ми дійшли висновку про перспективність і доцільність продовження подальшого пошуку у напрямку розкриття психологічних особливостей соціально-психологічної адаптації студента-підлітка та шляхів її прискорення до нових умов навчання.

Вибрана висхідна позиція у дослідженні робить його новим з наукової та практичної точки зору.

Виходячи з такого розуміння проблеми та зважаючи на її соціальну значущість і недостатню розробку в психолого-педагогічній науці, нами була обрана тема дисертаційного дослідження **"Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання".**

Об'єкт дослідження – соціально-психологічна адаптація.

Предмет дослідження – особливості соціально-психологічної адаптації підлітків на початкових етапах їх навчання в педагогічному училищі.

Мета дослідження – розкриття психологічних особливостей адаптованості підлітків та соціально-психологічних чинників прискорення процесу їх адаптації до нових умов навчання.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що особливості адаптації підлітка до нових умов навчання визначаються його індивідуально-типологічними й особистісними характеристиками, а її рівень можна

підвищувати спеціальною системою роботи з використанням активних методів навчання, спрямованих на прискорення даного процесу.

Соціально-психологічну адаптацію слід розглядати як формування механізму регуляції відношення підлітка і оточуючого середовища через його активне конструювання на базі індивідуально-типологічних властивостей і свідомості. Це інтегративна властивість особистості, яка проявляється в особливостях адаптації за трьома напрямками: саморегуляції поведінки, психічного здоров'я та навчальної діяльності. Адаптивність, як полісистемна властивість інтегральної індивідуальності, обумовлюється змістом і взаємозв'язком її складових компонентів, які знаходяться в певній залежності і складають якісно своєрідну сукупність, структуру і гомеостатичність в нових умовах (тобто є функціонування складного психологічного симптомокомплексу , утворенного індивідуально-типологічними особливостями, мотиваційною і ціннісно-смисловою сферами особистості, рівнем психологічної стійкості до негативного впливу стресогенних чинників).

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези необхідно було роз'язати наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.
2. Виявити основні індивідуально-типологічні й особистісні характеристики студентів старшого підліткового віку (І курсу) педагогічного училища та їх зв'язок з якістю адаптації.
3. Проаналізувати систему внутрішніх та зовнішніх чинників адаптації студентів підліткового віку.
4. Визначити критерії і рівні адаптації підлітків.
5. Розробити адаптивно-розвивальну програму для підлітків з оптимізації їх адаптації до нових умов навчання та розв'язання завдань постстресової реадаптації.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системно-діяльнісна парадигма в дослідженнях психічного (О.Леонтьєв, О.Асмолов), в дослідженнях різних аспектів виховання особистості (Г.Балл, І.Бех, М. Боришевський, Г.Костюк, С.Максименко, Ю.Приходько, В.Семиченко, О. Скрипченко та ін.); ряд положень, сформульованих в рамках діяльнісного підходу (О.Лєонтьєв, В.Вілюнас, Є.Сурков, О.Тихомиров, К.Ізард. Б.Додонов, В.Басін та ін.); про роль емоцій в психічній регуляції (П.Анохін, В.Калін, В. Дашкевич, О.Чебикін); про особливості саморегуляції (К.Абульханова-Славська, М.Боришевський, В.Калін, Н.Пейсахов, К.Платонов, І.Чеснокова та ін.); про корисний результат як наслідок системної реакції саморегуляції особистості (Є.Ільїн); положення про опосередкування "зовнішніх дій внутрішніми умовами" (С.Рубінштейн, К.Платонов); концепції цілісної інтегральної індивідуальності (Б.Ананьєв, В.Мерлін, В.Русалов та ін.); теоретичні положення про психофізіологічний стан як функціональну систему (А.Карпухіна, П.Некіфоров, М.Чайнова); концепції адаптації людини (Ю. Александровський, Ф.Березін, Ц.Короленко та ін.).

Для вирішення поставлених завдань, перевірки гіпотез і накопичення наукових фактів була розроблена **програма дослідження та методика експерименту,** яка включала пошуково-теоретичний, дослідно-експериментальний і заключно-узагальнюючий етапи. Згідно із цією програмою та завданнями дослідження було використано: аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження, моделювання, цілеспрямоване спостереження, самоспостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ю, тестування, самозвіти та самоописи, констатуючий та формуючий експерименти, проективні методики та методи статистичної обробки даних.

Надійність і вірогідність отриманих результатів та висновків забезпечена, теоретико-методологічним обгрунтуванням вихідних позицій, всебічним розглядом предмету дослідження, використанням взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки, кількісним і якісним аналізом емпіричних даних, використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційного дослідження полягає: в уточненні понять адаптивності та адаптації; у з'ясуванні взаємозв'язку адаптації з індивідуально-типологічними й особистісними характеристиками підлітків; у виділенні критеріїв (продуктивного, який характеризує адаптацію з точки зору ефективності певного виду діяльності, та гомеостатичного, який є показником "витрат" на адаптацію і який характеризує її з точки зору витрат психофізіологічних ресурсів і збереження фізичного і психічного здоров'я) та рівнів (високий, середній, низький) соціально-психологічної адаптації підлітків; у виявленні особливостей функціонування когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів у процесі адаптації; в обгрунтуванні системи психокорекційних заходів, спрямованих на активізацію та прискорення процесу адаптації студента-підлітка. Дослідження дозволило поглибити розуміння механізму соціально-психологічної адаптації як властивості особистості, з'ясувати особливості процесу саморегуляції та його зв'язку з емоційною сферою, обгрунтувати погляд на соціально-психологічну адаптацію як полісистемну властивість людини, що загалом розширює уявлення про її сутність і дозволяє включити дане явище в більш широкий контекст загальнопсихологічної теорії адаптації в складних (екстремальних) умовах.

Практичне значення дисертаційного дослідження визначається розробкою методичних рекомендацій з питань організації та впровадження у шкільну практику адаптивно-розвивальної програми для підлітків; створенням методичного забезпечення формування механізму адаптації підлітка на початкових етапах навчання в закладах нового типу. Результати дослідження можуть безпосередньо використовуватися викладачами, практичними шкільними психологами для організації індивідуального підходу і до прогнозування успішності поведінки у ситуаціях різної якості, різного складу та значення для підлітка; з'ясування глибинних особистих проблем у досягненні життєвих цілей та пошуку внутрішніх перешкод у здійсненні

поведінки; організації та проведення тренінгів за адаптивно-розвивальною програмою для дезадаптованих осіб.

Основні результати та висновки проведеного дослідження відображені у звітах, частково викладені у публікаціях.

Базою дослідницької роботи виступило Коростишівське педагогічне училище імені І.Я.Франка Житомирської області. Дослідженням було охоплено 130 студентів І курсу старшого підліткового віку (набір на базі 9-ти класів).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження доповідались та обговорювались на обласній науково-практичній конференції "Психолого-педагогічні проблеми педагогічного керівництва процесом соціалізації особистості в сучасних умовах" (Житомирський ОІППО. –Житомир, 1999 рік), на Міжнародній науково-практичній конференції "Проблеми розвитку особистості сучасної людини" (Житомитський ДПУ імені І.Я. Франка. –Житомир, 2000 рік), на засіданнях наукової ради інституту та кафедри педагогіки і психології Житомирського ОІППО (1997–2001р.), на звітних науково-практичних конференціях викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (2000–2001р.). Впровадження результатів дослідження в практику здійснювалось також у виступах автора перед слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів Житомирського ОІППО (1997–2001), у проведенні тренінгів за адаптивно-розвивальною програмою з підлітками загальноосвітніх шкіл, ліцею та педагогічного училища Житомирщини.

Зміст та результати роботи висвітлені у п'яти публікаціях, з яких три статті опубліковано у наукових фахових виданнях, матеріалах конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, восьми додатків. Дисертація містить 17 таблиць і 1 рисунок на 10 сторінках. Список літератури нараховує 273 найменування. Загальний обсяг дисертації 200 сторінок.

РОЗДІЛ І. Теоретичний аналіз проблеми адаптації особистості

1.1. Поняття адаптації та її рівнів

Соціально-психологічна діяльність особистості – багаторівневе явище, яке зачіпає і індивідуальні особливості людини і позицію особистості в суспільстві. У контексті проблеми адаптації особливий інтерес виявляє питання про співвідносність умов соціального буття індивіда і людської індивідуальності, про співвідношення між регламентованістю, соціальною заданністю ролевої поведінки і відношення до нього суб'єкта діяльності. Дослідження закономірностей явища соціально-психологічної адаптації як включення індивіда в соціальне середовище у процесі вирішення протилежних тенденцій – злиття з соціумом і самовизначення, виділення власної індивідуальності – проводиться у руслі більш загальних проблем співвідношення особистості і суспільства.

Методологічні проблеми адаптації особистості розробляються спеціалістами різного профілю: філософами, психологами, соціологами – Л. Буєвою [42], Т.Дичевим [67], С.Кісельовим [96], І.Мілославовою [145], В. Олейніковим [160], Л.Ростовою, М.Свиридовим [204] та іншими.

Досліджуються прикладні аспекти адаптації особистості С.Артемовим, О. Борискіним [37], М.Будякіною, А.Русаліновою, Т.Вершиніною, А.Назимовою [49], О.Морозом [148; 149] та іншими.

У прикладних галузях (у медичній психології, в дослідженнях відхиляючої поведінки, дезадаптації і т.п.) забезпечення адаптації індивіда в тому чи іншому середовищі і подоланню його дезадаптації приділяється не мало уваги (І.Булах, Т.Драгунова, Л.Жезлова, Л.Закутська, А.Захаров, В.Каган, І.Кон, М.Кле, О.Личко, Н.Максимова, О.Новикова, О.Плотнікова, А. Полегенько, С.Подмазін, А.Прихожан, І.Сабанадзе, Н.Толстих, М.Раттер, Г.Чуткіна, Т.Юфєрєва, О.Яковлєва та інші). Проте при розгляданні теоретичних проблем, особливо тих, що відносяться до психології особистості, адаптації або надають поодиноке значення [167], або взагалі негативно відзиваються про

примінення данного поняття, аж до того, що уявлення про пристосовницькі функції психічного і особистості оголошується “абсолютно неправдивим” [2].

Універсальний характер тенденції до встановлення рівноваги між компонентами реальних систем – це те головне, на думку Г.Балла, з чого потрібно виходити [23].

Тенденція до досягнення рівноваги, в якій знаходить один із проявів принцип законовідповідності буття, має місце на всіх рівнях розвитку матерії, охоплює всі форми її руху, від фізичної до соціальної.

Починаючи з біологічної форми руху, на думку Г.Костюка, “стан рівноваги тимчасово відносний, він весь час порушується … процес же урівноваження постійний” [105].

У матеріальній системі, яка розглядається, часто можна виділити активну підсистему (наприклад, організм або суб’єкт) і середовище, в якому ця підсистема функціонує. Тенденція до встановлення рівноваги у процесі їх взаємодії – при умові, що вказана активна підсистема не руйнується і, більш того, підтримуються визначені параметри її функціонування – як раз і описується за допомогою поняття адаптації в його широкому тлумаченні. Найбільше визнання це широке тлумачення отримало у біології, де адаптацію часто розуміють як “здатність організмів існувати та залишати потомство у данному середовищі” [56]. Проте біологічна адаптація людини відбиває спільну з усіма живими організмами її біологічну організацію, а також особливе, специфічне біологічне в людині як такої, що має соціальну сутність.

“Вивчення проблеми адаптації історично було пов’язане перш за все з виникненням та розвитком біології. Це й не дивно, оскільки в біології досить рано зародились спроби дослідження взаємозв’язку організмів з оточуючим їх середовищем” [229]. Загалом проблема адаптації є однією з найбільш складних проблем біології, виникнення якої тісно пов’язана з зародженням еволюційних ідей починаючи ще з часів французьких натуралістів.

Велике теоретичне значення для дослідження проблем біологічної адаптації мають положення Ч. Дарвіна про те, що адаптація, як і будь-які інші властивості живого, формується історично, а тому є відносною в часі та просторі. Вченому “вперше вдалося не тільки охопити єдиною концепцією факти пристосування у світі рослин та тварин, але й надати їм наукового тлумачення. Ідея про статичність механізмів еволюції (принципи еволюційного відбору) була покладена Дарвіном в основу пояснення усіх еволюційних процесів, і перш за все адаптаціогенезу. Саме вибірковим шляхом із числа випадкових різноспрямованих варіацій (корисних, індиферентних та шкідливих) і здійснюється процес пристосування організмів до оточуючого середовища. Він вперше розглянув мінливість не як єдину рушійну силу адаптаціогенезу, а поставив її у ряд з іншими факторами еволюції – спадковістю, боротьбою за існування та природним відбором. Саме ця обставина дозволила Дарвіну принципово вірно поставити та вирішити проблему закономірностей і рушійних сил адаптивної еволюції” [229]. Його положення про відносний характер “доцільності”, який він не вважав абсолютним, було найціннішим

внеском у теорію адаптогенезу. За цим положенням адаптація, як і інші властивості живого, формується історично та є відносною у часі та просторі.

Теорія Дарвіна поширювалася, боротьба в наукових колах тих часів навколо еволюційної проблематики не вщухала та спричинила виникнення класичного дарвінізму, неодарвінізму, неоламаркизму, преадаптаціонізму. Остання являла собою концепцію Л.Кено як різновид дарвінізму.

Л.Кено заперечував адаптацію як результат природнього відбору або прямого чи функційного пристосування. Він вважав що адаптація передує у готовому вигляді, а природний відбір виконує лише роль механічного сита, яке пропускає в середину лише ті форми живого, які вже раніш пристосувалися. Прихильники його теорії розглядали організм не як цілісне утворення, а як таке , що складається із різних частин і тим самим заперечували ідею довготривалої адаптивної еволюції.

Чільне місце посіли багатопланові та глибокі дослідження проблеми адаптації у медицині, найціннішими з яких є дослідження І.Сєченова, О. Ухтомського, І.Павлова, М.Введенського.

Головною ідеєю теорії І.Сєченова, є ідея про єдність організму та середовища, взаємодія яких є необхідною умовою виникнення та розвитку адаптації, обгрунтування теорії відображення та зв'язку відображення з адаптацією [206]. "Завжди і всюди життя, — вважав він, — складається з кооперації двох факторів певної, але такої, що змінюється, організації та впливу ззовні" [206]. "Організм без зовнішнього середовища, – продовжує І.Сєченов в іншій роботі, – яке підтримує його існування, неможливий; тому в наукове визначення організму повинно входити і середовище, яке впливає на нього. Так як без останнього існування організму неможливе..." [206].

Положення О.Ухтомського про організм як цілісність, його активність у взаємодії із середовищем у процесі адаптації. Це положення стало поштовхом у дослідженні поведінкових механізмів адаптації організмів і привело до розкриття фізіологічних механізмів адаптації організму до зовнішнього середовища.

В своїх роботах І.Павлов надавав великого наукового значення проблемі адаптації. Він підкреслював, що "ідея пристосування або доцільності являє собою невичерпне джерело для різних наукових гіпотез, слугує постійною науковою темою, дає сильний поштовх для подальшого вивчення питань про сутність життєвих явищ" [163]. Вчення І.Павлова, зокрема, принцип історичної (еволюційної) детермінованості відношення організму до середовища, а також еволюційної детермінованості будь-якої форми реактивності впливу зовнішнього середовища та його вчення про пристосування тварин та людини на базі безумовних та умовних рефлексів теорії другої сигнальної системи як одного з механізмів соціальної адаптації, зайняло головне місце у дослідженнях проблеми адаптації в медицині. "Кожна матеріальна система до тих пір може існувати як дане відокремлення, доки її внутрішні сили тяжіння, зчеплення тощо урівноважуються із зовнішніми впливами, серед яких вона знаходиться. Це відноситься як до будь-якого простого камінця, так і до найскладнішої

хімічної речовини. Точно те саме потрібно уявляти собі і відносно організму" [165]. У своїх працях він використовує поняття "урівноваження", яке є одним із головних, для характеристики співвідношення процесів збудження та гальмування, по відношенню до роботи першої та другої сигнальної системи і навіть для визначення сутності людського мислення, підкреслюючи, що розум є проявом найбільш тонкого співвідношення організму з оточуючим світом. Саме теорія І.Павлова про другу сигнальну систему стала однією із теорій механізмів соціальної адаптації.

Важливіший внесок у розробку широкого поняття адаптації зробив Ж. Піаже. Згідно його концепції адаптація – і у біології, і у психології – розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів: акомодації і асиміляції. Перший з них (його, по суті, позначають терміном "адаптація", вживаючи останній в більш розповсюдженому, вузькому розумінні) [23] забезпечує модифікацію функцінування організму або дій суб'єкта у відповідності з властивостями середовища. Другий же процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх згідно структурі організму або включаючи до схеми поведінки суб'єкта. Вказані процеси тісно пов'язані між собою і опосередковують один одного (що не виключає у кожному конкретному випадку ведучої ролі будь якого з них). "Точно також, – писав Піаже, – як немає асиміляції без аккомодації (попередньої чи поточної), так немає і аккомадації без асиміляції"[265].

Розглядання адаптації у єдності цих її протилежних напрямків є важливою умовою використання данного поняття у якості категорії, яка виконує суттєву роль у роз'ясненні усякого активного функцінування. При цьому, поруч з загальними закономірностями адаптації, що проявляються на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, необхідно враховувати ті особливі форми, які набуває вона у процесі різних типів, в тому числі у обміні речовин, у поведінці живих організмів, в людській діяльності – індивідуальній, груповій і суспільній. Роль адаптації у процесах останнього типу (що охоплюють у якості межового випадку діяльність людства, що розглядається як одне ціле) служить предметом спеціального філософсько-соціологічного аналізу [95]. Його актуальність зростає у сучасних умовах, коли, "ставши вирішальним фактором в практично досяжних межах світу, людина силою практичної необхідності примушується до розуміння світу не тільки як корисної сукупності речей, але й як органічно урівноваженої цілокупності" [89].

Аналіз робіт О.Леонтьєва дозволяє зробити висновок, що він заперечував проти "безсумнівного", "без належного аналізу" розповсюдження поняття пристосування, урівноваження із середовищем на онтогенетичний розвиток людини [122;123;124;125]. Головна думка вченого полягала в тому, що характерний для людини "процес привласнення або оволодіння в результаті якого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій" [123], принципово відрізняється від пристосовницької поведінки тварин. О.Леонтьєв разом з Л.Виготським та С.Рубінштейном довів,

що поведінка людини, включаючи адаптацію, обумовлюється не тільки суб'єктивними психологічними факторами, але й багатьма іншими: соціально-психологічними, соціальними тощо [122].

Г.Балл, розглядаючи застосування поняття адаптації у психології, підкреслює два моменти. Перший (вже згаданий вище при загальній характеристиці двох напрямків адаптації) – це взаємообумовленість вказаних напрямків, опосередкування ними один одного. Наприклад, процес сприймання організується сформованими раніш перцептивними схемами [153; с.222] функціювання у яких знаходить вираження асимілаційна (термін Піаже) активність суб'єкта. Разом з тим, на його думку, по своєму основному змісту цей процес являється акомадаційним: перцептивна схема доповнюється (а при необхідності і перебудовується) у такому напрямку, щоб забезпечити адекватне відображення сприймаючого об'єкта, т.т. своєрідне пристосування до нього. Але при цьому суттєво, що ми "не можемо модифікувати схему, якщо вона не використовується" [153; с.96]. У свою чергу адекватність сприймання (т.т. успішність акомодаційного процесу) є передумовою успіху у практичному зміненні сприйнятого об'єкта. Тут знову проявляється асиміляційна активність, але вже на новому рівні.

Другий момент – це залежність характеру адаптаційних процесів від стадії онтогенезу. На його ранніх етапах "психічні особливості і якості виникають шляхом пристосування дитини до вимог оточуючого середовища. Але, з'явившись таким чином, вони потім набувають самостійного значення і у порядку зворотнього впливу починають визначати наступний розвиток"[36].

Значним теоретичним внеском у дослідження проблем біологічної адаптації є концепція гомеостазу К.Бернара, У.Кеннона, Р.Ешбі, загального адаптаційного синдрому Г.Сельє, функціональних систем П.Анохіна.

Автори концепції гомеостазу в основу вихідних положень теорії про адаптацію поклали незмінність внутрішнього середовища організму. На їх думку незмінність внутрішнього середовища організму, її стабільність забезпечує живій системі автономність. Таку статичність внутрішнього середовища У.Кеннон вперше назвав терміном "гомеостаз" [252]. Гомеостаз, за його теорією, забезпечує збереження внутрішньої рівноваги організму як зворотню реакцію на зовнішнє "обурююче" втручання середовища і тому є основним принципом у пристосуванні організму, яке забезпечується механізмами саморегуляції на основі зворотніх зв'язків.

Р.Ешбі у своїй теорі+ї адаптації ототожнює поняття "гомеостаз" та "адаптація", так як, на його думку, адаптація це ніщо інше як система усіх пристосувальних механізмів, завдяки яким досягається стан внутрішньої та зовнішньої рівноваги [252].

Головним поняттям теорії Г.Сельє є поняття "загального адаптаційного синдрому" (ЗАС) та "адаптаційна енергія" (поверхнева та глибока). Перше поняття відображає зворотні неспецифічні адаптивні реакції індивіда на дії стресорів, друге – генетично обумовлений запас фізіологічних резервів для життєспроможності, який є сукупність "поверхневої" та "глибокої"

адаптаційної енергії. “Поверхнева” енергія витрачається під впливом дії стресорів, а “глибока” являє собою енергетичний резерв організму, за рахунок якого відновлюється “поверхнева” [205].

Психологічні проблеми стресу знайшли своє відображення в роботах В. Суворової, Л.Китаєва-Смика, Ф.Березіна та інших. Так, роботи Л.Китаєв-Смика розширюють наукове уявлення про адаптацію як цілісний системно організований процес взаємодії людини і суспільства [28;216]. В основу його уявлення про стрес покладено чотири субсиндроми: емоційно-поведінковий, вегетативний, когнітивний та соціально-психологічний, адаптаційний синдром використовується при інтерпретації закономірностей та механізмів адаптації в різних умовах життєдіяльності.

В теорії функціональних систем П.Анохіна головним поняттям є поняття “саморегуляції”, яке розглядається як принцип динамічної організації систем різного рівня, а системотвірним фактором виступає “корисний пристосувальний ефект” [14;15;16].

Ф.Басін [26], Д.Дубровський [75] розробили інформаційний підхід до вирішення проблеми співвідношення психічного та соматичного, сутність якого визначається загальною теоретичною ідеєю самоорганізуючої системи і пов’язаним з нею комплексом загальнонаукових понять, які розкривають суттєві властивості самоорганізації. Представники особистісного підходу, К. Платонов [172], С. Рубінштейн [196], розглядають усі психосоматичні явища особистості через опосередкованність “внутрішніх умов” (біологічно та соціально обумовлених якостей), крізь які переломлюються “зовнішні причини”.

Дуже важливим є питання про середовище, в якому здійснюється адаптація індивіда. Вже на біологічному рівні “те, що є для організму його середовищем, і те, як це средовище виступає для нього, залежить від природи даного організму”, тому “розглядання взаємодії окремих організмів із зовнішнім середовищем безвідносне до їх природи являє собою абсолютно незаконну абстракцію”[125]. Тим більше незаконна подібна абстракція на психологічному рівні, де вплив природних задатків опосередковується індивідуальною історією взаємодії з предметним і соціальним оточенням.

Про залежність середовища від індивіда можна говорити, по-перше, в об’єктивному розумінні. Важливим напрямком активності суб’єкта є пошук ним для себе такого середовища, яке найкращим чином гармонувало би з його індивідуальними властивостями. Поруч з цим суб’єкт, здійснюючи асиміляцію, змінює об’єктивні властивості свого оточення, причому об’єм і суспільна значимість цієї перетворюючої активності в цілому зростають по мірі розвитку його особистості.

По-друге, можна розглядати залежність середовища від індивіда у суб’єктивному розумінні, цікавлячись тим, як індивід сприймає середовище і взаємодіє з нею. Характеристики середовища, що розглядається відносно до деякого суб’єкту, визначаються відношенням об’єктивних властивостей оточення цього суб’єкта з притаманною йому системою особистісних смислів,

так що зміна останньої змінює психологічне середовище не менше, ніж зміна об'єктивних властивостей оточення.

Чим вище рівень особистісного розвитку суб'єкта, тим в більшому ступені середовище, на яке він фактично орієнтується у своїй поведінці, виходить за межі його безпосереднього оточення. При цьому воно розширюється "не тільки територіально, але і в часі і за змістом" [104]. Суб'єкт, "опановуючи свою родову людську сутність у формах культури… стає культурно-історичним суб'єктом, який робить історичне минуле своїм минулим і відповідає перед майбутнім, як перед своїм майбутнім. І цією подвійною залежністю визначається діяльність у теперішньому, його свобода і його відповідальність" [18].

При дослідженні взаємодії індивіда з соціальним середовищем потрібно враховувати багатопластну будову обох компонентів системи "індивід – середовище". Фіксуючи увагу на тих або інших "пластах", приходиться по-різному кваліфікувати одні і ті ж, в об'єктивному прояві, події.

Те, які саме із згаданих "пластів" потрібно співвідносити один з одним, визначається метою дослідження. Якщо вона полягає у з'ясуванні впливу різних типів соціальної поведінки на розвиток суспільства, то потрібно співвідносити реально існуючих індивідів з реальним, історично конкретним середовищем, де вони діють. У цьому випадку протиставлення адаптивної і неадаптивної поведінки дуже продуктивне[20]. Якщо ж дослідника цікавить детермінація функціонування особистості, тоді, в якому би типі поведінки воно не виявлялось, є сенс проаналізувати адаптацію цієї особистості в її психологічному середовищі.

Проблеми залежності адаптації від психофізіологічних та психічних властивостей особистості вивчали багато психологів, проте досі не існує єдиного погляду. Одні з них вважають, що вона залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей [1;93;94;201;203], інші – від особистісних характеристик [101;151;152], а "фундаментальне остаточне" вирішення проблеми, на думку В.С.Ротенберга, пов'язане з мінливістю умов виховання та соціального клімату [194]. Таким чином ряд наукових праць висвітлює проблему залежності адаптації від впливу конституційно-морфологічних особливостей, зокрема, їх зв'язок з психічними захворюваннями, її різноманітні стратегії [4;93;94;258;263;267]; адаптивну роль нейродинамічних властивостей людини, таких як рухливість [200;202;216;240], сила [191;202], та психодинамічних [9;106;144;177;197;198;199;201;202;215;254]; вплив акцентуацій характеру [121;125;126;173;174]; залежності адаптації від сформованості особистісного рівня [38;39;55;89;245], життєвого досвіду [38;40; 41;104], мотиваційного, вольового та когнітивного компоненту адаптації особистості [37;46;51;52;142;155;238].

Не менші відмінності характерні для відображення різними особистостями явищ, що мають місце у соціальній сфері. До того ж ті що формуються на основі такого відображення психологічні ситуації можуть притерпіти (навіть при незмінному об'єктивному положенню справ) суттєві

зміни. Це в особливості стосується критичних періодів життя особистості, коли їй, щоб вистояти, приходиться не рідко вирішувати питання, “чи приймати їй фактично дану в теперішній момент реальність за повноправне вираження усієї дійсності”[46]. Важливий напрямок психотерапевтичних впливів полягає в тому, щоб допомогти пацієнту “побачити нові сторони ситуації, зрозуміти, або, вірніше, відчути, яке у дійсності скромне місце займає даний конфлікт у нескінченно багатому світі людських почуттів і стосунків” [194] та зрозуміти певну детермінованість ситуацій та ситуаційних реакцій особистості в них.

Звернемося тепер до психологічної адаптації та її особливостей: “Психологічну адаптацію, – за думкою Ф.Березіна, – можна визначити як процес встановлення оптимального співвідношення особистості та оточуючого середовища під час здійснення властивої людині діяльності, яка дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов’язані з ними значимі цілі (при збереженні психічного та фізичного здоров’я)” [28]. Специфіка цього визначення в тому, що воно основане на вивченні людини як біосоціальної істоти і в межах пограничних медичних дисциплін. Але воно відмічає ряд важливих моментів: по-перше, це спрямованість адаптивних процесів на збереження цілосності і активності живих систем; по-друге – відповідність адаптивних процесів реальній, властивій людині діяльності.

Це визначення підтверджується трактуванням принципової відмінності функціональної системи адаптації у людини у порівнянні з іншими самокерованими системами у Ю.Александровського: ця відмінність – у ніявності механізмів свідомого керування, в основі якого лежить суб’єктивна оцінка природних і соціальних впливів [6]. Згідно з положенням про те, що ситуація безпосередньо дана людині як усвідомлення ситуації, суб’єктивна оцінка природних і соціальних впливів відбувається внаслідок “вбудовування” їх відображення в структуру актуального світовідношення.

Таким чином, діяльність суб’єкта, функцінування його особистості можуть бути описані як системи адаптаційних процесів, кожний із яких розгортається в межах певної психологічної ситуації. При цьому психологічна ситуація характеризується не тільки своїм об’єктивним змістом (критична, кризисна, ситуативна тощо), але і тим, як вона сприймається суб’єктом.

У критичні періоди життєдіяльності людини процес адаптації може ускладнюватися (критичні ситуації), а поведінка ставати неадекватною (ситуаційні реакції). Така поведінка – ситуаційна реакція – має безпосереднє відношення до процесів адаптації і дезадаптації особистості. Поняття непаталогічної ситуаційнійної реакції розглядається у зв’язку з поняттям психологічної кризи і, на думку О.Амбрумової, криза спричиняється фрустрацією найважливіших потреб індивида та специфічною особистісною фрустрацією на цю фрустрацію. Вона вважає, що ситуаційна реакція сформовується на базі дизбалансу “конструктивних та руйнівних тенденцій” в умовах фрустрації і “являє собою модус поведінки особистості, який визначається особистісною позицією, яку людина займає, виходячи із власної … концепції даної ситуації”.

Як відомо, концепція ситуації завжди є власною, особистісною і всяка реакція, та що розуміється як поведінка, являється ситуаційною. “Ситуаційність” реакції на оточення (включаючи і особистість) зумовлена тим, що сам процес здійснення поведінки являється формою зв’язку особистості і ситуації через свідомість.

Специфіка цього зв’язку у тому, що у якості ситуаційних реакцій прийняті ті з них, в основі яких лежить більш або менш довгий конфлікт форми світовідношення і результатів поведінки – що є, власне, кінцевим вираженням світовідношення. У цьому розумінні фрустрація найважливіших потреб є перш за все підсумком самопородження форми світовідношення, неадекватній структурі потреб (у загальному вигляді-пріоритетів) особистості, тобто це означає що існує предметна “неузгодженність“ свідомості і оточення з боку особистості і її властивостей. Підсумком є поведінка, яка приводить до результатів, що протирічать його обгрунтуванням.

До ситуаційних реакцій відносяться реакції дезорганізації, демобілізації і песимізму. Ці реакції завжди емоційно забарвлені (образа, гнів, відчай і т.п.) і виникають у відповідь на психотравмуючи впливи, що фруструють важливі потреби: цей вплив, по суті, породжується самим конфліктним світовідношенням суб’єкта. Для ситуаційних реакцій також характерна відсутність надійних засобів рішення ситуацій, що викликають почуття безпорадності, безнадійності, безвихідності. З точки зору адаптації, на думку І. Полякової, найбільш тяжкі випадки песимізму (потребується заміна або корекція цінностей), найбільш легкі – випадки дезорганізації (потребується переструктурування змісту що є). О.Амбрумова вважає, що ситуаційні реакції потенційно суіцидно небезпечні, тобто несуть у собі початок можливого найбільш радикального засобу вирішення кризи і суіцидонебезпечність визначається різкістю зниження здатності передбачення і конструювання майбутнього. Вона робить загальні висновки: ситуаційна реакція завжди дезаптивна, її наслідок – неадекватний вибір дії, основа – предметна неузгодженність свідомості і оточення, що виражається у хибних (зі зміщення до негативної модальності) оцінках параметрів ситуації, нездатності адекватно переробляти інформацію і будувати прогноз; різним непатологічним ситуаційним реакціям у різному ступені властиві подавлення свідомого і вольового контролю, зниження самооцінки, тлумачення подій як непідвладних втручанню; по відношенню до особистості, специфіка ситуаційних реакцій описується з точки зору віку, соціального положення, статі, життєвих орієнтацій (виділяються два блоки – професійний і інтимно-особистий).

Б.Бердін стверджує, що деякі умови викликають дезадаптацію не в силу її абсолютної жорстокості, а в наслідок невідповідності цим умовам внутрішніх ресурсів системи, до яких, по між іншим, відносяться характеристики адаптивних механізмів.

Ф.Березін вважає, що психічна адаптація включає аспекти соціально-психологічної, власно-психічної та психофізіологічної, а її успішність пов’язана з особливою категорією адаптивних механізмів – психологічним захистом (

інтрапсихічна та екстрапсихічна адаптація).

На його думку, специфіка інтрапсихічної адаптації полягає в тому, що її процеси протікають поза рівнем безпосередньої дії у ситуації, її продукт що даний як такий в співвідносній моделі і в ній як актуальній формі світовідношення вже немає “психологічного захисту” у власному розумінні слова. Вона знана як структура, “форма” або “сито” інформаційного потоку.

Екстрапсихічна адаптація пов’язана з дією у ситуації, з перетворенням її “предметного поля і смислового через предметне”. Екстрапсихічна і інтрапсихічна адаптація, в цілому, характеризують два основних рівня протікання адаптаційних процесів.

У відповідності з тим, що не ототожнюється адаптація і пристосування, розглядаючи першу у якості більш широкого поняття, В.Очеретяний і у інтрапсихичній адаптації виділяє активні і пасивні форми [162]. Узагальнена ним формальна типологія адаптації представлена на рисунку 1. Ці форми, на його думку, можуть мати різну інтерпретацію в залежності від локалізації джерела змін (по Р.Акоффу і Ф.Ємері) та спрямованості адаптивного процесу і тиому його класифікація виходить на види адаптації, що являє собою не реальні стратегії або механізми поведінки, а взаємовиключні набори інваріантів.

Рисунок 1

В.Очеретяний так описує ці форми: зовнішньо-зовнішня пасивна адаптація (вид 1) властива тривіальним ситуаціям, а для екстремальних пред'являє стратегії уникнення ситуацій, зміни оточення; внутрішньо-зовнішня пасивна адаптація (вид 2) в екстремальних ситуаціях є стратегія бігства з наступним змістом – у разі проблем, які людина відчуває у соціальних стосунках з причин особливостей її комунікативних або інших властивостей – при зміні оточення ці властивості не змінюються; активні зовнішньо-зовнішна адаптація (вид 3) і внутрішнью-зовнішня (вид 4) є активні дії, що пристосовують оточення, а у критичній ситуації адаптація стає неможливою (інформація про змінення оточення або обмежена, або не може бути структурована і співвіднесена з особистістю); зовнішньо-внутрішня активна адаптація (вид 5) проявляється (на когнетивному рівні) в активному реконфігуруванні предметного компонента актуальної моделі відносно системи пріоритетів особистості; внутрішньо-внутрішня активна адаптація (вид 6) пред'являє процеси переструктурування внутрішніх відносин системи свідомості внаслідок змін в елементах і їх групах; зовнішньо-внутрішня пасивна адаптація (вид 7) – власне пристосування (приведення параметрів системи у відповідність з параметрами середовища); внутрішньо-внутрішня пасивна адаптація (вид 8) практично аналогічна виду 6 і може бути відрізнена від нього тільки мірою рефлексивності змін, що відбуваються у свідомості.

Таким чином, стверджує автор, ці описи форм адаптації показують, що вони не можуть існувати по окремо. Так, внутрішньо-зовнішня активна адаптація у випадку ініціювання критичної ситуації повинна супроводжуватись однією із їх форм інтрапсихічної адаптації, зокрема, психологічних захистів: неадекватна поведінка, неспівставність його результатів і підстав здатні порушити структуру свідомості, викликати фрустрацію основних потреб і як наслііідок – невроз. При продуктивній формі захисту невроз не наступає, а внутрішньо-зовнішний активній адаптації співприсутня зовнішньо-внутрішня в когнетивному вираженні. У сукупності все це дає змогу бачити в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати адаптацію як основну умову та механізм людської життєдіяльності [162].

А.Георгієвський, обговорюючи загальне положення проблеми адаптації, приводить декілька суттєвих положень, стосовно природи цього явища: адаптація є одночасно і процес і результат; адаптація є ніщо інше щось таке, чим може потенційно володіти індивід або популяція для існування в умовах, які зміняться в майбутньому; адаптація відрізняється від компенсації: перша заключається у зміні системи, друга в – реалізації додаткових внутрішніх ресурсів; адаптація – це особлива форма відображення системи впливів зовнішнього середовища, що заключається в тенденції до встановлення динамічної рівноваги [56;с.19-27]. Ці положення в цілому описують деякі сталі

уявлення про адаптацію.

Якщо мова йде про особистість, то має місце зміна її відношення в яких дві сторони здатні до спонтанної активності і самозміни, відношення, які конструюються тим що входить в систему особистості свідомістю.Таким чином критерій зміни може бути локалізованим як в середовищі, так і в особистості, і в її свідомості.

Отже, категорія адаптації (якщо вона тлумачиться широко – як єдність процесів акомодації і асиміляції – і якщо враховується залежність, в об'єктивному і суб'єктивному розумінні, середовища від індивіда) може бути успішно застосована для характеристики активності суб'єктів.

Реалізацію суб'єктом його цілей можна розглядати як специфічний вид асиміляції – адаптаційного процесу, що забезпечує рівновагу суб'єкта зі середовищем шляхом екстеріорізації ним присутніх у його психиці схем, їх втілення у оточуючій дійсності. Таке тлумачення можна розпоширити і на реалізацію цілей, які стосуються самого суб'єкта і які відіграють важливу роль у самовихованні. Для цього досить врахувати наявність таких підсистем особистості, як "я-предметне" і "я-інтенційне", причому можна вважати, що "я-предметне" як об'єкт керованих впливів з боку "я-інтенційного" існує "в межах понадсистеми, решта світу", а не понадсистеми "я" [159].

Приймання і вирішення особистістю задач, що запропоновані їй із зовні, в тому числі в ході виховних впливів на неї, можна тлумачити як прояв акомодації, тобто пристосування до середовища (у даному випадку соціального).

Але до запропонованої їй задачі особистість завжди "так чи інакше відноситься … саме це відношення визначає її включення в рішення задачі, а потім засіб здійснення регуляції діяльності" [3]. І якщо задача прийнята особистістю, стала її задачою, то дії, спрямовані на рішення цієї задачі, виступають одночасно (відносно до сказаного у попередньому абзаці) як прояв асиміляції. Така подвійна інтерпретація розповсюджується, на ті випадки самовиховання, коли "особистість ніби-то знову ставить перед собою з зовні задану мету виховання, роблячи дуже часто різні корективи та доповнення" [235].

Отже, аналізуючи механізми розвитку особистості, в них виокремлюються риси процесів адаптації та урівноважування, яке служить передумовою творчості. Спрямованість дій суб'єкта на досягнення певної мети зовсім не означає, що у випадку успіху отримується тільки передбачений нею результат. У процесі творчого мислення усвідомлення і використання суб' єктом побічних (не передбачених метою) продуктів дій відкриває шлях до досягнення принципово нових результатів. Вірогідність їх отримання зростає з розширенням сфери взаємодій, у які вступає суб'єкт, який вирішує творчу задачу, будь то в галузі науки, техніки, мистецтва або в якій-небудь іншій. Тому важливу евристичну роль при розв'язанні такої задачі грають часто свідчення і образи, здавалось би не маючи відношення до її змісту. Аналогічно багатство життєвих вражень сприяє розвитку особистості при умові, що вона володіє

вираженою вихідною спрямованістю, вирішує життєву задачу (зокрема, задачу самовиховання), в світі якої можуть бути перероблені і використані такі враження. До того ж, як відомо, “і на рівні окремого психічного процесу, і застосовно до індивідуального розвитку особистості” сутність розвитку полягає у “виході за передбачені межі або масштаби” [18].

Як бачимо, поняття адаптації здатне зіграти важливу роль у психологічному пізнанні, якщо тлумачиться не вузько (як пристосування до середовища), а широко, як єдність взаємообумовлених протилежно спрямованих процесів урівноваження суб’єкта з середовищем.

В той же час адаптація на рівні людини трактується дуже часто як пристосування з відтінком або пасивності, або пристосування. На відміну від явища пристосування, властивого людині, в ієрархічній структурі мотивів, котрого домінуюче місце займає не суспільно значимі категорії, пристосування в контексті проблеми адаптації означає не “пристосуватися і вживати”, а знайти умови і виробити засоби для становлення і розвитку особистості.

Основний зміст явища адаптації особистості за Яросинською – адаптаця як “досягнення відповідності” між суб’єктом і оточуючим середовищем, а термін пристосування вживається також у значенні досягнення відповідності.

Необхідність пристосування у житті людини має витоки із двох джерел і із його суспільної форми існування і із необхідності стабілізуючих моментів у процесі розвитку особистості, постійно супроводжуючих становлення людини як особистості.

Явище адаптації особистості детерміноване соціальними закономірностями і має специфічний особистісний зміст, що пов’язане з людським покликанням як специфічного виду урівноваження. Соціальна адаптація, як стверджує О.Мороз, – “багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості у нове соціальне оточення з метою спільної діяльності у напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища” [149]. Автор, розглядаючи проблему соціальної адаптації особистості в колективі та професійної адаптації молодого учителя, наголошує, що процес адаптації – не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес, вироблення нових способів взаємодії з різними елементами соціального середовища. Причому, вчений виявив позитивні і негативні чинники адаптації молодого вчителя до школи, які впливають на його формування, з’ясував можливі шляхи скорочення термінів адаптації.

Розглядаючи соціальну адаптацію як частину більш загальної проблеми взаємовідносин особистості і суспільства, Н.Свірідов вважає потребу суспільства пристосовувати індивідів до своїх колективних цілей і необхідність людини адаптуватися до цих цілей, характеру і формам діяльності колективу, умовам нормального функціонування суспільства і реалізації здібностей і можливостей особистості [204]. Виділяється (за С.Артемовим) об’єктивна основа адаптації особистості у трудовому колективі – обмін діяльністю на основі певного розподілу праці; якісна особистість особистісного рівня адаптації – взаємність пристосування особистості і середовища один до одного;

активний, перетворюючий середовище і себе самого характер адаптації особистості; доцільність, цілеспрямованість адаптації, домінування її об'єктивних, закономірних тенденцій .

Активний вплив особистості на оточуюче середовище, в тому числі і на соціальне середовище, прагнення до перетворення його до відповідності певним цілям і задачам – координальна відмінність адаптації особистості від усіх інших форм адаптації.

Зміст адаптивної взаємодії – у досягненні узгодженості, інтегрованості, злагодженості дій з діяльністю інших людей. Засоби досягнення такого стану можуть бути різними. Це і свідоме, цілеспрямоване коригування цілей і засобів спільної діяльності, і поведінка з різною ступінню усвідомлення. Описуючи структуру соціальної адаптації, І.Милославова спеціально виділяє механізм як пристосування – конфортні реакції, наслідування, так і прилаштування – зараження, навіювання, переконання.

Адаптація до умов соціального середовища, що постійно змінюються, у процесі взаємодії з динамічним соціальним оточенням забезпечує гнучкість людської поведінки [145]. Адаптивна поведінка має пристосовницький сенс і активну форму реалізації. Але психіка людини завжди активна, і на думку Г. Бала, необхідно виділяти суб'єктивну і об'єктивну позицію в адаптивній поведінці.

Взаємність адаптації особистості і соціального середовища, колективу передбачає можливість розведення інтересів і потреб сторін, що адаптуються, і прагнення скоротити цей розрив, прийняти загальну цілеву спрямованість, стратегію поведінки. Тенденція збігу і не збігу інтересів особистості і колективу Н.Свиридов вважає джерелом розвитку системи індивід – середовище. Можливі різні варіанти адаптивної поведінки особистості у колективі у залежності від різної ступені прийняття цільової і ціннісної спрямованості колективу – уявне, часткове, повне прийняття цінностей колективу, або прагнення утвердити і розпоширити свою спрямованість інтересів в даній спільності. Зіткнення більш прогресивних тенденцій у взаємодії особистості і колективу з менш перспективними, але звичними, відстояними уявляє собою ситуацію, що вимагає мобілізації енергії індивідів і у випадку позитивного вирішення протиріччя забезпечує розвиток колективу й особистості.

Адаптаційна взаємодія у випадку неузгодженості цільової спрямованості членів колективу залежить від особистісних якостей індивідів. Від їх наполегливості, рішучості, інтелектуальних можливостей в значній мірі залежить те, які прогресивні чи регресивні тенденції у спрямованості групи, в цілому, стануть домінуючими. Проте, вирішальну роль у процесі і результаті адаптаційної взаємодії грає включеність конкретної сукупності індивідів у соціальну структуру суспільства в цілому. Саме ця включеність у широкий "контекст" суспільних відносин з їх нормами, цінностями і т.д. здійснює безпосередній вплив на характер адаптивної взаємодії в умовах неузгодженості спрямованості.

Проблема адаптації особистості є тією областю соціальної психології, конкретне вивчення якої неможливе без урахування включеності об'єкту дослідження у широкий контекст соціальних зв'язків.

Проте, сама по собі включеність у соціум є тільки об'єктивна основа розвитку певних соціальних процесів, необхідний ще й аналіз того, як і з якою ефективністю практично реалізується вплив характера суспільних відносин з їх панівними нормами і цінностями на свідомість людей.

До засобів адаптації особистості різні автори відносять головним чином активне засвоєння соціальних норм, цінностей, а також засобів і способів діяльності. Підкреслюється "творче оволодіння матеріальними і духовними цінностями" соціального середовища, процес "активного, целеспрямованого засвоєння соціальних цінностей та норм, ідеалів та принципів, традицій та звичаїв і т.д. суспільства". До власне соціально-психологічних засобів адаптації відносять "вироблення зразків мислення та поведінки, які відображують систему цінностей та норм даного колективу, набуття, закріплення та розвиток вмінь та навичків міжособового спілкування" [204]. Констатується залежність між умовами життєдіяльності і способами її організації, як змістом явища соціально-психологічної адаптації, яка за визначенням Т.Снігерьової є "процесом перетворення об'єктивних суспільних форм і умов життєдіяльності в адекватні (або неадекватні, якщо мова йде про дезадаптацію) індивідуальні, якісно своєрідні способи її організації".

До засобів адаптації можна віднести сформованість соціально-адекватних способів реалізації емоційних реакцій, а також соціально і професійно значимих засобів спілкування, поведінки і діяльності, прийнятих у суспільстві і підтримуваних у ньому, у формі яких особистість могла б реалізувати свої внутрішні тенденції, потреби, нахили, т.т. знаходити себе у соціальному середовищі і самовизначати себе у ньому. Тому О.Мороз, вивчаючи професійну адаптацію молодого вчителя, розглядає соціальну адаптацію як творчий комунікативний процес, який відбувається одночасно у двух напрямках – у напрямку предметної адаптації та у напрямку адаптації до нового колективу (соціально-психологічної) [148;149].

Ролі, які виконує у суспільстві особистість, регламентовані форми поведінки – виступають як форми, в яких індивід має можливість проявити свою особистісну сутність. А у випадку рольової депривації, неможливості тривалий час виконувати звичні ролі виникають стани фрустрації переживань, що спричиняє реадаптацію.

Адаптація особистості забезпечується активною регуляцією власної поведінки і діяльності у процесі взаємодії з соціальним середовищем і залежить від сформованості вольових, інтелектуальних і моральних засобів такої саморегуляції. Як вказує О.Юр'єв, саморегуляція поведінки і діяльності особистості, що залежить від регуляторних дій і здібностей, тісно пов'язана з успішністю діяльності і має великі індивідуальні відмінності. "Засоби регуляції в цілому можуть характеризуватися більшою чи меншою ефективністю і тому можна говорити про "погано" чи "добре" регульованих індивидах у зв'язку з

загальним рівнем їх діяльності… Індивід, який має у своєму розпорядженні ефективні та економні засоби регулювання, які є стійкими, формальнодинамічними сторонами його особистості, може добитися на їх основі значних досягнень в самих різних видах діяльності, та навпаки, не досить досконалі засоби регулювання приведуть до загального зниження рівня діяльності" [242].

Важливі з точки зору адаптації особистості здібності саморегуляції, інтелектуальні, моральні і вольові дії – засоби такої саморегуляції, що проявляються у сфері спілкування, поведінки і діяльності, функціонуючи у процесі рішення посталих перед особистістю задач, під час подолання труднощів, закріплюючи як стійкі якості особистості і входять у структуру характера, визначаючи його своєрідність і індивідуальність.

Активне регулювання процесу взаємодії з середовищем І.Милославова вважає основним змістом адаптації особистості [146]. Так, без регуляторних процесів не може бути адаптації і це вірно не тільки на рівні взаємодії зі середовищем і саморегуляції поведінки індивіда, але і на рівні становлення особистості, так як людина сама регулює процес свого ставлення, в залежності від усвідомлення своїх реальних можливостей, здібностей і аналізу потреб суспільства він свідомо вибирає напрямок свого розвитку і вдосконалення. Але процес регуляції і саморегуляції є самостійними соціально-психологічними явищами, а у контексті проблеми адаптації може бути тільки засобом її реалізації.

Сформовані і добре відпрацьовані у процесі життєтворчості засоби адаптації входять в область підсвідомих регуляторів поведінки, соціальних установок, звичок, автоматизованих навиків, причому перехід в область підсвідомості відбувається без зниження регулюючої функції. Це дає простір для розвитку особистості, розкриттю її творчого потенціалу. "Адаптуючись, людина … виробляє абсолютно необхідні для її життєдіяльності стандарти, стереотипи сприйняття мислення та поведінки… Умови життя, що повторюються, викликають у людини адаптивне послаблення усвідомлюваності… Чим більше у людини вироблено майже неусвідомлених, автоматизованих шаблонів поведінки стосовно до обставин життя, що повторюються, тим більше у неї можливостей сконцентрувати всю увагу та енергію на вирішенні складних, творчих проблем, розвивати свою індивідуальність" [146].

Типовою для людини особливістю адаптації є усвідомлення, мимовільна, цілеспрямована взаємодія з оточуючою дійсністю, соціальним середовищем, ноосферою. Людина передбачає можливі зміни середовища, планує їх, реорганізує себе і оточуючу дійсність. І людина і оточуюче соціальне середовище знаходяться у постійному русі, взаємопроникненні і розвитку, єдність же оточуючої дійсності і людини – постійно. Взаємодія з соціальним середовищем, що детермінує і визначає розвиток особистості, виступає для людини як задача, що вимагає розв'язання. Своєчасне і адекватне оволодіння засобами взаємодії забезпечує адаптацію – досягнення відповідності між

характером і темпами зміни сторін що адаптуються.

Аналіз явища адаптації особистості показує, що у більшості її визначень вона дається через поняття включеності індивіда в соціальне середовище, колектив, спільноту. Включеність у соціальне середовище і взаємодія сторін що адаптуються – центральні моменти явища адаптації і це відображено у ряді визначень поняття адаптації О.Зотової та І.Кряжевої.

Так І.Кряжева, окрім включеності особистості у соціальне середовище та їх взаємодію, визначає опосередкований характер залежності адаптації від індивідних особливостей людини та спрямованності на становлення, розкриття і розвиток індивідуальності особистості в умовах соціально-регламентованої колективної діяльності як головну відмінність соціально-психологічної адаптації від явища соціалізації. Сутність же соціально-психологічної адаптованості особистості автор вбачає у "оптимальній реалізації внутрішніх можливостей, здібностей людини та її особистісного потенціалу у соціально-значимій діяльності, у здатності, зберігаючи себе як особистість, взаємодіяти з соціальним оточенням у конкретних умовах існування. Соціально-психологічна адаптованість особистості у виробничій сфері ми розглядаємо як психологічну включеність у діяльність, яка супроводжується реалізацією внутрішніх можливостей, здібностей у конкретних умовах виробництва та сприятливим емоційним самопочуттям. Ділову включеність та емоційне самопочуття ми вважаємо основними критеріями соціально-психологічної адаптованості робітника на виробництві" [110].

Поряд з цим, як відомо, в психологічній літературі визнається умовність розчленування "індивід-суспільство" з метою "уникнення протиставлення суспільства, як абстракцію, індивіду". Психологічний смисл феномена включеності може бути розкритий у контексті певних методологічних позицій відносно взаємодії особистості і соціального середовища.

Суспільна сутність індивіда характеризується мірою реалізації суспільних відносин у його власній діяльності. Включеність індивіда до соціального середовища здійснюється через реалізацію ним певної сфери суспільних відносин, в тому числі трудових функцій згідно суспільному поділу праці.

Розуміння включеності індивіда в соціум здійснюється через аналіз індивідуальної форми суспільного буття людини. В якій мірі конкретний індивід бере на себе суспільні функції і реалізує опосередковане ними свої сутнісні сили, в такій мірі його включеність у суспільство сприяє становленню і розвитку його як особистості. А становлення людини особистістю – об'єктивно необхідна форма його існування у суспільстві. Дане судження витікає з потреби наближення до відповідності рівнів розвитку індивіда у суспільстві, що постійно знаходяться у русі, взаємопроникненні і розвитку.

Про критерій адаптованості як успішне освоєння і активну участь молодих людей у розвитку суспільних відносин Ю.Рум'янцев говорить, що чим більше молода людина опановує суспільні стосунки, чим ближче наближується рівень соціального розвитку молодого індивида до рівня соціального розвитку

суспільства, чим більше співпадають його основні потреби, інтереси, цілі та норми поведінки з суспільними та розвиваються разом з ними, тим більш високою буде ступінь його адаптованості в соціалістичному трудовому колективі та соціалістичному суспільстві в цілому. Іншими словами, соціально-психологічна адаптація передбачає активну особистісну позицію, усвідомлення цього статусу і пов'язаної з ним рольової поведінки як форми реалізації індивідуальних можливостей особистості у процесі рішення загальногрупових задач.

Соціальна адаптація означає включення особистості в соціальне середовище через придбання статусу, місця в соціальній структурі суспільства і є необхідною умовою функціонування суспільства як єдиного соціального організму. Проте потрібно виховувати із "різної можливості розвитку індивіда на основі суспільної сутності" [3,с.49]. Це може бути і формальне виконання свідомо взятих на себе суспільних функцій або особистісна включеність у діяльність, що виражається у переживанні цілей і задач діяльності як своїх власних і прагнення до найбільш повної реалізації своїх можливостей у конкретній сфері діяльності. По суті це і є різна ступінь і якість включеності індивіда у соціальне, зокрема, в учбове середовище, що є центральним моментом соціально-психологічної адаптації особистості.

Так, наприклад, включеність в учбове середовище першокурсників вузу та їх дидактична адаптація як входження у новий освітньо-дидактичний простір зумовлюється, на думку О.Плотникової, як загальними особливостями вузівського навчання (соціального середовища), специфікою вивчення певної конкретної дисципліни, так і особливостями вивчення молодими людьми іноземної мови в школі, рівня загальних їх адаптивних можливостей.

Про центральне місце адаптивних можливостей особистості в соціально-психологічній адаптації, зокрема, в екстремальних умовах, наголошує в своїх роботах В.І Розов. Автор розглядає адаптивність особистості "як полісистемну властивість інтегральної індивідуальності, що обумовлюється змістом і взаємозв'язком її складових компонентів, які знаходяться в певній залежності і складають якісно своєрідну сукупність, структуру, системнодетермінуючу продуктивність і гомеостатичність" [192].

Адаптація не випадково визначається через включення особистості в соціальне середовище. Це пов'язано з тим, що людина може виступати і як активним учасником суспільного життя, і як тільки спостерігач його. На думку психологів (Г.Акофф, Ф.Емері, К.Леонгарда, О.Личко, М.Мірошникової, В. Петровського, О.Прихожан, С.Подмазіна, Р.Рожанц, К.Сантросян, А.Фурмана та інших), наслідком невключеності людини у суспільне життя з її цілями, проблемами, інтересами і як наслідок – розпад стереотипної системи відносин (за В.Лєбєдєвим), це відчуття порожнечі, переживання, втрата сенсу буття, нездатність до реальної оцінки ситуації, відчуття відчаю тобто стани і якості, які є прикладом соціальної дезадаптації. Дезадаптація людини, на думку А.В. Фурмана, є порушення функціювання індивіда та середовища на двох рівнях одночасно, а саме: на процесуальному – у системі "адаптивність – не

адаптивність – дезадаптивність” та на результативному – у системі “адаптованість – неадаптованість – дезадаптивність”.

Включеність у соціальне середовище, що опосередковане індивідуальними особистостями людини, його внутрішньою позицією, відношенням до тієї сфери діяльності, в якій вона реально функціонує, складає соціально-психологічний аспект адаптації особистості. В межі змісту соціально -психологічної адаптації входить індивідуальний характер діяльності особистості, яка займає певний соціальний статус і свідомо діє у відповідності до потреб суспільства і своїми особистими якостями і тенденціями, індивідуалізовуючи таким чином рольову поведінку і набуваючи особистісну визначеність. Адаптація особистості як ділова і суспільна включеність в соціальне середовище є фактором, що сприяє становленню і розвитку особистості. “Це поняття (людина) є прагнення реалізувати себе, дати собі через себе самого об’єктивність у об’єктивному світі та здійснити (зробити) себе” . С.Артемов вказував на значення інтересів, пов’язаних з можливістю самовдосконалення і прогресивного розвитку особистості для успішної її адаптації.

Найбільш продуктивним напрямком дослідження адаптації сучасної людини може стати знаходження умов і форм реалізації сутнісних сил особистості, її можливостей, здібностей, інтересів у конкретних умовах життєдіяльності. На думку С.Кисельова “проблема пошуку соціально-адаптивних форм і засобів організації трудової, сімейної, навчально-пізнавальної… сторін життя кожного індивіда надто актуальна вже там, де стосується безпосередньо умов ефективного вільного прояву духовного, творчого потенціалу особистості нашого суспільства” [96], конкретна реалізація цих можливостей часто залежить від внутрішньо-особистісних особливостей – адаптаційних здібностей до самореалізації своєї поведінки, активності, вольових якостей, а також від соціально-психологічних особливостей безпосереднього соціального оточення індивіда. Для адаптації у конкретному соціальному середовищі важливе вміння швидко знаходити своє місце у спільній діяльності, свою роль у новому колективі, вміння знаходити, в межах існуючих умов, можливості для прояву своїх здібностей і інтересів.

Успішність самореалізації особистості залежить від конструктивної спрямованості її активності, відсутності необхідності використовування великої долі життєвої енергії на самозахист під час різноманітних непродуктивних внутрішніх конфліктів, афектах неадекватності, акцентуація характеру, а також при явних і скритих конфліктах у міжособистісних відносинах у колективі.

Усвідомлення своєї позиції в суспільстві, придбання особистісної визначеності і реалізації суттєвих сил у конкретних умовах життєдіяльності – неодмінні складові адаптації особистості сучасної людини. Суспільна спрямованість, центрація не на власній особистості, не на вузько індивідуальних інтересах, а на більш широких суспільних цілях, висовується як атрибут психологічного здоров’я людини [17].

Проблеми адаптації людини активно розроблюються в західній психології в межах спеціального напрямку, що виник у 30 - 40-х роках XX ст. на базі необіхевіоризму (Н. Міллер, Дж. Даллард, Р. Сірс та ін.) та відгалужень психоаналітичної психології, пов'язаних із культурною антропологією (Р. Бенедикт, М.Мід), психосоматичною медициною (Ф.Александер, Т.Френч). Незважаючи на всі відмінності між цими психологічними школами та напрямками всіх їх поєднує погляд на мотив діяльності індивіда як на такий, що виникає й розвивається через порушення гомеостатичної рівноваги між організмом та середовищем, як прагнення її відновити. Отже, потреба відновлювати рівновагу із середовищем, яку відчуває організм, розглядалась як головний рушій адаптивної поведінки.

Такий погляд на сутність психологічної адаптації, що передбачає як домінанту адаптаційну поведінку людини мотив досягнення рівноваги з навколишнім середовищем у відповідь на зовнішні збурення, тривалий час панував в уявленнях про адаптацію західних та вітчизняних психологів. Проте це звужує розуміння ролі психологічної адаптації до забезпечення цілісності біологічної системи організму людини всупереч руйнівним впливам середовища. Іншими словами, роль психологічної адаптації зводиться до забезпечення проходження біологічної адаптації.

Розглядаючи психологічну адаптацію як особливий вид психічної діяльності людини у відповідь на зміни зовнішнього середовища, важливо насамперед з'ясувати, чому, у результаті прояву яких потреб, активізується в цьому разі психіка людини, на що ця активність спрямована, які причини визначають саме адаптивну активність психіки. Відповісти на ці питання означає дослідити мотивацію адаптивної поведінки людини, яка, як і будь-який інший вид поведінки, має бути мотивована, у противному разі вона ніколи не здійсниться. Водночас мотив як усвідомлене спонукання до певного способу дії саме собою не є причиною цілеспрямованої дії. За допомогою нього в психіці людини відбиваються потреби, спричинені об'єктивними явищами внутрішньої чи зовнішньої властивості.

Отже, шлях визначення сутності психологічної адаптації лежить через вивчення потреб, що викликають цю адаптацію.

Одну з потреб, що детермінують психологічну адаптацію, вже було розглянуто. Вона має гомеостатичний характер і її вплив обмежений. Націлена вона в основному на психічне підкріплення біологічної адаптації. Спрямованість же на середовище має безумовно рефлекторний, первісно притаманний організму і закладений у його конструкцію в процесі природного відбору характер. Тому при достатньо нових змінах зовнішнього середовища дія такого пристосувального механізму малоефективна. Більше того, при різкій відмінності раніше невідомих змін зовнішнього середовища, що виходять за межі "спадкової програми", його мотивації не відбудеться. З огляду на це мотивована під впливом гомеостатичної потреби діяльність має пристосувальний характер.

Серед потреб негомеостатичного характеру з психологічною адаптацією безпосередньо пов'язані так звані орієнтувальні потреби. [158]. Сама назва цих потреб доволі точно відбиває їх роль у процесі саморегулювання поведінки. О рієнтувальні потреби дають змогу всім живим організмам вибирати такі форми поведінки, що дають змогу досягти корисної мети та уникнути шкідливих наслідків. Щодо адаптації організму у відповідь на вплив навколишнього середовища, орієнтувальні потреби не лише приводять у дію процес адаптивної діяльності, а й допомагають добрати тактику адаптивної поведінки. Ураховуючи, що за таким самим принципом регулює свої відносини з фізичними середовищами і людина, зазначимо, що завдяки розвиненому інтелекту мотивація адаптивної поведінки в людини усвідомлена. Реалізуючи закладені можливості пізнання, передбачення, планування та організації поведінки, людина забезпечує свою велику незалежність від навколишнього середовища, надає пристосувальній діяльності адаптивно-адаптуючого характеру, що змінює як свою поведінку, так і навколишнє середовище.

Отже, адаптація людини, що мотивована орієнтувальними потребами, має активний характер, спрямована на усунення недостатньої орієнтованості людини, спричиненої появою новизни в навколишньому середовищі.

Дослідження показують, що орієнтувальні потреби мають структуру, яка включає пізнавальну потребу, потребу в емоційному контакті, а також потребу змісту життя [58]. Кожна з них зумовлює відповідні види адаптивної поведінки людини. Так, під впливом пізнавальної потреби мотивується прагнення індивіда до пізнання незрозуміліх явищ. Потребі в емоційному контакті відповідає регулювання поведінки людини залежно від емоційних ставлень інших людей. А у відповідь на потребу змісту життя формується прагнення співвідносити цінність власної особистості з різними рівнями колективних та загальнолюдських цінностей.

Отже, реалізація орієнтувальних потреб мотивує поведінку людини, спрямовану на дослідження й аналіз нової ситуації середовища, що складається , не лише з урахуванням предметних співвідношень, а й спираючись на емоційні оцінювання людей, а також за допомогою абстрактних понять, співвіднесення із сукупністю суспільних цінностей. "У результаті виникає можливість не лише констатувати події, а й передбачувати, планувати їх. Завершальним етапом і результатом мотивації адаптивної поведінки є формування мети діяльності та програми, що включає засоби її реалізації" [58].

Виконаний аналіз сутності психологічної адаптації людини підводить до такого розуміння цього явища. Зміни в навколишньому природному чи соціальному середовищі, що стосується конкретної людини, створюють тим самим елемент новизни ситуації, що є джерелом виникнення в індивіда орієнтувальних потреб. Під впливом останніх здійснюється мотивація поведінки людини (назвемо її адаптивною), спрямованої на задоволення орієнтувальних потреб, формуються у свідомості мета і програма цієї поведінки . Мета поведінки – досягти адекватного оцінювання змін середовища та нової ситуації в цілому, визначити значущість цих змін для себе та для успішної

взаємодії із середовищем, а також потреби коригувати цю взаємодію, шляхи її здійснення. Програма поведінки передбачає вивчення та аналіз інформації про зміни, розширення для цього рівня емоційних контактів, співвіднесення особистих інтересів і цінностей із суспільно значущими та цінностями змін. Слід підкреслити, що власне психічна адаптація обмежується тільки усвідомленням мети та програми адаптивної поведінки. Реалізація останньої, тобто сама адаптивна поведінка, лежить поза межами психічної адаптації.

Отже, психологічна адаптація є процесом мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети та програми її реалізації, що виникає у відповідь на значущу новизну навколишнього середовища. У кожному конкретному випадку перебіг процесу психологічної адаптації набуває емоційного забарвлення та динаміки згідно з особливостями характеристик психіки індивіда.

Психологічна адаптація безпосередньо пов'язана з іншими рівнями адаптації людини. З одного боку, через психологічну адаптацію підкріплюється біологічна адаптація на психічному рівні. З іншого боку, сама психічна адаптація як продукт функціонування мозку здійснюється на біологічній основі .

Неоднозначними є також взаємозалежності психологічної та соціальної адаптації. Психологічна адаптація як соціально зумовлена суспільним характером змін навколишнього середовища та людської свідомості, психіки, що викликають її, у свою чергу, шляхом формування цілей і програми впливає на ефективність адаптивної діяльності, надає динаміці цієї діяльності індивідуального емоційного забарвлення. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби дає старт соціальній адаптації, остання була б просто неможливою.

Отже, викладене раніше розуміння біологічної та психологічної адаптації дає змогу відокремити як основний напрямок фізичного виховання формування здорового організму людини, що легко адаптується до динамізму змін навколишнього природного та соціального середовища. З позицій ефективної психологічної орієнтації всі напрямки виховання покликані сприяти формуванню стійкої психіки, що гнучко реагує на зміну соціально-психічних умов середовища. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації та соціалізації людини.

Дослідження соціальної адаптації показують, що в науковій літературі склалися різні точки зору на сутність цього поняття. Уся сукупність цих точок зору зводиться до двох підходів: широкого, більш узагальненого розуміння та вузького, специфічного.

В радянській суспільній літературі існують різні точки зору з цього питання. Одні автори розуміють соціальну адаптацію як процес освоєння та засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей , що існують у даному суспільстві та відбиті через матеріальні й духовні компоненти середовища [37]. Інші (Г.Медведев, Б.Рубин, Ю.Колесников) вбачають у ній процес засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в

цілому та мікросередовища, до якого вона належить [143]. Дослідники ще однієї групи розглядають адаптацію як процес поступового переведення суспільних норм та ідеалів в особисті установки й цінності [80]. Деякі автори (Г .Мороз, Л.Шпак) вбачають у ній практичну діяльність, основний зміст якої складають пристосування і звикання особистості (і спільнот) до мінливих умов, форм та способів суспільного життя і перетворення конкретного соціального середовища та самих себе згідно з особистими і суспільними потребами. Так О. Мороз, вивчаючи професійну адаптацію молодого вчителя, підкреслює при цьому, що соціальну адаптацію не можливо виключити ні з процесів соціалізації і виховання, ні з життя взагалі, оскільки це "багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості у нове соціальне оточення з метою спільної діяльності у напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища" [149].

Найзагальнішою, на наш погляд, ознакою наведених (як і абсолютної більшості інших) визначень є визнання соціального характеру цього явища. Необхідно розглядати соціальну адаптацію як завершальний, немов підсумковий, етап адаптації людини в цілому, що грунтується та містить у діалектично знятому вигляді попередні етапи біологічної та психічної адаптації . Такий підхід дає змогу з'ясувати як місце та роль соціальних факторів (і виховання в тому числі) в адаптаційній діяльності, так і взаємозв'язок, взаємозумовленість усіх рівнів адаптації людини.

Виникнення перших проявів соціальної дії – виробництво засобів для задоволення потреб у найнеобхіднішому для життя – їжі та питті, житлі, одязі тощо, породження на цій основі нових потреб і виробництво інших людей – потрібно вважати також початком і водночас першим результатом соціальної адаптації людини. Причому у процесі освоєння людиною цих нових видів соціальної діяльності вже від самого початку виявляється матеріалістичний зв'язок людей між собою, зв'язок, що зумовлений потребами та способом виробництва. Цей зв'язок, що відбувається в процесі соціальної діяльності, містить причину – "рушій" соціальної адаптивної діяльності і є водночас результатом цієї діяльності. Виникнувши в процесі адаптації людини до навколишнього середовищ, цей зв'язок, що є таким же старим, як і самі люди, разом з тим безперервно та неминуче набирає все нових форм завдяки процесу розвитку нових потреб та нових засобів виробництва, що взаємозумовлюються. Тим самим з необхідністю відтворюється потреба в адаптації людини до безперервно мінливої соціальної діяльності.

Насамперед соціальна адаптація є безперервним (у розумінні невичерпним, що ніколи не завершується повністю) процесом. Ця властивість соціальної адаптації зумовлена безперервністю трудової діяльності людини з розвитку засобів виробництва з метою задоволення існуючих і породження нових потреб, що, у свою чергу, потребують для свого задоволення нових засобів виробництва. Зміни, що відбуваються в результаті цього, розвиток соціальної дійсності завжди з необхідністю потребують адаптації до них людини.

Сказане проте не означає, що адаптація весь час має відбуватись з однаковою інтенсивністю. Адже зміни соціальної дійсності, що зумовлюють її, також мають мінливий характер: моменти стрибкоподібного наростання новизни змінюються періодами поступового, іноді малопомітного кількісного нагромадження нових елементів.

Отже, соціальна адаптація, що триває все життя людини, має перервний характер. Періоди підвищеної інтенсивності адаптації співвідносні з пожвавленням соціальної діяльності суспільства. Змінні їх періоди невисокої інтенсивності відбивають уповільнення соціального прогресу; при цьому її мінімум відповідає застою в суспільному житті.

Нарівні з безперервністю істотно значущою ознакою соціальної адаптації є її нерозривний зв'язок з трудовою діяльністю. Вони тісно взаємодіють, взаємозумовлюються та взаємно визначають одна одну.

Розуміння соціальної адаптації як зумовленої змінами соціальної реальності специфічної адаптивної діяльності людини пов'язується з оптимізацією, у відповідь на ці зміни, взаємодією індивіда з навколишнім соціальним середовищем. Структура адаптивної діяльності при цьому передбачає оцінювання характеру та значущості змін, а також виконувані на цій основі потрібні корекції поведінки особистості та перетворення навколишнього середовища.

Соціальна адаптація містить сукупність усіх видів діяльності, що відбуваються одночасно. З одного боку, це зумовлене орієнтувальними потребами пізнання змін у предметній діяльності, встановлення з цією метою необхідних емоційних контактів і відносин, а також оцінювання на підставі цього особистої та суспільної значущості змін, що відбулися. З іншого боку, це здійснювана в діалектичній єдності з оцінковою діяльністю (та на її основі) корекція поведінки особистості та її предметної діяльності, пов'язаної з перетворенням навколишнього середовища.

Із розуміння єдності орієнтувальної та предметної діяльності логічно випливає пояснення утруднень у соціальній адаптації, що відбувається на сучасному етапі науково-технічної революції. Масштаби, тип і значущість перемін, що відбуваються, спричинюють утруднення в пізнанні та оцінюванні особистістю суспільної значущості цих змін, а також у виробленні програми адекватної корекції взаємодії особистості та середовища. Особливо яскраво ці труднощі проявляються у підлітків, коли адаптивні механізми у старшому підлітковому віці розвинуті недостатньо (І.Булах, Т.Драгунова, Л.Жезлова, Л. Закутська, В.Каган, І.Кон, М.Кле, О.Личко, Н.Максимова, О.Новикова, С. Подмазін, Г.Прихожан, М.Раттер, І.Сабанадзе, Г.Чуткіна, О.Яковлєва та інші). Саме тому підлітки важко адаптуються до нових умов життєдіяльності. Крім того, труднощі процесу адаптації підлітків підсилюються "кризовістю" та "критичністю" цього вікового етапу у розвитку особистості, що виражається у підвищеній тривожності, пов'язаній, головним чином, з особливостями самооцінки, необхідністю вибору майбутньої професії, у труднощах входження у доросле життя, непідготовленістю до виконання нових соціальних ролей,

суперечностями у сфері спілкування тощо. Допомогти подолати ці утруднення покликані освіта й виховання.

Разом з тим, розглядаючи соціальну зумовленість адаптивної діяльності, не слід розуміти її лише як жорстко детерміновану зовнішніми причинами діяльність особистості, що не залишає для неї можливості впливати на перебіг зазначеного процесу та його результати. Насправді особистість має досить широкі можливості для такого впливу. Так, у тому, як людина здійснює адаптивну діяльність, визначальну роль відіграють її природні сили. Являючи собою хоча й олюднені, проте й біологічно детерміновані властивості у вигляді особливостей зору, слуху, нюху, смаку, біологічних, аналітичних та інших властивостей індивіда, вони становлять передумови як для психічної, так і для соціальної адаптації. Причому загальний стан організму людини може впливати на соціальну адаптацію в доволі широкому діапазоні – від доброго самопочуття в процесі подолання утруднень адаптації до загальної втоми, млявості й навіть відмови від адаптації в тому разі, коли характер адаптивної діяльності перевершує природні можливості людини.

Насамперед на характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості, що виявляються в специфіці почуттів, емоцій, волі, уваги, мислення, уяви тощо. Вони збагачують процес соціальної адаптації, додаючи до нього різноманітне поєднання емоційних відтінків.

Залежно від властивого індивіду темпераменту соціальна адаптація набуває таких динамічних особливостей, як інтенсивність, швидкість, темп та ритм.

Інтегральний вплив на розвиток соціальної адаптації чинить характер особистості. Міри поєднання в характері таких, наприклад, рис, як цікавість, допитливість, товариськість або замкнутість, відповідальність або несумлінність, працелюбство чи ледарство та інші, можуть відбиватися на ефективності процесу соціальної адаптації, знижуючи або підвищуючи його результативність. Крім того, слід підкреслити, що мета та програма соціальної адаптивної діяльності також формуються на психологічному рівні адаптації.

Проте щоб не переоцінити вплив психіки, людини на її соціальну адаптацію, потрібно не забувати, що роль психічного в цьому процесі зводиться в основному до усвідомлення, мотивації та надання процесу особистісної специфіки. Тоді як причини, що породжують соціальну адаптацію і визначають її сутність, лежать у сфері соціальної дійсності.

Щодо широкого підходу, то в його основі лежить розуміння детермінованості всіх рівнів адаптації людини – біологічного, психологічного та власне соціального. У такому контексті соціальна адаптація розглядається як вид взаємодії особистості (або соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників та яка містить решту рівнів взаємодії: біологічний, психологічний та ін..

Так, І.Калайков, розглядаючи соціальну адаптацію як “форму соціального руху”, до її компонентів відносить виробничі сили, свідомість, пізнання,

формування потреб відтворення життя та продовження роду [95]. Із цим важко погодитись, оскільки обсяг адаптивної діяльності не дорівнює всьому обсягу соціальної діяльності людини. Так само й усе формування людини не обмежується тільки соціальною адаптацією – лише одним з елементів формування. На наш погляд, соціальна адаптація і в широкому її розумінні має досить певний обсяг та конкретну специфіку змісту притаманної їй адаптивної діяльності людини.

Проте взаємодія біологічного, психологічного та соціального рівнів в адаптації людини не є однобічно спрямованою. Вона має неоднозначний, складний, діалектичне суперечливий і водночас цілісний характер.

Звичайно, через соціальну зумовленість потреб (у тому числі й біологічних, що мотивують адаптивну діяльність людини), усяка адаптація людини не може не мати соціального характеру. Водночас у ній присутнє також специфічно людське біологічне. Як біологічні, так і соціальні потреби відбиваються на психіці людини у вигляді суто людської мотивації її адаптивної поведінки. Таким чином, адаптація людини з'являється перед нами як цілісний біопсихосоціальний процес.

Отже, на нашу думку, таке трактування адаптації найповніше відповідає розумінню людини не лише як сукупності всіх суспільних відносин, а й як безпосередньо природної істоти. Через трудову діяльність людина здійснює, регулює та контролює особливу форму обміну речовиною, енергією, інформацією, що відбувається в процесі адаптації людини до навколишнього середовища. На основі соціальної адаптації саме суспільство робить людину людиною, а людина, у свою чергу, робить суспільство. Тим самим соціальна адаптація є базою, на якій відбувається збагачення людини новим соціальним досвідом, а також соціальної та природної дійсності в цілому.

Отже, соціальна адаптація не лише є немовби сполучною ланкою між соціальною сутністю людини та суспільною дійсністю. Вона сприяє також розвитку та збагаченню соціального середовища та соціальної природи людини . При цьому сама соціальна адаптація розвивається й удосконалюється під їх впливом. У цьому – один з головних проявів діалектики взаємовідносин людини та соціального середовища через соціальну адаптацію.

Таким чином, адаптація як природна властивість людини має багатофункціональний характер. По-перше, поєднання тенденцій до розвитку і до збереження статус-кво складає одне із проявів специфіки адаптації в органічних системах. Перша тенденція тут слугує перш за все розширенню границь адаптивності, друга – збереженню накопиченного ресурсу. При цьому критерій використовуванності ресурсу, його придатності в данних умовах життєдіяльності не є визначальним. Дійсно, аж до вищих біологічних систем процеси придбання нових властивостей і знищення тих які стали не потрібними є суттєво різко спрямованними: останній процес є заключним етапом фази адаптації і здійснюється з необхідністю. Для соціальних систем і людини таке "відкидання" є марнотратство: коли воно стало формально непотрібним, то знаходить своє місце у власному досвіді суб'єкта і культурі, збагачує їх. Так

формується надлишок змісту соціальних і психічних явищ, який здійснює важливий вплив на функціювання культури і свідомості.

По-друге, адаптація є потрібною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою та соціальним середовищем. По-третє, адаптація сприяє розвитку людини та вдосконаленню навколишнього середовища. По-четверте, через адаптацію формується соціальна сутність людини та вона є необхідною в разі оволодіння людиною будь-якої з існуючих видів діяльності. По-п'яте, адаптація неперервна. Неперервність адаптації для складних і надскладних систем, якими є соціум і людська психіка, полягає у розширенні адаптивності поза критеріїв адаптації, що відбувається і у збереженні необхідних для цього ресурсів, а також відповідного досвіду.

Адаптація відрізняється від адаптивності, при чому перша відображує дискретний, друга – неперервний моменти у взаємоузгодженності предметного компоненту свідомості і об'єктивної структури ситуації.

Розрізненні процеси адаптації і компенсації: і той, і другий – власне та ж сама адаптація, але в першому випадку ми маємо діло з неперервним розширенням предметної бази свідомості, у другому – форму компенсації структури оточення, що виникають в силу різнородних причин.

Виділення форм і типів адаптацій мають скоріш операційну цінність, так як для явища адаптації у його цілісності джерело і причина адаптивних процесів не може бути локалізована в одному з їх елементів світовідношення.

До форм когнетивної адаптації прираховуються всі можливі механізми, які описують перетворення інформації в її обміні з середовищем, в тому числі психологічний захист як інтрапсихічна адаптація.

2.1. Соціально-психологічні особливості адаптації підлітка

Актуальність цього питання гостро постає у роботах сучасних українських психологів [22;36;43;60;83;84;92;97;121;127;179;185;187]. Вони відзначають, що підлітковий період є складним, наповненим багатьма колізіями та труднощами, що виникають у житті молодої особистості сьогодення – підлітка.

І.Булах у своїх роботах звертає увагу на певні "параметри психологічного становлення підростаючої особистості, які кваліфіковані, віддані справі психологи не залишають поза своєю увагою. А саме підлітковий вік, як напружений період формування особистості. На сучасному етапі така напруженість підсилюється багатьма ... обє'єктивними обставинами соціалізації підлітків. До того ж, основу суперечностей між соціалізацією та індивідуалізацією становлять процеси входження в доросле життя, засвоєння моральних норм і цінностей, складних соціальних ролей, зовнішніх стилів поведінки, художніх смаків і симпатій, вибору друзів, майбутньої професії та свого місця в житті" [44; с.69].

Здобутки вікової психології вказують на те, що саме підлітковий період розвитку особистості є інтенсивно спрямованим на самоактуалізацію (“прагнення людини до як найбільш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей”), розвиток та становлення самооцінки підлітка як “ядра особистості” [180]. Від його самооцінки залежить “взаємовідношення з людьми, які оточують, його критичність, вимогливість до себе, відношення до успіху та невдач, “…ефективність діяльності, …подальший розвиток особистості [180]. Цей період також характеризується активізацією саморегуляції, яка має складну структуру, а саме: “…прийнята суб’єктом ціль його довільної активності, програма власних виконуючих дій, система критеріїв успішної діяльності, інформація про дійсно досягнені результати, оцінювання відповідності реальних результатів стосовно критеріїв успіху, рішення про необхідність і характер корекцій діяльності. Самооцінка являє собою замкнений контур регулювання та є інформаційним процесом, носіями якого виступають різні психічні форми відображення дійсності (авт. – в тому числі рефлексії суб’єкта) [180].

Тому саме в цей віковий період розвитку можна, на нашу думку, при успішній адаптації, забезпечити такий розвиток та взаємодію особистості з оточуючим її середовищем, що перш за все вони будуть спрямовані на самоактуалізацію, самореалізацію, здібності, творчість, мобільність особистості . Це стає особливо актуальним тоді, коли у житті людини настає період кардинальних змін. Саме такий період життя настає у підлітків, які поступили в нові (для кожного з них) навчальні заклади. Ця подія дуже сильно відхиляє їх від сталого, звичного життя – рівноваги –, в якому вони знаходилися, змінює їх поведінку. Зміни, які відбуваються, зачіплюють усі їх рівні адаптації – від біологічного до когнітивного. Підліток (він же студент) відчуває зміни у своїх потребах, внутрішньо готується до навчальної діяльності в училищі та сподівається на успіхи в навчанні, в системі взаємодії “студент – викладач”, “студент – студент” тощо. Очікування успіху, тобто рівноваги, успішної адаптації, знаходить своє вираження у стійкому суб’єктивному усвідомленні підлітка переживання своїх можливостей і недоліків. В разі неуспіху у підлітків виникають і загострюються різноманітні дезадаптивні синдроми, виникає шкільна дезадаптація, знижується успішності, порушуються взаємовідносини з дорослими і ровесниками [6;8;73;92;150;151;156;218;219;220;225]. Все це супроводжується негативними суб’єктивними переживаннями, які породжують ряд особистісних проблем та порушують адаптації. Саме емоційне переживання (емоції взагалі) підлітка стає тією формою реагування на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, яке активізує внутрішні резерви підлітка і спрямовує їх на досягнення певної мети. Неуспіх паралізує його волю , яка мобілізує, організовує підлітка на подолання перешкод і труднощів з якими він зустрічається, що зашкоджують у досягненні мети.

До того ж, сам по собі підлітковий період життя характеризується вченими як період, що несе в собі потенційно високий ризик спалаху нервово-психічних і невротичних розладів, різних патологічних психічних і самотичних реакцій, акцентуацій характеру, психопатій, емоційних проблем, агресивності, депресій складнощів сексуальної адаптації, порушення поведінки (неадаптивні, дезадаптивні форми активності) тощо [22;60;83;86;88;97;108; 112;115;117;118; 121;126;127;135;187]. Таким чином цей вік загострює й активізує необхідність корекції адаптивної діяльності підлітків.

Саме тому в нашій роботі розглядається підлітковий період розвитку особистості та його соціально-психологічна адаптація до нових умов навчання, яка обумовлюється адекватністю або неадекватністю взаємодії особистості з оточуючим її середовищем. Для підлітків на цьому етапі головною взаємодією стає предметно-діяльнісна та соціально-комунікативна, а нові умови навчання викликають порушення як психічної адаптації так і соціальної.

Результати аналізу літературних джерел, присвячених вивченню негативної самореалізації в підлітковому віці, засвідчують, що в цьому періоді онтогенетичного розвитку підліток часто порушує загальноприйняті норми, стає “некерованим”, для нього не існує авторитетів, крім компанії друзів. Це пояснюється тим, що підліток не вміє правомірними засобами задовольнити свої соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні тощо. Специфічним у підлітковому віці є прагнення якомога скоріше досягти статусу дорослої людини, самостійності. Ця установка може реалізуватися як позитивним, так і негативним засобом. Підліток може брати участь у різних видах трудової діяльності, які не вимагають спеціальної професійної підготовки , фізично доступні йому. Прагнення до новизни життєвих вражень та до лідерства дозволяє йому досягти певних успіхів і навіть особистісної самореалізації у спорті, мистецтві, художній, музичній, технічній творчості та ін.

Водночас психологічно напружена ситуація розвитку учнів підліткового віку за відсутності необхідного педагогічного керування іноді змушує їх використовувати не завжди кращі “швидкодіючі” засоби досягнення “дорослості”. В основі негативних форм самореалізації лежать специфічні для підлітків особливості особистості: суперечливий розвиток особистісних утворень, недостатня критичність до себе та завищені вимоги до інших, неадекватно високий рівень домагань та малий життєвий досвід, прагнення до ризику, самостійності, а водночас несвідома підпорядкованість авторитетній людині, психологічне розчинення у групі ровесників. Так, О.Скрипченко та інші, в своїх роботах, при аналізі поведінки “важких” підлітків та підлітків з

проявами соціальної дезадаптації вважають їх важкими для виховання.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що однією з найбільш поширених причин негативної самореалізації "важких підлітків" є їхня нездатність соціально-прийнятим способом компенсувати свою непристосованість до соціального оточення, зв'язану з низкою особистісних акцентуацій та недостатнім розвитком вольових здібностей. Важливим завданням суспільства в цьому напрямку є формування у підлітків свідомого ставлення до творчої спрямованості щодо їх життєвих орієнтацій.

До того ж, як відомо, такі умови життєдіяльності, коли відчуження від старої ціннісно-нормативної системи і втрата особистісної ідентичності не підкріплені певними адаптивними здібностями, висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини. Особливо у великому дифіциті, як визначають дослідники (І.Булах, Т.Драгунова, Л.Жезлова, Л.Закутська, А.Захаров, В.Каган, І.Кон, М.Кле, О.Личко, Н.Максимова, О.Новикова, А.Полегенько, С.Подмазін, А.Прихожан, М.Раттер, І.Сабанадзе, Н.Толстих, Г.Чуткіна, Т.Юфєрєва, О. Яковлєва та інші) ці здібності у підлітків. Підлітковий вік визначається періодом частих життєвих криз (кризовим) саме тому, що в цей період конфліктна сатуація (конфлікт) може виникнути завдяки тому, що у підлітка з'являється власний внутрішній світ, власна система цінностей і здатність відчувати провиину. Кризові стани у цьому віці породжуються критичними ситуаціями в сім'ї і школі і є специфічними для підлітків. Специфічною стає і ситуація переходу до нових навчальних закладів (Л. Закутська, Н.Колизаєва, Г. Чуткіна) та професійна зорієнтованість підлітків, що визначає міру індивідуальних можливостей і з урахуванням цієї міри особистість має змогу або швидко адаптуватися до нових соціально-психологічних умов навчання та успішно навчатися, або, у випадку винекнення труднощів адаптації, відмову від того про що мріяла, на що немає сил, можливостей [120].

Л.Закутська в своїх роботах висловлює думку про те, що успішність процесів адаптації підлітків залежать не лише від врахування педагогами їх індивідуальних особливостей, зокрема, ступені їх суспільної активності та здатності пристосування до умов нового колективу, характеру спрямованості їх активності як розумової, так і поведінкової, комунікативної, організаторської тощо, а й від їх вікових особливостей, а саме: потреби у самоствердженні, почуття дорослості, емоційної збудливості, пізнавальних потреб. До того ж, цей процес складний і відбувається у три етапи: I – етап первинного знайомства та взаємного сприйняття особистості колективом; II – реадаптація від попереднього класного колективу; III – остаточна адаптація до нового колективу. Полегшення та прискорення адаптаційного процесу підлітків, на її

думку, відбувається при умові, якщо досягнуто оптимальної взаємодії систем “вчитель” – “учень”, “ учень” – “учень”.

Н.Колизаєва в своїх роботах, досліджуючи особливості адаптивних характеристик молодої особи на початковому етапі навчання, робить акцент на тому, що її адаптивність визначається не стільки наявністю конкретних характеристик, скільки зміною усього комплексу характеристик особистості, а результат успішності процесу адаптації залежить від впливу на неї сталих та ситуативних чинників навчального середовища, що здійснюють формуючий вплив на актуальні та потенційні адаптивні характеристики.

Однак труднощі, що виникають у підлітків на початкових етапах навчання у новітніх навчальних закладах, не однаково впливають на їх внутрішній світ та їх поведінку.

Труднощі процесу адаптації, за думкою І.Милославової, з одного боку, пов’язані з середовищем до якого пристосовується (чи пристосовує до себе) індивід (для підлітка – навчальне середовище), а з іншого – з боку структурних компонентів цього середовища та психологічного змісту. Авторка більш глибше за інших, розглядає труднощі соціальної адаптації, а саме: за характером взаємодії суб’єкта адаптації та адаптивного середовища (адаптація у формі пристосування та адаптація у формі “приспосабливания”); за видами адаптивного середовища, до якого пристосовується (або яке пристосовує до себе) індивід вона виділяє виробничу адаптацію, брачну, сусідсько-приятельську, політико-правову, навчальну та за структурними компонентами цього середовища: предметно-діяльнісну, особистісну адаптацію до соціально-психологічного клімату колектива. І нарешті за психологічним змістом виокремлює: а) предадаптацію як пристосування до майбутнього, до уявних ситуацій, становлення психологічної установки на адаптацію; б) дезадаптацію як відвикання від звичних умов життя та діяльності; в) разадаптацію як відвикання від одних “нових”, тих, що стали вже в деякій мірі звичними умовами до інших “звичних” (тих що вже були) умов; г) дисадаптацію (неадаптованість, нездатність пристосуватися до нових умов соціального середовища). Як бачимо, хоча це не вичерпна класифікація, усі типи адаптивних процесів різні. Відмінні вони і за інтенсивністю, і за тривалістю проходження, і за результатом впливу, до того ж вони і по-різному активізують та актуалізують соціально-психологічний досвід особистості.

За думкою А.Брушлінського, труднощі залежать від уявлення особистості про себе, системи цінностей, особистісної значущості негативних подій,

здатності когнітивно оцінювати і гнучко переосмислювати важкі ситуації, та від рівня духовно-морального розвитку людини. Тому, на нашу думку, головні причини дезорганізації адаптивної поведінки студента-підлітка полягають у відсутності ефективних способів подолання труднощів і в переживанні загрози для нього.

М.Боришевський, в своїх дослідженнях особливостей прояву саморегуляції поведінки підлітків, наголошує на необхідності створення оптимальних умов включеності індивіда в процес соціалізації в якості активного суб'єкту та на проблемі активізації внутрішніх резервів людини, зокрема, його потенційних особистісно-психологічних можливостей. Вирішення цих питань має велику актуальність у сучасних психологічних дослідженнях [25].

На його думку, "потреба у вмінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії та вчинки з урахуванням можливих їх наслідків для оточуючих і для себе особисто, прагнення до дотримання соціально цінних та особистісно значимих норм, правил міжлюдських взаємостосунків ..." тощо складає перелік проявів саморегуляції поведінки підлітків, які "переконливо свідчать про те, що поза розвитком здібностей до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості з загостреним почуттям нового, з критичним відношенням до оточення, з глибоким розумінням смислу людського буття, усвідомлення свого місця та ролі серед інших! Саме такого типу особистості здатні вирішувати складні задачі перебудови нашого суспільства, забезпечувати його поступове перетворення у гуманне, демократичне суспільство" [25].

Успішність процесу соціалізації та адаптації підлітків, її якість та рівень, на нашу думку, багато в чому залежить від їх особливостей саморегуляції поведінки. Ми поділяємо погляди М.Боришевського в тому, що саморегуляція поведінки є переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності до особистісно-значимих цілей, актуальних потреб. Проте, в підлітковий період розвитку особистості, не всі діти здатні успішно налагоджувати стосунки з оточуючим середовищем, долати труднощі. У разі неуспіху вони "...проявляють своє незадоволення обмеженнями їх самостійності та регламентацією поведінки з боку вчителя..", що виражається у виникненні конфліктних ситуацій та спричиненні ускладнень під час процесу адаптації до нових умов навчання.

На користь оптимізації процесу адаптації підлітків до умов навчання свідчать “ підвищення рівня саморегуляції підлітків у ситуаціях задоволення ведучих актуальних потреб у тих школярів, у яких під час попереднього досвіду спілкування, спільної діяльності та усього процесу виховання склалися адекватні реальним можливостям самооцінка, домагання та очікування при алоцентричній спрямованості самосвідомості у цілому та відповідних цій спрямованості оціночних ставленнях до оточуючих.” Проте, у випадку відсутності перерахованих вище характеристик, М.Боришевський стверджує, що цей факт спричиняє неузгодженість “між ступенем задоволення потреби у самовизначеності, самореалізації та самоствердженні і рівнем саморегуляції поведінки: врівноваження цієї актуальної потреби не обов’язково узгоджується у школяра з зростанням рівня саморегуляції поведінки. У ситуаціях же, у яких задоволення цієї потреби блокується, такі школярі відрізняються деструктивною поведінкою: вони проявляють підвищену схильність до конфліктів як у спілкуванні з дорослими, так і з ровесниками, експансивність у відстоюванні свого “заздалегідь ображеного” почуття власної гідності, амбіційність та ряд інших негативних властивостей, які узгоджуються у них з надто низьким рівнем саморегуляції поведінки у процесі спілкування” [25]. У своїх міркуваннях про ці порушення автор говорить про те, що необхідно брати до уваги “... положення про ведучу роль соціальних умов у розвитку особистості, про те, що по мірі розвитку особистості її природні властивості, не гублячи свого значення, поступово перекриваються впливом на усю життєдіяльність особистості тих новоутворень, які виникають у неї у процесі соціалізації” [25].

Проте, такі питання, як центральні новоутворення віку, ведуча діяльність та “кризисність” досі однозначно не вирішені в психологічній літературі вітчизняних психологів.

К.Поліванова розглядає особливості розвитку підлітка в логіці культурно-історичного підходу. Вона відзначає, що у логіці цього підходу освітня практика втілює деяку характерну для віку соціальну ситуацію розвитку, ведучу діяльність, яка являє собою форму вирішення попередньої вікової кризи . Специфіка критичних періодів (за К. Поліванновою) складається в тому, що дитина відкриває для себе нову ідеальну форму і її відношення до реального стає ситуацією розвитку. К.Поліванова розглядає структуру кризового періоду як логічну послідовність етапів: відкриття ідеальної форми, її міфологізація, конфлікт ідеалізованої форми і реальних умов, у яких вона втілюється, рефлексія умов конфлікту і, нарешті, вирішення кризи через прийняття справжньої ідеальної форми (виникнення мотивів нової ведучої діяльності) [175]. Для розуміння специфіки поведінки підлітка в кризі авторка протиставляє в аналізі ті життєві сфери (життєві ситуації), у яких ця поведінка спостерігається.

Так, на її думку, підліток в старих звичних ситуаціях намагається діяти за логікою нової ідеальної форми, тим самим провокуючи конфлікти, у нових же – діючи так само – є доречним, адекватним. Але самі по собі такі спроби (симптоматично проявляючись у тяжковихованності) дають підліткові необхідний полігон для безпечного випробування нової ідеальної форми і, отже , для повноцінного проживання кризового періоду.

Таким чином, стверджує К.Поліванова, однією з умов нормального ходу кризи є диференціація сфер життя або життєвих ситуацій, у яких нова ідеальна (або ідеалізована) форма опробовується. Вона вважає, що розв'язання кризи з необхідністю потребує такої диференціації, оскільки, поки вона не відбулася, спроби втілити нову ідеальну форму в старих ситуаціях виявляються марними і конфліктогенними.

Іншими словами, потрапляючи в зовсім нову ситуацію життєдіяльності з новою ідеалізованою формою, що опробовується, підліток намагається вирішувати питання завдяки старим знанням та навичкам. Відсутність навичків будувати стосунки, вирішувати проблеми через призму ідеальної форми спричиняє конфлікти. Ці конфлікти, на нашу думку, набувають ще більшого загострення в період адаптації підлітка до нових умов навчання в педагогічному училищі (новітніх навчальних закладах), втілюючись, до того ж, в одну із нових "ідеалізованих форм" – спочатку у роль студента, а через неї – у роль педагога.

У дослідженнях особливостей розвитку підліткового періоду [72;73;74; 175] здійснена спроба визначити загальний психологічний портрет підлітка та його основні риси: а) "підлітку важливо, щоб його дорослість була помічена навколишніми" [74; с.29]; б) для підлітка важливо, щоб форма його поведінки була не дитяча [74; с. 30]; в) цінність для підлітка деякої роботи визначається її "дорослістю" (тобто відповідністю деякому уявленню про дорослість [175; 74, с . 28]; г) "улюблений герой підлітка – людина активна, що прагне добитися цілі, що переборює серйозні, майже непереборні перешкоди і виходить із них переможцем" [74, с. 49] та у будь-якому починанні він віддає перевагу бути діячем, а не спостерігачем [74; с 57]; д) схильність до мріяння і фантазування у сполученні зі схильністю розповідати про свої реальні (або вигадані) якості: "хлопці більше хочуть щось робити, ніж реально роблять" [74, с 51]; е) виникнення різноманітних "кодексів" (наприклад, товариства) [74, с. 58]; ж) уявлення про норми поведінки, які виникають, провокують на обговорення поведінки дорослих [74, с. 25].

Подальше його осмислення К.Поливанову приводить до необхідності виявлення психологічного змісту підліткового періоду, в результаті якого вона робить наступні висновки: на цьому відрізку онтогенезу дитина будує власну суб'єктність як суб'єктність авторства, тобто підліток лише остільки є таким, оскільки він задумує власну дію, здійснює її, одержує власний продукт і тим самим виявляє власний задум [за К.Полівановою].

Таким чином, все це дає підстави вважати, що освітня практика повинна враховувати соціальні та внутрішні умови розвитку даного віку, а також "повинна бути орієнтована на створення умов для розгортання повного циклу авторської дії, тобто на побудову проектної діяльності в навчальних закладах" [175].

Отже, здійснений аналіз психологічної літератури даного розділу дає підстави вважати, що підлітковий вік є сензитивним періодом для формування навичків, вмінь до самопізнання, самоконструювання, саморозвитку, самоуправління, а значить і для підвищення адаптивних резервів підлітка. Самотворення, самовизначення, соціально-значуще самоствердження відповідають завданням особистісно-орієнтованій взаємодії у системі "педагог-учень", започаткованої на гуманістичних засадах.

Ось чому, на нашу думку, саме підлітковой період є сензитивним періодом для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації за допомогою спеціальної системи роботи з використанням активних методів навчання, спрямованих на прискорення даного процесу.

РОЗДІЛ ІІ. Експериментальне вивчення адаптації студентів підліткового віку І курсу педагогічного училища до нових умов навчання

2.1. Діагностичні методи та організація дослідження адаптації студента-підлітка

Основною методичною засадою експериментальної частини дослідження та вибору методик для дослідження компонентів адаптації були загальнопсихологічні положення Б.Ананьєва, а саме: а) положення про два принципи будови структури особистості (субординаційному або ієрархічному); б) положення про необхідність комплексного експериментально-психологічного дослідження [12].

Керуючись теоретичною схемою Б.Ананьєва про структуру індивідуальності, ми припустили, що особливості адаптації підлітка до нових умов навчання в педагогічному училищі детермінуються його індивідуально-типологічними й особистісними характеристиками, а отже адаптивну роль в цих умовах будуть грати: властивості людини як індивіда (індивідні властивості); властивості людини як особистості (особистісні властивості); властивості людини як суб'єкта діяльності (суб'єктивні властивості).

У нашому дослідженні особливостей соціально-психологічної адаптації студентів підліткового віку до нових умов навчання в педагогічному училищі ми виокремлювали та враховували як об'єктивні, так і суб'єктивні його чинники, а саме: а) особливості навчально-виховного процесу (особливості впливу організації навчання, форми контролю, режиму занять, самостійної роботи, відповідність обсягу навчального навантаження на морфофункціональні можливості студентів-підлітків (динаміка розумової працездатності, маси тіла (дефіцит та надлишок), гемоглобіну крові, АТ, соматичних скарг та "задоволеності – незадоволеності" підлітком своїм станом здоров'я); соціальні зв'язки та середовище (стресогенні ситуації);

б) індивідуально-психологічні особливості студентів-підлітків (особливості предметного та комунікативного аспектів темпераменту підлітків; адаптивні можливості студентів-підлітків на когнітивному, емоційно-оцінному рівні та регуляції поведінки; рівень тривожності, самооцінки, здатності до самоуправління; комунікативні здібності). Важливим моментом при цьому є врахування професійно-педагогічної спрямованості навчальної діяльності підлітків та її вплив на їх особистісне зростання, формування "Я-концепції".

Виходячи з мети, завдань, гіпотез і експериментальної програми нашого дослідження, в роботі був використаний цілий ряд методів. Кожний із методів та методик мав свою спрямованість і водночас, вони доповнювали один одного, взаємно компенсуючи обмеження й недоліки, притаманні кожному окремо. Дослідження адаптації студентів підліткового віку включало: різні види спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування, аналіз результатів

діяльності, тестові методики, соціально-психологічний тренінг, а також групу методів обробки даних, ранжування, кореляційний аналіз.

Об'єм вибірки склав 130 осіб (студенти підліткового віку I курсу Коростишівського педагогічного училища імені І.Я. Франка).

Цілеспрямоване спостереження. Його метою було вивчення характеру активності підлітків у процесі навчальної діяльності, їх ставлення до цієї діяльності, їх орієнтація і емоційна спрямованість на вияв у ній адаптивної активності, вивчення психологічного клімату у студентській групі і їх взаємовідносини із викладачами. "Об'єктивність методу спостереження грунтується на тому, що психічна діяльність все ж так чи інакше, але виявляється ззовні. Саме за зовнішніми виявами можна зробити деякі висновки про окремі психологічні особливості, проте найпевніше стверджувати все ж можливо відносно поведінки, стану та інших, суто зовнішніх характеристик" [132; с.36]. За допомогою спостереження ми в протоколах фіксували: інтенсивність проявів комунікативних дій, їх регулярність та різноманітність, сформованість і розвинутість засобів комунікативної поведінки, впевненість у її вияві, етапи і рівні її вияву; швидкість включення в діяльність, емоційні та мовні реакції, характер активності при виникнені труднощів, особливості оцінки своєї діяльності та вміння передбачати її результат (висловлювання антипаційних суджень) тощо. На основі результатів спостереження нами були визначені психологічні особливості поведінкового конструкту адаптації студентів-підлітків.

Метод включеного спостереження використовувався нами на стадії формування тренінгових груп, а також з метою уточнення даних, які були отримані за допомогою експериментальних методик. Під час його використання витримувались три основні приципи: принцип мінімальної деформації об'єкта, за яким спостерігають; принцип безпосереднього спостереження; принцип динамічності і цілосності сприймання (єдність людини і її життєвої ситуації у їх діалектичному розвитку) [24].

Поряд із спостереженням на різних етапах реалізації експериментальної програми використовувались інші методи. Так, *за допомогою бесід* ми вивчали: ставлення підлітків до педучилища взагалі і до окремих навчальних предметів зокрема, до однокурсників та викладачів; ступінь їх самостійності у навчальній діяльності і вирішені труднощів, які виникають; їх дії у складних ситуаціях і задоволеність результатом своєї діяльності; особливості їхньої поведінки в ситуаціях, що вимагають аналізу та прогнозування успіху чи невдач в їх вирішені; самопочуття, стану здоров'я під час навчальної діяльності. Її результати дали змогу проаналізувати особливості соматичного конструкту адаптації студентів-підлітків, "задоволеність – незадоволеність" підлітком своїм станом здоров'я та виділити критерії, сукупність яких характеризує його здоров'я.

Проводились бесіди з викладачами і кураторами груп, мета яких була спрямована на вивчення їх думок про деякі індивідуально-типологічні властивості особистості підлітка і їх вияв у його поведінці та діяльності;

розуміння викладачами поняття “адаптація”, форми її вияву у студентів у процесі навчальної діяльності.

Метою бесіди та анкетування батьків стало з’ясування того, наскільки стиль взаємодії в сім’ї сприяє чи перешкоджає адаптації підлітка до нових умов навчання в педагогічному училищі, чи розуміють вони основні чинники, що гальмують її. Отримані в результаті анкетування кількісні та якісні характеристики дозволили нам попередньо визначити вплив сім’ї на адаптацію підлітка до нових умов навчання в педагогічному училищі.

За нашим припущенням особливості адаптації підлітка до нових умов навчання визначаються його індивідуально-типологічними й особистісними характеристиками, а його адаптивна діяльність це завжди процес “витрат” соматичних, емоційних та особистісних ресурсів на адаптацію до нових умов навчання. Перевірка цього припущення здійснювалася нами за допомогою ряду методик.

Для встановлення міри соматичних “витрат” підлітка на адаптацію були використані: амбулаторна карта учня (АКУ), додаткові шкали “соматичні нарікання” та “фізичні розлади” методики ММРІ (СМІЛ) та методика кольорових переваг M.Luscher.

Амбулаторна карта учня (АКУ). Ця карта була розроблена і використана Б.Барашом [24]. Крім формалізованого анамнезу вона містить шкалу характерологічної самооцінки, яка подібна з листом динамічного спостереження, шкалою симтоматики і академічним функціонуванням. “АКУ” містить чотири основні розділи: відомості про сім’ю батьків; відомості про розвиток у дитинстві; відомості про навчальну діяльність; відомості про матеріально-побутові умови.

Оригінальний варіант був нами дещо модифікований. Так, наприклад, були виключені питання, які відносяться до компетенції неврології. Розділ, який присвячений лікарняному огляду, вміщує декілька параметрів, які базуються на експертній оцінці лікарями соматичного стану: наявність порушення стану здоров’я і ступінь їх прояву, артеріальний тиск (АТ) і частота серцевих скорочень.

Після заповнення карти проводилось спільне її обговорення і бесіда з піддослідним, що дозволило виявити психологічні моменти і особистісне ставлення до досліджуваних сторін його функцінування в минулому і теперішньому, а також уточнити перспективи на майбутнє.

Методика кольорових переваг. Перевагою проективної методики кольорових переваг M.Luscher [264] є простота, надійність у використанні та достовірність і науковість отриманих результатів [66;213;237;242;243;271]. Тест базується на емпірично обгрунтованому припущенні про існування тісного асоціативного зв’язку між кольорами і станом людини, які відображають різні типи адаптивного реагування, засоби її адаптації до навколишнього середовища , адаптивні ресурси особистості, резерв адаптивного механізму, а також допомогає виявити тип загального адаптивного реагування у відповідь на дії оточуючого середовища [213;264].

Досліджувались кількісні критерії:

1) СВ від АТ-норми – умовна константа здоров'я (психофізіологічний рівень адаптації) [237]. АТ-норма представляє наступний вибір: 3 4 2 5 1 6 0 7.

СВ від АТ-норми = [С – $С_{ат}$] + [З – $З_{ат}$] + [Ж – $Ж_{ат}$] + [К – $К_{ат}$] + [Ф – $Ф_{ат}$] + [$К_{ор}$ – $К_{ор\ ат}$] + [$С_{ер}$ – $С_{ер}$ ат] + [Ч – $Ч_{ат}$] = ;

де 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 – порядкові номери кольору в аутогенній нормі (АТ-нормі).

2) $К_в$ - вегетативний коефіцієнт (міра вегетативного балансу-дисбалансу (ерготропного або трофотропного тонусу). Кількісні значення $К_в$ являються індикатором енергетичних соматичних компонентів адаптивного редагування:

$$К_в \quad \frac{18 - (3+4)}{18 - (1+2)} ;$$

де на місці цифр, що позначають номер кольорових еталонів, ставляться порядкові номери позицій, зайнятих зазначеним кольором. Значення, що перевищують одиницю ($К_в$ >1), інтерпретуються як ерготропне домінування, менше за одиницю ($К_в$ < 1) – трофотропне. Якщо $К_в$ =1, то це фіксує вегетативний баланс. Згідно з даними Л.Собчик (1990), $К_в$ >1 свідчить про домінування потреби у витраті енергії, а $К_в$ < 1 – про перезбудження і потребу у спокої [215].

3) Нестабільність механізмів саморегуляції, за допомогою яких виявляється рівень біологічної регуляції як критерій функціонування соматичної підсистеми [264], визначає можливість вчасно запобігати розвитку серйозних патологічних станів Цей показник визначається контрастністю положення у кольоровому ряді найбільш яскравих (червоного і жовтого) кольорів з групою найбільш темних (синього і чорного) і вираховується за формулою: $С_р$ = (Ж + К) – (Ч + С) =;

де $С_р$ – саморегуляція, Ж, К, Ч, С – порядкові номери місця жовтого, червоного, чорного і синього кольорів у виборі досліджуваного.

4) Показники негативних практичних станів:

тривога : $Т_р$ = (Ж – 1) + (8 – С) =; де Ж, С –порядкові значення місць жовтого і синього кольорів у виборі досліджуваного;

втома: $У_т$ = (К – 1) + (8 – З)=; де К і З – порядкові значення місць червоного і зеленого кольорів у виборі досліджуваного;

напруга : А = (Ф – 1) + (8 – $К_{ор}$)=; де Ф і $К_{ор}$ - порядкові значення місць фіолетового і коричневого кольорів у виборі досліджуваного;

стрес : С = ($С_{ер}$ – 1) + (8 – Ч)=; де $С_{ер}$ і Ч – порядкові значення місць сірого і чорного кольорів у виборі досліджуваного.

5) Показник працездатності: Р = К + З + Ж =; де К, З, Ж – порядкові номери червоного, зеленого і жовтого кольору у виборі досліджуваного.

У досліджені емоційного стану (емоційних "витрат" на адаптацію) підлітка використовувалися наступні методики: шкала "тривога" (методики M. Luscher), методика Г.Прихожан "Рівень тривожності школяра" та "Тест шкільної тривожності" Л.Філіпса [177], тест "Неіснуюча тварина" (в нашому

досліджені використовувався у якості додаткової методики, яка дозволяє підтвердити (або поставити під сумнів) результати, які отримані за допомогою основних методик). Результати дослідження тривожності підлітків розглядались нами як критерії виділення різних видів і рівнів соціально-психологічної адаптації і склали зміст її емоційно-оцінного конструкту.

Методики виявлення рівня тривожності школяра. 1. Методика Г. Прихожан [177] містить набір 30 ситуацій, які за змістом групуються в 3-и типи: 1) ситуації пов'язані зі школою, спілкуванням, вчителем; 2) ситуації, що актуалізують уявлення про себе; 3) ситуації спілкування. Деякі з них можуть бути для них неприємними, так як вони викликають у підлітка тривогу, неспокій, побоювання або страх. Оцінюючи перелік ситуацій, підліток повинен дати відповідь відповідно до опитувальника "Ні", "Трохи", "Достатньо", "В значній мірі", "Дуже" і обвести одне із чисел відповідної шкали від 0 до 4 балів. Підраховується загальна сума балів окремо за кожним розділом шкали і за шкалою в цілому. Отримані результати інтерпретуються у якості показників рівнів відповідних видів тривожності: шкільної, самооцінної, міжособистісної та показника за всією шкалою – загального рівня тривожності. У додатку А ми подаємо цю методику, яку використовували у своєму дослідженні у повному об'ємі.

2. Методика дослідження шкільної тривожності Л.Філіпса містить 58 запитань. Вона використовувалась нами додатково до методики Г.Прихожан, що дало нам змогу більш детальніше вивчити фактори впливу на адаптацію підлітка до нових умов навчання. Результати відповідей групуються у 8 факторів: 1) загальна тривожність у школі; 2) переживання соціального стресу; 3) фрустрація потреби у досягненні успіху; 4) страх самовираження; 5) страх ситуації перевірки знань; 6) страх невідповідності очікуванням оточуючих; 7) низька фізіологічна опірність; 8) страхи і проблеми у відносинах з вчителями.

3. Тест "Неіснуюча тварина" – проективний невербальний тест. Виходячи із конкретної задачі нашого дослідження, із усіх його показників для аналізу були обрані лише три: тривожність, виснаження, агресія. Схема інтерпритації малюнка тварини за обраними показниками надається у додатку Б.

Особистісні "витрати" підлітка в нашому досліджені склали: темперамент , характер та самооцінка. Серед найбільш відомих методик дослідження характерологічних властивостей та темпераменту є тести MMPI і ОСТ В. Русалова [198].

Опитувальник структури темпераменту (ОСТ). Методика дослідження структури темпераменту запропонована В.Русаловим (1989) [198]. Даний опитувальник містить 105 питань, які згруповані у 9 шкал. За допомогою 8 шкал ОСТ діагностуються властивості темпераменту, а одна є контрольною, яка оцінює рівень соціальної бажаності досліджуваних. Кожна шкала ОСТ містить питання, які відносяться до 2-х аспектів темпераменту: предметно-дієвого і комунікативного, які визначаються двома типами взаємодії людини з середовищем – суб'єкт-об'єктним (S-O) і суб'єкт-суб'єктним (S-S).

За допомогою ОСТ здійснюється вимір психодинамічних властивостей за наступними шкалами:

1 – предметна ергічність ($Е_р$) – визначає рівень потреби в освоєнні предметного світу, жадобу діяльності, прагнення до розумової і фізичної праці, ступенів включеності в діяльність;

2 – соціальна ергічність (С $Е_р$) – визначає рівень потреби у соціальних контактах, жадобу засвоєння соціальних форм діяльності, прагнення до лідерства, товариськість, включеності в соціальну діяльність;

3 – пластичність (П) – виявляє ступінь легкості-складності переключення з однієї предметної діяльності на іншу, швидкість переходу з одних засобів мислення на інші у процесі взаємодії з предметним середовищем, прагнення до різноманітності форм предметної діяльності;

4 – соціальна пластичність (СП) – спрямована на з'ясування ступеню легкості-складності переключення у процесі спілкування від однієї людини до іншої, схильність до різноманітності комунікативних програм, до різноманітності кількості готових (неусвідомлених, імпульсивних) форм соціального контакту;

5 – швидкість або темп (Т) – виявляє швидкість виконання окремих операцій, швидкість моторно-рухових актів під час виконання предметної діяльності;

6 – соціальний темп (СТ) – спрямований на з'ясування швидкісних характеристик мовнорухових актів у процесі спілкування (швидкість мовлення під час спілкування і т.ін.);

7 – емоційність ($Е_м$) – оцінює емоційну чутливість по неспівпаданню (розходженню) між замисленим, очікуваним, плановаим і результатами реальної предметної дії, чутливість до невдач у роботі;

8 – соціальна емоційність ($СЕ_м$) – визначає емоційну чутливість у комунікативній сфері: чутливість до невдач у спілкуванні, до оцінок людей, які оточують.

Методика дослідження характерологічних властивостей – *тест MMPI*. Нами використовувався адаптований варіант ММРІ – СМІЛ (Л.Собчик, 1990). Методика СМІЛ містить 377 (підлітковий варіант) запитань, які згруповані у 3 оціночні, 10 основних та понад 20 додаткових шкал. Оцінювальні шкали тесту містять: 1) шкалу "брехні" – L; 2) шкалу "достовірності" – F; 3) шкалу "корекції" – К. Шкала "?" реєструє кількість стверджень, на які досліджуваний не зміг дати визначеної відповіді.

Десять основних шкал тесту, а саме: "надконтролю", "песимістичності", "емоційної мобільності", "імпульсивності", "чоловічості-жіночості", "ригідності", "тривожності", "індивідуалістичності", "оптимістичності" та "інтроверсії" виявляють стійкі особистісні риси.

Окремо аналізувався когнітивний конструкт адаптації підлітка. Потрапляючи в нові умови навчання, підліток отримує безліч інформації як із внутрішнього так і з зовнішнього середовища. Цей потік їнформації усвідомлюється (або не усвідомлюється) підлітком, аналізується і приймається

рішення. Але не завжди рішення трансформується у дію. Когнітивний компонент, виступаючи своєрідним фундаментом адаптації, визначає не тільки високу чи низьку успішність, високий чи низький рівень адаптації, але й те як протікає процес адаптації – усвідомлено чи не усвідомлено, керовано чи не керовано (спонтанно). Прийняття нової ситуації підлітком розглядалося нами через розуміння ним цієї ситуації та здатності до самоуправління як механізму активізації та прискорення процесу адаптації. Своєрідність когнітивного компоненту підлітка, на нашу думку, може не лише сприяти активізації та прискоренню процесу адаптації, керованості процесом, але й навпаки, призводити до гальмування.

З метою вивчення особливостей когнітивного компоненту підлітка та його взаємозв'язку з адаптацією, ми виділили його окремі компоненти, а саме: успішність навчання, самооцінка та саморегуляція. Їх вивчення здійснювалося за допомогою шкал: "надконтролю" (методики ММРІ), "працездатності" (тесту кольорових переваг M.Luscher), "предметної ергічності", "пластичності" (методики В.Русалова) та самооцінних суджень (за методикою "Незавершені речення") і за показниками успішності у навчанні (оцінка як кінцевий "продукт").

Кінцевий результат адаптивної діяльності як "отриманий продукт" (авт.) є одним із показників адаптації людини до оточуючого середовища. Цей результат ("продукт") є якісною характеристикою ефективності процесу адаптації і характеризує ступінь пристосованості людини до конкретних умов (ситуацій, які для конкретної людини завжди є суб'єктивними). І тому в якості основи адаптації в нашому досліджені виступила адаптивність, яка детермінована ідивідуально-типологічними й особистісними властивостями підлітка.

Організація і проведення дослідження. Експериментально-психологічне дослідження соціально-психологічної адаптації підлітків до нових умов навчання проходило в два етапи. Завданням першого етапу дослідження було вивчення та виявлення основних індивідуально-типологічних й особистісних характеристик студентів старшого підліткового віку (І курсу) педагогічного училища та їх зв'язок з якістю адаптації, аналіз системи внутрішніх та зовнішніх чинників адаптації. На початковому етапі використовувалися спостереження, опитувальники та проективні методики, на завершаючому – експериментальні методики.

Використання комплексу методів дозволило провести різні види аналізу: структурно-компонентний, за допомогою якого були виділені основні показники адаптивності, їх специфічні функції та механізм інтеграції; рівневий – були виділені основні рівні адаптації підлітка; порівняльний – визначені психологічні характеристики адаптації підлітка на етапі адаптації до нових умов навчання.

Матеріали, отримані під час цілеспрямованого спостереження і експериментально-психологічного дослідження, були узагальнені і покладені в основу поділу досліджуваних на групи та визначення рівнів адаптації підлітків

до нових умов навчання.

В результаті обстеження 130 підлітків було виділено три групи: I – здорові підлітки; II – підлітки, які мають різні функціональні відхилення в органах і системах (ті, які довго та часто хворіють); III – підлітки з хронічними захворюваннями. В результаті подальшого дослідження ці підлітки склали адаптивну (42 особи), неадаптивну (56 осіб) та дезадаптивну (32 особи) групи.

Основними показниками адаптації, за якими проводився аналіз, виступили: соматичний, когнітивний, емоційний та поведінковий фактори.

Завданням другого етапу було визначення підлітків для групових занять з соціально-психологічного тренінгу та його проведення. Ця процедура здійснювалась після повного експериментального психологічного дослідження.

2.2. Залежність внутрішніх передумов адаптації студента-підлітка від його функціонального стану

Специфіка навчальної діяльності пов’язана зі змінами, які відбуваються у самому учневі як суб’єкті діяльності, і є головним фактором, що акумулює в собі взаємодію особистісних та операційних сторін діяльності. Успішність цієї взаємодії залежить від багатьох чинників, зокрема, від сукупності тих сутнісних змін, що відбуваються у шкільному середовищі та внутрішньому світі підлітків на рубежі переходу до закладу нового типу. Аналіз проблемної ситуації (переадаптації підлітка на початковому етапі навчання в педучилищі) показав: процес переходу підлітків із середньої ланки школи до школи нового типу оптимізується за умови, якщо здійснюється успішно адаптація на всіх рівнях – від біологічного до соціального. В нашому дослідженні ми виходимо з такої закономірності: чим більш складним є шкільне середовище (якісно інший зміст освіти, спільної діяльності, вимог до учнів як до студентів тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються у ньому за короткий проміжок часу, тим важче підліткам адаптуватися до нової соціально-психологічної ситуації. Очевидно, що саме чимала кількість, значна маштабність і новий рівень змін при переході підлітків до педучилища (закладу нового типу) ставлять проблему їх адаптації у ценр уваги всього педагогічного колективу.

Проте у школах, училищах (ліцеях і гімназіях) часто застосовують методи і форми, неадекватні новим методам навчання і змісту освіти. Здебільшого у ліцеях і гімназіях спостерігається перенавантаження учнів навчальною інформацією через неоптимальність вибору методів і форм. Це призводить до утруднення адаптації підлітків до нових умов навчання. Запрошені з вузів викладачі часто не враховують вікові особливості учнів і “читають” свої курси без урахування вікових особливостей підлітків. При цьому головна увага переважно звертається на зміст і об’єм інформації, а не на того, хто її засвоює. Такі умови висувають на перший план підвищені вимоги до адаптивних механізмів студентів-підлітків.

Наші дослідження показують, що від здоров'я залежить широта адаптивних можливостей підлітків до нових умов навчання, а їх ускладнення викликає різні нервово-психічні та психосоматичні захворювання. Як наслідок цього – зниження успішності у різних видах навчальної діяльності, а також порушення фізичного і психічного здоров'я підлітка. Проблема запобігання таких станів виходить далеко за межі фізіологічної та медичної емпірії, оскільки пов'язана з розвитком такої базальної властивості людини як адаптивність.

Слід підкреслити, що на адаптацію також впливають психічні та психофізіологічні властивості особистості. Стан психічного і фізіологічного здоров'я та його динаміка протягом навчального року – надійний критерій оцінки впливу організації навчання, режиму занять, відповідність обсягу навчального навантаження на морфофункціональні можливості студентів-підлітків на процес адаптації. Разом з тим, ще не зовсім сформований організм підлітка не завжди спроможний адекватно реагувати на сильні тривалі впливи. Стан здоров'я необхідно характеризувати не лише якісно, але і кількісно, так як існує поняття про ступінь здоров'я, який визначається широтою адаптивних можливостей організму.

Ступінь здоров'я розглядається нами як відсутність (чи наявність) певних захворювань, які певною мірою впливають на процес адаптації підлітка до нових умов навчання. Саме стан здоров'я та адаптивні можливості підліткового організму розглядалися нами як внутрішні чинники адаптації підлітка на початкових етапах навчання в педагогічному училищі. Ми вважаємо, що саме початковий єтап навчання підлітка в педагогічному училищі є складним та критичним для нього, який викликає стан напруження психічного та фізіологічного здоров'я. При таких умовах людина може відчувати себе недужою, скаржитися на своє самопочуття, хоча виражених симптомів захворювання не спостерігається. Це знайшло своє відображення в результатах нашого дослідження, яке ми отримали під час аналізу "Амбулаторної картки учня" (далі "АКУ") та її обговорення з підлітком, проективного тесту незавершених речень ("задоволеність – незадоволеність" підлітком своїм станом здоров'я) та тесту M.Luscher.

У ході І етапу експерименту нами було проаналізовано стан здоров'я 130 підлітків, їх розумова працездатність в умовах різних об'ємів навчального навантаження.

Для аналізу фізичного стану здоров'я нами була використана "АКУ", додатково – індивідуальна бесіда. За результатами аналізу "АКУ" нами було виділено чотири головні критерії, сукупність яких характеризує здоров'я підлітка: 1) наявність або відсутність хронічних захворювань; 2) функціональний стан основних органів і систем ; 3) резистентність організму; 4) рівень фізичного і психічного розвитку та ступінь його гармонійності. Згідно з цими критеріями за результатами аналізу була зроблена оцінка стану здоров'я підлітків експериментальних груп. Було виділено три групи: перша – здорові підлітки; друга – підлітки, які мають різні функціональні відхилення в органах і

системах, тобто сюди ввійшли ті, які часто і довго хворіють, зі зниженою стійкістю до впливу факторів зовнішнього середовища і зміненою реактивністю ; третя – підлітки з хронічними захворюваннями.

Проте, порівняльний аналіз результатів “АКУ” та результатів, отриманих за методикою M.Luscher, виявив протиріччя. Порівнювалися результати “АКУ” з результатами сумарного відхилення від аутогенної норми (СВ від АТ-норми) та вегетативним коефіцієнтом. Показник СВ від АТ-норми виступив в якості міри гармонійності (або внутрішньої оптимальності стану людини) і розглядається як умовна константа здоров’я. За цим показником визначається рівень розвитку механізмів мимовільної або довільної психофізіологічної саморегуляції, а отже – психофізіологічний рівень адаптації. Вегетативний коефіцієнт ($К_в$) виступає у якості міри вегетативного балансу – дисбалансу і визначає перевагу ерготропного або трофотропного тонусу. Кількісні значення $К_в$ являються індикатором енергетичних соматичних компонентів адаптивного реагування і визначаються за формулою:

$$К_в \frac{18 - (3+4)}{18 - (1+2)} .$$

Прокоментуємо на деяких прикладах. Приклад перший: Євген О. В дитинстві фізичний розвиток випереджав розвиток однолітків. Хворів рідко. Займався спортом. На момент тестування ніяких скарг на стан здоров’я. За результатами “АКУ” віднесений до першої грути. Під час обговорення заповненої “АКУ” і його самоаналізу, зроблено восновок, що підліток вважає себе абсолютно здоровою людиною. Здоровий. Кольоровий вибір склав: 1 – червоний; 2 – фіолетовий; 3 – жовтий; 4 – сірий; 5 – чорний; 6 – коричневий; 7 – синій; 8 – зелений:

```
   3  5   4  0   7  6   1  2
 +  +  *  *    = =   –  –
   !                !!  !!!
 C  C                A  A
 3  5   4  0   7  6   1  2
```

Проте за результатами СВ від АТ-норми та вегетативного коефіцієнта обидва показники менші за 1. Тобто, наявність порушення: а) внутрішньої гармонійності (оптимальності), а отже як результат – наявність порушення психофізиологічного рівня адаптації; б) значення трофотропного домінування ($k<1$) свідчить про порушення вегетативного балансу та домінування потреби у спокої. За результатами аналізу взаєморозташування кольорів отримали: життєстійкість та цілеспрямованність на досягнення мети надмірно напружені; прагнення справити враження. Напруження, яке визване спробою визначити своє місце в умовах, що склалися, не здатне подолати ці одставини, які насправді вищі за його сили. Тому, в ситуації, яка склалася, бачить загрозу. Підвищена збудливість, виснаження життєвої енергії, відсутність сил, неспокій, роздратування. Знаходиться у стресовому стані, який визваний розчаруванням та опасіннями за своє майбутнє. Намагається позбавитися від зайвого напруження спалахами гніву.

Приклад другий: Наталія З. Під час аналізу заповненої “АКУ” веде себе збуджено, навіть демонстративно. До подробиць вдаватися не бажає, на всі запитання дає однозначну відповідь: “Умене все гаразд”. Займається спортом. Має третій (юнацький) розряд з шахів. В дитинстві майже не хворіла. На момент тестування скарг на стан здоров’я немає. Здорова. За результатами “АКУ” віднесена до першої групи. Її кольоровий вибір склав: 1 – зелений; 2 – чорний; 3 – фіолетовий; 4 – синій; 5 – червоний; 6 – сірий; 7 – коричневий; 8 – жовтий:

2 0 5 1 3 8 6 4
+ + * * = = – –
!! !!! !!!
C C C A
2 0 5 1 3 8 6 4

За результатами аналізу коефіцієнт СВ від АТ-норми менший за одиницю (k<1), що є свідченням порушення психофізіологічної адаптації. Показник вегетативного коефіцієнта, навпаки, більший за одиницю (k>1). Отже, наявність порушення: а) внутрішньої гармонійності (оптимальності), а отже як результат – наявність порушення психофізиологічного рівня адаптації; б) значення, що перевищують одиницю є виявленням ерготропного домінування, яке свідчить про порушення вегетативного балансу та домінування потреби у витраті енергії. За результатами аналізу взаєморозташування кольорів отримали: намагається досягти визнання; будь що виділитися серед ровесників, проте розчарування і опасіння невдач викликали тривогу, постійне почуття незадоволеності.

Умови, що склалися обмежують її дії; вона тимчасово відмовляється від радостей життя. Наявність стресу, який спричинений намаганнями приховати неспокій та тривогу під маскою впевненості у собі.

І останній приклад: Сергій К. В дитинстві фізичний розвиток відповідав нормі. Хворів, але тільки дитячими хворобами, а взагалі, хворів рідко. Займається спортом, переважно футболом. На момент тестування відсутні скарги на стан здоров’я. Під час обговорення заповненої “АКУ” і його самоаналізу, зроблено восновок, що Сергій вважає себе абсолютно здоровим. Здоровий. За результатами “АКУ” віднесений до першої групи. Його кольоровий вибір склав: 1 – червоний; 2 – жовтий; 3 – сірий; 4 – синій; 5 – чорний; 6 – коричневий; 7 – зелений; 8 – фіолетовий: 3 4 8 1 7 6 2 5.

+ + * * = = – –
!!! !!
C A
3 4 8 1 7 6 2 5

За результатами СВ від АТ-норми та вегетативного коефіцієнта обидва показники менші за одиницю (аналогічно з першим прикладом). Таким чином, наявність порушень: а) внутрішньої гармонійності (оптимальності) – наявність порушення психофізиологічного рівня адаптації; б) трофотропне домінування (k<1) свідчить про порушення вегетативног балансу та домінування потреби у спокої. За результатами аналізу взаєморозташування кольорів отримали:

оптимізм, ділове збудження. Домінують опасіння, що йому можуть заважати в його намірах. Це заставляє його діяти у стані постійної напруги. Стан стресу викликаний обмеженнями з-зовні, яким він активно чинить опір; прагне до незалежності та самостійності. Зламаний цією боротьбою, проте намагається закріпити свою позицію. Обережний.

Таким чином, в результаті порівняльного аналізу встановлено, що у здорових підлітків (перша група) результати вищевказаних параметрів далекі від норми. У жодного з них не виявлено коефіцієнта рівного одиниці. Це дало підстави вважати, що внутрішні психофізиологічні ресурси цих підлітків знаходяться в стані дисбалансу і виступають як гальмівні внутрішні чинники адаптації підлітка до нових умов навчання.

В основу виміру рівня психофізиологічного адаптивного реагування підлітка до нових умов навчання нами був покладений коефіцієнт з показником рівний одиниці, що є виявом гармонійності, внутрішньої оптимальності стану підлітка. Коефіцієнт ($k > 1$) більший за одиницю – відповідає середньому рівню , відповідно – коефіцієнту з показником меншим за одиницю ($k < 1$) – низький рівень. Реультати аналізу представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні психофізіологічного адаптивного реагування студентів підліткового віку I першого курсу педучилища

Рівні	I група	II група	III група
Високий	0	0	0
Середній	21	9	69
Низький	11	7	13

Нагадаємо, що I групу склали здорові підлітки (32 особи); II групу – підлітки, які мають різні функціональні відхилення в органах і системах, тобто сюди ввійшли ті, які часто і довго хворіють, зі зниженою стійкістю до впливу факторів зовнішнього середовища і зміненою реактивністю (16 осіб); III групу – підлітки з хронічними захворюваннями (82 особи).

Під час поділу підлітків на вказані вище групи додатково враховувались наступні показники: динаміка маси тіла – дефіцит та надлишок, гемоглобін крові та його динаміка протягом навчального року, АТ, особливості розумової працездатності.

Так, гемоглобін крові – один із найбільш чуттєвих параметрів в оцінці протікання адаптації. За результатами дослідження у підлітків суттєво знижується рівень гемоглобіну в крові, особливо під кінець першого півріччя. Рівень гемоглобіну погіршується у обох семестрах відповідно: на 0,62% і 12,9% . Навіть при незначних порушеннях режиму навчального і робочого дня відбувається порушення у формулі крові. Це свідчить про підвищену вразливість даного віку.

Під час розумового навантаження та емоційної напруги відбувається підвищення тонусу артеріальної системи голови та зниження його в артеріях кінцівок. Як правило, ці явища швидкоплинні, і за ніч тонус судин

нормалізується. Проте у підлітків експериментальних груп ці явища набули більш стійкого характеру і зростали протягом навчального тижня і року. Перевага здвигів АТ у підлітків у бік гіпотомії пояснюється втомою, яка розвивається у процесі навчання під впливом розумової і, головним чином, пізньої (вечірньої та нічної підготовки домашнього завдання) статичної діяльності .

Під час індивідуальних бесід з досліджуваними та аналізу результатів їх тестування нами було встановлено, що 89 % підлітків І курсу скаржаться на погане самопочуття, головний біль, щвидку втому, “на хронічне” бажання виспатись і, як наслідок – відмова від навчання, накопичення невирішених проблем, ухиляння від їх вирішення. Підлітки ІІ групи у 100% випадках скаржаться на погане самопочуття, швидку втому тощо.

Нами була досліджена розумова працездатність підлітків експериментальних груп в умовах різних об’ємів навчального навантаження та режимів диференційованого навчання. Результати показали, що 37-годинне навантаження (незважаючи на раціоналізацію педагогічного процесу) спричиняє збільшення витрати часу на виконання домашніх завдань. При цьому виконання домашніх завдань підлітками фізикоматематичного профілю вимагає більше часу, ніж у їх ровесників хіміко-біологічного профілю. Останні на самопідготовку витрачають більше часу, ніж математики (в середньому на 0, 5 години). 55%-74% підлітків, незалежно від профілю навчання, зовсім не відпочивають, постійно зазнають дефіцит часу. Недостатнім виявляється і нічний сон. Його фізіолого-гігієнічні нормативи витримувалися лише в 22% випадках.

Від початку і до кінця тижня суттєво і фізіологічно значимо погіршувались кількісні і якісні показники розумової працездатності, а саме: швидкість роботи знижувалсь на 22%, її точність на 77%, а збереженість складних диференційовок на 76%. У зв’язку з цим в експериментальних групах була проведена корекція навчального плану і режиму навчання. Це сприяло підвищенню працездатності підлітків експериментальних груп. Під кінець року приріст названних вище якісних показників у них складав 70%.

Отже, наше дослідження показало, що далеко не всі студенти-підлітки мають гарний стан здоров’я. Ускладнення, які виникають під час навчального процесу, погіршують його, суттєво знижують адаптивні можливості підлітків і таким чином гальмують їх адаптацію (фізіологічну і психологічну) до нових умов навчання.

Таким чином, отримані результати підтверджують та доповнюють літературні дані з проблем адаптації, яка в даній роботі розглядується як адаптивна діяльність. Адаптивна діяльність це неперервний процес життєдіяльності людини, який відбувається у постійному взаємовідношенні людини та оточуючого середовища, її прагненні будувати їх за законами гармонії (рівноваги). Та не завжди результати цих відносин, адаптивних змін між середовищем та людиною, залежать від людини: критерії адаптивних змін знаходяться як у самій людині, так і поза людиною. Відповідно, вони є

внутрішніми та зовнішніми. Внутрішні та зовнішні чинники адаптації підлітків до нових умов навчання стали у центрі дослідження і аналізу наступних параграфів нашої дисертації.

2.3. Аналіз змісту адаптованості як внутрішньої передумови адаптації студента-підлітка

Вивчення адаптованості підлітків. Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що в однакових проблемних ситуаціях різні особистості адаптуються по-різному і з різним ступенем успішності. Це свідчить про те, що існує здатність до адаптації (або адаптивність) і за рівнем володіння такою здатністю можна говорити про індивідуальну різницю.

Як відомо, в біології розрізняють преадаптацію, безпосередню адаптацію або інадаптацію, постадаптацію та адаптаціогенез. Адаптаціогенез вважають процесом формування адаптивних здібностей виду та їх передумов у індивідів. Існують в психологічній літературі також такі поняття як “адаптаційні ресурси” (соматичні, психічні), “адаптивні здібності” (Л.Філіпс), “адаптивний потенціал” (Г.Селье), “загальна адаптивність” особистості як здатність до адаптації в певних соціальних ситуаціях. Потенційні “адаптивні здібності” (за Л.Філіпсом) в нових соціальних ситуаціях повинні трансформуватися у “ситуативні здібності” (ситуативна адаптивність), щоб забезпечити актуальну адаптацію. Поняття “соціальна адаптивність” особистості визначається як адаптивність поведінки людини в умовах мікро- і макрогруп. Так, І.Бобнева відмічає, що в психологічному плані така поведінка забезпечується виробленням у людини складної системи орієнтації на реальне, перебудовою “вищіх” (за Л.Виготським) психологічних функцій та формуванням якісно нових здібностей і властивостей особистості. Психологічні і соціально-психологічні властивості та здібності особистості, що забезпечують адекватність поведінки особистості, як вона відмічає, ще не стали предметом спеціального психологічного вивчення.

В контексті нашого дослідження адаптивність – неадаптивність розгладається згідно з положенням, відповідно до якого адаптивність – неадаптивність [180] є “тенденції функцінування цілеспрямованої системи, які визначаються відповідністю (невідповідністю) між її цілями і тими результатами, що досягаються під час процесу діяльності.” Таким чином, адаптивність розглядається як узгодження цілей та результатів.

Відхилення, порушення рівноваги, неузгодженість цілей з отриманими результатами діяльності характеризують неадаптивність, до того ж, вони в руслі аналізу саморуху діяльності розуміються не тільки як негативні але й як позитивні характеристики неадаптивності. Під таким кутом зору мова може йти не тільки про негативний характер неадаптивності, але й про її позитивний характер [180].

Порушення рівноваги, взаємовідповідності середовища та особистості, низький рівень розвитку адаптивних здібностей створюють у особистості схильність до відповідних видів дезадаптації та дезадаптованості.

Перше поняття пов'язане з процесом соціально-психологічної адаптації і описує його на рівні суб'єкта, друге –з його результатом. Тому "адаптивність – неадаптивність – дезадаптивність", на думку А.Фурмана, має місце тоді, коли відбувається адаптаційна активність особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності, а "адаптованість – неадаптованість – дезадаптованість" особистості – коли відбувається завершеність психічних процесів у вигляді станів і комплексів (комплекс неповноцінності, тривога, депресія тощо) [188].

Оскільки в нашій роботі йде мова в основному про адаптацію особистості , яка є складною системою, то нас цікавлять внутрішні чинники як передумова здібності до адаптації. Тому до показників адаптованості, які вимірювались, увійшли понад тридцять психодіагностичних ознак, що склали групу внутрішніх психологічних чинників адаптації підлітка. Вони несли для нас найважливішу інформацію про особливості адаптивності підлітка до нових умов навчання, проте детальному вивченню і аналізу підлягали тільки окремі з них.

Порівняльна характеристика адаптивних властивостей підлітків і їх сукупностей здійснювалася в декілька етапів.

Так, перший етап – дослідження залежності широти адаптивних можливостей підлітків до нових умов навчання від їх стану здоров'я – детально описаний у параграфі 2.2 даної роботи.

Подальша диференціація досліджуваних підлітків на групи адаптивні – неадаптивні – дезадаптивні здійснювалася за показниками "витрат" на адаптацію індивідного, особистісного, емоційного та поведінкового рівнів адаптивного реагування.

Першими досліджувались індивідні особливості (темперамент) підлітків, що вимірювалися методикою "СТО" Русалова. Результати представлені у таблиці 2.2.

Результати даної таблиці яскраво свідчать про значну відмінність між показниками хлопців та дівчат, проте ми не ставили за мету дослідження особливостей предметного і комунікативного аспектів темпераменту за статевою ознакою. Ці результати були цінними для нас під час індивідуальних консультацій та проведення тренінгу.

Згідно з діагностичним підходом до адаптації був проведений порівняльний аналіз особливостей предметного та комунікативного аспектів темпераменту підлітків різних груп у процесі соціально-психологічної адаптації до нових умов навчання. В результаті такого аналізу (результати представлені у таблиці 2.3), встановлено значну відмінність між адаптивними, неадаптивними та дезадаптивними групами.

Таким чином, на кінець першого етапу, досліджувані з гарним станом здоров'я, високою результативністю і низькими "витратами" склали адаптивну групу з високим рівнем розвитку можливостей адаптації в нових умовах життя і

діяльності, досліджувані з незадовільним станом здоров'я, низькою результативністю і високими "витратами" – групу неадаптивних.

Отже, в адаптивну групу увійшло 42 особи, що від загальної кількості досліджуваних складає 32,3 %, неадаптивну – 88 осіб, відповідно до загальної кількості – 67,7 %.

Таблиця 2.2

Показники особливостей предметного і комунікативного аспектів темпераменту студентів-підлітків І курсу педагогічного училища

Показники темпераменту	Загальна кількість осіб	Рівні (%)			Хлопці	Рівні (%)			Дівчата	Рівні (%)		
		вищ.	сер.	низ.		вищ.	сер.	низ.		Вищ.	Сер.	низ.
1. Предметна ергічність	130	27	67	36	30	1	23	6	100	26	44	30
У % відношенні		20,8	51,5	27,7		3,3	76,7	20		26	44	30
2. Соціальна ергічність		59	52	19		13	10	7		46	42	12
%		45,4	40	14,6		43,3	33,3	23,4		46	42	12
3. Пластичність		36	56	38		6	14	10		30	42	28
%		27,7	43,1	29,2		20	46,7	33,3		30	42	28
4. Соціальна пластичність		12	72	46		-	18	12		12	54	34
%		9,2	55,4	35,4		0	60	40		12	54	34
5. Темп або швидкість		61	42	27		3	12	15		58	30	12
%		46,9	32,3	20,8		10	40	50		58	30	12
6. Соціальний темп		53	56	21		5	12	13		48	44	8
%		40,8	43,1	16,1		16,7	40	43,3		48	44	8
7. Емоційність		46	42	42		6	10	14		40	32	28

%		35,4	32,3	32,3		20	33,3	46,7		40	32	28
8.Соціальна емоційність		57	38	35		7	14	9		50	24	26
%		43,9	29,2	26,9		23,3	46,7	30		50	24	26

Таблиця 2.3

Результати порівняльного аналізу особливостей предметного та комунікативного аспектів темпераменту підлітків

Показники темпера-менту	Адаптивні	Рівні (%)			Неадаптивні	Рівні (%)			Дезадаптивні	Рівні (%)		
		високий	середній	Низький		високий	середній	низький		високий	середній	низький
1. Предметна ергічність	42	27,5	46,3	26,2	56	3,3	56,7	40	32	–	57	43
2. Соціальна ергічність		45	38,8	16,2		43,3	33,3	23,4		12	42	46
3. Пластичність		26,2	43,8	30		20	46,7	33,3		10	32	58
4. Соціальна пластичність		7,5	56,3	36,2		12	54	34		–	40	60
5. Темп		40	33,8	26,2		10	40	50		12	30	58
6. Соціаль-ний темп		36,2	42,5	21,3		16,7	40	43,3		8	34	58
7. Емоцій-ність		15	32,5	52,5		20	56,7	23,3		40	48	12
8.Соціальна емоційність		20	32,5	47,5		23,3	56,7	20		50	44	6

Порівняльний аналіз особистісних властивостей підлітків, які вимірювалися за методикою ММРІ (СМІЛ), показав, що за більшістю показників (окрім “соціальної бажаності” та “низькі здібності до досягнення мети”) виявлено суттєві відмінності ($p<0.001$). Показники основних та оціночних шкал адаптивної групи переважно знаходяться в рамках нормативного

розкидання, неадаптивної та дезадаптивної – поза межами норми (80 % переважно за окремими шкалами; 46% – піки перевищують 80 Т-балів, 37 % – перебувають в рамках 70 – 79 Т-балів). Найвищі показники у групі неадаптивних виявлено за шкалами “індивідуалістичність” та “тривожність”, які вказують на інтровертність, емоційну холодність, нервовість, тривожність, дискомфортність, невпевненість, зниження загальної продуктивності, комплекс провини, неповноцінності тощо. Такий стан виникає внаслідок довгої емоційної напруги, хронічного захворювання та індивідно-особистісних неадаптивних властивостей. Такими властивостями неадаптивної та дезадаптивної груп стали: ригідності, індивідуалістичність, песимістичність, інтроверсія, які пов’язані між собою через показник тривожності, та соціальна бажаність, інтелектуальний коефіцієнт, інтелектуальна ефективність, які пов’язані з показниками зверхконтролю, емоційної лабільності, імпульсивності.

В результаті аналізу ми дійшли висновку, що адаптивними властивостями є: особистісний самоконтроль, індивідна саморегуляція, сензитивність, самореалізація, інтелектуальна активність, психодинамічна ергічність та пластичність, здібності до досягнення.

Отже, за результатами дослідження, індивідуально-типологічні та особистісні характеристики студентів-підлітків виступають визначальними під час психологічної адаптації особистості до нових умов життєдіяльності та детермінують особливості когнітивного, емоційного та поведінкового конструктів адаптації.

Змістом другого етапу дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання став аналіз системи окремих характеристик зовнішних чинників адаптації та моделі адаптивної діяльності підлітка.

Модель адаптивної діяльності підлітка, за нашим припущенням, включає наступні взаємопов’язані компоненти: змістовно-інформаційний, мотиваційно-потребовий, цільовий, емоційний, комунікативний, результативний, оцінний, поведінковий, корекційний. Співвідношення взаємозв’язку між цими компонентами визначають якість адаптації, а сам процес адаптації здійснюється як інтегрований, багаторівневий біо-, психо-, фізіологічно-енергетичний процес , що зорієнтований на врівноваження (баланс) внутрішньо-зовнішньої взаємодії людини та середовища. Проте, інтеграція компонентів адаптивної діяльності та їх функціонування, що забезпечує адаптацію, відбувається по-рівнево – на когнітивному рівні, емоційно-оцінному та поведінковому рівнях. Адаптивні можливості підлітка на когнітивному рівні розглядаються як інтелектуальна активність, особистісна зрілість, здібності до досягнення, змістовно-інформаційний діапазон. Сам процес адаптації на когнітивному рівні (конгітивний конструкт – Дж. Келлі) є процес адекватної ідентифікації внутрішнього середовища (резерву) відносно до зовнішнього середовища. Тоді як сам процес розвитку когнітивної адаптації, детермінується невідповідністю результатів поведінки у ситуації тим, що передбачаються її усвідомленням. А отже, в свою чергу, ця наявна невідповідність спричиняє ситуації

невизначенності, важкі, критичні та відповідні психологічні реакції на них.

Емоційні процеси підлітків в навчальній діяльності стають найбільш яскравими, вираженими за умов ускладнення ситуацій, їх невизначеності, критичності. У цьому разі адаптація і адаптивність на емоційному рівні можуть бути описані через параметри емоційного діапазону. Ми визначаємо адаптивні можливості підлітка на цьому рівні як емоційний конструкт адаптації.

Поведінковий конструкт розлядається як розгорнення в дії (поетапність вчинків, поведінка) самоздійснення задуму. Сам адаптаційний процес на цьому рівні (поведінковий рівень) розгортається як розвиток та збагачення життєвого досвіду через призму структурних компонентів "Я образу" підлітка, зумовлюючи та формуючи психічне новоутворення – відкриття внутрішнього "Я", усвідомлення своєї унікальності та неповторності.

Отже, у "згорненому" вигляді, модель адаптивної діяльності функціонує та реалізовується на когнітивному рівні – когнітивний конструкт, емоційно-оцінному рівні – емоційний конструкт, поведінковому – поведінковий конструкт, а особливості кожного окремо з цих конструктів залежать як від психічних, так і від соціально-психологічних чинників.

Щоб установити домінуючі чинники, що впливають на адаптацію студентів підліткового віку, ми вивчали їх особистісні та поведінкові прояви в стресогенних ситуаціях. Проте, на рівні схожості особливостей протікання процесу адаптації адаптивних та неадаптивних груп підлітків, в результаті дослідження встановлено, що ці групи об'єднані наявністю емоційної напруги, тривоги. У більшості із них (70%) за методикою М.Люшера виявлено стрес.

Також цей факт знайшов підтвердження в результаті анкетування, індивідуальних бесід з підлітками. Таким чином встановлено, що кожен з них (100%) переживає і знаходиться в стані емоційного напруженння з ряду причин. Перше місце, серед досліджуваних (обох груп) посідає переживання з приводу успішності (чи неуспішності) у навчанні. Результати дослідження порівняльної характеристики ієрархій найбільш стресогенних ситуацій, які виникають пад час адаптації підлітка до нових умов навчання у педагогічному училищі, приведені у таблиці 2.4.

Із тринадцяти ситуацій, оцінених студентами-підлітками неадаптивної групи як найбільш стресогенні, три стосуються проблеми успішності у навчанні , і три – питань взаємостосунків з партнерами. Підлітками адаптивної групи були визначені як найбільш стресогенними ситуації, що пов'язані з успіхом (неуспіхом) можливостей самореалізації.

Наявність спрямованості адаптивної групи підлітків на самореалізацію, за нашим припущенням, обумовлюється особливостями структури темпераменту, що підтвердилось результатами його дослідження. В цілому, наявність високих показників різних видів тривожності, соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні мети, страху самовираження як показників слабкої психологічної стійкості є негативним (визначальним) фактором у подоланні негативних наслідків дії стресогенної ситуації. У зв'язку з цим була поставлена проблема вивчення зв'язку особливостей протікання адаптації підлітка з його емоційним

станом (тривожністю). Про це детальніше мова йтиме нижче у наступному параграфі нашої роботи.

Таким чином, проведений аналіз ієрархії найбільш стресогенних ситуацій , які виникають під час адаптації студентів-підлітків до нових умов навчання, дозволив окреслити коло тих форм соціально-психологічної

Таблиця 2.4

Аналіз стресогенних ситуацій, які виникають в нових умовах навчальної діяльності студентів підліткового віку на початкових етапах навчання

Ситуація	Групи досліджуваних	
	адаптивні	неадаптивні
	Ранги	
1. Успішність з навчальних предметів	1	1
2. Ситуація спілкування з батьками		
3. Одночасне спілкування з партнерами, які різні за характером та поведінкою	6	
4. Ситуація прояву та оцінювання моїх здібностей, знань перед аудиторією	2	3
5. Ситуація оцінювання і прогнозуваннння свого успіху (неуспіху) між тим, що задумано, очікується, планується та результатами реальної предметної дії	3	4
6. Ситуація оцінювання успіху (не успіху) з боку партнерів по спілкуванню		5
7. Виконання нових обов’язків в групі		
8. Виконувати роль лідера в групі	4	
9. Ситуація оцінювання моєї зовнішності		
10. Ситуація спілкування з директором педучилища		
11. Ситуація знайомства, спілкування з хлопцем (дівчиною)	5	6
12. Ситуація будь яких контактів з викладачами	6	2
13. Нові соціальні контакти з людьми старшого віку		

адаптації, які детерміновані внутрішніми та зовнішніми її чинниками. Перерахуємо виділені форми, а саме: до умов навчання та побуту в училищі (гуртожитку); до умов соціального клімату групи, училища, ровесників; до індивідуально-особистісних аспектів партнерів по спілкуванню: з дорослими (викладачами, батьтками), з ровесниками групи, училища; до інтимно-особистісних аспектів.

Дослідження динаміки успішності, самоаналізу, рефлексії, самоактуалізації та самоуправління в умовах дії стресогенних ситуацій, дозволило доповнити теоретичні дані про особливості когнітивного компоненту адаптації підлітків.

Так, досліджуючи успішність підлітків (когнітивний конструкт), ми виходили із того, що в цьому напрямку психологічних досліджень вже відомі результати про позитивну кореляцію між показниками саморегуляції особистості студентів та їх середнім балом успішності [263].

Порівняльний аналіз дослідження успішності з навчальних предметів (поточні оцінки та їх інтеграційний показник) з показниками шкільного атестата (середній бал успішності) дозволив встановити, що у 92% досліджуваних показники різко знизились (в середньому на 2 – 2,5 бали). В результаті індивідуальних бесід, аналізів самозвітів та самооцінки результатів успішності студентів-підлітків було встановлено ступінь зниження когнітивної діяльності в період адаптації до нових умов навчання під впливом стресогенних ситуацій: від різкого зниження до повної її розладу. За традиційним оцінюванням успішності на "відмінно", "добре", "задовільно" та "незадовільно" ступінь зниження когнітивної діяльності студентів визначався відповідно: високий ступінь зниження – визначався показниками, що були оцінені як "незадовільно" , вище середнього ступеня – "задовільно", середній ступінь зниження – "добре", низький – "відмінно". Рівні розподілу когнітивної діяльності досліджуваних студентів-підлітків на початкових етапах навчання в педагогічному училищі за ступенем її зниження представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні когнітивної діяльності студентів-підлітків в період адаптації до нових умов навчання в педагогічному училищі (I семестр)

Ступінь	Кількість студентів-підлітків (%)					
	до навчання в педучилищі			навчання в педучилищі		
	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні	адаптивні	Неадаптивні	дезадаптивні
Висока	–	–	–	–	1	6
Вище середньї	–	–	7	50	87	94
Середня	–	62	83	42	12	–
Низька	100	38	10	8	–	–

Таким чином, результати порівняльної характеристики рівнів когнітивної діяльності студентів-підлітків в умовах дії стресогенних ситуацій під час адаптації до нових умов навчання в педагогічному училищі підтверджують наше припущення про те, що наявність високого рівня розвитку адаптивних можливостей підлітків може сприяти оптимізації та підвищенню продуктивності когнітивної діяльності та оптимізації процесу адаптації в цілому.

Окрім академічної успішності, важливими складовими когнітивного компоненту адаптації студентів-підлітків, на нашу думку, є самоаналіз, самооцінка, самоактуалізація, самореалізація та особистісна зрілість.

Так, особистісна зрілість, в нашому контексті, згідно з підходами представників когнітивно-феноменологічної орієнтації та всевікового підходу, розглядається як наслідок когнітивної діяльності, в результаті якої особистість інтеріорізує інформацію про себе та навколишнє середовище, трансформує в особистісні цінності, переконання, почуття гідності, самоповаги тощо та стає функціонуючою на поведінковому рівні.

Велике значення для процесу адаптації підлітка та його прискорення має самореалізація як кінцевий результат процесу життєдіяльності. Усвідомлення, переоцінка особистістю "отриманого продукту" (авт.) як засвоєного життєвого досвіду, який пройшов крізь призму його внутрішнього світу, стає рушійною силою, умовою саморегуляції. Вона зв'язана із когнітивною діяльністю, яка має місце у розвитку і корекції особистісної самосвідомості, безпосередньому розкриті своїх можливостей та здібностей особистістю при виконанні соціальних ролей. У разі розбіжності між соціально-бажаним і індивідуальними прагненнями породжується дезадаптованність особистості.

За результатами нашого дослідження (анкетування, індивідуальних бесід та тестування) встановлено, що підлітки, в цілому, спрямовані на значущі життєві цілі, на максимально повну самореалізацію, самоуправління, самостійність, на досягнення успіхів у навчальній діяльності. Мотивація досягнення знаходить своє втілення у таких відповідях студентів-підлітків на тест "Незавершені речення" (початком відповіді було речення тесту): "Я прагну…", "Я завжди хочу…", "Я мрію…", "Я планую…", "Успіх – це …", "Якщо є вільний час…", тощо (див. додаток В, Г). Ось ці відповіді: "…стати висококваліфікованим спеціалістом", "…продовжити навчання в педагогічному університеті" (в університеті імені Т.Шевченко, медичному університеті, тощо), "…зробити гарну кар'єру", "…досягти великих успіхів у житті", "…стати гарним вчителем", "…стати найкращою людиною", "…добре закінчити педучилище", "…планую своє майбутнє", "…отримати освіту", "…отримати червоний диплом", "…отримувати стипендію", "…до гарного життя", "…мати багато грошей", "…мати гарну зарплату", "…щасливу сім'ю", "…скласти іспити за семестр", "…відпочити", "…поїхати додому", "…познайомитися з гарним хлопцем (дівчиною)","…бути щасливим" тощо. З відповідей видно, що всі підлітки мотивовані на досягнення, проте за якістю ці мотиви різні. Висхідною якісного аналізу мотивації досягнення студентів-підлітків стали критерії мотивації як цілісної системи самооцінки особистості і структури її функціональних елементів: перцептивна готовність до розпізнавання існуючого і очікуваного рівня виконання діяльності; наявність перцептивних еталонів успіху у різних видах діяльності людини; передбачення радості від задоволення потреб шляхом рединтеграції (відновлення) переживань, пов'язаних у минулому з досягненням успіху; нешаблонні засоби досягнення успіху, в яких знаходить самовираження індивідуальності; її індивідуальна стратегія успіху; включення образів досягнення в "Я – концепцію". Якісний аналіз результатів дослідження дозволив, у цілому, розглядати мотивацію досягнення студентів підліткового віку як "добру", що склала 75% опитаних, 25% як "задовільну",

Мотивацію як “відмінну” та “незадовільну” не визначено.

Цікавими виявилися результати аналізу відповідей підлітків, що пов’язані зі ставленнями їх до свого “Я” (“Я-концепція”). Якісно оцінюючи самоставлення підлітка, ми проаналізували адекватність (неадекватвість) його самооцінки, рівень вимогливості до себе, його впевненність (невпевненність) у своїх силах, можливостях, наполегливість у досягненні мети, задоволення своїми здібностями, особливостями свого темпераменту та характеру, своїми знаннями і успіхами у навчанні, уміннями, навичками тощо.

Коротко прокоментуємо приклади ставлення до свого “Я” підлітками І курсу. Оцінюючи себе, вони пишуть: “…буду гарним спеціалістом”,”…багато чого досяг у житті”, “…впевнений (не впевнений) в своїх знаннях, здібностях”, “…подобається вчитися, якщо все вдається”, “…наполеглива (- вий), багато займаюсь”, “…маю п’ятірки, але охоплює сумнів стосовно міцності знань”, “..багато зусиль витрачаю на навчання, проте результат малий”, “…погано засвоюю матеріал”, “…знання важко даються”, “…чогось мені бракує, не вистачає, - хотілося б знати чого саме”, “…не на високому рівні”, “…якби краще вчився, досяг би великих успіхів (отримав би стипендію , став би щасливим, поважали б у групі, хвалили б дома”, “…не добре вчусь”, “…мене не задовільняють результати”, “…занадто сором’язлива”, “…не можу швидко зосередитися і дати відповідь”, “…неурівноважений та дратівливий”, “…ні з ким не знаходжу спільної мови”, “…під час спілкування з викладачами мене “паралізує” ”, “…незграбна, нічого не вмію, хочеться все кинути”, “…не впевнена, що мене розуміють”,”…не уважна, швидко втомлююся”, “…мене не дооцінюють“, “…усі зусилля марні, не здатна ні до чого”, “…весь час хочу спати”, “…швидко втомлююсь і “відключаюсь”, бо всерівно нічого потім не розумію “, “…не вмію спілкуватися з хлопцями (дівчатами)”, “…не здатна запам’ятати великий об’єм матеріалу”, “…нікому не подобаюся”, “…хочеться бути не такою як усі”, тощо. Відповіді були згруповані за критеріями позитивного (задоволеність) чи негативного (незадоволеність) ставлення до “Я-концепції”. Результати аналізу представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати аналізу відношення студента-підлітка до себе (самоприйняття)

Характеристики свого “Я”	Кількість підлітків (%)	
	позитивне ставлення	негативне ставлення
Успіхи у навчанні	11	89
Знання своїх позитивних сторін (негативних)	37	63
Успішність спілкування з дорослими	22	78
Успішність спілкування з ровесниками	45	55
Успішність діяльності	13	87
Зовнішність	38	62

Отже, як видно з представлених результатів аналізу дослідження, у цілому, переважна більшість підлітків (% від 130 – ти опитаних студентів І курсу) виявила незадоволеність своїми успіхами та переживання негативного ставлення до свого "Я". Це свідчить про важливість життєвих установок, характеру установок на себе, характеру "Я-концепції" для процесу адаптації особистості та необхідність здійснення психокорекційної роботи в напрямку вироблення адекватних, конструктивних установок, бо така негативна "Я- к онцепція" є постійним джерелом негативних емоцій, тривожності, нервового напруження, психологічного дискомфорту та дезадаптації.

Незадоволеність підлітками своїми пізнавальними та комунікативними здібностями свідчить про неможливість та ускладнення розуміння як своєї сутності, своїх особливостей темпераменту, характеру тощо, так і особливостей партнерів, складності у взаєморозумінні, встановленні психологічної близькості та "глибоких міжособистісних стосунків з ними" (за А.Маслоу). Він зазначав, що самоактуалізовані люди прагнуть до більш глибоких і тісних особистісних стосунків, ніж "звичайні" люди і володіють особливим почуттям емпатії.

Отже, когнітивний компонент адаптації студентів-підлітків, загалом, характеризується високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю індивіда на значущі життєві цілі, прагненням до самореалізації, самостійності, ініціативності, прагненням досягти успіху у професійному становленні, позитивній "Я-концепції" та переважанні об'єктивних установок на себе, наявністю почуття громадянського обов'язку та професійної відповідальності, емоційною врівноваженістю, доброзичливістю, емпатійністю, уміннями встановлювати близькі стосунки з іншими людьми.

Підлітки з низькими показниками самоактуалізації мають протилежні характеристики та відчувають так званий комплекс неповноцінності [57].

Отже, за результатами нашого дослідження, встановлено, що когнітивний компонент адаптації підлітка має певні загальні відмінності порівняно між адаптивною і неадаптивною групами студентів. На основі виділених у ході психодіагностики критеріїв (самооцінка, самоактуалізація, рефлексія), нами визначено три рівні розвитку когнітивного компоненту адаптації підлітків двох визначених груп: високий, середній, низький. Встановлено, що студентам з високою самоактуалізацією, нормальною (адекватною) самооцінкою, високим рівнем рефлексії відповідає середній рівень (56,4%,) адаптації, з нормальним рівнем самоактуалізації, високим рівнем самооцінки, низьким рівнем рефлексії – низький (44%), з низькою самоактуалізацією, низькою самооцінкою, середнім рівнем рефлексії – низький (54%), з високим рівнем самоактуалізації, високим рівнем самооцінки, високою рефлексією – високий (32%).

В результаті аналізу особливостей когнітивного конструкту адаптації підлітків встановлено, що він характеризується: показником успішності у навчанні, самоактуалізації, особистісної зрілості, ступенем активності та інтенсивності в аналізі труднощів, які виникають в навчальній ситуації та життєдіяльності, пошуку шляхів їх вирішення, задоволеності своїми

здібностями та мотивацією досягнення успіху.

На основі виділених у ході психодіагностики критеріїв (самоаналіз, рефлексія, самоактуалізація, самоуправління) нами визначено три рівні розвитку когнітивного компоненту адаптації підлітків визначених груп (адаптивної, неадаптивної, дезадаптивної): високий, середній, низький. Встановлено, що студентам-підліткам адаптивної групи притаманний високий рівень (56,4%,), неадаптивної – середній (66,4%), дезадаптивної – низький (72%).

2.4. Дослідження особливостей тривожності студента-підлітка на етапі адаптації до нових умов навчання

Дослідження порушень емоційної сфери свідчать, що затяжні складні, психогенні ситуації спричиняють запуск механізму стреса [118;205;253 та ін.]. За теорією G.Caplan реакція на такі ситуації розгортається за відомим механізмом стресу: спочатку спостерігається зростання напруги, що стимулює первинні схеми рішення проблеми, а у випадку їх малої ефективності спостерігається мобілізація усіх внутрішніх та зовнішніх джерел; у випадку не успіху виникає тривога, депресія [253]. Явища тяжкої емоційної напруги можуть мати катастрофічні наслідки для життєдіяльності організму, бо вона шукає шляхи виходу і , як правило, трансформується в різні форми активності. Обним із таких шляхів виходу (механізм захисту) може бути поведінка “зміщенної активності” [117, с.7]. Ця поведінка забезпечує захист організму від напруги, впливу психотравмуючих ситуацій, конфліктів шляхом переключення збудження на інші шляхи виходу. Аналогічно спрацьовує феномен “перенасищення” К.Левіна, ознакою якого є: спочатку з’являються варіації, які змінюють смисл дії, а потім її розпад. В тих ситуаціях, коли не можливо зупинити дію, що спричинила “перенасищення”, дуже легко виникають негативні емоції, страхи, агресія тощо [119].

Як показали наші досліди, під впливом психогенних ситуацій в період адаптації до нових умов навчання (про це докладніше йшла мова вище), у більшості підлітків виявлено тривалу тривогу (100%, стан стресу (70%), агресію (31%). У деяких з них (10,4% (8 осіб)) спостерігається виснаження фізичних та психічних сил, незадовільний стан здоров’я, що в свою чергу робить неможливим зміни ситуації на краще. При патологічній фізіологічній напрузі у таких підлітків відбуваються енергетичні та психічні витрати, які неможливо відтворити. Ці студенти-підлітки склали критичну групу ризику і увійшли до складу дезадаптивної групи підлітків.

Виявлені підлітки з самоагресією (38%). Наявність агресивності встановлено за допомогою тесту “Неіснуюча тварина” та “Незавершені

речення”. У деяких підлітків “Незавершені речення” являють собою демонстрацію вербальної форми тривожності та самозвинувачення. Вони, як правило, дуже негативно ставляться до себе (“Я-концепція”), говорять про себе як про невдах, які весь час терплять “фіаско” в будь якій діяльності, постійно займаються самозвинуваченням, не бажанням діяти, чинити опір невдачам, жити. В малюнках більшості підлітків (84%) (за тестом “Неіснуюча тварина”) виявлені ознаки, за якими також діагностується тривожність, виснаженість, агресія. Відбувається це саме тоді, коли людина знаходиться в довготривалій емоційній перенапрузі (феномен “перенасиченості” за К. Левином).

Таким чином, отримані результати свідчать про домінування у студентів-підлітків І курсу негативних емоційних станів та обумовили необхідність більш глибокого виявлення особливостей емоційного компонента адаптаціїї підлітка.

В умовах навчальної діяльності у педучилищі, за нашими дослідженнями, студенти-підлітки дуже часто переживають стан тривожності, невпевненості у собі, відчуття дискомфорту, страху тощо, що зумовлюється як психогенними ситуаціями (ситуативна тривожність) так і особистісними властивостями (особистісна тривожність). У нашому дослідженні особистісна тривожність об’єктивувалась наступними параметрами: показниками негативних практичних станів – тривоги, емоційної напруги, стресу, втоми (за методикою M.Lusher); загальним рівнем особистісної тривожності, шкільної тривожності, самооцінної тривоги та міжособистісної тривожності (за результатами методитки “Визначення рівня особистісної тривожності” Г.Прихожан [177]); 1-ю шкалою – загальний рівень тривожності, 3-ю шкалою – фрустрація потреби у досягненні, 4-ю шкалою – страх самовираження та 6-ю шкалою – страх невідповідності очікуванням оточуючих (за методикою Л.Філіпса). Ситуативна тривожність – 7-ю шкалою (“емоційність”), 8-ю шкалою (“соціальна емоційність”) (за методикою “ОСТ” [198]); 5-ю шкалою – страх ситуації перевірки знань, 8-ю шкалою – страхи і проблеми пов’язані з вчителями, 9-ю шкалою – загальний шкільний страх (за методикою Л.Філіпса).

Додатково використовувались результати методик “Незавершених речень” та “Неіснуючої тварини”.

В параграфі 2.2 даного розділу вже аналізувалися результати дослідження особливостей адаптації студентів-підлітків за методикою М.Люшера, що свідчать про порушення процесу адаптації. Коротко прокоментуємо результати негативних практичних станів підлітків – стресу, тривоги, емоційної напруги, отриманих за цією методикою. Усі кольорові вибори досліджуваних підлітків записувалися у протокол і підлягали аналізу.

Досліджуючи стан тривоги студентів-підлітків усіх груп було встановлено, що у кожного підлітка, а отже 100 %-ково, зафіксовано наявність тривоги. Проте її інтенсивність різноманітна. Так, якщо у кольоровому виборі досліджуваний ставить основний колір на одну із позицій – 6-у, 7-у чи 8-у, то це є ознакою того, що цей колір ним відкидається і він (колір) аналізується як причина тривожності, негативного стану. При такому виборі кожна із позицій відрізняється одна від одної інтенсивністтю прояву тривожності, а саме: якщо

основний колір на 6-ій позиції, то чинник, що детермінує тривогу, за інтенсивністтю прояву вважається слабким (у записах аналізу вибору помічається одним знаком !); основний колір на 7-ій позиції – позначається двома знаками (!!) і за інтенсивністтю прояву вважається сильним; основний колір на 8-ій позиції позначається трьома знаками (!!!) і за інтенсивністтю прояву вважається дуже сильним. У тесті М.Люшера такі випадки додатково позначаються буквою А. В результаті може бути поставлено до шести знаків, що характеризують джерело тривоги, наприклад:

						!		!!		!!!	
						A		A		A	
						–		–		–	
7	8	3	5	6	2		1		4	,	

– де цифри позначають нумерацію кольорів. Таким чином, досліджуваний під час вибору кольорів може розмістити основні кольори на одну, дві чи три позиції, в залежності від чого визначається міра інтенсивності прояву тривоги. Прокоментуємо на прикладі, який є одним із найяскравіших проявів інтенсивності тривоги, стресу та великої імовірності розвитку негативних станів. Фаїна Б. Її вибір склав наступну комбінацію кольорів:

!!!		!!						!!		!!!	
C		C						A		A	
–		–						–		–	
7	8	1	6	4	5		2		3	.	

Аналіз даної комбінації кольорів говорить про те, що для Фаїни ситуація, яка склалася, є занадто для неї складною, безнадійною. ІІ оточення здається їй ворожим, ніхто її не розуміє, не поділяє її поглядів, а тому завжди доводиться наполягати на реальності своїх задумів та планів, чинити постійний опір усьому тому, що їй неприємне та незрозуміле, – безпорадне бунтарство. Все це стало джерелом виснаження фізичної та психічної енергії, інтенсивної тривоги, стресу та негативних емоцій. Вона егоцентрична, вразлива. Негаразди викликають обурення, впевненність у тому, що вона є жертвою. Тому прагне бути незалежною, вимагає волі. Її порятунок – оманлива втеча в ілюзорний світ, велика потреба у спокою, безпеці.

Проте, наявність тривожності некомпенсована, а прогноз надто несприятливий – є підстави з великою впевненістю говорити про розвиток у Фаїни різних негативних станів. На це вказує розміщення допоміжних кольорів: чорного – на першій позиції, сірого – на другій. Таким чином, діагностуємо у підлітка велику інтенсивність тривожності з великою імовірністю розвитку різних негативних станів. В такому стані процес адаптації не лише порушується , а стає критичним, ускладненим, неможливим.

Порівняльний аналіз отриманого результату даного тесту з результатами усіх використаних методик, дав можливість встановити, що за всіма параметрами у Фаїни Б. незадовільні результати. Такий стан студента-підлітка ми вважаємо критичним, таким, що потребує психокорекційної допомоги. Отже , стає очевидним, що Фаїна Б. дезадаптована. Остаточно констатуємо наявність

дезадаптації. Фаїну зараховано до групи ризику, що входить в групу дезадаптованих підлітків.

У таблиці 2.7 представлені результати аналізу інтенсивності прояву тривоги у студентів-підлітків І курсу в період адаптації до нових умов навчання , що вивчалися за тестом М.Люшера.

Таблиця 2.7

Інтенсивність прояву тривоги у студентів-підлітків І курсу в період адаптації до нових умов навчання

Рівні прояву тривоги	Кількість підлітків (%)		
	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні
Високий (некомпенсований)	–	34	79,4
Помірний (компенсований)	0,7	66	20,6
Слабкий (компенсований)	99,3	–	–

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що студенти-підлітки знаходяться в емоційній напрузі, відчувають дискомфорт, страхи. Такі негативні стани впливають на їх емоційно-вольову сферу, концепцію “Я-образу”, стають джерелом дизгармонії, гальмують та порушують процес адаптації, спричиняють дезадаптацію. В контексті навчальної діяльності підлітка в педагогічному училищі головні потреби набувають додаткових акцентів, важливе значення, “загострюються”, ієрархічно вибудовуються. Тому в процесі адаптації підлітка до нових умов навчання в ньому, психогенні реакції різняться одна від одної в залежності не лише від особливостей внутрішніх чинників, а й від значущості ситуації для підлітка.

Переживання з приводу академічної успішності, своїх досягнень та поразок при вирішенні різного роду навчальних завдань, власної поведінки та спілкуванні з викладачем спричиняють шкільну тривожність.

Аналіз даних, які отримані у ході анкетування та індивідуальних бесід з підлітками, показав, що існує певна суперечність між прагненнями підлітка гарно навчатися та реальною картиною на практиці. Так, більшість підлітків позитивно закінчили речення “ Я завжди хотів(ла) навчатися в училищі”, “мріяв (ла) про навчання”… Вони відмічають, що особливо прагнуть стати гарними студентами, хорошими вчителями, фахівцями своєї справи – 71% позитивних відповідей. Проте 9% підлітків вже жалкують про те, що пішли навчатися до педучилища, вони не думали, що будуть не встигати, що не впораються з таким об’ємом інформації, з новими умовами. Інші, 91% підлітків, з оптимізмом дивляться у своє майбутнє у навчанні, хоча 28% з них виявляють сумнів з приводу своїх можливостей. Що ж стосується засвоєння знань та виконання домашніх завдань, то, на думку підлітків, найскладнішим є необхідність вивчити великий об’єм матеріалу, не відволікатися і бути весь час уважним на

занятях (33%). Лише 19% підлітків вважають, що працювати самостійно для них досить важко, а для 15% підлітків навчання у педучилищі взагалі є легкою справою.

Порівнявши ці дані з результатами спостережень та результатами тестування, ми з'ясували, що більшість підлітків у конкретній навчальній діяльності зорієнтовані на залежний тип поведінки: у виконанні домашніх завдань (72%), у вирішенні навчальних проблем (85%). Міра цієї залежності може бути різною: від невеликої допомоги до нездатності виконати завдання без допомоги чи контролю з боку вчителя чи однокурсників. Тобто ми констатуємо, з одного боку, прагнення підлітка до навчання, творчої, цікавої діяльності, пов'язаної з виявом власних сил, адаптивних можливостей та усвідомленої саморегуляції, а з іншого – відсутність сформованих способів такої поведінки. Тому ми погоджуємося із Л.Славіною, яка вважає, що для активної діяльності, а звідси й для усвідомленої саморегуляції підлітками процесу адаптації, необхідні не лише мотиви, але й оволодіння способами організації своєї поведінки [208]. Формування таких способів організації своєї активності дозволяє підлітку розширити її межі, здійснювати оригінальні задуми, розвиває у нього потребу пізнати себе та навколишню дійсність, потребу в самореалізації, в ініціативній творчій діяльності. Відсутність таких способів призводить до згасання мотивів, до дезадаптації і, навпаки, послаблення мотивації – до того, що використовувані раніше способи здійснення своїх задумів не реалізуються взагалі.

Важливим адаптаційним чинником виступає комунікативна діяльність підлітка, неуспіх в якій спричинює міжособистісну тривожність. Її сутність у підлітка пов'язана передусім з незадоволенням своїми взаєминами з ровесниками, своїм статусом у колективі. Даний вид тривожності, як показали дослідження [167], великою мірою теж зумовлюється тими оцінками, що дає учневі викладач, та його об'єктивною успішністю. Причиною особистісної тривожності є гальмування повноцінного розвитку і становлення емоційних та регулятивних механізмів "образу Я". Такий гальмівний стан не лише негативно позначається на формуванні адекватної самооцінки та самоповаги підлітка, але й набуває потенційно-руйнуючого характеру для адаптації та самоактуалізації підлітка.

За результатами дослідження рівнів особистісної тривожності (табл. 2.8) з'ясувалося, що саме шкільна (60%) та самооцінна тривожність (56,8%) великою мірою гальмують процес адаптації підлітків. Міжособистісна тривожність (36%) має опосередкований вплив, тісно пов'язуючись з першими двома видами тривожності. Кореляційний аналіз розкрив наявність тісних зв'язків між всіма її видами. Наприклад, загальний рівень тривожності підлітків , за нашим дослідженням, в основному зумовлений саме шкільною (r=0,85) та самооцінною(r=0,81) тривожністю. Якісний аналіз показав, що при розгляді причин, які призводять до цих видів тривожності, зростає питома вага тих, що пов'язані із власною активністю підлітка. Тобто страх і невпевність у собі виникає саме тоді, коли від підлітка вимагається самостійно вирішити якісь

завдання перед усім класом. Так, ситуації, коли підліток відповідає біля дошки, викликають велику тривогу, оскільки він не вірить у свої сили, не вміє побачити й розкрити свої можливості (“я не все добре знаю”, “боюсь говорити перед аудиторією” ,”…мені соромно”, “боюсь, що не зможу відповісти”), “хочеться за спину заховатись”). Крім того, сама по собі робота перед аудиторією (ситуація оцінювання групою) є інколи для підлітків досить стресовою, про що свідчать їх висловлювання (“не люблю коли на мене

Таблиця 2.8

Показники рівнів тривожності студентів-підлітків І курсу педагогічного училища

Види тривожності	Рівні тривожності														
	дуже високий	високий	середній	низький	Дівчата	дуже високий	високий	середній	низький	Хлопці	дуже високий	високий	середній	низький	Кількість обстежених підлітків І-ого курсу
1. Загальни	8	79	38	7	100	8	70	19	5	30	-	9	19	2	130

йрівень															
%	6.06	59.8	28.7	5.3	-	7.84	68.6	18.6	4.9	-	-	30.0	63.3	6.66	-
2. Шкільна тривожність	21	79	29	3	100	19	62	21	-	30	2	17	8	3	130
У %	16	60	21.7	2.3	-	18.6	60.8	20.6	-	-	6.7	56.7	26.6	10	-
3. Самоо ційна тривога	12	75	32	13	100	11	65	18	8	30	1	10	14	5	130

У % відно-шенні	9.2	56.8	24.2	9.8	-	10.	63.8	17.6	7.8	-	3.4	33.4	46.6	16.6	-
4. Міжособистісна тривожність	4	48	63	17	100	4	45	42	11	30	-	3	21	6	130
У % відно-шенні	3.1	36	48	12.9	-	3.9	44.1	41.2	10.8	-	-	10	70	20	-

дивляться, оцінюючи мене”, “боюсь не відповісти”, “зганьблюсь на всю групу”,

“всі вирішать, а я ні”). Тому зрозуміло, що говорити про успішну адаптацію в таких умовах просто неможливо. Страх і дискомфорт пригнічують творчі можливості підлітка до самореалізації, перешкоджають його бажанню проявити себе, висловити свої думки, прийняти рішення.
Особливо досить тривожним для студентів-підлітків виявились такі ситуації, як написання контрольної роботи, оголошення оцінок після неї,
виклик до дошки і відповідь перед усією групою, оцінювання результату їх роботи, перевірка здібностей, порівнювання себе з іншими тощо.

Цікавим виявився той факт, який ми з’ясували, порівнюючи показники рівнів тривожності підлітків-хлопців з показниками підлітків-дівчат. У дівчат за всіма показниками, у відсотковому відношенні, показники рівнів тривожності вищі, ніж у хлопців. Так, загальний рівень тривожності дівчат переважно складається з “дуже високого рівня” (7,84%) та “високого” (68,6%), тоді як у хлопців “дуже високий рівень” відсутній, а “високий” складає 30%. Причому, питома вага “загальної тривожності” складається зі “шкільної тривожності” (60, 8%) та самооцінної (63,8%). У хлопців “самооцінна тривожність” (33,4%) вдвічі нижча, ніж у дівчат. Цей факт свідчить про те, що дівчата знаходяться в більш глибокому стресовому стані, менш впевнені у собі, почувають себе більш дискомфортно. За таких умов, на нашу думку, дівчатам важче адаптуватися, складніше проявити себе, реалізувати себе, свої прагнення.

Таким чином, ми стверджуємо, що наявність певної суперечності між прагненням підлітка реалізувати себе, проявити себе, вирішувати самостійно конкретні проблеми та його непевністю і невірою у свої сили зумовлена тими методами роботи, які використовує вчитель, та комфортом учня в процесі навчання, його невмінням пізнати себе, самореалізуватися.

Для того, щоб детальніше проаналізувати невідповідність між бажаннями підлітків першого курсу та його реальною поведінкою, ми провели кореляційний аналіз між показниками тривожності та потребою самовираження і самореалізації в період адаптації. Аналіз отриманих нами даних вказує на існування прямого зв’язку між вищезгаданими показниками. Тобто чим вищий рівень “страху самовираження” підлітка, тим вищий показник “страху невідповідності” очікуванням оточуючих, і навпаки (див. табл. 2.9). Причому, у підлітків, віднесених нами до низького рівня, рівень адаптивності тісно пов’язаний з тривожністю (r=-0,43 на рівні значущості 0,05). На високому рівні прояву адаптивності зв’язок існує, але значно нижчий (r=-0,25).

Даний факт свідчить про те, що з підвищенням рівня впевненості у собі знижується рівень тривожності, що сприяє прискоренню процесу адаптації. Тому хвилювання підлітків, віднесених нами до високого рівня, пов’язана більше з прагненням глибоко проаналізувати всі елементи своєї учбової

Таблиця 2.9

Показники рівнів тривожності підлітків І курсу (І семестр)

Види тривожності / Рівні тривожності	Загальна кількість обстежених підлітків	Високим	Підвищеним	Середнім	Низьким	Із них: дівчат	Високима	Підвищеним	Середнім	Низьким	Із них: хлопців	Високима	Підвищеним	Середнім	Низьким
1.Загальний рівень (за тестом)	130	16	57	49	10	100	15	49	33	5	30	1	8	16	5
у % відношенні	-	12,2	43,1	37,1	7,6	-	14,8	48	32,3	4,9	-	3,3	26,7	53,3	16,7
2. Соціальний стрес		14	23	72	23		10	20	55	17	30	4	3	17	6
У % відношенні	-	10,6	17,5	54,5	17,4	-	9,8	19,6	54	16,4	-	13,3	10	56,7	20

3. Фрустра-ція потре-би у досяг-ненні мети		8	43	56	25		7	35	40	20		1	8	16	5
У % відно-шенні	-	6	32	42	20	-	6	34	40	20	-	3,3	26,7	53,3	16,7
4.Страх самови-раження		33	39	48	12		28	30	38	6		5	9	10	6
У % відно-шенні	-	25	29,5	36,4	9,1	-	27,5	29,4	27,2	5,9	-	16,7	30	33,3	20
5.Страх ситуації перевір-ки знань		52	29	37	14		42	26	27	4		10	3	10	7
У % відно-шенні	-	39,4	22	28	10,6	-	41,1	25,5	26,5	6,9	-	33,3	10	33,3	23,4
6.Страх невід-повідності очикуван-ням оточуючих		56	30	25	21		48	23	19	12		8	7	6	9
У % відно-шенні	-	42,3	22,7	19	16	-	47	22,6	18,6	11,8	-	26,7	23,3	20	30
7. Низький фізіологі ч-ний опір		32	38	24	38		32	34	19	17		-	4	5	21

У % відно-шенні	-	24,2	28,8	18,2	28,8	-	31,4	33,3	18,6	16,7	-	-	13,3	16,7	70
8. Страхи і проблеми пов'язані з вчителями		20	44	57	11		18	37	41	6		2	7	16	5
У % відно-шенні	-	15	33,3	43,2	8,5	-	17,6	36,2	40,2	6	-	6,7	23,3	53,3	16,7
9. Загальний шкільний страх		39	50	34	9		33	44	21	4		6	6	13	5
У % відно-шенні		29	39	25	7	-	22,4	43	20,6	4		20	20	43	17

діяльності, як внутрішньої, так і зовнішньої, і якнайкраще її виконати. З одного боку, таке хвилювання дезорганізує діяльність підлітка і виступає як гальмівний фактор адаптації, з іншого ж – рівень тривоги може виступати як мобілізуючий фактор, що спонукає до мобілізації усіх своїх знань та вмінь, створюючи водночас позитивне емоційне забарвлення активності підлітка. Проте, на нашу думку, наявність тривоги як мобілізуючого фактору (у фрустрованій або кризисній ситуації) детермінує виникнення у підлітків нових вимірів самооцінювання, що виконують адаптивні функції.

Потрапивши в нові умови навчання, підліток починає на свідомому, чи на інтуїтивному рівні оцінювати себе, шукати відповіді на запитання: "Який я ?". Розходження між "Я-концепцією" особистості та її реальною поведінкою переживається дуже боляче, тому що руйнується уявлення про себе. Вихід з такої ситуації можливий через зміну або "Я-концепції", або поведінки. Досягнення згоди із самим собою можна домогтися виробленням здатності сприймати себе таким, який я є. І таке сприйняття стає можливим, якщо особистість терпимо ставиться до неузгодженості, усвідомлюючи причину внутрішнього переживання, конфлікту, змінюючи уявлення про саму себе. У такому разі виникає необхідність коригувати "Я-концепцію" і якщо особистість

не робить цього, то ми можемо говорити про дисгармонійну будову особистості , яку постійно розривають внутрішні конфлікти, завдяки чому ускладнюється як процес саморозвитку так і адаптації.

Головним, домінуючим фактором самооцінки у підлітковому віці є “ефективність соціальної адаптації”. У свідомості особистості зміст цього найзначимішого виміру самовідношення пов’язується в першу чергу, з працездатністю, а також з якостями і особливостями, необхідними для соціальної адаптації (волею, активністю, енергійністю, кмітливістю, впевненістю і т. ін.) зі здібностями, що є умовою продуктивної діяльності (пам’яттю, винахідливістю), і з гарним соматичним станом (здоров’ям, самопочуттям). Ця система смислових утворень особистості залежить від її цінностей, стійких мотивів, потреб, установок. Ці структури самооцінки виконують важливі регулятивні функції по відношенню до поведінки і діяльності: мотивуючі, цілестворюючі, контролюючі та інші, тобто сприяють процесу адаптації.

Особливий інтерес при цьому становить вивчення впливу самооцінки в кризовій ситуації підлітка на процес адаптації. На нашу думку, в кризовій ситуації відбувається зміна актуальних мотивів і, відповідно, структурно ієрархічна організація самооцінки в нових для особистості життєвих ситуаціях. Це було нами виявлено у підлітків в умовах адаптації до навчання на першому курсі. Результати досліджень показали, що у частини підлітків реально діючі мотиви гублять свою спонукаючу силу, переходять до розряду цілей в структурі головного, ведучого мотиву збереження (самостійності, впевненості у собі, життєвої рівноваги, життєдіяльності). Це зумовлює структурно-ієрархічну зміну самооцінки, на перший план висувається домінуючий і значимий вимір самооцінки “успішність в навчанні і соціальний оптимізм”. Ми вважаємо, що зміни життєвих ситуацій (інші кризові або фруструючі соціальні умови розвитку особистості) будуть призводити до зміни мотиваційних і смислових утворень, до зміни структури в ієрархії основи самооцінки, що. в свою чергу, впливає на процес адаптації. Зручною моделлю для перевірки цієї думки виявилася ситуація адаптації підлітків на перших етапах навчання у педучилищі. В такій ситуації у них можна очікувати прояви нових вимірів самооцінки, пов’язаних як з глобальним переусвідомленням ними своїх життєвих замислів, так і з внутрішньогруповою динамікою, особливостями спілкування і взаємодією з людьми, реалізуючими процес адаптації. В такій ситуації виникає протирічя між потребою самоактуалізації у сфері навчання і спілкування та оцінюванням своїх внутрішніх можливостей (можливостей до навчання, спілкування). Результати наших досліджень особливостей прояву темпераменту підлітків свідчать, що 17,5% підлітків першого курсу мають високий рівень “потреби у оволодінні предметного світу, жадоби до діяльності, прагнення до розумової і фізичної праці” та у 45% підлітків високий рівень потреби у соціальних контактах, прагненні до лідерства у спілкуванні. Питому вагу “предметної ергічності” складають дівчата (26%), а прояв її в “соціальній ергічності” (46%) суттєво не відрізняється від показника “соціальної

ергічності” хлопців (43,3%). Тобто як хлопцям, так і дівчатам властива потреба в соціальних контактах, проявити себе, прагнення до лідерства, до спілкування, до соціальної діяльності, що властиві дітям підліткового періоду розвитку. Проте 25% підлітків надто чутливі до неспівпадання між задуманим, очікуваним, запланованим і результатами реальної предметної дії, чутливі до невдач у навчальній діяльності, та 40% підлітків емоційно чутливі в комунікативній сфері (високий рівень чутливості до невдач у спілкуванні, до оцінок оточуючих їх людей). Самоаналіз зовнішнього і внутрішнього станів у цієї категорії підлітків викликає незадоволення як собою, так і результатами своєї діяльності. Вони переживають негативні емоції, напруження, тривожність . Встановлений нами кореляційний зв’язок між емоційною чутливісттю та страхом самовираження підлітків дуже значний (r=0,78). Такий же зв’язок встановлено і між соціальною емоційністю і страхом самовираження (r=0,75).

Високий рівень емоційності за шкалою “емоційність”, яка вимірює емоційну чутливість до неспівпадання між тим, що задумано, очікується, заплановано і отриманими результатами реальної предметної дії, чутливістю до невдач у навчальній діяльності та “соціальною емоційністю”, яка вимірює емоційну чутливість у комунікативній сфері (чутливість до невдач у спілкуванні, до оцінок оточуючих людей) – притаманний значній частині підлітків. Так, емоційно чутливих підлітків з високим рівнем прояву – 25%, середнім – 30%, низьким – 45%; з високою соціальною емоційною чутливісттю – 40%, середньою – 32,5%, низькою – 27,5%. Такі досить високі показники “емоційної” та “соціальної емоційності” підлітків свідчать про те, що їм притаманна надто висока “крихкість” підліткових емоційних механізмів, які потребують, в свою чергу, бережливого і розумного відношення до них з боку дорослих – і батьків, і викладачів, і наставників. Усе це, вищевикладене, є підтвердженням нашої думки про те, що в нових умовах навчання фруструються такі головні потреби підліткового віку як потреба у самоактуалізації, самореалізації, спілкуванні з ровесниками і дорослими. На нашу думку, гальмування цих потреб негативно впливає на емоційний стан підлітка, ускладнює процес соціально-психологічної адаптації, знижує адаптивність його організму до оточуючого середовища. Переживання стають значно тривалішими у часі і залишають більш глибший слід, впливають на саму розумну поведінку підлітка. За біологічною теорією П.Анохіна, універсальність емоцій в тому, що вони охоплюють увесь організм – і психічну і соматичну сфери, – з об’єднанням усіх його функціональних систем, забезпечуючи цілісність реакції на той чи інший вплив або на очікування цього впливу. Саме очікування цього впливу підлітком, з боку нової ситуації навчання, викликає внутрішню напругу, неспроможність (його малий досвід) найти адекватну відповідь на ситуацію, яка сприймається, або якщо існує сумнів у можливості успішної відповіді. У такій ситуації підліток переживає соціальний стрес, який визваний емоційним фактором: 28,1% підлітків мають високий і підвищен8ий рівні прояву соціального стресу, 54,5% – середній рівень, 17,4% – низький. Встановлений кореляційний зв’язок між “емоційністю” та “соціальним

стресом" підлітків виявився надто значним – r=0,89. Таким же значним кореляційним показником виявився і зв'язок між "соціальною емоційністю" і "соціальним стресом" – r=0,81.

Механізм розвитку соціального стресу підлітка починається з переробки ситуації у психічній сфері (психологічна оцінка ситуації) – те головне, що визначає подальше протікання емоційного стану. Така інтелектуальна оцінка ситуації (оцінка загрози), що включає в себе міркування даної особистості і вибір нею методу реакції, – це найважливіший, визначальний елемент процесу адаптації. Звичайно, чим молодша за віком дитина, тим складніше їй знайти адекватний метод реакції. Адже у неї оцінка ситуації відбувається в основному через емоційну сферу, а інтелектуальна оцінка формується пізніше. Та і у дорослих людей здібності твердої інтелектуальної оцінки ситуації дуже широко коливаються. Природньо, що оцінювання тієї чи іншої ситуації в основному залежить від структури самої особистості, від особливостей її вищої нервової діяльності. Так, наприклад, за результатами нашого дослідження 30% підлітків, які мають низький рівень "пластичності", "соціальної пластичності" (36,2%), "темпу" (26,2%) та "соціального темпу" (21,3%), мають відповідно низький рівень тривожності. Але у підлітка (у людини взагалі) адаптаційні реакції на ті чи інші психогенні чинники можуть бути дуже різними за своїм механізмом і зводити їх лише до одного типу реагування не слід. Тому варто брати до уваги не лише фізіологічні показники, але і психологічні параметри та поведінку особистості.

Результати дослідження поведінкового компоненту адаптації студентів підліткового віку дозволили визначити наступні його загальні особливості: інтернальні-екстернальні якості, особливості темпераменту, суб'єктивний локус контролю поведінки. Типовими формами зовнішньої поведінки є: співпраця, уникнення, суперництво, компроміс.

Визначено три рівні розвитку поведінкового компоненту : високий, середній, низький. Встановлено, що студентам адаптивної групи притаманний адекватний рівень (21%), неадаптивної – середній (74%), дезадаптивної – низький (пасивний) (65%).

Отже, емоційний компонент характеризується: самооцінкою вольових якостей, неадекватно завищеним або заниженим показником самоповаги, самооцінкою загальної психічної активності, особистісної та ситуативної тривожності, домінуванням емоційно-негативних або нейтральних ставлень при моделюванні стратегій життєвої перспективи. Нами виділено три рівні розвитку даного компоненту: високий, середній, низький. Встановлено, що студентам адаптивної групи притаманний загалом високий рівень емоційного компоненту (78%), неадаптивної – низький (65,4%), дезадаптивної – також низький (66,4%).

Сучасні вимоги до навчання пред'являють підлітковому організму все більш зростаючі вимоги, які у ряді випадків переважають його адаптивні можливості, ускладнюють процес адаптації. Ось чому важливо створювати такі умови, які б запобігли появі негативних емоцій і створювали б позитивне

емоційне тло у підлітка. Одним із важливіших шляхів профілактики негативних емоцій та прискорення процесу адаптації до нових умов навчальної діяльності ми бачимо у створенні умов для якнайбільш повної інформованості кожного підлітка по відношенню і як до себе, як суб'єкта цієї діяльності, так і до об'єкта діяльності. Бо саме незнання, в перше чергу, породжує страх перед несподіваним, перед тією чи іншою ситуацією. Максимум інформованості по відношенню до певного явища – це означає мінімум негативних емоцій і прискорення процесу адаптації. І чим більше цієї інформації сприймається і "перетравлюється", тим більше виробляється у підлітка самостійності і впевненості у собі, своїх вчинках, діях, тим менше сумнівів, менше хвилювань, швидший процес соціально-психологічної адаптації. Для профілактики негативних емоцій дуже важливо зуміти між стимулом і емоцією включати інтелект і логіку, що усувають саму можливість появи шкідливої емоції і запобігають процесу дезадаптації. Це завдання ми розуміємо як завдання постійного збагачення інтелекту кожного підлітка інформацією як про свої індивідуально-психологічні особливості, так і про особливості оточуючого середовища. Проте однієї тільки інформації не досить. Потрібна практика їх застосування.

Цю роботу по збагачанню інтелекту і застосуванню знань на практиці слід починати саме з підліткового віку. Потрібно зуміти навіть у підлітка, надзвичайно емоційного від народження (у зв'язку з особливостями його вищої нервової діяльності), поставити інтелект над емоційною сферою, озброїти вміннями і навичками процесу саморегуляції, тим самим формувати механізми соціально-психологічної адаптації.

Отже, емоційний та соціально-емоційний характер стану підлітка при виконанні навчальної діяльності теж певною мірою детермінує процес адаптації. Наявність у підлітків позитивного ставлення до навчання в училищі в цілому та до процеу навчальної діяльності, зокрема, знаходить своє відображення в активній участі їх в цій діяльності, у виявах наполегливості, зацікавленості, емоційному захопленні. Без цього ставлення неможлива така форма суб'єктивної активності, як адаптація, та її перетворення у стійку властивість особистості – адаптивність.

І останнє, на що хотілося б звернути увагу. Використання психологічних знань в практичній діяльності викладачів, правильно вибраний ними стиль спілкування з підлітками допоможе уникнути різного роду емоційних розладів, перешкод та суперечностей, що заважатимуть соціально-психологічній адаптації підлітка. На нашу думку, педагогічне керівництво навчальною діяльністю підлітка (про це мова йтиме нижче) є одним із головних зовнішніх чинників, що створює підгрунтя для прискорення процесу адаптації підлітка до нових умов навчання.

2.5. Аналіз змісту соціальних чинників як зовнішніх передумов адаптації студента-підлітка

Виходячи з розуміння адаптації як форми суб'єктної активності, ми аналізували її своєрідність на даному віковому етапі у зв'язку з формуванням суб'єктності особистості в процесі навчальної діяльності у педагогічному училищі. В підлітковому віці становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності все ще зумовлене системою взаємовідносин "дорослий – учень". У ролі "дорослого", в першу чергу, виступає викладач, взаємини з яким є певною умовою вияву адаптації підлітка. Тому при вивченні умов адаптації підлітка ми виходили з того, що для її здійснення необхідна певна соціально-психологічна підтримка, що забезпечує сприймання підлітка як суб'єкта діяльності та характеризується такими основними умовами:

1) суспільна потреба, необхідність в активності особистості, що визначається створенням таких умов навчальної діяльності та спілкування з викладачем, в яких студент-підліток виступає як реальний суб'єкт власної діяльності;

2) можливість самоактуалізації та самореалізації особистості у системі взаємовідносин "викладач – студент" та "студент – студент";

3) характер емоційного ставлення до навчального закладу в цілому і до процесу навчання, зокрема;

4) психологічний комфорт і впевненість студента-підлітка у процесі навчальної діяльності та при міжособистісному спілкуванні.

При переході до нового навчального закладу адаптація підлітка, на нашу думку, залежить від багатьох факторів: від того, яку роль він передбачає грати в новій групі, які обставини привели його в цей заклад, як він вписується в основні параметри соціально-психологічного клімату групи. Всі ці фактори певною мірою впливають на результат адаптації підлітка, але одним із вирішальних моментів є фактор взаємодії в системі "викладач-підліток". Вплив викладачів ми визначаємо як педагогічне керівництво навчальним процесом та навчальною діяльністю підлітка в цілому. Цей фактор ми відносимо до зовнішних психогенних чинників адаптації підлітка до нових умов навчання.

Процес вивчення особистості підлітка педагогом в період адаптації його до нових умов навчання дуже складний. Його ускладнюють, з одного боку, інтенсивний, напружений, а подекуди й перевантажений навчально-виховний процес, з іншого – інтенсивна перебудова підлітка на особистісному рівні, прояви позитивної і негативної мотивації, розуміння підлітками складних явищ і одночасне невміння розібратися в простому. Все це обумовлює гостру необхідність у здійсненні індивідуального підходу з метою оптимізації та прискорення їх процесу адаптації до нових умов навчання. Психолого-педагогічні засоби і прийоми індивідуального підходу до студентів підліткового віку здійснюється як на прямому (суб'єкт-об'єкт), так і на зворотньому (об'єкт-суб'єкт) рівнях. Якщо зворотній зв'язок "студент-викладач" виникає за ініціативою підлітка, то здійснення прямого зв'язку

залежить не тільки від ініціативи викладача, але і від його психологічних знань, вмінь і навичок здійснювати педагогічну корекцію, за допомогою якої забезпечується успішність адаптації студента.

За результатами нашого дослідження адаптації студентів підліткового віку до нових умов навчання, лише 2% – 4,7% не відчувають труднощів у процесі навчання, решта – відчувають. Третє місце за рейтингом посідають ті, причиною труднощів яких є професійна некомпетентність педагогів, які, за їх висловлюваннями, "не вміють пояснювати", "не розуміють студентів", "для них важливим є їх предмет, а не студент", "які не поважають тебе, кричать, тому відразу забуваєш все, що знаєш", "які принижують твою гідність, глузують з тебе" тощо. Порівняльний аналіз висловлювань підлітків з висловлюваннями викладачів про причини порушення адаптації студентів показало, що останні вважають, що в усьому винні студенти і серед причин виділяють: безвідповідальність, недоступність програми, високі вимоги, здібності студентів, їх лінощі тощо. На основі співставлення цих позицій вимальовується дуже неприємна картина з точки зору як розвитку особистості підлітка, так і розвитку особистості педагога. За результатами нашого дослідження у більшості підлітків виявлено низький рівень адаптивності, однією з причин якого є порушення взаємодії в системі "викладач – студент".

Як стверджують психологи, зокрема А.Венгер, Є.Новікова, причиною виникнення психологічних порушень є не самі по суті помилки в навчальній діяльності учнів, а їх критичні переживання з приводу цих помилок. Ці переживання прямо залежить від їх взаємостосунків зі значущими дорослими. Саме невміння здійснювати педагогом індивідуальний підхід, може затруднити оволодіння навчальною діяльністю студентом-підлітком, а також може призвести до того, що реальні і надумані труднощі починають сприйматися ним, як невирішені і породжені його невиправними недоліками. Якщо такі негативні переживання підлітка не компенсуються, якщо нема поруч значимих дорослих, які були б здатні активізувати самоактуалізацію, самореалізацію, підвищити самооцінку підлітка, то у нього виникають психогенні реакції на проблеми у навчанні і спілкуванні. В умовах повторності психогенні реакції створюють картину синдрому дезадаптації. Виникають питання: хто, коли і як повинен здійснювати психологічне обстеження підлітка, якщо центр ваги запиту викладачів, батьків лежить в області індивідуально-особистісних особливостей підлітка? Що викликає труднощі адаптації? Які характерологічні особливості необхідно дослідити, щоб установити можливості адаптації підлітка до нових умов навчання? В пошуках відповідей на ці питання, випливає образ педагога: педагога - психолога, педагога - психотерапевта, який здійснює глибинну корекційну, а також психопрофілактичну роботу, спрямовану на усунення психогенної дезадаптації та створення соціально-психологічних умов для прискорення адаптації студента підліткового віку до нових умов навчання на І-му курсі педучилища. Ось чому в сучасних освітніх закладах зростає роль педагога, розширюється діапазон його психологічних знань, умінь і навичок, які забезпечують високий професійний рівень

педагогічної корекції.

За нашими результатами досліджень в цьому напрямку встановлено, що багатьом педагогам бракує в цій сфері необхідного досвіду. Так, результати опитування викладачів та спостереження за ходом навчального процесу в педагогічному училищі дають можливість стверджувати, що вони часто не досить чітко уявляють собі зміст таких властивостей підлітків як адаптивність, самоактуалізація, самореалізація, самостійність.

У ході бесід з'ясувалося, що одні вчителі мають лише загальне уявлення про ці поняття і можливі форми та методи їх формування, другі – зуміли дати більш-менш розгорнуте визначення, включаючи їх у систему інших якостей та ототожнюючи з активністю взагалі, або ж з активною участю в навчальній діяльності. Правильне й повне уявлення про адаптацію, як не лише суб'єктну діяльність, а й активнопристосовницькі зв'язки підлітка з оточуючим середовищем, спрямовані не лише на висування пропозицій, ідей, але й їх реалізацію, мають лише 37% викладачів. Це, напевно, пояснюється існуючою практикою і досвідом їхньої діяльності, згідно з якими сформувалася думка, що соціально-психологічно адаптуватися означає тільки розуміння та засвоєння особистістю колективних норм і цінностей, утворення на їх основі зразків поведінки і навичок міжособистісного спілкування та прийняття умов, вимог та правил навчання в училищі, а також поради і пропозиції щодо навчання.

Здебільшого висновок про адаптованість або дезадаптованість робиться на основі загальної оцінки успішності навчальної діяльності підлітка та швидкості сприймання того чи іншого навчального матеріалу (72% викладачів). З них певна частка (23%) вважають, що адаптація підлітка повністю зумовлена індивідуально-психологічними особливостями (риси характеру, властивості темпераменту), а тому майже не піддається впливу. Досить показовою є думка деяких викладачів (28%) про те, що адаптація підлітка у першому семестрі завжди повинна супроводжуватися суворим контролем з їх боку, оскільки на даному етапі головним для підлітка-студента є чітке виконання всіх завдань та вимог викладача. Виявити ж власну самостійність і реалізуватися підліток матиме змогу лише на більш пізніх етапах навчання в училищі, спираючись на свої знання, вміння та навички. Звідси й та опіка, якою оточують викладачі підлітків першого курсу, розглядаючи їх як об'єкт навчального процесу.

Спостереження показали, що на уроках у таких викладачів діяльність підлітків повністю залежить від їх контролю та оцінки, кожен крок підлітків у виконанні будь-якого завдання узгоджується з ними. При перших же труднощах підлітки зверталися за допомогою, а не отримавши її, можуть припинити діяльність, оцінюючи її як таку, яка не має сенсу.

Так, якісний та кількісний аналіз тесту "Незавершених речень" підлітків першого курсу (перший семестр) показав, що 6% ("Якщо у навчанні великі труднощі…") звертаються за допомогою до викладача; до друга (подруги) однокурсника – 16% підлітків; "не чекаю допомоги ні від кого" – 1% підлітків. І , нарешті, "якщо у навчанні великі труднощі…", то "я займаюсь багато". Проте 36% підлітків не бачать результатів своєї діяльності ("нічого не виходить у

навчанні", "це бажаного результату не приносить…"). При цьому спрямовують свої вольові зусилля на подолання труднощів 22% підлітків, 44% - ("майбутнє у навчанні здається мені …") навчання у майбутньому здається кращим і цікавим ніж зараз, 57% підлітків ("якби я правильно навчався…") висловлюють думку про те, що мали б кращі успіхи у навчанні, якби позбавились страхів, що пов'язані з викладачами та знали, як краще і як саме поліпшити зусилля у навчанні, щоб результат був кращим.

Звичайно, така ситуація є, з одного боку, показником несформованості дій самоконтролю та оцінки учнів, а з другого боку, готовність і потреба у пізнанні як внутрішніх, так і зовнішніх проблем у вирішенні складних ситуацій у навчанні, що з ними пов'язані. Одне лише усвідомлення проблеми не дає змоги підліткові її вирішити, а пошук шляхів виходу із складної ситуації у навчанні методом спроб і помилок призводить до наступної невдачі і розчарування. Позиція викладачів в даному випадку теж не сприяє формуванню вмінь, навичок самоактуалізації, самопізнання та самореалізації. Надмірна регламентація діяльності ззовні, коли підліток уже володіє відповідними можливостями самостійної регуляції поведінки, виявляє спробу діяти незалежно, коли його наміри обмежуються, йому не довіряють, – це пригнічує активність студента, викликає негативний емоційний стан, спричиняє гальмування адаптації та її порушення.

Як підтвердження цьому висновку, може слугувати аналіз результатів дослідження внутрішніх чинників адаптації студентів-підлітків. В багатьох випадках внутрішньої напруги ми констатуємо наявність негативних емоційних станів, інтенсивність прояву яких залежить від ряду можливостей, а саме: вільно та незалежно функціонувати. Це супроводжується, з одного боку, страхом потрапити в залежність; уникненням виконувати свої обов'язки в ситуації, що склалася; незадоволенням ситуацією, що склалася; прагненням діяти самостійно, та неможливість цього в ситуації, що склалася; вважання ситуації безнадійною тощо. Як наслідок – емоційна напруга, яка спричинена спробами звільнитися від обмеженнь ззовні, які гальмують активність та самостійність, визначити своє місце, положення в цих умовах, що склалися (які насправді сильніші за його можливості).

З іншого боку, ця залежність від зовнішних факторів детермінується особливостями темпераменту підлітка, як поведінкового компоненту адаптації, і в нашому дослідженні об'єктивувалася результатами 7-ї та 8-ї шкал методики "ОСТ". Прагнення підлітків до визначенності, популярності, успіху, активно, вільно, незалежно, самостійно діяти, розширювати сферу діяльності, соціальних контактів, справляти враження, вимагання поваги до себе як до особистості тощо спричинюється особливостями "емоційності" (7-а шкала) та "соціальної емоційності" (8-а шкала). За нашими результатами, "успіх" чи "неуспіх" підлітка пов'язаний в більшій чи в меншій мірі з його рівнем емоційної чутливості до співпадання (неспівпадання) між тим що задумано, заплановано, очікується та отриманими результатами реальної предметної дії, чутливість до невдач в навчальній діяльності; з рівнем емоційної чутливості в

комунікативній сфері: чутливість до невдач у спілкуванні, до оцінювання з боку людей, що оточують його. Ці особливості визначають зміст поведінкового компоненту адаптації підлітків до нових умов навчання, його адаптивного реагування. Показники за шкалою “емоційність” та “соціальна емоційність” свідчать про залежність підлітка від впливу зовнішних психогенних факторів. В контексті нашого дослідження педагогічне керування, спілкування з однолітками та з батьками виступають зовнішними детермінантами успішності (неуспішності) процесу адаптації підлітків. Велика частина їх (42,5 %) має високі показники емоційного реагування на незадовільність результатами своїх дій, вчинків, невдачі та залежність від партнерів комунікативної діяльності та їх думки про них (40 %). Це в свою чергу викликає реакцію настороженості, скутості, замкнутості, самозахисту від подальших невдач; розчарування і страхи, що нові цілі не мають сенсу; незадоволенність собою (негативна “Я-концепція”); опасіння, що можуть завадити, спонукає діяти цілеспрямовано (не завжди адекватне захоплення), вперто, з напругою і так, щоб заперечувати інші точки зору (своєрідний засіб замаскувати свою безпорадність), “глухість” до порад тощо. Або, навпаки, – уникнення будь-яких ситуацій, прагнення відійти від проблем, руйнування сподівань; виникає неспокій, обурення, якшо його обмежують, відчуття дискомфорту; страждання від нерозуміння його мети; пригнічений стан, стурбованість, дратівливість, спалахи гніву; впевненність, що його недооцінюють, емоційна заторможеність, виснаженість фізичних і психічних сил; незадоволеність спілкуванням, замкненість, розчарування, звинувачення інших, неадекватність самовиправдовування тощо. Такий стан супроводжується “хворобливою” потребою в розумінні, підтримці, співчутті, повазі, спокої тощо. Саме це, за результатами співбесід з підлітками, анкетування, тестування за методикою “Незавершені речення”, стає “дифіцитом” в період адаптації до нових умов навчання.

Отже, з одного боку, проблеми педагогічного керування навчальною діяльністю підлітка, а з іншого – його емоційна залежність від впливу із зовні (зовнішних пихогенних чинників), – є гальмівними факторами процесу адаптації .

Звичайно, ми не виключаємо необхідності безпосередньої допомоги з боку викладача, але вона доречна лише після самостійних пошуків та роздумів підлітка над ситуацією що склалася. Запропонувавши учневі орієнтовну основу, викладач може надати ініціативу у виборі конкретного рішення. Якщо ж підліток буде розглядатися лише як об’єкт педагогічних впливів і слухняний виконавець всіх вимог, то у нього ніколи не сформується прагнення до пошуку оптимальних шляхів подолання труднощів, а значить, і до адаптивної діяльності та самореалізації. Проте, адаптивні можливості студентів-підлітків, як вже встановлено дослідженям, різні.

Серед умов, що виділяються викладачами як сприятливі для кращої адаптації, можна назвати: зацікавленість у навчальній діяльності, швидкість сприймання та запам’ятовування матеріалу, рівень знань, умінь і навичок, особливості характерологічних властивостей, соціальний статус тощо. Таким

чином, підтверджуючи необхідність розвитку такої властивості, як адаптивність, не всі викладачі бачать реальні шляхи її формування. Основна суперечність при цьому виникає через невідповідність навчальних вимог і вимог до "системи дорослішання" [246]. З одного боку, від підлітка вимагається чітке виконання певним чином регламентованої навчальної діяльності, а з іншого боку – ставляться вимоги до самостійності, до самореалізації. Об'єктивно, звертаючи увагу на значення загального рівня знань, вмінь і навичок для швидкої адаптації, майже не аналізується сформованість потребово-мотиваційної сфери підлітка, потреби у самопізнанні, самовизначенні, саморозвитку, самореалізації – основних новоутворень даного вікового періоду. Крім того, як показали наші дослідження, відсутність у викладачів чітких уявлень про адаптивність та шляхи її підвищення у підлітків, недостатнє оволодіння навичками педагогічної корекції пов'язані також з рівнем адаптивних можливостей їх самих.

Дослідження, які проведені в педагогічній психології Н.Кузьміной, М. Тутушкіной, дозволяють стверджувати, що кожний компонент педагогічної діяльності (конструктивний, організаторський, комунікативний, рефлексивний) в більшій чи в меншій мірі містить психологічні знання як про учня так і про самого себе. Наші дослідження педагогів в області психологічних знань дозволили виявити труднощі і проблеми, які найчастіше зустрічаються в педагогічній діяльності, а саме: невміння аналізувати всі компоненти своєї педагогічної діяльності і себе як особистість і індивідуальність; недостатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей учнів і невміння їх виховувати; невміння побудувати процес спілкування з учнями та колегами; невміння керувати своїми психічними станами та долати психологічні бар'єри; невміння аналізувати та керувати психічними станами учнів; невміння здійснити психологічну допомогу учневі, вирішити конфліктну ситуацію, допомогти адаптуватися до складних умов життєдіяльності, т.т. невміння здійснювати психокорекцію.

Ми вважаємо, що виявлені труднощі ускладнюють педагогічну корекцію, яка є однією з найважливіших складових педагогічної діяльності, що покликана гармонізувати взаємостосунки в навчально-виховному процесі та допомогти учневі адаптуватися до складних умов сьогодення [231,с.44-48]. Вона скерована на усунення прогалин у знаннях, уміннях і навичках, виправлення девіантної поведінки, підвищення рівня адаптованості дитини до існуючих життєвих умов і соціального оточення. Зауважимо, що педагогічна корекції насамперед спрямована не на виправлення особистості як такої, а на виправлення окремих якісних і кількісних характеристик цієї особистості. Причому необхідність цієї дії повинна усвідомлюватись дитиною якомога повніше.

Ми вважаємо, що шляхи подолання складнощів в педагогічній корекції перш за все пов'язані з формуванням психологічної і педагогічної культури кожного вчителя. Важливо щоб кожен вчитель проникнувся бажанням і вмінням мислити на психологічній мові, т.т. аналізувати особливості своєї індивідуальності і учня. Ось деякі з них (вміння самодіагностики, самоаналізу,

самопроекції) : вміти об’єктивно оцінити свої сильні і слабкі сторони в плані можливостей суб’єктивного професійного контролю; бути готовим до іновацій і переосмислення своїх професійних позицій; вміти робити психологічний аналіз ситуацій, перетворювати проблемно-конфліктні і кризисні педагогічні ситуації у досвід, який сприятиме професійному і особистісному зростанню; розширювати арсенал альтернативних педагогічних рішень; розглядати свої рішення, прийоми, знахідки з позиції опонента; опановувати психотехніку самоуправління і самоконтролю, добиватися позитивних відчуттів, в противному випадку психічні ресурси сконцентруються на подавленні негативних відчуттів (відбудеться гальмування, а не розвиток); під час прийняття педагогічного рішення орієнтуватися не тільки на педагогічний результат, але й враховувати психологічні ефекти.

Дослідження в педагогічній психології показали, що в особистості викладача необхідне поєднання особистісних і ділових якостей; кожний вчитель відчуває дефіцит знань і досвіду з практичної психології, в тому числі повинен володіти здібностями передбачати, передвіщати думки, почуття, поведінку, реакції своїх слухачів і учнів, тобто мати високий рівень чутливості (сенситивність), складовою компонентою якої є базова основа: сформованість рефлексивного механізму (рефлексія образу дії, рефлексія в області самосвідомості і рефлексія професійної діяльності) (В.Зейгарник, І.Семенова, С .Степанова, Н.Гуткіна). В результаті нашого дослідження, було встановлено, що саме рефлексія в області професійної діяльності є ведучою формою рефлексії, від якої в великій мірі залежить успішність чи неуспішність у здійснені педагогічної корекції. Це той рівень рефлексії, коли людина починає відчувати себе і організовувати свою поведінку безпосередньо як суб’єкт комунікативного зв’язку, аналізуючи можливості і результати власного впливу на оточуючих. При умові її нерозвинутості, такий педагог не здатний до створення оптимальних умов функцінування учня в навчально-виховному процесі, а інколи такий педагог може стати причиною як гальмування процесу адаптації так і винекнення дезадаптації учня, порушення його емоційного і психічного стану. Це яскраво відсліжується в умовах переходу підлітка до нового навчального закладу.

За результатами нашого дослідження, саме такі якості як здатність до рефлексії, творчості, самовизначеності, самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку в особистому, мікро і макросоціальному, загальнолюдському та інших контекстах забезпечують можливість студенту-підлітку розірвати коло обмежень і реалізувати свій потенціал у будь-якій обраній сфері. Тому формування цих якостей, що допомагають йому підвищити свої адаптивні можливості та швидко адаптуватися до змінних умов життєдіяльності і є головним завданням педагогічної корекції у будь-якому навчально-виховному закладі. В противному випадку, штучне гальмування адаптивних можливостей підлітка може призвести до емоційного незадоволення, до формування невпевненості у собі, в своїх силах та можливостях, негативної “Я-концепції”, до підвищення тривожності як в навчальній діяльності, так і в

міжособистісному спілкуванні з дорослими та ровесниками, до стресу та розвитку негативних психічних станів, депресії.

Отже, проаналізовані вище проблеми педагогічної діяльності як об'єктивного фактору часто стають негативними чинниками, які викликають дизгармонію у стосунках в системі "педагог-учень" і, як наслідок, гальмують процес адаптації та спричиняють процес дезадаптації у учнів. З іншого, долаючи ці проблеми та підвищуючи рівень ефективності педагогічної діяльності, саме психокорекційна діяльність вчителя постає одним із ведучих факторів у прискоренні процесу адаптації підлітків до нових умов навчання.

Вивчення взаємодії підлітка в сім'ї дозволило розширити коло знань про соціальні фактори як зовнішних передумов адаптації студентів-підлітків до нових умов навчання та зробити цікаві висновки. По-перше, більшість батьків (92%),за результатами тестування підлітків, досить часто або завжди вимагають від них чіткого виконання своїх вимог, а також завжди (97%) здійснюють контролюючу функцію в процесі навчальної діяльності підлітка. При цьому 52 % батьків, ніби всупереч своїм вимогам, висловлюють думку про те, що їхня дитина ще не може бути самостійною. По-друге, при оцінці зусиль своїх дітей 65% батьків вважають, що діти стараються менше, ніж вони того бажають (вимагають). Головним для дитини, на їхню думку, повинно стати прагнення бути гарним студентом, а тільки після цього мова йтиме про його власні інтереси й починання. По-третє, суперечність у діях батьків виникає і на етапі допомоги підліткові у виконанні навчальних завдань. Вони розуміють, що найскладнішим для підлітка є послідовність і спланованість своїх дій, змога не лише висловити свої думки, але й довести справу до логічного кінця. Проте 36% батьків не прагнуть розібратися в проблемній ситуації разом із підлітком, віддаючи йому ініціативу, а просто підказують вихід із ситуації, що склалася. Якщо підлітки все ж виявляють ініціативу у вирішенні якогось питання, то 67% дорослих прагнуть переконати їх діяти за їх вказівкою, вважаючи, що вони ще "дуже малі для самостійних рішень". Результатом такої взаємодії є те, що більшість підлітків (54%), за висновками батьків, найчастіше сумніваються з приводу того чи вони зможуть виправдати сподівання батьків щодо їх гарного навчанняі, тому сумніваються у власних силах і можливостях. При певних невдачах у своїй роботі 80% підлітків звертаються за допомогою до дорослого. З'ясувалось також, що не лише характер допомоги, але і саме ставлення батьків до дій підлітка, виражене прямо або опосередковано, сприятиме адаптації чи спричинить залежний стиль поведінки підлітка.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що існує певна невідповідність між системою виховання, рівнем вимог, обсягом навантаження та реальними соціально-психологічними умовами життєдіяльності підлітка, внаслідок чого він у більшості випадків діє відповідно до цих умов. З другого боку, вирішальним є вплив взаємодії підлітка з педагогами, атмосфери в сім'ї та в колективі, що висуває на перший план установки, які не є домінуючими для реального здійснення самореалізації підлітка. Ми вважаємо, що існує проблема адаптації як вияву динамічної системи саморегуляції та формування механізмів

регуляції відношення підлітка та оточуючого середовища та інших особистісних утворень, пов'язаних з життєвим шляхом, з формуванням досвіду особистості через активне конструювання відношення з оточуючим середовищем. Виникає суперечність між засвоєними знаннями й вимогами та соціальним досвідом підлітка. Знання, що є поштовхом активності людини, переломлюються через її внутрішнє психічне життя.

Дослідження показали, що підлітки прагнуть виявити самостійність, самореалізуватися там, де не здійснюється жорсткий контроль з боку дорослих. Безмежна опіка старшого покоління є чинником, що негативно впливає на адаптацію підлітка. Система взаємовідносин "дорослий–дитина" (у ролі "дорослого" в першу чергу виступає вчитель), за якої активність підлітка чітко регламентується різними заборонами, обмеженнями та правилами, а сам підліток розглядається як об'єкт виховних впливів, перешкоджає розвитку його "Я". Підліток втрачає можливість виявити свою неповторну індивідуальність і пізнати себе не лише з точки зору дотримання певного стандарту, але й внаслідок усвідомлення власних спроб, зробити щось "по-своєму", самостійно, оригінально, нестандартно, за власною ініціативою, діяти "як дорослий".

Отже, ця ситуація передбачає створення таких умов навчальної діяльності , за яких у підлітка формується потреба до самореалізації, потреба відчувати себе значущою для інших особистістю, здатною діяти за власною ініціативою, свідомо "будувати" та прогнозувати свої стосунки з дорослими і ровесниками, планувати й здійснювати навчальну діяльність, а отже виявляти власну активність в період адаптації, пізнавати себе як суб'єкта цієї (адаптивної) активності. При такій умові забезпечується адекватне поведінкове реагування студента-підлітка в період адаптації до нових умов навчання.

Таким чином, інтерпретація даних експерименту допомогла встановити особливості соціальних чинників, які безпосередньо спричиняють гальмування процесу адаптації та виникненню дезадаптації.

Проаналізувавши результати дослідження, маємо підстави вважати, що внутрішні та зовнішні фактори певною мірою впливають на активізацію та прискорення у підлітків процесу адаптації до нових умов навчання. Тому питання активізації та прискорення процесу їх адаптації вимагає не лише теоретичного, але й практичного вирішення.

2.6. Рівні, види та зміст соціально-психологічної адаптації підлітка

Підставою для констатації міри успішності чи неуспішності адаптації, її виду та рівня слугувала характеристика різних комбінацій виділених нами конструктів адаптації та їх компонентів.

Для якісної і кількісної обробки результатів нам необхідно було кількісно виразити кожен із критеріїв. Тому ми виконали це у п'яти показниках – від

максимального до мінімального з трьома проміжними.

Так, показники, що характеризували когнітивний конструкт адаптації підлітка, коливались від високих показників успішності у навчанні, самоактуалізації, особистісної зрілості та розвитку особистісної рефлексії до нездатності аналізу критичних ситуацій, своїх можливостей та невміння висловити і реалізувати свої ідеї.

Характеристика когнітивного показника:

А (к) – дуже високі показники у навчанні, самоактуалізації, особистісної зрілості, інтенсивності в аналізі складної навчальної ситуації, пошуку шляхів її реалізації, велика задоволеність своїми здібностями, висока мотивація досягнення успіху.

Б (к) – інтенсивність аналізу базується на незвичайності ситуації без її аналізу, пошук шляхів її вирішення носить характер проб і помилок, вище середнього показник у навчанні, задоволеності своїми здібностями та стійка мотивація успіху.

В (к) – інтелектуальна активність у аналізі складної навчальної ситуації та пошук шляхів її вирішення досить нестійка, добрі показники у навчанні, задоволеності своїми здібностями, нестійка мотивація.

Г (к) – аналіз складної навчальної ситуації, пошуку шляхів її вирішення носить хаотичний характер, задовільні показники у навчанні, задоволеності своїми здібностями, ситуативна мотивація.

Д (к) – регідність у аналізі і пошуку шляхів вирішення складної навчальної ситуації, прийняття рішень на ситуативному рівні, незадоволеність своїми здібностями, відсутність мотивації.

Характеристика емоційно-оцінного показника (високий показник відповідає наявності, інтенсивності та силі прояву):

А (е) – наявність фобій, емоційне напруження, прояви песимізму, дуже завищений (чи критичний) рівень самоповаги, шкільної, особистісної та ситуативної тривожності, домінування негативних ставлень при моделюванні стратегій життєвої перспективи, наявність, стресу, депресії.

Б (е) – високі показники емоційності та “соціальної емоційності”, шкільної, особистісної та ситуативної тривожності, схильність до роздратувань, фізичне виснаження, відчуття пригніченості, песимізму, занепаду духовних сил , страх, негативне ставлення при моделюванні стратегій життєвої перспективи.

В (е) – середній рівень прояву емоційності, “соціальної емоційності”, шкільної, особистісної та ситуативної тривожності, негативний зміст образу “Я”, недостатній розвиток вольової сфери, загальної психічної активності, нестійкість у ставленні при моделюванні стратегій життєвої перспективи.

Г (е) – нижче середнього рівня показники прояву емоційності, “соціальної емоційності”, шкільної, особистісної та ситуативної тривожності, зміни настрою, різного роду перепаду активності.

Д (е) – низькі показники прояву емоційності, “соціальної емоційності”, відсутність тривожності, емоційного напруження та депресіїї, позитивний зміст образу “Я”, стійкість та визначеність у моделюванні стратегій життєвої

перспективи.

Характеристика поведінкового показника:

А (п) – дуже високі показники “соціальної пластичності” (легкості (тяжкості) переключення у процесі спілкування від однієї людини до іншої, схильності до розмаїття комунікативних програм, кількості готових (усвідомлених, імпульсивних) форм соціального контакту), комунікативних здібностей, перевага екстернальних якостей, зверхконтролю та раціонального стилю поведінки.

Б (п) – високі показники “соціальної пластичності”, комунікативних здібностей, раціональний стиль поведінки у фруструючій ситуації, спрямований на вирішення ситуації.

В (п) – середні показники “соціальної пластичності”, комунікативних здібностей, неадаптивна природа поведінкових реакцій, труднощі фруструючої ситуації не помічаються або повністю зводяться до її відкидання.

Г (п) – задовільні показники “соціальної пластичності”, комунікативних здібностей, поведінкові реакції фіксуються на перешкоді, фруструюча ситуація інтерпретується як благо, докори, звинувачення, спрямовані проти самого себе, домінує почуття вини, власної неповноцінності.

Д (п) – низькі показники “соціальної пластичності”, комунікативних здібностей, завищені вимоги до оточуючих, надмірна фіксація свого “Я”.

Кожен із цих показників оцінювався за стобальною шкалою. Підставою для констатації міри прояву адаптації, її рівня слугувала характеристика різних комбінацій виділених нами показників адаптації та її компонентів. Так поєднання А(к)А(е)А(п) - оцінювалося в 100 балів, А – та інші букви – в 90 балів, Б(к)Б(е)Б(п) – 80 балів, Б – та інші букви, крім А, - 70 балів, В(к)В(е)В(п) – 60 балів, В – та інші букви, крім А й Б, - 50 балів, Г(к)Г(е)Г(п) – 40 балів, Г і Д – 30 балів, Д – 20 балів, відмова від адаптивної діяльності після перших спроб – 10 балів.

Згідно з отриманими даними, основні відмінності у виділених нами показниках спостерігалися між трьома групами підлітків. До третьої групи (дезадаптивної) були віднесені студенти-підлітки , які отримали від 10 до 30 балів, до другої (неадаптивної) – від 40 до 60 балів, до першої (адаптивної) – від 70 до 100 балів.

Провідною характеристикою студентів-підлітків адаптивної (І) групи була відносно стійка тенденція у функціонуванні внутрішнього світу підлітка (самоактуалізації, особистісної зрілості, особистісна рефлексія), яка у своєму сутнісному вияві характеризується наявністю гармонійності, відповідності або злагодженості між цілями студента-підлітка та результатами, що досягаються ним у процесі навчання та життєдіяльності. Він почуває себе впевнено, спокійно, врівноважено і навіть комфортно. В структурі мотиваційної спрямованості переважають мотивація досягнення, впевненість та швидкість у прийнятті рішення. Підліток, визнаний і любимий товаришами, має непохитний авторитет, бажає зайняти у групі позицію лідера, наявна важлива життєва мета. Максимально продуктивно включений у пошуково-пізнавальну діяльність. На

ситуації неадаптивності, в які час від часу потрапляє, реагує лише позитивним ставленням і повноцінним суб'єктивним прийняттям їх.

Провідною характеристикою неадаптивної (II) групи є: усвідомлена чи неусвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість. Психологічна ситуація невизначеності, апатії, нейтралітету, незнання, невтручання, капітуляції, непорозуміння, конфліктності – сприймається підлітком як нормальна. Небажання особистості підлітка змінити протиприродну й дискомфортну, а насправді незначущу для нього ситуацію, хоча її характеристики сигналізують про зародження неблагополуччя у його відносинах з навколишнім світом. Особистість підлітка зостається "глухою" до цих сигналів, належним чином не осмислює їх і внутрішньо не приймає, що здебільшого спричинено відсутністю належної вмотивованості її взаємин.

Провідною характеристикою дезадаптивної (III) групи є: певна дисгармонія між цілями і результатами діяльності, яка є джерелом внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів. Психологічна ситуація суперечок без приводу, конфліктності, зневаги, ненависті. Підліток почуває себе дискомфортно, пригнічено, розбито, внутрішньо роздвоєно. Відсутнє почуття цілісності та стабільності свого "Я" або почуття ідентичності, постійне коливання самооцінки, неадекватність реакцій, фрустрованість деяких потреб, підвищена тривожність. Несприятливі для особистості взаємодії здебільшого супроводжуються невротичними відхиленнями, дисгармонійними проявами акцентуацій і комплексів, які виникають в результаті реагування на "деструктивні" елементи середовища чи завдяки змінам власного внутрішнього світу.

Виходячи з розглянутих вище показників (аналізу розвитку структурних компонентів адаптації (когнітивного, емоційного, поведінкового)) та соціально-психологічних характеристик адаптації, спостережень за діяльністю підлітків, аналізу успішності в навчанні, ми виділили наступні рівні соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Частота розподілу рівнів адаптації студентів-підлітків I курсу педагогічного училища

Рівні адаптації	Кількість підлітків (%)		
	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні
Високий	5,5	5,3	2,7
Середній	56,9	43,7	42,1
Низький	37,6	51,0	55,2

При низькому рівні адаптації підлітки характеризуються невисоким рівнем інтегруючої рефлексивності, при цьому диференціююча складність образу "Я" відзначається переважно негативним або нейтральним змістом.

Емоційно-оцінний компонент образу “Я” студентів відрізняється високим рівнем самоповаги, недостатнім розвитком вольової сфери, загальної психічної активності. Підлітки малоконтактні, пасивні, безініціативні, їм притаманні негативні установки при формуванні моделі життєвої перспективи (образи “Я-минуле”, “Я-тепер”, “Я-майбутнє”). У них неадекватно завищені або занижені показники розвитку особистісної та ситуативної тривожності. Поведінковий компонент “Я-образу” цих підлітків характеризується домінуванням екстернальних тенденцій суб’єктивного локусу контролю, несформованим самоконтролем поведінки, схильністю їх до суперництва, агресії, уникнення у конфліктних ситуаціях.

При середньому рівні адаптації підлітки характеризуються середнім рівнем інтегруючої та диференціючої рефлексивності. Когнітивні установки на себе носять емоційно-нейтральний або позитивний зміст. Емоційно-оцінний компонент образу “Я” підлітків відзначається адекватним рівнем розвитку самоповаги, вольової сфери. Їм властиві незалежність поведінки, комунікабельність, впевненість у собі; наявність позитивних або нейтральних установок при моделюванні стратегії життєвої перспективи (образи “Я-минуле” , “Я-тепер”, “Я-майбутнє”); адекватний рівень особистісної та ситуативної тривожності. Поведінковий компонент “Я-образу” проявляється у сформованих однаковою мірою інтернальних та екстернальних якостях суб’єктивного локусу контролю; схильності до співпраці, пошуку компромісних рішень, але за умов негативного педагогічного впливу- суперництва або уникнення.

Підлітки високого рівня адаптації відзначаються високим рівнем розвитку особистісної рефлексивності, її інтегруючої та диференціючої складових. Вони позитивно ставляться до себе – характеризують себе переважно абстрактними, узагальненими, емоційно-позитивними установками. Емоційно-оцінний компонент образу “Я” відрізняється завищеним рівнем самооцінки та самоповаги, що пов’язано із самовпевненістю, імпульсивністю, екстравертованістю, комунікабельністю тощо. Нерідкими для підлітків є прояви комплексу вищості, демонстративної поведінки. Моделювання стратегії життєвої перспективи (образи “Я-минуле”, “Я-тепер”, “Я-майбутнє”) у цілому позитивне. Їм властиві низькі показники особистісної та ситуативної тривожності, емоційної залежності від оцінювання їх дій та вчинків людей, що їх оточують. Поведінковий компонент “Я-образу” характеризується переважно домінуванням інтернальних якостей суб’єктивного локусу контролю; у зовнішній поведінці – ці підлітки схильні до співпраці, де вони виявляють елементи демонстративності, інколи суперництва, прояви лідерських якостей, організаторських здібностей.

Аналіз результатів повторної діагностики рівнів адаптації після проведеної психокорекційної роботи представлений у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Показники зміни рівнів адаптації студентів-підлітків І-го курсу педагогічного училища

Кількість підлітків (%)

Рівні адаптації	до проведення психокорекції			після проведення психокорекції		
	адап-тивні	неадап-тивні	дезадап-тивні	адап-тивні	неадап-тивні	дезадап-тивні
Високий	5,5	5,3	2,7	20,6	9,4	5,9
Середній	56,9	43,7	42,1	58,7	60,5	50,3
Низький	37,6	51,0	55,2	20,7	30,1	43,8

РОЗДІЛ ІІІ. Система корекційних заходів прискорення соціально-психологічної адаптації студентів підліткового віку до нових умов навчання

3.1. Соціально-психологічний тренінг як прискорюючий фактор адаптації студента-підлітка до нових умов навчання

Сучасна, як вітчизняна, так і зарубіжна, психологічна наука, пропонує комплекс методів, прийомів, вправ, спрямованих на рівноправне творче співробітництво вчителя й учнів, взаємний діалог, де активними є обидві сторони, та активізацію механізмів самоактуалізації і самоконструювання суб'єктом стратегії розвитку й реалізації власного "Я" [5;12;77;78;79;136;137; 166;248;249]. На наш погляд, однією з вад такого комплексу є фрагментарність процедур його проведення. Концептульна схема програми активізації соціально -психологічної адаптації, зокрема в підлітковому віці, повинна грунтуватися на закономірностях розвитку, його механізмах, охоплювати основні інстанції та тенденції потенціалу "Я". Ефективність процедур активізації особистісного зростання, стимуляції внутрішніх можливостей саморозвитку визначається передусім їх адекватністю відтворення реальних закономірностей підліткового

періоду, який вважається кризовим, критичним, оскільки саме в цей період відбуваються досить істотні якісні зрушення у розвитку особистості підлітка.

Як показали результати нашого дослідження, в період адаптації підлітка до нових умов навчання, ці якісні зрушення відбуваються дуже інтенсивно, супроводжуючись значними суб'єктивними труднощами та конфліктами між вже сформованим образом "Я" та безпосереднім досвідом, набутим в училищі. Ця невідповідність зумовлюється формуванням "Я-концепції" під впливом цінностей та уявлень оточуючих підлітка людей. Саме в цей період йому необхідна правильна самооцінка, яка формується найінтенсивніше, самовираження, апробація своїх здібностей та можливостей, що набувають рис яскравої визначенності. Його "Я-концепція", наповнюючись внутрішніми протиріччями, включає компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості та ін. (самосвідомість); емоційний – самоповага, себелюбство, самопринижения та ін.; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу та ін. Вони є передумовою і наслідком соціальної взаємодії та визначаються його соціальним досвідом, сприяють внутрішній узгодженості підлітка, визначають інтерпритацію набутого досвіду і стають основою очікувань стосовно самого себе. Розходження між "Я- концепцією" підлітка та його реальною поведінкою, як показало наше дослідження, переживається дуже боляче, тому що руйнується уявлення про себе.

Не всі підлітки знаходяться у стані згоди з самим з собою, здатності сприймати себе таким, який він є, терпимо ставитися до неузгодженості, усвідомлюючи причину внутрішнього переживання, конфлікту, змінюючи уявлення про самого себе. Неадаптивні та дезадаптивні підлітки потребують необхідності у коригуванні "Я-концепції" та самооцінки, які постійно розвивають внутрішні конфлікти, завдяки чому утруднюється процес їх саморозвитку та адаптивних можливостей. Вихід з такої ситуації стає можливим через зміну або "Я-концепції", або поведінки.

Щоб допомогти підліткам задовольнити їх потреби та активізувати і прискорити процес адаптації до нових умов навчання, реалізуючи при цьому принципи рівноправної й активної співпраці педагога з учнями, нами був використаний соціально-психологічний тренінг. Тренінг широко використовується в нашій країні і за рубежем і уже виправдав себе в роботі з людьми, що мають труднощі в спілкуванні, а також із керівниками, вчителями і представниками інших професій, що припускають інтенсивне спілкування.

Тренінг є методом активного соціально-психологічного навчання, здійснюваного в умовах групи. В остаточному підсумку він спрямований на розвиток компетентності учасників у спілкуванні, а саме: допомагає в подоланні комунікативних бар'єрів, неадекватних установок і стереотипів, сприяє оптимізації міжособистісної взаємодії, пізнанню себе та інших, у тому числі вирішенню конфліктних ситуацій.

Цілі і програма тренінгу в кожному конкретному випадку визначаються виходячи з концепції людини, прийнятої в товаристві і конкретизованої у

філософських, соціологічних і психологічних теоріях особистості, індивідуальних потреб учасників, теоретичних і методичних засобів тренінгу, а також рівня кваліфікації тренерів або ведучих.

При виборі мети тренінгу для підлітків ми керувалися такими засадами. По-перше, проведення подібного роду занять покликано розвивати ініціативу і самостійність підлітків у вирішенні своїх життєвих проблем, прагнення до пізнання себе і навколишніх людей, що є одним з найважливіших завдань тренінгу. По-друге, фахівцям відомо, що багато проблем і труднощів, які виникають в людей у сімейному житті, обумовлені хибою компетентності в спілкуванні, зокрема, невмінням вислухати і зрозуміти іншого, нездатністю поставити себе на його місце, перекрученими уявленнями один про одного і про причини своїх труднощів у спілкуванні з навколишніми, у тому числі близькими людьми. Усунути подібні хиби саме й допомагає соціально-психологічний тренінг.

З урахуванням сказаного нами була розроблена адаптивно-розвиваюча програма соціально-психологічного тренінгу підлітків, що переслідує дві взаємозалежні мети: зрушення (реконструкція) у сприйнятті причин власних труднощів спілкування від обвинувачення інших і самозвинувачення до сприйняття своїх конкретних хиб і на цій основі подолання труднощів, оволодіння новими навичками спілкування і корекція вже наявних невдалих форм спілкування.

Незважаючи на таку, здавалося б, вузьку спрямованість тренінгу, він сприяв вирішенню ряду важливих виховних завдань:

1) активізації та розвитку в підлітків прагнення удосконалюватися, підвищувати свою компетентність у спілкуванні;

2) пробудженню інтересу до іншої людини як до особистості, зокрема розвитку умінь слухати і ставити себе на місце іншого;

3) посиленню особистої відповідальності за результат спілкування, готовності аналізувати свої хиби і виправляти їх;

4) розвитку уявлень підлітків про себе і про інших людей, психологічної спостережливості та ряд інших.

Перераховані завдання відповідають вихованню таких важливих людських якостей, як зацікавленість, самоусвідомлення, прагнення до самовдосконалення (самовизначення, самоактуалізації, самореалізації), не байдуже ставлення до навколишнього, соціальна активність і особиста відповідальність, що сприяють соціально-психологічній адаптації. Ці якості необхідні завжди, але вони набувають особливої важливості в період адаптації студента-підлітка до нових умов навчання.

Розкриємо сутність проведеного нами тренінгу, його переваги в порівнянні з іншими засобами впливу на особистість підлітка. По-перше, тренінг відповідає потребам підлітків, що знайшли свій відбиток у програмі. По -друге, участь у тренінгу не сковує, подібно багатьом іншим традиційним методам навчання, активність підлітків, а, навпаки, розвиває її. По-третє, у тренінгу зрівнюються позиції педагога й учня (у даному випадку тренера й

учасника). Це вийнятково важливо. Тренер у даному випадку не займає позицію всезнаючої людини, що вказує іншим, як має бути. Така позиція найчастіше викликає негативне ставлення підлітків до самого вчителя і до того, що він повідомляє. А це багато в чому визначає негативне відношення сучасних підлітків до навчання. Досвід показав, що ведучий має не лише вміти скласти програму і реалізувати її, але і уміти відступити від неї в тих випадках, коли це необхідно. Він повиннен зрозуміти і відчути групу, виділити те, що найбільше хвилює в даний момент її учасників. Важливо, щоб тренер не тільки пропонував теми занять, організовував рольові ігри і групові дискусії, але і був рівноправним учасником групи, включався в обговорення й аналіз, брав участь у різноманітних вправах. Нарешті, підлітки не просто дізнаються, як треба себе вести, як діяти в тих або інших випадках, вони активно шукають властиві кожному індивідуальні стратегії і тактики спілкування і взаємодії з людьми. Допомагають їм у цьому пошуку ведучий тренінгу і члени групи, що повідомляють про своє сприйняття вчинків і дій кожного учасника тренінгу. Сказане вище дозволяє визначити соціально-психологічний тренінг як сукупність активних групових методів, спрямованих на розвиток знань і досвіду самоактуалізації та саморозвитку в сфері навчання і спілкування.

Отриманий досвід став однією з перших спроб використання соціально-психологічного тренінгу в якості можливого методу прискорення процесу соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання. Результати тренінгу передчасно розглядати як остаточні, проте доцільно заявити про них на даному етапі роботи. Крім того, аналіз досвіду соціально-психологічного тренінгу підлітків дозволить окреслити коло проблем у цій області, визначити напрямки подальшої роботи, запропонувати практичні рекомендації.

На проведення тренінгу з підлітками неправомірно пряме перенесення методів роботи з дорослими. Необхідна спеціальна підготовка компетентних фахівців, що включає освоєння методів тренінгу і глибоке знання вікових і соціально-психологічних особливостей сучасних підлітків.

3.2. Зміст і структура адаптивно-розвивальної програми для студентів-підлітків

При розробці програми психокорекції ми керувалися теоретичними положеннями Д.Ельконіна про те, що корекційні зусилля повинні бути сконцентровані не стільки на зовнішніх неадекватних проявах, на їх симптоматиці, скільки на дійсних витоках, їх чинниках, які породжують ці симптоми [33;34;35;36;238;239].

Розробляючи програму соціально-психологічної адаптації підлітків, нами за основу було взято і модифіковано основні принципи, положення і структура "АСПО" Т.Яценко [248;249], а також ряд методів та прийомів вітчизняних психологів [5;77;78;79;86;136;137;184] та розробили ряд своїх. Адаптивно-розвивальна тренінгова програма, яка пропонується, є частиною більш загальної програми соціально-психологічної адаптації підлітків. Розуміючи під соціально-психологічною адаптацією готовність підлітка до самостійного вибору і відповідальної поведінки, ми вважаємо, що необхідною умовою цієї адаптації є психологічна готовність дорослих до прийняття такої поведінки підлітків. У випадку, якщо дорослі не готові до цього, якщо вони вимагають від них перш за все покори і слухняності, або навпаки, даючи підліткам свободу вибору, позбавляють їх від необхідності нести відповідальність за свій вибір, тоді процес соціально-психологічної адаптації стає набагато менш ефективним, а в ряді випадків і неможливим, не дивлячись на якісну психологічну роботу з самими підлітками. Цей факт не можна не брати до уваги. Саме тому ми вважаємо, що необхідними елементами комплексної програми соціально-психологічної адаптації підлітків є програми психологічної роботи з викладачами та батьками.

На нашу думку, психологічна готовність підлітків до вільної і відповідальної поведінки має декілька складових. Перш за все, це – внутрішня особистісна свобода підлітків і їх власна інтернальна позиція по відношенню до життя. Окрім цього, це – потреба у психологічних знаннях про особливості не тільки самого себе, а й особливості дорослих і однолітків взагалі і, зокрема, особливостей конкретних осіб (дорослого чи однолітка). По-третє, це – оволодіння конкретними психологічними навичками спілкування з дорослими та однолітками, які дозволяють підліткам повно і вільно виражати себе, демонструвати, сприймати і аналізувати ускладнені ситуації, демонструвати прийняття і розуміння людей з різними психологічними особливостями і в кінцевому результаті швидше адаптуватися як до людей, так і до нових умов навчання.

Ми намагалися побудувати тренінгову програму таким чином, щоб в ній були задіяні усі три рівні психологічної роботи з учасниками груп, а саме: 1) інформаційно-когнітивний, 2) особистісний і 3) поведінковий. Тому наша програма роботи з підлітками включає в себе елементи особистісного тренінгу, тренінгу навичків і обов'язкове читання текстів з ситуаціями або запропонованих ситуацій із власного досвіду підлітків, наступним обов'язковим обговоренням прочитаної чи запропонованої ситуації.

Програма тренінгу є авторською розробкою, у якій поєднані елементи "АСПО", деякі елементи особистісних тренінгів, ігрові вправи, які широко застосовуються в самих різних тренінгових програмах, а також власні ідеї автора.

Цілі програми. Ціллю тренінгу соціально-психологічної адаптації підлітка "Навички конструктивної соціально-психологічної адаптації" є допомога учасникам групи:

1) активізувати самопізнання, диференціювати власне “Я”, розвивати самоусвідомлююче “Я”, як основу самоконструювання та самоуправління (як механізму активізації та прискорення процесу адаптації), відчути власну відповідальність за свої проблеми;

2) формувати та стабілізувати емоційно-ціннісне самоставлення, впевненість у собі як глибинного механізму особистісної активності, усвідомити свою позицію у спілкуванні з людьми: зрозуміти і проаналізувати ситуації, свої установки під час сприймання різних людей;

3) навчитися контролювати себе під час спілкування з людьми з різними типами характеру, різними проблемами, різними стилями поведінки;

4) бачити і розуміти психологічні особливості людей (перш за все – характеристичні), враховувати ці особливості у спілкуванні з ними;

5) розвивати у себе вміння ефективно слухати, створюючи у оточуючих відчуття, що їх розуміють і приймають;

6) оволодіти засобами вираження своїх емоцій – як позитивних, так і негативних;

7) формування навичок психотехнічного самоконструювання, активізація усвідомлення побудови моделі “Я-майбутнього”;

8) тренування особистісного зростання: ознайомитись з прийомами самопрограмування розвитку “Я” і практичне оволодіння ними, формування суб’єктивної стратегії самореалізації, мобілізація внутрішніх ресурсів самоконтролювання “Я”;

9) формування смислової осі життєвої перспективи і активізації самопроекції: розвиток ціннісно-смислових конструктів, як ієрархії мети і засобів її досягнення.

Підбір методичних засобів, орієнтованих на стимуляцію: вербальних форм аналізу, самоаналізу та самооб’єктивації; рухових способів самопрезентації та самоприймання; образно-емоційних форм самоподачі та самопізнання, які найменше підпадають під вплив свідомості.

Заняття вибудовані на основі відомих психокорекційних методологій, принципів психотехніки методів активного соціально-психологічного навчання [189]. До початку занять було сформовано групи, вироблено правила поведінки тощо.

Специфіка тренінгу. Наш досвід показує, що ефективність нашої програми визначається в основному ступенем прийняття учасниками групи своїх особливостей та особистостей партнера і ситуації. На жаль, не всі підлітки орієнтовані на рівноправну, конструктивну взаємодію з людьми. Ті з них, хто намагається маніпулювати людьми, очікують від тренінгу тільки удосконалення навичків впливу на інших, а тому залишаються розчарованими.

На думку самих учасників, найбільший відгук роботи у групі знаходить у тих підлітків, які незадоволені своїми навичками у спілкуванні. Усвідомленню своєї позиції у спілкуванні приурочені декілька занять тренінгу. Це дозволяє учасникам зрозуміти свої психологічні установки і пов’язати їх зі своїми проблемами. Така рефлексія підвищує ефективність тренінгової роботи для

підлітків з різним рівнем адаптивності.

В той же час програма побудована таким чином, що елементи особистісного тренінгу не виступають явно і відкрито, як ведучі і такі, що несуть основне смислове навантаження. Однак, розробляючи теоретичні підходи до її побудови, ми виходили з того, що процес адаптації може бути як спонтанним, так і певною мірою керованим. Стихійно він протікає у процесі життєтворчості особистості, її зростання, професійного самовизначення, набуття життєвого досвіду. Про керованість процесу адаптації можна говорити, на нашу думку, у тому випадку, коли сам індивід усвідомлює його і ставить мету самовдосконалення, формування певних якостей, сторін, сфер особистості . У цьому процесі можна виділити два різновиди; вироблення нового у собі (сюди можна віднести і реалізацію ще не актуалізованих раніше здібностей) і корекція психологічних особливостей чи звичок, які склались раніше. Тобто під керованою адаптацією можна розуміти самоперетворення як творчу діяльність особистості, спрямовану на творення самого себе відповідно до оточуючого середовища та зі своїми ідеальними задумами. Тут слід підкреслити, що робота особистості над собою здійснюється не у замкненому внутрішньому світі, а через її власне життя, діяльність, ставлення до людей. С.Рубінштейн наголошував, що “основний критерій її (людини - авт.) ставлення до життя - будівництво в собі і в інших нових, все більш досконалих… форм людського життя і людських ставлень. Чинники внутрішнього псування людини, ржавіння її душі полягають в здрібненні життя і людини при замиканні її в обмеженій сфері житейських інтересів та побутових проблем. Щастя людського життя, радість, задоволення досягаються не тоді, коли вони є самоціллю, а лише результатом вірного життя. Змістовний світ всередині людини є результатом її життя і діяльності. Те ж саме відноситься у принципі і до проблеми самовдосконалення людини: не себе слід робити хорошою, а зробити щось хороше у житті – такою повинна бути мета, а самовдосконалення – лише її результат” [196, с.383-384].

На початкових етапах цей процес повинен бути активізований та керований викладачами (а в умовах тренінгу – психологом-тренером), які оцінюють обгрунтованість і реальність вибору професійної мети відповідно до об’єктивних вимог і, згідно зі своїми можливостями, ставлять процесуальні цілі адаптації, особистісного зростання, стимулюють інтерес та ініціативність, допомагають у становленні саморегуляції та самоуправління. Все це враховується та реалізується в умовах тренінгу.

Звичайно, самореалізація – це складний, багатоаспектний процес, якого не можна досягти за короткий проміжок часу, що відводиться на тренінг, але підліток може оволодіти засобами та механізмами його стимулювання, прискорення. Механізмом активізації процесу адаптації, за нашим припущенням, є здатність до самореалізації та самоуправління (про це докладніше мова йтиме у наступному параграфі).

Тренінг заявлений як тренінг навичок. Це дозволяє багатьом підліткам йти на групу з менш вираженими психологічними захистами, з вищим рівнем

адаптації, ніж на особистісний тренінг. Власний досвід показує, що такі підлітки відносяться до категорії людей, які найбільш чинять опір будь-яким запропонованим їм засобам психологічної роботи з їх особистісними проблемами. Перевага нашої програми полягає в тому, що в ній вихід на особистісні проблеми учасників іде опосередковано, через роботу з поведінкою в конкретних ситуаціях, через усвідомлення своїх особливостей й інших, через засвоєння навичок, специфіка яких полягає в тому, що оволодіння ними можливе лише під час роботи зі своєю особистістю.

Тренінг "Навички конструктивної соціально-психологоічної адаптації" – це психолого-педагогічний курс. Це не психотерапія, не тренінг спілкування, не тренінг особистісного росту, а структурована програма, у якій багато уваги приділяється роботі "з ситуацією" (аналіз ситуації) і обговоренню особистого досвіду кожного учасника групи. Структурованість програми означає, що час на проведення кожної частини заняття обмежений.

Велике значення мають Правила роботи групи, які приймаються на першому занятті. Ведучий відразу ж пояснює учасникам, що робота у групі підпорядкована жорстким правилам, виконання правил – справа їх особистої відповідальності.

Програма тренінгу. Програма тренінгу складається із трьох блоків:

І блок занять: реконструкція і формування змістовного компоненту самототожності (16 занять). Мета занять: активізіція самопізнання, диференціація підлітком власного "Я", розвиток самоусвідомлюючого "Я" як основи самоконструювання та самоуправління.

ІІ блок занять: тренування комунікативних навичок, впевненості у собі та формування емоційно-ціннісного самоприйняття (14 занять). Мета занять: формування та стабілізація емоційно-ціннісного самоставлення, впевненості у собі, як глибинного механізму особистісної активності.

ІІІ блок занять: активізація та формування вмінь самопроекції. Формування смислової осі життєвої перспетиви. Цей цикл занять, який передбачає аналіз життєвої ситуації і формування смислових конструктів, як ціннісних орієнтирів життєвої програми й саморозвитку, розділено на під блоки:

1. Активізація і розвиток вмінь самоаналізу і аналізу ситуації (5 занять). Роботу спрямовано на узгодження індивідуально-типологічних, особистісних особливостей та цілепокладання й цілереалізацію, як провідних векторів особистісної перспективи.

2. Активізація самопроекції в ситуації та в майбутнє (5 занять). Мета: формування в підлітків навичок психотехнічного самоконструювання, актуалізація усвідомлення й побудови моделі ситуації і моделі "Я-майбутнього" (в ситуації, в життєдіяльності).

3. Тренування особистісного зростання: ознайомлення підлітків з прийомами самопрограмування розвитку "Я" і практичне оволодіння ними, формування суб'єктивної стратегії самореалізації, мобілізації внутрішніх ресурсів самоконструювання "Я". (10 занять).

Таким чином, програма включала 40 занять та завершальний тренінг (10 занять) особистісного зростання, розрахований на I семестр навчання. Структура занять охоплювала вправи та процедури, які активізували різні інстанції “Я”, як комплекс усвідомлених і неусвідомлених компонентів.

Організація тренінгу. *Часові характеристики.* Програма тренінгу розрахована на 50 зустрічей – по 1,5 години кожна (75 годин). Досвід показав, що це – мінімальний час, який необхідний для досягнення результату. Проте час може змінюватися в залежності від особливостей конкретної групи: складу учасників, глибини усвідомлення членами групи власних проблем і т. ін., однак повноцінна робота групи можлива тільки за умови, що кожна зустріч містить усі розділи: від вправ на групову згуртованість до обговорення результатів.

За звичай заняття проходили з перервами, чисельність і тривалість яких визначав ведучий. Частота зустрічей визначалася учасниками групи. Оскільки суттєвою частиною тренінгу є виконання домашнього завдання і подальше обговорення його, учасники групи під час перерви між зустрічами мали можливість поспілкуватися, тому найбільш раціональним є такий режим роботи , при якому зустрічі відбуваються 3 рази на тиждень. Такі перерви між зустрічами, з одного боку, досить малі, щоб у членів групи зберігався настрій на психологічне спілкування, з іншого боку, досить великі, щоб мати можливість застосовувати в дійсності навички, що вивчаються і аналізувати їх.

Місце проведення тренінгу. Заняття повинні проводитися в окремому приміщенні. Воно повинно бути досить просторим, щоб учасники групи могли сісти в коло і мати достатньо місця для виконання вправ. Деякі вправи, особливо вправи на групову згуртованість, потребують переміщення учасників (“Потяг”,”Сліпий”, “Поводир”), багато вправ виконується в парах – місця повинно бути достатньо для того, щоб пари не заважали одна одній.

Кількісні і якісні характеристики групи. Оптимальною є група із 10-12 осіб (кількість учасників – парне), у якій працюють незнайомі чи малознайомі підлітки різної статі, з різними рівнями адаптації. Ми намагалися укомплектувати групу з адаптивних, неадаптивних та дезадаптивних підлітків, які навчаються в різних академічних групах, оскільки група підлітків, які навчаються в одній групі, більш складна для роботи. В таких випадках слід розуміти, що опір і психологічний захист учасників будуть дуже потужними і потрібно буде більше сил і часу приділити “емоційному розігріву”, можливо навіть і приурочити цьому спеціальне заняття. Важливо також враховувати і побажання підлітків працювати в тій, чи іншій групі, якщо такі є. В цьому випадку варто мати на увазі, що коли не задовольнити такі побажання, то перші два-три заняття підуть тільки на роботу з опором і агресією учасників. Зрозуміло, що працюючи з такою групою, не варто розраховувати на глибоке саморозкриття, в такому випадку особливий акцент варто зробити на індивіальну роботу кожного учасника над власними проблемами.

Підготовка групи до роботи. Перед тим, як розпочати роботу з групою, ми провели попередню бесіду з усіма досліджуваними підлітками (130 осіб, в тому числі: 42 підлітка – адаптивні, 56 – неадаптивні, 32 – дезадаптивні) I

курсу. Їм розповіли про основні цілі і задачі нашої спільної роботи, про форму роботи, про можливі результати. Безумовно, ми були зацікавлені в тому, щоб усі учасники груп добровільно прийшли на заняття, тоді б ми могли б розраховувати на більш легку і ефективну роботу. Тому особливий акцент було зроблено на те, що результат можна буде досягти тільки за умови активної і інтенсивної роботи. Робота в тренінгових групах підліткам незнайома, і, як правило, вони очікують від психолога традиційних форм навчання – уроків, лекцій, семінарів. Тому, нам здається, доцільним розповісти підліткам І курсу про психологічний тренінг як форму взаємодії, метою якого є перш за все спільні переживання, які виникають в результаті певних видів спілкування учасників групи один з одним. Часто підлітки обережно, а інколи навіть і агресивно, ставились до психолога, сприймаючи його перш за все як людину, яка оцінює і контролює. При такій умові ми намагалися дати їм зрозуміти, що ми не збиралися "вчити їх життю", "розуму", що наша функція і завдання – не критикувати їх особистість, їх стиль взаємостосунків з людьми, а дати їм додаткову інформацію і, можливо, допомогти у вирішенні їхніх проблем, якщо вони у них існують (вивчивши їхні загальні проблеми, ми не вважаємо за доцільне говорити про це підліткам).

Потенційних учасників групи ми знайомили з режимом роботи, попередивши про те, що робота в тренінгу передбачає жорстке дотримання правил, а також передбачає виконання домашніх завдань і їх обговорення. Попередили також про те, що робота в групі не завжди викликає позитивні емоції.

***Роль тренера і стиль його поведінки*.** Робота за нашою програмою вимагає від тренера певного рівня підготовленості: по-перше – він повинен мати психологічну освіту; по-друге – бажано, щоб він мав досвід проведення тренінгових груп і досвід роботи з підлітками; по-третє – обов'язково повинен мати досвід роботи в психологічних групах у якості учасника; в-четвертих – сам тренер повинен володіти навичками підтримки, слухання, "Я-висловлювання" і застосовувати їх по відношенню до учасників групи весь час їх спільної діяльності.

Чітка структурованість програми дозволяє ефективно працювати будь-якому тренеру. Він виступає перш за все як "фасилітатор", його основна функція – допомагати учасникам групи самим пізнавати щось нове про себе, про інших і приймати рішення про вибір конкретного стилю поведінки. Завдання тренера, таким чином – дати учасникам групи інформацію про закономірності і психологічні принципи розвитку і формування особистості, спілкування, аналізу і побудови стратегії поведінки і таке інше, організувати процес групової роботи і, головне – самому в спілкуванні з групою постійно демонструвати партнерський стиль взаємостосунків та свої навички. Постійна підтримка учасників групи з боку ведучого дає їм більше, ніж час дискусій на цю тему. Вислуховуючи кожного учасника, реагуючи на його глибинні переживання і забезпечуючи йому адекватний зворотний зв'язок, ведучий створював у групі атмосферу довіри і взаємодопомоги. Грамотно

сформульовані “Я-вислови” допомагали підліткам висловлювати свої почуття і вести себе вільно і щиро в будь-якій ситуації. А.Комбс, вивчаючи професійні особливості людей “допомагаючих професій”, прийшов до висновку, що ефективність їх роботи визначається насамперед їх очікуванням по відношенню до людей. Кваліфікований психолог-тренер відноситься до учасників групи з наступними установками: люди здатні вирішувати свої проблеми; люди прагнуть до доброзичливих, довірливих стосунків з іншими; у людей є власна гідність і вони мають право вимагати шанобливого відношення до себе; люди заслуговують на довіру; у людей є потреба в інших і вони здатні допомогти один одному; будь-яка поведінка людини завжди внутрішньо мотивована. Якщо і у тренера таке відношення до людей, то з впевненістю можна сказати, що він сам знайде форму поведінки у конкретних, можливо і надто складних ситуаціях, а це означає, що робота принесе задоволення і йому, і учасникам групи.

Матеріали. Для повноцінної роботи за нашою програмою ведучий мав повний комплект матеріалів, а саме: зміст кожної теми по кожному з III блоків занять, роздатковий матеріал для учасників (по одному екземпляру кожному учаснику групи) та блоки вправ для тренінгу, підбірки ситуацій для аналізу.

Структура програми. Кожний блок складається з тем, кожна тема складається із декількох розділів. Ось ці розділи:

1. Вправи на групову згуртованість, на перший погляд, не пов’язані з темою занять, проте вони проводяться на початку кожного заняття. Їх психологічний зміст в тому, щоб дати учасникам групи можливість зруйнувати звичні стереотипи поведінки, послабити психологічні захисти, випробувати разом з іншими певні переживання, що підсилює готовність до сприйняття почуттів інших людей і вираженню власних почуттів. Все це допомагає групі поновити готовність групи до психологічної роботи після перерви.

2. Дискусія на тему заняття або обговорення домашнього завдання. Мета: дати учасникам групи можливість зрозуміти, яким чином психологічні ідеї можуть бути реалізовані в їх реальному житті.

Дискусія на тему заняття - це обговорення учасниками групи актуальних проблем на задану тему. Це не перевірка знань, але і не “розмова взагалі”. Ведучий дає певні знання, підтримує кожного учасника у його спробах зрозуміти психологічні знання і принципи, викладені ним за відповідною темою. Потрібно слідкувати за дискусією і не допустити, щоб вона перетворилася в “обмін думками”, водночас потрібно виокремлювати висловлювання учасників про їх реальний і конкретний досвід у зв’язку з основною темою занять.

3. Обговорення домашнього завдання. Мета: надати можливість учасникам групи поділитися досвідом застосування в житті знань і навичок, які вивчаються, підтримувати один одного і побачити шляхи свого подальшого психологічного росту.

Завдання застосувати в реальному житті конкретні психологічні навички і проаналізувати їх за запропонованою ведучим схемою допомагає учасникам

отримати деякі враження і переживання у зв'язку з використанням у житті психологічних принципів і якимось чином поставитись до них. "Проговорювання" цього досвіду, з одного боку, дає можливість кожному учаснику отримати підтримку від групи, зрозуміти свої помилки і побачити свої сильні сторони, з іншого – створює у групі продуктивну атмосферу взаємної довіри.

4. Вправи на оволодіння навичкою. Мета: надати учасникам можливість випробувати специфічні переживання, які пов'язані з застосуванням навички, яка засвоюється.

Вправи на оволодіння навичкою несуть основне смислове навантаження на першому занятті по темі. Їх виконання дає учасникам можливість на досвіді власних переживань зрозуміти психологічний зміст навички, яка вивчається. На даному етапі роботи алгоритм поведінки не завданий і навичка виокремлена із контексту ситуації, вона "працює" сама по собі.

6. Рольові ігри та аналіз проблемних ситуацій. Мета: дати можливість учасникам: 1) "побувати у шкурі іншого", випробувати почуття, які виникають у "іншого", в різних ситуаціях і при різних стилях поведінки зі сторони дорослого і ровесників; 2) побачити реальну можливість застосування навички в реальному житті і конструювання моделі ситуації; 3) відчути самому результат свого моделювання (вибору) і використання навички, яка вивчається, в житті.

Це найбільш цікава і продуктивна частина роботи по темі. За відгуками членів групи участь у розігруванні ситуацій допомагає їм раптом побачити ситуацію іншими очима, відкрити у собі щось нове.

7. Аналіз проблемних ситуацій. Мета: "закріпити" у ході занять знання і відчуття, виступаючи "експертом" щодо поведінки іншої людини.

Під час аналізу проблемних ситуацій учасники групи мають можливість проспостерігати поведінку психолога з реальним підлітком і побачити, як психологічна навичка, котра формується, може бути вплетена у звичайну "життєву" взаємодію з людиною.

8. Обговорення підсумків роботи по темі. Мета: отримати зворотній зв'язок від учасників групи, дати їм можливість висловити почуття, які виникли під час занять і створити у них відчуття, що їх думка і враження важливі для кожного.

Обговорення підсумків роботи – важлива частина кожної зустрічі. Потрібно намагатися вислухати всіх членів групи. Основою для обговорення є такі питання як "Що нового ви дізнались сьогодні?", "Що ви отримали від заняття?", "Чи вважаєте ви корисним для себе сьогоднішнє заняття ?".

9. Домашнє завдання. Мета: продовження психологічної роботи учасників групи протягом перерви між зустрічами.

Домашнє завдання завдавалось в кінці кожної зустрічі. В перерві між заняттями по одній темі учасники повинні були застосовувати в реальному житті навичку, яка формувалась, і проаналізувати її по запропонованій схемі.

3.3. Самопізнання та розвиток здатності до саморегуляції як механізму активізації та прискорення процесу адаптації студента-підлітка до нових умов навчання

Згідно з програмою тренінгу, його І блоку, метою якого є активізація самопізнання, диференціація підлітком власного "Я", розвиток самоусвідомлюючого "Я" як основи самоконструювання та самоуправління, процес адаптації підлітка та його творчого зростання має проектуватися через призму суб'єктності: самодіагностика, самоусвідомлення, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, самовдосконалення [182, с.590]. Виходячи з результатів нашого дослідження та переліку проблем, типових для кожного учасника тренінгової групи, головний акцент першого блоку було зроблено на самопізнанні, здатності до самоуправління та аналізу різного роду ситуацій. Роль самооцінки, на нашу думку, особливо важлива, "оскільки самооцінки дозволяють розкрити найбільш типові, що відображені в індивідуальній свідомості стильові характеристики поведінки людини, узагальнені конструкти її свідомості відносно своєї поведінки, семантичні категорії, які керують процесами стандартної самозвітності" [203, с.12]. Недостатній досвід та відсутність навичків в цих питаннях, як правило, призводить до гальмування та порушення процесу адаптації до нових умов навчання в педагогічному училищі .

Тому важливим моментом тренінгу було ***перше знайомство*** підлітків у групі. Від нього, на нашу думку, в великій мірі залежить успішність (неуспішність) участі підлітка у тренінгу та його результат. Так, аналіз записів протоколів тренінгу свідчить, що дезадаптивні підлітки на першому занятті жодного разу не проявили ініціативи та добровільно не відкликалися на пропозицію тренера прийняти участь у запропонованій вправі, а неадаптивні – склали лише одну третину прояву активності учасників тренінгової групи. Проте, сподівання на те, що саме участь у тренінгу допоможе їм (неадаптивним та дезадаптивним підліткам) позбавитись певних труднощів у спілкуванні, зрозуміти свої проблеми, склали дві третини відповідей. Сприяв цьому (перший крок, поштовх до самопізнання та самоактуалізації) і аналіз позитивних та негативних сторін участі (не участі) у тренінгу, який самостійно робили підлітки під час мозкового штурму "Правила тренінгу. Очікування". Досить переконливим, на користь самоаналізу та самоуправління, є запис у щоденнику студента-підлітка Сергія М. (дезадаптивна група):

Приймаю участь у тренінгу.

Переваги:

1. Мене відпускають з уроків.
2. Можливо, мені стане краще.
3. Принаймі, мене хтось вислухає.
4.Я зможу дізнатися, чому у мене виникають труднощі.

5. Можливо, мої батьки (чи я їх) мене зрозуміють.
6. Можливо, навчусь спілкуватися.

Недоліки

1. Зовсім мало вільного часу.
2. Збільшиться турбот, домашніх завдань.
3. Я можу розчаруватися.
4. Думки та почуття можуть бути болісними.
5.Ніхто мені вже не допоможе.
6.Ще один дорослий, що мене повчатиме.
7.Хлопці як дізнаються, то,напевно, глузуватимуть з мене.

Не приймаю участі у тренінгу.

Переваги:

1. Ніхто не бентежитиме болісних почуттів.
2. Я не розчаруюся.
3. Я доведу, що я доросла людина і сам можу про себе подбати.

Недоліки:

1. Я і надалі буду почуватися як зараз.
2. Я можу не знати і не помічати якісь речі, які б могли мені допомогти.
3. у мене ніколи не буде друзів.
4. Мене виключать з училища і я вже ніколи не знайду в собі сил все почати знову.

З представленого запису, який був зроблений підлітком на занятті самостійно, можна зробити висновок, що підліток глибоко замислився та проаналізував свою ситуацію життєдіяльності, що його тривожить положення стану речей у значимих для нього сферах діяльності – у навчальній сфері та сфері спілкування. На когнітивному рівні він усвідомлює, що чогось йому не вистачає, чогось він не вміє, не розуміє і, водночас, на емоційному рівні – відчуває тривогу, невпевненність, страх розчарування. Він сподівається, що беручи участь у тренінгу, вирішить свої проблеми, але поки що підліток чітко їх не визначає. І лише після самостійного аналізу та індивідуальної роботи з тренером, яка відбулася поза заняттям, Сергій М. складає свій, як і всі учасники , індивідуальний план роботи над собою. У якості прикладу приведемо його план роботи:

ПЛАН ЗМІН

І. А. За що мене можна поважати?

1.1.Я хороший товариш.
1.2.Намагаюсь бути обачливим, зрозуміти думки та почуття інших.
1.3.Веселий, добрий, щирий, правдивий, принциповий, з почуттям гумору
.
1.4.Люблю лірику, класичну музику (сучасну також).
1.5.Намагаюсь допомогти людині, навідь якщо вона того не просить.
1.6.Фантазер, романтик.
1.7.Легко прощаю образу.

Б. Мої негативні сторони:

1.8.Занадто впертий, тяжко мене переконати і це дратує інших.

1.9.Чутливий, легко ображаюся.

1.10. Мені тяжко висловлювати свої думки, гублюся, не вмію спілкуватися з дівчатами.

1.11. Не розумію батьків, з ними дратівливий, не вислуховую до кінця їх поради, веду себе агресивно.

1.12. Залежний від думки інших.

1.13. Ленивий.

1.14. Прагну бути кращим за інших у всьому.

1.15. Невдачі мене “паралізують”, впадаю в депресію, не проявляю активності.

ІІ. В. Зміни які я хочу здійснити, які риси характеру хотів би набути?

2.1. Наполегливість.

2.2. Силу волі.

2.3. Впевненність у собі.

2.4. Незалежність.

2.5. Вміння спілкуватися.

2.6. Розсудливість, об’єктивність.

2.7. Самокритичність.

2.8. Врівноваженність.

2.9. Цілеспрямованність, віра в успіх.

2.10. Емпатійність, толерантність.

Поступово, просуваючись у тренінгу, підлітки заповнювали усі графи свого плану змін, а саме:

ІІІ. Г. Найбільш важливі причини чому я хочу здійснити ці зміни.

Д. Кроки які я планую зробити під час зміни.

Є. Які люди можуть мені допомогти (та можливі види допомоги)?

Ж. Причини, які можуть перешкодити мені здійснити мій план.

З. Я переконаюсь, що мій план працює, якщо...

Ці графи коректувалися підлітком на протязі усього тренінгу і чим активніше він працював над планом, тим яскравішими ставали докази того, що у нього відбуваються позитивні зрушення у напрямку рефлексії, активізації самопізнання, реконструкції “Я-концепції” тощо.

Як відомо, психічна саморегуляція є одним із рівнів регуляції активності особистості, що виражає специфіку її рефлексії та моделювання дійсності [180]. Цей процес складний та багатоплановий, проте його загальні закономірності реалізовуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, від характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей особистості та її звичок під час організації своїх дій [там же]. Саморегуляція має певну структуру, а саме: прийняття особистістю цілі її довільної активності, модель значимих умов діяльності, програма власних виконавчих дій, система критеріїв успішності діяльності, інформація про реально досягнуті результати, оцінка відповідності реальних результатів власним критеріям успіху, рішення про

необхідність та характер корекційної діяльності [180, с.352]. Вона являє собою замкнутий контур регулювання та є інформаційним процесом, носіями якого виступають різні психічні форми відображення дійсності [180].

В когнітивній сфері саморегуляція постає як творчий процес, результатом якого стають нові досягнення, нове бачення та нові шляхи вирішення проблемної ситуації, складних питань та суперечностей, цілепокладання, підбір та пошук нових засобів її досягнення [208].

В емоційній сфері саморегуляція виступає як психічне самоуправління – цілеспрямований, усвідомлений процес впливу людини на власні психічні явища, виконувану діяльність, власну поведінку з метою підтримання чи змінення характеру їх функціонування. Її розвиток детермінується наявністю у особистості усвідомленої потреби у ньому.

У дослідженнях особливостей прояву саморегуляції поведінки підлітків М.Боришевського (про які детальніше йшла мова у першому розділі нашої роботи), наголошується на необхідності створення оптимальних умов включеності індивіда в процес соціалізації в якості активного суб'єкту та на проблемі активізації внутрішніх резервів людини, зокрема, його потенційних особистісно-психологічних можливостей [25].

Ми поділяємо погляди М.Боришевського в тому, що саморегуляція поведінки є переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності до особистісно-значимих цілей, актуальних потреб.

Керуючись цими положеннями, ми зробили припущення про те, що успішність (неуспішність) адаптації підлітка в великій мірі залежить від рівня самоактуалізації особистості, самопізнання, самоконструювання та її здатності до саморегуляції. Тому наші зусилля в роботі І блоку тренінгових занять з підлітками були зосередженні саме на активізації та підвищенні його рівня самопізнання, диференціації власного "Я", розвитку самоусвідомлюючого "Я" як основи самоконструювання та самоуправління.

У формуючому експерименті прийняли участь дві групи студентів-підлітків І курсу педагогічного училища: контрольна (32 особи) та експериментальна (32 особи), з яких було утворено 5-ть тренінгових груп (4-ри групи – по 13 осіб, та 1-на – 12 осіб). Специфіка тренінгу вимагала створення змішаних груп, учасниками яких стали адаптивні, неадаптивні та дезадаптивні підлітки.

Відносно до мети І блоку тренінгових занять – активізації самопізнання, диференціації підлітком власного "Я", розвитку самоусвідомлюючого "Я" як основи самоконструювання та самоуправління, зміст заняття першого модуля було націлено на формування у підлітків навички самопізнання, пізнання інших , групової взаємодії, активного слухання та самоуправління. Зміст модуля, як приклад, подаємо нижче:

Тема 1. "Пізнання себе та інших".
Мета: формування у підлітків навички самопізнання, пізнання інших, групової взаємодії та активного слухання.

№ з/п	Види роботи	Тривалість (хв.)
1.1	Вправа на знайомство “Мій друг про мене сказав би...”	25
1.2	Мозковий штурм “Правила тренінгу. Очікування”	20
1.3	Інформаційне повідомлення “Найважливіші речі в житті”	5
1.4	Вправа “Перетворення”	20
1.5	Вправа “Намисто унікальності”	20
1.6	Вправа “Список якостей, важливих для спілкування”	10
1.7	Мозковий штурм ”Самопізнання – це ...”	10
1.8	Мозковий штурм “Самоуправління – це ...	5
1.9	Підсумки заняття: домашнє завдання.	20-30
1.10	Заключне слово “Білі пушинки.”	5

Після першого заняття підлітки повинні були зрозуміти, що існують певні закони та особливості міжособистісної взаємодії людини у суспільстві і їх знання полегшує пристосування як до людей так і до нових умов життєдіяльності, що людина не пасивно, а активно пізнає себе, оточуючих її людей та довкілля. І це пізнання повинно бути цілеспрямованим, керованим нею, а зміни, які намічає сама людина і які передбачають самостійне керування своїми формами активності (спілкуванням, поведінкою, діяльністю, переживаннями), відбуваються завдяки усвідомленному самопізнанню та саморегуляції. Пізнання своїх психічних та особистісних особливостей дозволяє здійснювати усвідомлений вплив людини на власні психічні явища, виконувану діяльність, власну поведінку з метою підтримання чи змінення характеру їх функціонування. Це означає не пасивність, а активність у соціально-психологічному процесі – у процесі пристосування до нових умов навчання та життєдіяльності.

Ми вважаємо, що саме такий підхід до активізації самопізнання спричиняє зрушення у напрямку до підняття рівня самоактуалізації особистості студента-підлітка та його саморегуляції. Це підтвердилося і результатами нашого дослідження здатності до саморегуляції студентів-підлітків адаптивних, неадаптивних та дезадаптивних груп, які представлені у таблиці 3.1, 3.2.

Таблиця 3.1

Здатність до саморегуляції студентів-підлітків І курсу педагогічного училища

Рівні самоуправління	Адаптивні (%)	Неадаптивні (%)	Дезадаптивні (%)
Низький	35	49	54
Нижче середнього	23	27	28
Середній	31	24	18
Вище середнього	11	–	–

Високий	–	–	–

Результати, які представлені у таблиці, свідчать про те, що як у неадаптивних, дезадаптивних так і у адаптивних груп підлітків здатність до саморегуляції не сформована на належному рівні. Аналогічні результати були отримані при дослідженні рівнів самоактуалізації (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Здатнність до самоактуалізації студентів-підлітків І курсу пегагогічного училища

Рівні самоактуалізації	Адаптивні (%)	Неадаптивні (%)	Дезадаптивні (%)
Низький	54	47	62
Середній	44	53	38
Високий	2	–	–

Проте, порівнюючи одержані результати показників самоактуалізації підлітків з їх результатами здатності до саморегуляції, було встановлено, що існує певний зв'язок між ними, а саме: більш високому показнику самоактуалізації відповідають в основному середній та вище середнього рівні здатності саморегуляції. Наявність такого зв'язку дає підстави вважати, що при умові підвищення рівня самоактуалізації підлітка детермінується зростання здатності до саморегуляції, а їх динамічна єдність створює передумови для прискорення процесу адаптації підлітка до нових умов навчання та життєдіяльності.

Таким чином, розробляючи зміст І блоку тренінгових занять, ми взяли за основу розвиток саморегуляції. Процес саморегуляції завжди керований та спрямований особистістю на певний пердмет, певну форму активності, стан чи почуття. Тому активізація та розвиток самопізнання, диференціація підлітком власного "Я", розвиток самоусвідомлюючого "Я", сензитивності та креативності склали змістовну сторони саморегуляції. Слід зауважити, що розвиток цих сторін самоактуалізації особистості підлітка в великій мірі впливає на його формування професійно важливих характеристик як майбутнього вчителя, фахівця своєї справи. Вони легко піддаються діагностиці та формуванню (і якщо потрібно – корекції) відповідними засобами впливу.

Відповідно до цього нами були підібрані як інформаційні повідомлення, вправи так і психотерапевтичні засоби впливу першого блоку занять.

Підсумком занятя першого блоку стало домашнє завдання, метою якого було: самоаналіз та складання індивідуальних програм самоактуалізації особистості; ведення щоденника, самозвіти. Ця робота передбачала індивідуальні консультації поза тренінгом та допомогу з боку тренера, який керувався результатами попереднього тестування підлітків (індивідуально-

особистісні показники, рівень самоактуалізації тощо) та враховував їх бажання. Програма повинна була базуватися на усіх висновках, які підлітки зафіксували у своїх щоденниках під час аналізу мозкових штурмів “Самопізнання – це ...”, “Самоуправління – це ...”, які передбачали всі етапи самоуправління, а саме: самооцінювання (позитиві та негативні сторони); що заважає самореалізації, чого треба прагнути; побудова реальної “Я-концепції” та “Я-майбутньої”; план активних дій у досягненні поставленої мети; до чого прагну – реальність результату; самоконтроль та внесення змін.

Таким чином, кожний студент-підліток вже після першого заняття мав наміри (і ці наміри визначив) і план, за яким налаштувався досягти певних змін, а отже – активно працювати над собою, з метою подальшої успішної самореалізації. Проте, саме розуміння виникнення труднощів, причин, що їх породжують, вимагало усвідомлення об’єктивних чинників їх виникнення. Тому, кожне наступне заняття вимагало від тренера підбору для подальшої роботи, таких методик та вправ, які б були природним продовженням попереднього заняття та дозволили не лише пізнати себе, апробувати нові форми поведінки, але й усвідомити внутрішню проблему, яка викликає певну форму поведінки. Це досягалося за допомогою різноманітних вправ та рольових ігор (на прикладі власних життєвих ситуацій підлітків), участь у яких забезпечувала розуміння реальної поведінки (імпульсивної) та її об’єктивованість, яка дозволяє викликати певні зміни. Під час обговорення та аналізу вправ та ігор підлітки отримували зворотній зв’язок як від однолітків так і від тренера, що являло собою засіб об’єктивації.

Додатково, універсальним засобом об’єктивації, слугувала робота підлітка над своїми “мимовільними думками” [27] та подальше їх обговорення (за його добровільним бажанням) у групі. Такі думки підліток міг у будь-яку хвилину (на протязі усього тренінгового циклу) записати у щоденник як на занятті так і після нього дома. Мета такої роботи – активізація самоаналізу та самопізнання підлітка, його креативності (пошук відповіді та шляхів вирішення на посталу проблему: наявність аналітичних, обгрунтувальних, прогнозувальних та рефлексивних дій; та перехід до якісно нового смислу ситуації).

Під час тренінгу підлітки отримали від тренера установку на те, що коли вони відчують погіршення настрою, то повинні запитати себе “ Що у мене в думках саме зараз?”, і як тільки зможуть, запишуть свої думки, або образи, що виникли у їх уяві до щоденника у розділ “Мимовільні думки”. Потім вони повинні були подумати та зробити висновок наскільки ці думки вірні та реалістичні. У якості прикладу наведемо уривок запису із щоденника студента-підлітка Миколи Т., який він зробив у VII пункті “Мимовільні думки”. Цей запис він зробив після вправи, спрямованої на пошук своїх позитивних рис “Я хороший тому, що ...” (записи “доказів” виносимо поза таблицю):

(1) Які є підстави для підтвердження правдивості мимовільних думок? Які є підстави для підтвердження неправдивості мимовільних думок?

(2) Чи є альтернативне пояснення подій або альтернативні шляхи розгляду проблем?

(3) Які можуть бути наслідки, якщо ці думки правдиві? Яка найбільш розпачлива сторона проблеми? Який найбільш реалістичний погляд на цю проблему? Що я можу зробити?

VII. Мимовільні думки.

Дата	**Ситуація**: де ви були, та що відбувало-ся, коли ви засмутили-ся?	**Емоції**: які емоції (сум, торивога, злість, і т.д.) ви відчули в ту мить? Оцініть ступінь інтенсивності кожного з відчуттів (0–100%)	**Мимовільні думки:** які думки та/або образи спали вам на думку в ту мить? Оцініть ступінь вашої переконаності у кожній з них (0–100%)	**Альтернативна реакція:** використовуючи питання (додаються) напишіть відповіді на мимовільні думки. Оцініть ступінь вашої переконаності у кожній з них (0–100%). Також. перегляньте додаток можливих викривлень.	**Наслідки:** наново оцініть ступінь вашої переконаності у кожній з мимовільних думок (0–100%) та ступінь інтенсивності кожного з відчуттів (0 – 100%)
	Виконання вправи “Я хороший тому, що ... ”	Заздрість (100%) Сором (80%) Злість (100)%	У мене так не вийде (100%) Все безна-дійно (100%) Немає що сказати про себе (100%)	**Докази того, що це правда:** **Докази того, що це неправда:** **Альтернативне пояснення:**	У мене так не вийде (60%) Все безна-дійно (60%) Немає що сказати про себе (50%)

Можливі викривлення: думки про все–та–нічого, над узагальнення, зменшення позитивних аспектів, поспіх у висновках, читання думок, гадання, перебільшення/применшення, емоційне мислення, заяви “так треба”, навішування ярликів, безпідставні звинувачення.

Пояснимо зміст вправи “Я хороший, тому що ...”. Виконуючи цю вправу в парах, підлітки на протязі однієї хвилини повинні говорити своєму партнерові про свої гарні риси. Партнер в цей час усіляко підтримує його. Потім міняються ролями. Все повторюється знову з іншим партнером (обмін партнерами відбувається по колу) І так доти, доки перші партнери не зустрінуться знову. Ось що записав підліток у своєму щоденнику після цієї вправи (ми винесли запис з таблиці і подаємо у розгорнутому вигляді):

Докази того, що це правда: як-би у житті все було як на тренінгу! У житті усе складніше. Я заздрю усім, бо їм так легко говорити про себе. Почервонів як рак, вуха горять, соромно. “Видавлюю” з себе гарні характеристики, а чи я такий? Не звик себе хвалити, от би добре було б, як-би вправа була навпаки – приємно, коли тебе хвалять. Але вони хіба мене добре знають? Тут сам про себе не знаєш що гарного сказати. Ніколи не думав, що це

так тяжко. Заздрю іншим, у них так легко все виходить (може це мені так здається?). Злюсь на себе за те, що не можу перебороти у собі думку про те , що я не такий як інші і це мене “гальмує” весь час.

Докази того, що це неправда: назвав себе чемним, привітним, так Оля Л . сказала, що це так і серед хлопців я саме цим відрізняюсь. Хлопці сказали, що хотіли б бути у поведінці схожими на мене. Мабуть я дійсно чемний та й мама говорить, і сусідка баба Зоя теж, що я гарний, вихований хлопець (чомусь татко цього не помічає).

Альтернативне пояснення: я так мало знаю про себе та про інших і не вмію спілкуватися, хоча з хлопцями мені легше говорити про себе гарні речи та хвалитися чимось. Мені допомагає підтримка моїх товаришів і я бачу, що вони поважають мене та і дівчата теж. Куратор ставить мене у приклад іншим, хоча, з одного боку, мені це приємно, а з іншого – не дуже подобається.

Таким чином створювалось креативне середовище, яке характеризувалось проблемністю, невизначеністю, безоцінністю, активною включеністю кожного.

На початку тренінгових занять, під час вправ на самопізнання та пізнання інших, багато підлітків звертали увагу на взаємозв’язок особистісних проблем з професійно значимими рисами вчителя та проявляли стурбованність щодо своєї професійної придатності. Проте, сама програма тренінгу передбачала ці аспекти і включала низку вправ на розвиток професійно значущих характеристик самоактуалізації особистості майбутнього вчителя (сензитивності, гнучкості поведінки, контактності, пізнавальних потреб та креативності), що дозволили досягати цілей актуалізації кожної характеристики.

Особливе місце у тренінгу займали вправи, спрямовані на розвиток навичок вербалізації результатів власних станів і стосунків інших людей, які спостерігаються, визначення адекватності інтерпретації та прогнозування своєї поведінки та інших людей, формування здатності об’єктивно оцінювати явища оточуючого світу, аналізувати та моделювати різноманітні ситуації і складати прогноз їх розвитку. Корисними для студентів-підлітків є теоретичні уявлення та знання, пов’язані з розрізненням та класифікаціями експресивної міміки, які закріплюються потім при виконанні різноманітних вправ, оскільки відображення особистісних змінних людини через інтерпретацію елементів зовнішнього вигляду, поведінки та діяльності вимагає відносно тривалого знайомства з нею, її спостереження у різних ситуаціях.

Зупинимося детальніше на вправі (Едвард де Боно) “Шість капелюхів мислення” і наведемо конкретний приклад. Цей метод дозволяє формувати вміння мислити різними способами, давати якісну всебічну оцінку ситуаціям, що склалися, виходити переможцем із інтелектуальних та життєвих випробувань та будувати прогноз подій. Коротко нагадаємо процедуру проведення: починається з оповідання про старого майстра капелюхів. Це оповідання було нами використане під час групової дискусії (у випадку, коли потрібно було найти загальне у різних точках зору) та аналізу конфліктних ситуацій, про які заявляли учасники експериментальних груп.

Хід проведення: умовні капелюхи різного кольору – білого, чорного, червоного, жовтого, зеленого, синього. Послідовність “примірювання”: в першу чергу одягають білий капелюх; останнім – синій, після чорного – обов’язково жовтий, а решту – послідовність визначає ситуація, що розглядається. Тренер пропонує підлітку одягти капелюх певного кольору та надає інструкцію. Інструкції до кожного капелюха різні (вони надаються у повному об’ємі у додатку З).

Проілюструємо описаний метод в дії на прикладі конфліктної ситуації, яку запропонував один із учасників тренінгу: Андрій поділився своєю проблемою. Записи з протоколу:

Андрій. ”...У мене не багато друзів і тому я завжди боюся їх втратити. Тепер я їх рідко бачу, а в училищі ще ні з ким не товаришую... Сам по собі... Ніби-то до мене добре ставляться, але після одного випадку... Тепер мене не залишає думка про те, що мене ігнорують і більш за все мене турбує думка про можливі сварки, і взагалі, сварки з товаришами. Дуже часто я не можу зрозуміти, чому це відбувається... Мені буває дужу сумно і болісно, я не знаю з ким поділитися своїми переживаннями”.

Тренер. **“**Надіваємо білого капелюха...і ти відразу стаєш безпристрасним розповідачем, нічого не оцінюєш, а ти тільки свідок події”.

Андрій. “Я зайшов в аудіторію і привітався, але на моє привітання ніхто з товаришів не відповів. Мені здалося, що ніхто навіть не повернув голову в мій бік – вони стояли гуртом і про щось розмовляли. Я наважився і підійшов до них . Хлопці замовкли... В першу мить мені здалося, що мова йшла про мене, але потім я зрозумів, що вони про щось домовлялися. “Мабуть знову якусь витівку вигадують, щоб подразнити дівчат”, – майнуло у мене в голові... Так буває, коли хтось з хлопців бере зошит чи книжку дівчини і потім починають її перикидувати один одному через столи. Дівчина намагається забрати зошит (перехопити його у повітрі), а якщо це їй не вдається... Ну, по-різному трапляється, але частіше вони ображаються. Але цього разу, як потім з’ясувалося, хопці домовлялися про те, як передати один одному “шпори”, бо щойно староста попередила, що зараз буде контрольна з алгебри.

А потім була контрольна...Одна “шпора” потрапила до мене і я повинен був перекинути її Юркові та мені все ніяк не вдавалося це зробити. Моя невдала спроба закінчилася тим, що до мене підійшов викладач і вимагав віддати її. Я віддав... А на перерві до мене підійшов Юрко, взяв мій портфель і кинув через увесь клас. Я мовчки кинувся збирати речі, які висипалися з нього, а хлопці, перекидаючи його один одному, кричали “Боягуз!”... Я образився... На перерві, коли хлопці щось весело обговорювали, я підійшов до них, щоб пояснити свій вчинок, але почув лише слова: “Відвали звідси, боягуз!” Я відійшов... До мене невдовзі підійшли хлопці з паралельної групи і ми спілкувалися, але у мене було на душі не добре... Заняття закінчилися і я один йшов додому...

Тренер. А тепер, дорогий друже, надінь красного капелюха та розкажи про те, які емоції та почуття переповнюють тебе в цей момент?

Андрій. Я завжди радий товаришам та із задоволенням з ними провожу час, навіть коли перекидуємося речами дівчат. Я відчував себе таким же спритним, сильним, вертким і швидким як і хлопці. Мені було весело! Коли ж вони домовлялися про “шпори”, то я теж не відчував ніякого незадоволення, здивування та протесту, бо такі ситуації теж бувають часто. Але коли до мене потрапила ота “шпора” та до мене підійшов викладач, то я зрозумів, що “вдавати дурня перед ним” не серьозно. Я віддав її, але мені було жаль Юрка, якому я не зміг допомогти. Я корив себе за нерішучисть і неспритність... Жаль, що так сталося, але ж я не хотів...

Коли ж на перерві Юрко схопив мого портфеля, то я подумав, що він намагається таким чином помститися. Мені тяжко розібратися у тому, що саме я тоді відчував – водночас і нічого і в той же час щось таке... навіть не знаю, що і сказати. А ваші запитання заставляють мене знову переживати та хвилюватися ...

Тренер. Кожна людина, поки вона жива, завжди щось відчуває. Кожному із нас буває не легко розібратися у своїх почуттях, і це невміння простіше сховати за словами “не знаю, не розумію, нічого не відчував, нормально тощо”. Але на тобі – червоний капелюх, він – провідник у світ емоцій та почуттів. І якщо ти дозволиш, то я буду задавати тобі запитання, щоб тобі було легше пригадати свої почуття.

Андрій. Добре, звичайно! Я спробую пригадати свої почуття. Я дуже добре пам’ятаю, що коли Юрко кинув мій портфель, то відчув досаду.

Тренер. Досаду?

Андрій. Досада – це легка образа?

Тренер. Так. Схоже на те.

Андрій. Коли я складав речі у портфель, то думав про те, як мені не повезло, що саме до мене випадково потрапила “шпора”. Я спокійно закрив портфель та сів на місце. Хлопці замовкли, бо вже почався наступний урок.

Коли ж мене назвали боягузом, то я сильно образився. Що я відчував? Я відчув клубок у горлі, він мене душив, стало тяжко дихати, я увесь почервонів, сльози ледве не бризнули з моїх очей. Я ледве стримався, що б не заплакати і був переляканий тим, що знову будуть сміятися з мене ще й з того, що я плакса. А коли мене товариші не вислухали та відігнали від себе, то дуже хотілося найсильніше врізати тому, хто ні за що мене образив, назвав боягузом. Мабуть я відчув злість, гнів та сильну образу. На деякий час мені столо краще, коли до мене підійшли хлопці з іншої групи.

Почуття відчаю, самотності, образи та розчарування переповнили мене, коли я повертався додому... Після розмови з бабусею мені стало краще.

*Тренер***.** Дякую, Андрію. Спробуй приміряти на себе чорного капелюха. І розкажи нам про те, який негативний досвід ти виніс їз цієї події?

Андрій. Я зрозумів, що друзі можуть ні за що образити та зрадити в будь який момент. Вірніше, це зробили ті, кого я вважав своїми друзями... Ще я зрозумів, що не знаю себе, тому, що подумав в ту мить, а може я дійсно боягуз? Мені тяжко бути одному... і я не можу швидко прощати... Ну, все... Досить!

Тренер. Дякую. Ось тобі капелюх жовтого кольору. Кольору сонця, радості, набуття позитивного досвіду. Надягни його і відчуй себе бадьорим! Який же ти красень! Поглянь же мерщій у дзеркало! У тобі – королевська стать і сила, багатство душі і безмежні скарби природнього гумору та життєлюбства.

Андрій. Що ж можна побачити у цьому щось хороше? Тяжко це зробити!

Тренер. Тоді, якщо ти нам дозволиш, будемо шукати разом.

Андрій. Дуже добре, що я тоді не заплакав.

Тренер. Це, дійсно, дуже добре. Ти знайшов у собі сили стриматися і це означає, що ти здатний контролювати свої емоції. Але давай будемо пригадувати та аналізувати усе послідовно. Ти зайшов до аудіторії та ...

Андрій. Добре, що я зайшов пізніше за всіх, а то б, як і всі, вже переживав би і розхвилювався. Я був не готовий до контрольної і міг би прогуляти цей урок (сміється), а потім були б проблеми з перездачою... Як написав, так і написав. Мабуть, треба взятись за розум і займатися регулярно...

Здорово, коли можна "поприкалюватися", побігати і трохи похуліганити. Добре, коли усі разом (замислюється).

Тренер. Це дуже добре, що ти зміг на секунду замислитися і у бездумному веселлі товаришів побачити тільки розвагу.

Андрій. Добре, що я не кинув записку Юркові?.. (знову замислився). Так, добре. Мабуть вчитель подумав, що це мені кинули ... міг вигнати тільки мене одного з класу. Могли б бути неприємності у нас у двох .., тоді б, Юрко дійсно мав би проблеми... Значить, я правильно зробив, що не став мстити за портфель ?

(Андрій став сам ставити собі запитання і давати на них відповіді.)

– Так, я молодець?!

– Добре, що я не розплакався і не зчинив бійку з хлопцем за його слова?

Тренер. У цьому твоя сила, а не слабкість.

Андрій. Так я сильний? Виходить так!

Тренер. Дійсно, ти сильний. До того ж ще й розсудливий, врівноваженний .

Андрій. (Сміється). От і не подумав би!

Тренер. Але це так.

Андрій. Та я їх простив.

Тренер. Ти здатний прощати помилки іншим. І це дуже чудово.

Андрій. А ще я подумав, що нікому немає діла до моїх почуттів... вони не відчувають того, що я. І ще – коли мені весело і добре, то зовсім не обов'язково, що б іншим теж було весело... Бо моїм товаришам було весело, в той час, коли мені було не до сміху.

Тренер. Ти вчишся розуміти та приймати себе та інших такими якими вони є, а отже, ти зростаєш, мудрієш.

Андрій. Як в такому випадку корисно сваритися з друзями! (Сміється.)

Тренер. Корисно не сваритися з друзями, а вміти знаходити у цій події уроки для себе.

Андрій. Залишився зелений та синій. Мені хочеться швидше надіти. Дозвольте.

Тренер. Надягай, будьласка, але спочатку зелений. А поки ти розглядатимеш себе у дзеркалі, я хочу сказати тобі наступне: ти переживаєш зараз те, що переживають усі люди на землі. Переживають і твої однокласники, і твої батьки, і вчителі, і бізнесмени, і урядовці. По-різному вони відносяться до цього, приймають різні рішення, роблять певні висновки.

Товариш О.Пушкіна, Іван Іванович Пущін, розповідає нам про те, яким беззахисним та вразливим був Олександр Пушкін, як він гостро переживав будь -яке, навіть просте непорозуміння з товаришами. І знаєш, що він робив у такі тяжкі хвилини для нього?

Андрій. (З неприховонним інтересом і нетерпінням). Що?

Тренер. Утікав у Олександрівський парк, який знаходився неподалік від ліцею, і там, на алеях під тінню дерев народжувались у нього злі епіграми на ліцеїстів або пронизливі ліричні рядки.

Андрій. Таким чином колись Лермонтов написав свого вірша “Парус”, коли він не хотів навчатися в училищі.

Тренер. Отже, зелений капелюх – джерело натхнення, творчості. Я розумію, що ти не Пушків і не Лермонтов і навіть не граф Толстой, але ти маєш можливість спробувати написати невеликі міркування про себе і про свою образу, помалювати чарівною фарбою, або щось змайструвати.

Андрій. Я хочу намалювати казкового Капелюшника. Він мені так допоміг!

Тренер. От і чудово. Прекрасна ідея. Знаєш, мені теж частенько необхідна буває допомога цього майстра-чарівника. (І Андрій узявся за справу.)

Тренер. Малюнок вже готовий. Тепер у твоїй кімнаті буде майстер-чарівник, до якого ти зможеш звернутися за порадою, допомогою, підтримкою. Головне – довірити йому свою таємницю, розповісти за допомогою кольорових капелюхів про те, що відбулося, задати питання і ... Я вірю, що ти отримаєш необхідну для тебе допомогу.

Андрій. Дякую.

Тренер. Настала черга останнього капелюха – синього. Надівши його, тобі потрібно буде дати відповідь на дуже складне запитання “Чому мене навчила ця ситуація ?” Я тебе не підганяю. Подумай, порадься з майстром.

Андрій. Так, мені потрібен час. Дозвольте мені на це запитання дати відповідь завтра.

Тренер. Я рада, що ти не поспішаєш з відповіддю і готова чекати.

Наступного разу *Андрій* поділився такими думками: “Я вірю в свої сили. Я можу довіряти своїм почуттям. Я розумію, що те, що говорять про мене однокурсники, не завжди істина. Я можу уявити себе на місці іншого. Тому я за це себе поважаю.

Тренер. Я хочу познайомити тебе, і усіх вас, зі словами Вірджинії Сатир, яка є авторкою декларації самоцінності: “Я – це Я! Мені належать усі мої помилки, поразки, перемоги та успіхи. Я належу самому собі. Тому я будую

себе сам. Я – це Я! І це чудово!”

Коментар: через декілька днів у квартирі Андрія пролунав телефонний дзвоник. Телефонував для того, щоб вибачитися, Юрко, який так необачливо назвав Андрія боягузом.

Важливим робочим моментом тренінгу було фіксування всіма студентами-підлітками результатів індивідуальної роботи між заняттями, аналізу ситуацій та етапів самоуправління при їх розв’язанні, висновків щодо ефективної роботи; впорядкування думок і дій, виділення пріорітетних моментів самоуправління, чітко виділити його етапи.

Кожного разу під час обміну думками та результатами своїх спостережень щодо змін, які відбуваються у кожного учасника тренінгу та його однолітків, студенти-підлітки ділились враженнями, відкриттями, зробленими за цей час та планами щодо самоконструювання та самоуправління. Після закінчення І блоку занять, який тривав впродовж семестру (2–3 години на тиждень, всього 50 годин), було зафіксовано позитивні зміни у рівнях розвитку здатності до самоаналізу, саморегуляції, самоактуалізації та креативності особистості підлітка. Все це підтвердило зв’язок між цими змінними та думку про те, що адаптація особистості студента-підлітка може протікати більш успішно за умови опанування ним всіх етапів саморегуляції значущих проявів особистості та реконструкції і формування змістовного компоненту самототожності.

Отримані нами результати наочно демонструють підтвердження припущення (табл. 3.3 і 3.4). Як бачимо, практично у кожній групі зростання здатності до саморегуляції призвело і до збільшення показників самоактуалізації особистості студента-підлітка.

Отже, як свідчать одержані дані, в результаті тренінгу відбулися позитивні зміни як на рівні самоактуалізації так і на рівні саморегуляції. Ці зміни спричиняють активність кожного по відношенню до самого себе та роблять підлітка повноцінно функціонуючим індивідом, який проявляє всі риси та ознаки самоактуалізованої особистості, що в свою чергу сприяє підвищенню

Таблиця 3.3

Динаміка рівнів самоактуалізації особистості студентів-підлітків І курсу педагогічного училища

Рівні самоактуалізації	До тренінгу (%)			Після тренінгу (%)		
	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні
Низький	54	47	62	40	21	35
Середній	44	53	38	34	79	65
Високий	2	–	–	26	–	–

Таблиця 3.4

Динаміка показників здатності до саморегуляції студентів -підлітків І курсу педагогічного училища

Рівні саморегуляції	До тренінгу (%)			Після тренінгу (%)		
	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні	адаптивні	неадаптивні	дезадаптивні
Низький	35	49	54	27	35	41
Нижче середнього	23	27	28	20	34	35
Середній	31	24	18	40	30	24
Вище середнього	11	–	–	7	1	–
Високий	–	–	–	6	–	–

рівня адаптації. Підтвердженням цьому слугує, перш за все, почуття свободи, впевненості та підвищення активності студентів-підлітків у напрямку самовираження, керованості поведінки, реалізації свого потенціалу, пошук внутрішніх резервів підвищення адаптивності, прагнення в реальній дійсності перевірити власні здібності до подолання труднощів, самоаналіз, самоусвідомлююче “Я”, рефлексія. По-друге, студенти-підлітки не лише оволоділи здатністю до самоусвідомлення, самоактуалізаціції, самоуправління, що саме по собі є надзвичайно важливим у професійному самовизначенні, а й здобули досвід перших кроків самоконструювання, реконструювання “Я-майбутнього”, нового осмислення життєдіяльності, власного внутрішнього світу, нового ціннісного ставлення, що свідчить про глибинні внутрішні зміни особистості підлітків.

Закінчуючи перший блок занять студенти-підлітки заповнювали анкети (додаток Ж), результати яких використовувались тренером для подальшого вдосконалення цього блоку та, якщо потрібно, корекції наступного ІІ блоку занять.

Як свідчать результати аналізу анкетування, більшість студентів відзначають, що вони у цілому чи повністю досягли поставлених цілей, які так чи інакше сприяють самоактуалізації та прискоренню адаптації особистості. Це проявилось у когнітивному (розширився об’єм психологічних знань, розуміння себе та інших, появився власний погляд на життєві ситуації, глибше усвідомлення власних життєвих цілей), емоційно-оцінному (підвищилось бажання навчатися, зріс інтерес до психології та до майбутньої професії, до

внутрішнього світу людини) та поведінковому аспектах (оволоділи новими методами, засобами і прийомами особистісно-професійного зростання, підвищилась здатністю до самовираження та самоуправління, сформувались уміння ставити та реалізувати цілі самовдосконалення, підвищилась безпосередність, щирість, природність поведінки, відповідальність, самодисципліна і самоконтроль тощо).

Таким чином, нами зроблені певні висновки про результати участі студентів-підлітків у тренінгу, а саме:

а) в результаті участі підлітків у тренінгу І блоку занять 100 %-кам студентам-підліткам вдалося досягти поставленої мети: пізнати себе та розширити об'єм знань про інших, що дає змогу вдосконалювати та розвивати професійно-значущі навички майбутнього вчителя; активізувати самопізнання та пізнання інших; підвищити інтерес до самоаналізу та саморегуляції як механізму прискорення адаптації до нових умов життєдіяльності;

б) у студентів-підлітків підвищився рівень рефлексії; інтересу до самовдосконалення та його планування та реалізації;

в) підвищився рівень здатності до самоактуалізації та до саморегуляції.

Самозвіти студентів-підлітків також являють собою доказ того, що у них відбулися позитивні зміни як у самосвідомості так і у ставлені до себе та інших, свого майбутнього, що є ознаками активізації самоактуалізації особистості, самоконструювання та саморегуляції.

Об'єктивним показником адаптації та підвищення самоактуалізації особистості можна вважати також значно вищий середній бал успішності за результатами зимньої та літньої екзаменаційних сесій студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Отже, під час занять І блоку у тренінгу була досягнута мета активізації самопізнання, саморегуляції, диференціації підлітком власного "Я", розвиток самоусвідомлюючого "Я" як основи самоконструювання та розвиток креативності.

Таким чином, отримані дані підтверджують нашу гіпотезу про те, що оптимізація та прискорення процесу соціально-психологічної адаптації особистості студента-підлітка до нових умов навчання можливі при умові цілеспрямованої адаптивної діяльності шляхом тренінгу, який спрямований, зокреса, на розвиток здатності до самоактуалізації, самопізнання, саморегуляції .

3.4. Розвиток комунікативних навичок та впевненості у собі як механізму активізації та прискорення процесу адаптації студентів-підлітків до нових умов навчання

Як відомо, у прцесі соціально-психологічної адаптації підлітків велику роль відіграє їх вміння спілкуватися з дорослими та ровесниками. Їх прагнення до спілкування, як засобу самореалізації, з одного боку, та невпевненість у собі , високий рівень тривожності, з іншого, породжують внутрішню напругу, стан дискомфорту, що ускладнює процес адаптації. Недостатня сформованість комунікативних навичків призводить до придушення потреби у самовираженні, самоствердженні, самореалізації та спричиняє неадекватність самооцінки, появлення комплексу неповноцінності (або самолюбування) тощо.

Тому, виходячи з результатів нашого попереднього дослідження особливостей предметного і комунікативного аспектів темпераменту студентів-підлітків І курсу, їх рівнів тривожності та переліку проблем, типових для кожного учасника тренінгової групи у сфері спілкування, головний наголос другого блоку тренінгових занять було зроблено на розвиток комунікативних навичок та впевненності у собі як механізму активізації та прискорення процесу адаптації студентів-підлітків до нових умов навчання.

За результатами нашого дослідження встановлено, що в більшості випадків підлітки бачать причини труднощів спілкування не в собі (52%), а в інших людях і обставинах (48%), 46% підлітків займають іншу позицію – самозвинувачення, коли причини невдач постійно приписуються своєму характеру або особливостям особистості (про все це детально йшла мова у другому розділі нашої роботи). Такий погляд сприяє пасивності, бездіяльності, часом завівши підлітка в непродуктивне “самоїдство”. Виявлені позиції можуть стати звичними, формуючи своєрідний самовиправдальний стиль пояснення невдач не тільки в спілкуванні і відносинах з людьми, але й у діяльності.

З цією метою нами у тренінг були включені когнітиивні техніки, за допомогою яких вдається зорієнтуватися на внутрішній світ кожного окремого учасника групи та зберегти зміст ситуації в такому вигляді та значенні, у якому він існує у внутрішньому світі підлітка [11]. Це досягається у результаті використання для тренування власних ситуацій, завдяки яким рольові ігри набувають реального змісту, а навички краще та надійніше переносяться у дійсність. При такій умові підліток, спочатку самостійно, а потім за допомогою тренера, аналізує свою ситуацію, обмірковує альтернативну поведінку і лише потім програє її у рольовій грі.

Головним у цьому підході є те, що відпрацювання такої рольової гри забезпечує формування навички впевненої поведінки та зниження рівня тривожності. Тривожність підлітка “з середини” блокує поведінку, і, на нашу думку, в більшій мірі залежить не стільки від дефіциту навичок поведінки, скільки від дифіциту почуття власної цінності. Завдяки поєднанню когнітивної техніки з тренінгом впевненої поведінки (аналіз та усвідомлення внутрішних та зовнішних умов гальмування успішної поведінки, формування впевненості у собі, зміни негативної самовербалізації на позитивну тощо) спричиняє зниження рівня тривожності, формування реалістичної “Я-концепції” підлітка, яка допомагає йому конструктивно управляти самим собою (самоуправління) та своїм оточенням.

Як відомо, впевненою поведінкою вважається така поведінка, яка не ігнорує права партнера, його точку зору, потреби, почуття тощо. Самоствердження заради самого самоствердження в тренінгу запобігається створенням умов для впевненої участі в ситуації, аналізом та формуванням позитивної самовербалізації, розвитком успішного спілкування в будь-який час та з будь-яким соціальним партнером.

Отже, оптимальним, на нашу думку, є таке сприйняття причин власних труднощів спілкування, коли людина бере відповідальність на себе, не заглиблюється в самозвинувачення, а виділяє свої конкретні хиби, які надалі можна виправити. Як правило, підлітки роблять це, якщо перед ними поставити завдання замислитися над своїми невдачами. Для підтвердження сказаного, наведемо приклади їх відповідей: “Це від мене залежить, треба бути активніше, мені треба краще вчитися” або “Я був недостатньо уважний до своїх близьких, я недостатньо приділяю уваги навчанню.”

Таким чином, вибраний комплекс вправ та елементів поведінково-терапевтичної, когнітивно-оцінювальної та розмовної терапевтичних технік спрямований на досягнення наміченої мети тренінгу, чільне місце у якому посідає розуміння підлітком різних зв’язків між думками, емоціями, почуттями та поведінкою людини.

У якості прикладу прокоментуємо перше заняття тренування впевненої поведінки (із ІІ блоку), метою якого є первинна аналітична переробка проблеми “Впевненість у собі. Невпевненість. Агресивність”. Його зміст представляємо у таблиці:

Тема 1. “Впевненність у собі. Невпевненність. Агресивність”.		
Мета: формування та стабілізація емоційно-ціннісного самоставлення, впевненості у собі як глибинного механізму особистісної активності.		
№ з/п	Види роботи	Тривалість (хв.)
1.1	Вправа на сприйняття партнера “Асоціація”	5
1.2	Інформаційне повідомлення “Особливості впевненої, не впевненої та агресивної поведінки”	20
1.3	Мозковий штурм “Чинники впевненої поведінки	10
1.4	Інформаційне повідомлення “Три сторони спілкування”	10
1.5	Рольова гра “Ситуативні вправи“. “Вислухай – поверни”	45
1.6	Вправа “Переформулювання”	10
1.7	Вправа “Невербальні етюди”	10
1.8	Очікування “Чарівна скринька”	5
1.9	Підсумки заняття: домашнє завдання.	20-30
1.1	Заключне слово “Все залежить від тебе”	5

Розпочинається заняття з інформаційного повідомлення та вправ на сприйняття. Як підсумок цього етапу, підлітки повинні були усвідомити за

якими ознаками вони можуть розрізняти впевнену, невпевнену та агресивну поведінку і чим ці форми поведінки різняться в когнітивній, емоційній та моторній площині регуляції поведінки (за Л.Виготським, Лазарусом). Вже з самого початку вони самостійно, а потім за допомогою тренера, аналізують тільки їм притаманні когнітивні бар'єри та самовербалізації, за допомогою яких вони захищаються під час тренування впевненої поведінки. Дуже важливо відразу ж захісні самовербалізації підлітків переформулювати за допомогою тренера та учасникав групи. По-друге, важливим аспектом є те, що всі вправи першого заняття повинні бути підібрані таким чином, щоб кожний підліток пережив успіх і досяг поставленної мети, оскільки переконструювання стилю поведінки за принципом маленьких кроків повинно початися вже на першому занятті. Це, до того ж, сприяє впевненості у встановленні контакту з партнерами, а вирішення в рольовій грі першочергових індивідуальних проблем та потреб кожного, краще замотивовує їх, сприяє підвищенню ефективності тренінгу.

Починається заняття з вправи "Розігрів", за допомогою якої долаються бар'єри замкнутості, підвищується рівень довіри один до одного, налагоджуються контакти, а також, забезпечується тренування впевненої поведінки, під час якої партнери (вони змінюються через кожні дві хвилини) розповідають один одному найголовніші, на їх думку, відомості про себе.

Після цього підлітки описують один одному таку ситуацію, в якій вони вже намагалися вести себе впевненно. До того ж, тренер обов'язково повинен пояснити та підкреслити важливість такого моменту в їхньому житті, під час якого вони вже набули певного досвіду самоствердження, де впевненність це не
тільки досягнення кінцевої мети, але й успіх їх дій та просто активна участь в ситуації. По черзі, розповідаючи від імені свого партнера отриману інформацію всій групі, учасники зближуються, з'єднуються з групою.

Тренування вміння розрізняти впевнену, не впевнену та агресивну поведінку починається з самостійного аналізу ситуацій, які вони отримують від тренера. Пояснення своїх думок та співставлення їх з правильними відповідями (варіанти роздаються учасникам з роздатковими матеріалами до тренінгу) та відповідями групи допомагають підлітку виокремити ті свої твердження, які сильно відрізняються від "ключа". Це сприяє активізації початку диференційованого визначення впевненої поведінки. Тренер, повідомляючи сучасні уявлення психологів про впевненість та соціальну компетентність, створює ситуацію диспуту, в якому підлітки обговорюють свої уявлення про впевненість. Таким чином, в результаті диспуту та отриманих знань, вони повинні упорядкувати свій життєвий досвід (на когнітивному рівні передбачається створити передумови для майбутніх позитивних змін у поведінці), проаналізувати власну поведінку, визначити перші власні кроки в напрямку формування впевненості у реальному житті. Інтеграція визначення впевненої поведінки у власні когнітивні структури підлітка відбувається під час аналізу та співставлення двох ситуацій, відповіді на які значно

відрізняються від “ключа”. У результаті дискусії він повинен зрозуміти різницю між власною точкою зору та по новому створеною схемою впевненості. Такому розумінню, також, допомагає робота над формулюванням самовербалізацій, усвідомлення суті її стимулюючої та блокуючої дії та пояснення тренера про регулюючу функцію внутрішньої мови (за Л. Виготським).

Наступним важливим етапом цього заняття є момент переходу від когнітивної площини до площини поведінки з урахуванням емоцій та почуттів (за Лазарусом). Це досягається використанням рольової гри, на протязі якої увесь час відстежується взаємодія та вплив між думками (їх вплив на емоції), поведінкою і емоціями (вони змінюють думки та поведінку). Тренер слідкує за тим, щоб учасники не ускладнювали ситуацію, бо “впевненість” у грі не означає “виграти”. В цій рольовій грі мета одного партнера – виконувати роль “впевненого”, а іншого – робити все для того, щоб “впевненому” було легко виконувати свою роль, оскільки головна мета полягає у тому, щоб той, хто тренується у впевненості, зміг відчути успіх як результат своєї поведінки та прослідкувати за тим, що йому внутрішньо заважає чи допомагає вести себе впевнено, що він при цьому відчуває.

Такий самоаналіз внутрішніх умов завершується повторною дискусією на цю тему та аналізом індивідуальних самовербалізацій. Негативні само-вербалізації необхідно переформулювати у позитивні “стимули до дії”. Головним у цьому повинно бути усвідомлення та розгляд зовнішніх стимулюючих чи блокуючих умов (наприклад: кількість учасників, стиль спілкування; їх психологічні показники – напруга, неуважність; емоційні компоненти – радість, страх, злість).

Обговорення домашнього завдання відбувається у підгрупах. Це забезпечує можливість кожному підлітку обсудити і відпрацювати свою тренувальну ситуацію як із партнерами так із тренером. Кожен учасник вибирає одну легку та одну складну ситуації, які він повинен буде тренувати до наступної зустрічі в реальних умовах (поза тренінгом), в залежності від умов, а також один із компонентів впевненої поведінки (наприклад: жести, міміка чи контакт очей) за виконанням якого він буде особливо слідкувати. Формулювання стимульної фрази, з якої підліток починатиме тренувальну ситуацію в реальних умовах, обговорюється з тренером і він повинен зрозуміти , що стимульна фраза – стимул для входження в ситуацію.

Підводячи підсумок заняття, учасникам повинно бути зрозумілим, що успіх приносять маленьки кроки, важлива власна активність, успіх приносить “входження в ситуацію”; думки, почуття та поведінка тісно пов’язані одне з одним, сам факт “включення в ситуацію” – це вже безсумнівно успіх.

Таким чином, вже на першому занятті, під час якого формується готовність підлітка тренувати впевнену поведінку, створюються передумови для того, щоб потім досягати повноцінного та успішного самоствердження, успішно адаптуватися до нових умов навчання та життєдіяльності.

Наведемо уривок з протоколу заняття “Впевнена поведінка”. У ньому простежується самоаналіз підлітків та перші кроки в напрямку когнітивного перетворення проблеми невпевненості у собі, з’ясування та зміна в сприйнятті причин власних труднощів спілкування та навчання, зрушення в напрямку від обвинувачення інших, самозвинувачення і невпевненності у собі, до сприйняття своїх конкретних хиб і їх виправлення. Відбувається обговорення ситуації знайомства з новою людиною і труднощів, які при цьому виникають.

Саша. “Труднощі можуть виникнути через те, яка людина, із якою ти розмовляєш. Якщо вона подібна з тобою за характером, тим же захоплюється, має такі ж самі переконання, то бесіда може йти нормально, без утруднень. Якщо ж характер і переконання різні, то розмова не вийде.”

Таня. ”Крім того, коли підходиш до людини, відразу бачиш, налаштована вона говорити з тобою чи ні. Якщо не налаштована, то розмова теж не відбудеться.”

Юля. ”Мені завжди легше з людиною, яку давно знаю, із якою є про що поговорити. А якщо ми нещодавно познайомилися, то легкості немає, тему доводиться відшукувати...”

Саша. “ Треба щирим бути завжди, по-моєму, якщо ти сам щирий, то і відповідної щирості можна чекати. Інакше співрозмовник буде просто ухилятися від запитань”.

Люба. “Головне – загальну тему знайти, спочатку щирість не так важлива .” Як очевидно з приведеного уривка, всі учасники, за винятком Саші Я., говорячи про трудності вступу в контакт, причини цих трудностей або приписують співрозмовнику (Саша, Таня), або посилаються на збіг обставин: тривалість знайомства, наявність загальної теми (Юля, Люба). І хоча на наступне запитання тренера, від кого залежить, чи буде знайдена тема, Люба відповідає: “І від співрозмовника, і від мене”, переконання в тому, що кожний особисто відповідальний за себе і за хід спілкування, ні в Люби, ні в інших членів групи не виникає.

Цей момент потім буде використаний тренером у роботі як матеріал для аналізу внутрішніх умов, які супроводжують поведінку підлітків в окремих ситуаціях.

Далі розігрується рольова гра за сценарієм, який пропонує Юля (вона вибрала складну для себе ситуацію, коли необхідно звикнути до незнайомої компанії, куди тебе запрошує подруга). Головну роль у грі вона вибирає добровільно. Юля – достатньо упевнена в собі дівчина, вважає себе товариською, спритною і майже не помічає свої хиби; самооцінка завищена. Гра продовжується трохи більше 10 хвилин. За цей час Юлі не вдається включитися в загальну розмову, вона поступово замикається й усувається від участі в ній. Під час обговорення гри по черзі висловлюються учасники і спостерігачі.

Юля намагається висловити свої думки, описати свої почуття, емоції.

Юля. “Я не очікувала, що так вийде... Я нічого не могла поробити в такій ситуації... Мені здається, просто ніхто не хотів зі мною знайомитися. Думаю,

що я для них була не цікавою. Тільки Оля намагалася зі мною розмовляти, щось запитувала про навчання, але в мене було таке почуття, ніби-то вона запитує заради того, щоб задати питання, а відповіді її не цікавлять. Я губилася, не знала, що сказати, неіковіла та, нарешті, стало зовсім сумно і жаль себе... Ледве не заплакала".

З цієї репліки ясно, що Юля звично знаходить зовнішнє пояснення своїй невдачі. Проте її думка не зовсім збігається з думкою інших учасників і спостерігачів.

Оля (учасник). "Юля, я дійсно хотіла розмовляти і намагалася, як мені здається, із усіх сил втягнути тебе в нашу розмову. Мені неприємно, коли людина в компанії самотня. Може невміло вийшло в мене... Але я чекала, що ти розповіси про свою школу, як ти там навчалася. Мені це насправді цікаво, але було неприємно відчувати на собі твій, як мені здалося, колючий, зневажаючий погляд."

Іра (спостерігач). "Мабуть, Юля, ти мало зробила спроб, щоб підтримати та вступити у розмову. А могла б навіть перевести її на більш цікаву тему. Така можливість була, коли Оля поставила тобі запитання. Ти могла б від розмови про школу перейти до чогось такого, що для тебе було більш цікавим, а не замикатися."

У даному випадку Юлі дають зворотню інформацію про те, чого не зауважила вона сама, про невикористані нею можливості, про недостатню активність, про особливості її невербальної форми спілкування. Проте Юля продовжує шукати собі виправдовування.

Юля. "Я ж не знала, що говорити. Мені здавалося, вони просто не хочуть зі мною розмовляти. Кому завгодно було б важко."

Протоколант фіксує її репліку як захисну вербалізацію. Цей момент тренер використовує для переформулювання Юлею своєї самовербалізації з тією метою, щоб вона усвідомила суть блокуючої дії її думок стосовно ситуації, що склалася. Після чого ситуація програється знову, але кожний партнер має певну нову мету – Юля виконує роль "впевненого", а Оля робить все для того, щоб вона досягла мети та відчула успіх як результат своєї поведінки.

Беручи участь у другій грі, Юля виявляє доброзичливість та кмітливість і їй вдається включитися в розмову незнайомих людей, відчути себе вільніше. Під час обговорення цієї гри вона висловлюється так: " Дивно, я відчувала, що й отут були начеб-то так само всі настроєні, тільки Оля цього разу здалася мені більш доброзичливою, зацікавленою, активною щодо мене ... Тепер я розумію, що моя помилка першої спроби була в тому, що я відразу негативно настроїлася і внутрішньо заздалегідь відмовилася знайомитися. Не відчула, що вони теж хочуть... Я була в полоні своєї негативної думки. На жаль, цього я раніше просто не помічала".

У цій самовербалізації Юля більше говорить про себе, співставляючи свою першу гру з грою у другому варіанті. І тільки тепер, як би подивившись на ситуацію з позиції "неуспішної" та "успішної" поведінки, починає розуміти, що їй внутрішньо заважає успішно діяти. Вона вперше від обвинувачення

інших переходить до аналізу та усвідомлення своїх думок, емоційного стану і зв'язаної з ними поведінки. З приведеного уривка протоколу очевидно, який важкий шлях самоаналізу, але проходять його й інші учасники. Майже усі дізнаються про себе щось нове, роблять висновки та фіксують результати у своїх щоденниках.

Оля. "Я, виявляється, часто поспішаю. Сама не помічаю, а іншим здається , що не слухаю... Не враховую того, що це може стати для іншого бар'єром у спілкуванні зі мною. Тепер зрозуміло, чому відмовилися зі мною спілкуватися."

Саша "Як спостерігач, я добре відчув, як нелегко новій людині в компанії . Звичайно, багато в чому це від нього самого залежить, але й інші повинні допомогти. У першу чергу той, хто запросив."

Іра. "Я на місці Юлі упізнала себе. Теж часто, якщо не ладиться, інших звинувачую, а сама замикаюся. Виявляється, стільки є можливостей для знайомства, для підтримки бесіди. Тепер для мене це стало очевидним."

Таким чином, у тренінгу у підлітків поступово відбувається усвідомлення причин власних труднощів спілкування, здійснюється поштовх у напрямку до аналізу власних думок, почуттів, емоцій, що є передумовою готовності тренувати далі впевнену поведінку, яка пізніше забезпечить більш повноцінну і успішну соціально-психологічну адаптацію, успішне самоствердження та подолання труднощів спілкування.

Аналогічна динаміка відбувається і у випадку самозвинувачення. Природньо, у різних учасників зміни в сприйнятті відбуваються по-своєму й у неоднаковій мірі, але загальна позитивна тенденція в тренінгу простежується досить чітко.

На користь досягнення першої цілі свідчать також зміни самооцінки в учасників наприкінці тренінгу в порівнянні з його початком та самозвіти. Самооцінки визначалися за допомогою варіантів методик С.Будасі та О. Пригожина (див. додаток Б). Коефіцієнт кореляції і є показник самооцінки. У більшості учасників тренінгу самооцінка підвищилася. Результати представлені у таблиці 3.5.

(Групи за кількістю осіб складають: адаптивна – 42, неадаптивна –56, дезадаптивна – 32).

Таблиця 3.5.

Динаміка рівнів самооцінки студентів-підлітків І курсу педагогічного училища

До тренінгу	Групи (%)			Після тренінгу	Групи (%)			
	адаптивна	неадаптивна	дезадаптивна		адаптивна	неадаптивна	дезадаптивна	

Рівні самооцінки	г у							
Високий		27,5	-	-		22	-	-
Середній		46,3	43,3	43		58	54,3	50
Низький		26,2	56,7	57		20	45,7	50

Це в основному у тих підлітків, які до тренінгу у всіх невдачах обвинувачували себе, або ті, хто бачив свої конкретні вади, але не міг із ними справитися і терпів невдачі в значимих ситуаціях спілкування. Динамічність самооцінки цих підлітків, на нашу думку, пов'язана з тим, що у них з'явились внутрішні критерії, відбулося зіставлення реального "Я" з ідеальним, інтеріоризація соціальних реакцій на нього, оцінювання успішності своїх дій і вчинків через призму своєї ідентичності [140, с.170]. У тренінгу ці підлітки повірили у свої сили, одержали можливість спробувати нові способи поводження у важких ситуаціях. Самооцінки понизились головним чином у тих , хто раніш мало замислювався над своєю роллю в спілкуванні, обвинувачував у власних невдачах інших людей, уникав важких ситуацій або не зустрічався з ними. Таким чином, відбувається підвищення занижених і зниження завищених самооцінок, що підтверджує ідею Л.Петровскої про "гармонізацію" самооцінок у соціально-психологічному тренінгу.

Після тренування підлітками "впевненої" поведінки, вони дуже зацікавлено та активно включились в подальшу роботу над розвитком навичків спілкування, яка здійснювалася за допомогою вправ на формування гнучкості поведінки, усвідомлення бар'єрів спілкування та їх подолання, вправляння в прогнозуванні та побудові різних варіантів розв'язання конфліктних ситуацій, пізнання та аналіз різних стилів спілкування, їх вербальних та невербальних проявів, аналіз та усвідомлення своєї схильності до певного стилю спілкування, його позитивних і негативних сторін, тощо.

Так, наприклад, після інформаційного повідомлення "Бар'єри спілкування", підлітки виконували вправи на їх розпізнання та подолання, метою яких є експериментування з різними стилями поведінки (пасивною, агресивною, гідною), усвідомлення їх конфліктних сторін, прогнозування та пошук шляхів безконфліктного виходу з ситуації, що склалася.

Вправи, які були спрямованні на вироблення навички виражати свої почуття без оцінок, невдоволення, образ та поводитися толерантно, допомогали усвідомленню підлітками власних внутрішніх бар'єрів поведінки та можливостей її усунення. Як приклад, наведемо вправу "Я – повідомлення / Ти – повідомлення" (рольова гра, 20 хв.). Хід вправи: тренер пояснює різницю між

Я- та Ти- повідомленнями. Толерантне, але пасивне прийняття іншого не має смислу, бо важливо те, як проявляється толерантність у спілкуванні. Метод "рівний-рівному" означає, що ми не можемо прийняти іншого, але вміємо підтримати і допомогти йому. Для цього існують психологічні прийоми "Я-повідомлення", "Ти-повідомлення" – це промовляння в голос свого стану у зв' язку з підтримкою спілкування. Використання при спілкуванні "Я-повідомлень" дають можливість виразити свої почуття не принижуючи партнера (порівняйте – "Я хвилююся, коли тебе немає вдома о 23 годині" та "Ти знову прийшов додому об 11-й вечора?!"). "Я-висловлювання" мають на меті відповідальність того, хто висловлює свої думки та почуття, не націлені на те, щоб звинуватити іншу людину. "Я-повідомлення" – це промовляння в голос розуміння стану партнера, що є проблемною ситуацією. (Я розумію, що причиною твого поганого настрою є програш нашої футбольної команди, але мені неприємно, що ти переносиш свої негативні емоції на наше спілкування.) Далі підлітки працювали над прийомами побудови "Я-повідомлень":

1. Безоціночний опис дій, які здійснила інша людина:

Не варто: "Ти прийшов пізно".	**Бажано:** "Я хвилювалась за тебе бо вже пізній час".

2. Ваші очікування:

Не варто: "Ти не вивів собаку".	**Бажано**: "Я була впевнена, що ти виведеш собаку".

3. Опис своїх почуттів:

Не варто: "Ти мене дратуєш, коли не прибираєш у кімнаті".	**Бажано**: "Коли я захожу у кімнату і бачу там безлад, у мене погіршується настрій".

4. Опис бажаної поведінки:

Не варто: "Ти не маєш звички телефонувати, що ти затримаєшся".	**Бажано**: "Мені хотілося, щоб ти завчасно поперджав по телефону про те, що ти затримуєшся".

"Я- повідомлення" найчастіше будуються за такою формулою: "Я відчуваю ...", "Коли ти ...", Тому що ..."

На закріплення учасники у парах складають "Я-повідомлення" до тренувальних ситуацій та ситуацій, які запропоновували підлітки з власного досвіду.

Під час аналізу результатів вправи, підлітки висловлювали свої почуття та думки про те як важко, чи легко їм було оперувати "Я-повідомленнями", що вони відчували, коли до них зверталися з "Я-повідомленнями", які повідомлення переважно вони використовують у повсякденному житті та які труднощі, пов'язані з цим, виникають.

Як показали результати аналізу самозвітів підлітків, після таких вправ підвищився рівень креативності у структурі самоактуалізації особистості, критерієм оцінювання якого слугувало усвідомлення ними своїх помилок у спілкуванні, підвищення активності у напрямку формування потреби у

аналітично-конструктивному відношенні до спілкування та оволодіння засобами пошуково-перетворювальної активності, здіснення самоаналізу щодо власної креативної активності.

Також про досягнення цілі – розвиток умінь спілкування, що дозволяють переборювати труднощі, – свідчать самозвіти учасників тренінгу, спостереження ведучих і відгуки педагогів. Хлопці та дівчата відзначають, що більше дізналися про себе і навколишніх, розвили уміння вступати в контакт із незнайомими людьми, у тому числі ровесниками протилежної статі і дорослими, звикнутися в новій компанії, брати участь у груповій дискусії і керувати нею і деякі інші. Що особливо важливо, підлітки починають більш творчо підходити до різноманітних нестандартних ситуацій спілкування, готові переборювати труднощі. Вони самі і їх учителі відзначають, що після тренінгу стали більш уважними до навколишнього оточення, більш стриманими та впевнішими у собі. Ось деякі рядки з відгуків: “я стала спокійніша і нервуюся менше”, “я стала уважніша до інших людей”, “я побачив у собі багато поганого , що раніш вважав несуттєвим”, “я знаю тепер, як себе вести в деяких ситуаціях”, “стала замислюватися, кому і що сказала”. Багато підлітків висловлюються за продовження подібних занять надалі. У цілому така форма роботи, як соціально-психологічний тренінг, задовольняє студентів-підлітків.

Отримано позитивні результати у зниженні рівнів тривожності під час спілкування. Так, за результатами нашого дослідження структури темпераменту підлітків було встановлено, що адаптивною психодинамічною властивістю є активність, а неадаптивною виступає емоційність. У неадаптивних та дезадаптивних підлітків (за ММРІ) середньогрупові значення були вищі за шкалами песимістичності, емоційної лабільності, імпульсивності, ригідності, тривожності, індивідуалістичності, оптимістичності та інтроверсії. Тому опосередкованою метою під час розвитку у підлітків умінь спілкування, була мета зниження показників цих шкал, а головний акцент поставлено на зниженні рівнів тривожності.

В ІІ розділі нашої роботи детально викладено результат аналізу особливостей тривожності студентів-підлітків, який став висхідним положенням для розробки та підготовки блоку психогімнастичних вправ, рольових ігор тощо. Проте, узагальнивши проблеми тривожності кожного із учасників тренінгу, головний акцент був зроблений на підвищенні рівня емоційно-ціннісного самоставлення, впевненості у собі, як глибинного механізму особистісної активності. Підбираючи методики, нами було сформовано групи психогімнастичних вправ, які дозволили досягти поставлених цілей.

Детальніше проаналізуємо характер комплексу цих вправ.

Вправи спрямовані на зняття емоційної напруги. Вивчаючи особистісні властивості підлітків (за ММРІ), нами було встановлено, що однією з найпоширеніших причин труднощів адаптації серед неадаптивних та дезадаптивних підлітків є “індивідуалістичність” та “тривожність”, які проявляються в таких рисах як: замкнутість, некомунікабельність, незграбність

в міжособистісних контактах, емоційна холодність, нервовість, тривожність, внутрішня напруженість, схильність до безкінечного обмірковування проблем, хронічне почуття психічного дискомфорту, невпевненість, зниження загальної продуктивності, комплекс провини і неповноцінності тощо. Постійна внутрішня напруга "блокує" можливість задоволення потреб підлітка, робить неможливим здійснення планів, котрі потребують рішучих дій, освоєння нового психологічного простору, активних взаємостосунків з новими людьми, викликає негативні емоції та негативне ставлення до "Я-концепції". Проте, навіть за правильного розуміння своїх особистісних якостей, інтелектуального розвитку, втілити свої наміри у життя підлітку неадаптивної чи дезадаптивної групи буває інколи дуже складно.

Таким чином, тривожність ми розглядаємо як внутрішній чинник гальмування та порушення соціально-психологічного процесу адаптації підлітка до нових умов навчання. Відповідно, для зняття тривожності, використовувались вправи двох типів: 1) спрямовані на розвиток здатності зняття емоційної напруги; 2) спрямовані на розвиток здатності розуміння емоційних станів людей та пихосаморегулюції. Усі вправи мають елементи зворотнього зв'язку, які забезпечують кількісну і якісну оцінку ефективності певної вправи для підлітка. В деяких вправах з метою активізації та нормалізації психофізіологічного стану даються елементи рефлексотерапії, точечного масажу та біоенергетичного впливу [90**]**.

Прикладами вправ першого типу є: зовнішня та внутрішня концентрація та запам'ятовування відчуттів ("Інтроскоп", "Фокусіровка", "Контраст", "Навіювання", "Контакт", "Демонстратор", "Спринт", "Пульс", "Релаксація", "Карусель", "Точки", "Сміх", "Сльози" тощо); створення асоціацій та перевтілення ("Асоціації", "Драбинка", "Дзеркало", "Перевтілення" тощо). Переважно вправи виконуються на тлі відповідного музичного супроводу з циклу музичної психотерапії. Для забезпечення психологічного розвантаження та зняття емоційної напруги по ходу занять проводилася вправа "Австралійський дощ".

Найбільш складними та виключно важливими є вправи другої групи, що спрямовані на розвиток здатності розуміння емоційних станів людей та пихосаморегулюції. Підлітки отримують теоретичні знання та уявлення, пов'язані з психофізиологічними основами емоцій та їх управлінням ("Телепатія", "Точечний масаж", "Образи", "Пам'ять", "Накопичення енергії", "Психорегуляція", "Мистецтво спілкування", "Спостерігайте за собою!", "Перевтілювання", "Захист", "Масаж", "Налаштування на творчість", "Мистецтво перевтілення"тощо).

Розпочинати цикл цих вправ необхідно з усвідомлення та зовнішнього відтворення власного емоційного стану кожного підлітка, зображення свого емоційного стану в кольорі, в русі, розпізнавання емоційних станів інших тощо .

Продожувати цю роботу необхідно вправами з розвитку психологічної компетентності у використанні мови для позначення емоційних станів та

якостей людини, що є умовою їх розпізнавання.

Прикладами інших вправ цієї групи є: зображення емоційних станів за назвою; усвідомлення та зовнішнє відтворення власного стану; відтворення свого емоційного стану в кольорі; зображення свого стану рухом; передача розмови рухами; зображення кольору рухом; групова пантоміміка прислів'я; розпізнавання за інтонуванням емоційних станів інших; усвідомлення та опис того, що об'єднує кожного учасника з іншими членами групи.

Третій блок тренінгових занять, який спрямований на активізацію та формування вмінь самопроекції, смислової осі життєвої перспективи, розпочинався презентацією основних компонентів проектів підлітків та їх колективне обговорення. За словами І.Тургенєва, "таємниці людської душі великі" і тому обговорюються життєві проекти тільки тих учасників тренінгу, які добровільно виявили бажання винести на розсуд свій проект, що являє собою особистий, інтимний документ. Проте більшість підлітків не бажали презентувати свій проєкт і це є нормальним і зрозумілим, бо саме кожний з учасників тренінгу має виключне суверенне право власності на нього і їм вирішувати придати гласності чи ні його зміст. У випадку, якщо підліток не бажає оприлюднювати свій проект, то він має можливість заявити за бажанням про те, що він сам визначає для гласності і потребує в чомусь допомоги. Кожен учасник індивідуально складав свій проект і тому, природньо, жоден проект не походив на інші. Вони мали різну ступінь повноти, різну форму, структуру, включали ті чи інші моменти життєвого процесу особистості, незважаючи на те , що загальна форма (імовірна ідеальна модель життєвого проекту надавалась. Загальна характеристика проекту містить як суб'єктивні так і об'єктивні компоненти, а саме: 1)суб'єктно-віднесені та 2) об'єктно-віднесені. Нижче представляємо їх загальний зміст.

І. Суб'єктно-віднесені:

1. Моя "Я-концепція", "Хто Я?", "Що Я?", "Моє покликання?"
2. Смисложиттєві орієнтири: "Навіщо Я?", "Моє призначення?".
3. Моє життєве кредо: "У що Я вірю?", "Чому Я слідую?".
4. Життєві цілі (далеко-, середньотермінові, поточні): "Чого Я хочу?", "До чого Я прагну?"
5. Мої пріоритети: "Чому Я віддаю перевагу?"
6. Мої потенційні та актуальні можливості: "Що Я можу, а що поза межами моїх можливостей та здібностей?", "Які здібності я бажаю розвинути, якими навичками оволодіти? Мої невміння?"
7. Мої достоїнства та недоліки: "Що взяти із собою з духовно-моральних цінностей, вирушаючи у життєву подорож ?" "Від чого звільнитися?"
8. Як я уявляю можливі значущі зміни в моєму внутрішньому світі – чи збережуться віра, любов, надія, які належать до сфери особистості, а також професійної діяльності та суспільного життя; чи вистачить в мене "впертості духу" (В.Франкл) перебороти життєві труднощі та негаразди, чи впевнений я у собі? Як я реагуватиму на

важливі життєві обставини та можливі невдачі (в тому числі в край складній ситуації), у здійсненні моїх життєвих сподівань та накреслених планів; якою мені вважається моя особиста система підтримування високого життєвого тонусу та поповнення життєвої енергії.

9. Яким би я хотів бачити себе на завершальному етапі свого життєвого шляху?

II. О'єктивно-віднесені:

1. Моя життєва ситуація: сприятливі і несприятливі обставини – соціальні, сімейні, особистісні.
2. Фактори ризику.
3. На кого я можу покластися у житті?
4. Які ресурси передбачаю використати для виконання своїх життєвих завдань – громадських, сімейних, особистих?
5. Яку модель життя я хотів би здійснити: цілісну, часткову, модель праведного життя або з можливими нормативними відхиленнями?
6. Які значущі події, на мою думку, матимуть місце: в суспільному, політичному, соціальному, культурному, сімейному, професійному та особистому житті у найближчі п'ять років і у віддаленій перспективі?
7. Як я уявляю послідовність основних життєвих подій на моєму життєвому шляху – вибір та початок після середньоспеціальної освіти; отримання диплому вчителя та початок трудового шляху; створення сім'ї, народження дітей та бажана їх кількість; прийняття на себе тієї чи іншої громадської ролі (бажано вказати, якої саме); можлива зміна місця проживання (переїзд в інше місто, виїзд в іншу країну на роботу або постійне проживання); ймовірний вік мого акме – вершини продуктивного циклу та творчого злету; до якого віку я хотів би дожити?
8. Якими показниками я хочу виміряти ступінь моєї реалізованості на різних етапах життєвого шляху: професійними досягненнями, внеском у культуру, показниками особистісного зростання.
9. Які альтернативні варіанти мого життєвого шляху у разі зміни обставин мого життя або моїх особистих можливостей?
10. Які психологічні ресурси я буду використовувати за тих чи інших життєвих обставин? На чию допомогу я можу розраховувати?
11. Як я бачу картину мого життя на підсумковому етапі мого життєвого шляху: професійну, громадську, сімейну, особисту?

Отже, сам проект виступає як інструмент саморегулювання особистістю свого життєвого процесу, спрямовуючи його визначеним шляхом, а значить і адаптивним для неї. Він виступає як організуюче, упорядковуюче індивідуальне життя підлітка начало, як попереднє накреслення, імовірний сценарій розвитку життєвих подій, який спрямований на її саморозвиток та повноту самоздійснення. Враховуючи складність цього завдання, цикл занять, який передбачає аналіз життєвої ситуації і формування смислових конструктів, як ціннісних орієнтирів життєвої програми й саморозвитку, було розділено на

три блоки:

1. Активізація і розвиток вмінь самоаналізу і аналізу ситуацій.
2. Активізація самопроекції в ситуації та в майбутнє.
3. Тренування особистісного зростання.

Структура занять охоплювала вправи та процедури, які активізували різні інстанції "Я", як комплекс усвідомлених і неусвідомлених компонентів та тренінг вмінь додерження власних рішень відносно найближчих перспектив життєвого плану. Однак, готовність підлітка до проектування свого життя залежить не тільки від наявності певних знань та потреб, а й від того, як він здатний їх реалізувати та застосувати у реальному житті. З метою запобігання помилок у житті підлітків ми застосовували метод ігрових занять: ділові та рольові ігри.

Серія ділових ігор була організована у вигляді дискусій та дебатів, головна мета яких була – підведення підсумку ІІІ блоку занять, за допомогою яких здійснювалося моделювання різних життєвих позицій, з'ясування їх переваг та недоліків самими підлітками, створювалися умови для активного формування культури мислення, тобто вміння виявляти, відповідно обдумувати , вирішувати складні життєві проблеми та ситуації.

Рольові, психокорекційні ігри використовувались з метою відпрацювання навички життєвого проектування у цілому на рівні поведінки, взаємодії, життєдіяльності, створити атмосферу довіри, відкритості, доброзичливості, що дає можливість відтворювати та програвати найбільш важливі для підлітків проблеми, вводити їх у сферу позитивних життєвих цінностей.

Після кожної гри (ділової чи рольової, та на протязі усього тренінгу) підлітки записували свої враження, почуття, думки, самозвіти, фіксували усі труднощі та труднощі, зв'язані з реалізацією життєвого плану тощо у свої щоденники. Така робота активізує процес самопізнання, вироблення навичок самооцінки, самоаналізу та самозвітування; дає можливість порівняння намірів та їх реальне виконання, робити корекцію як перших так і других; допомагає виявляти проблеми, які мають найбільше життєве значення для підлітка, а потім на їх основі будувати обговорення та програвання ролей та ситуацій. Тренер допомагає аналізувати труднощі ситуації, які визначають підлітки та керує репетицією поведінки підлітків, яка полягає у використанні алгоритму роз'язання проблемних ситуацій, шукає близькі та контрастуючі ролі. Після чого група програє рольову гру реальної життєвої ситуаці, запропоновану учасниками.

З великим захопленням підлітки приймали участь у ділових іграх. Так, наприклад, ділова гра "Передвиборча програма" була створена самими підлітками у процесі тренінгу за аналогією до запропонованих тренером ігор. Кожен підліток мав змогу виступити зі своєю "життєтворчою програмою" окремо чи у складі "однодумців" та захищати її. Під час захисту група поділяється на команди, кожна з яких отримує завдання, згідно з яким намагається відстоювати свою життєву позицію, та вигадує власну назву. Окрім цього вибирається "аналітична рада" та "головуючий".

Метою аналітичної ради є здійснення експертизи доповідей за змістом, стеження за ходом дебатів, здійснення підсумків та узагальнень, головуючого – знайомство з програмами усіх учасників до початку гри, встановлення послідовності виступів, дотримання регламенту, активізація учасників шляхом навмисного загострення суперечностей у їх поглядах тощо.

Під час гри визначається головна група (доповідач) – А, яка виступає першою, та дві групи – опозиційна (Б) і центристська (В). Метою доповіді групи А є переконання та "ствердження" своєї програми, групи Б – роз'яснення та ствердження своєї програми, а також критика (це головна мета) програми групи А, групи В – відстоювання незмінної врівноваженої програми, знаходження компромісних рішень, оптимальних варіантів.

Упродовж тренінгу учасники міняються місцями в ігрових групах та по черзі змінюються ролі самих партій – лідируючої, опозиційної та центристської . Так зміна ролей надає змогу кожному учаснику групи пройти потрібним шляхом у пошуку істини, проаналізувати проблему з різних точок зору. На завершення – підсумок гри, де кожен учасник оцінює себе, її хід, переможця, а також діяльність аналітичної ради та головуючого.

Аналіз результатів роботи підлітків у таких групах показав, що під час гри кожен з них налагоджує зворотній зв'язок, отримує підтримку та сам намагається підтримати тих, хто має схожі з ним проблеми та труднощі. Це допомогає їм у процесі самодослідження та інтроспекції, вербалізації та своєрідній апробації свого "ідеалу", визначення цінностей та потреб інших. До того ж, негативні моменти, які приховані у грі (протидія партнерів, соціальний вплив, конформізм тощо), в певній мірі впливають на індивідуальні життєві установки та поведінку підлітків. Тому досвід, який вони набувають під час гри , набуває великої цінності саме тому, що його можна перенести на реальні умови життєдіяльності і таким чином оптимізувати та прискорити процес адаптації підлітка до нових умов навчання та життєдіяльності.

Після завершення усього циклу тренінгу було проведене повторне діагностування. Аналіз результатів повторної діагностики рівнів адаптації після проведеної психокорекційної роботи представлений у таблиці 3.6.

Процес соціально-психологічної адаптації особистості студента-підлітка через розкриття свого природного потенціалу, своїх талантів і можливостей є результатом як внутрішньої роботи над собою, так і впливу сукупності соціальних, психологічних, педагогічних та інших факторів довкілля. Він тісно пов'язаний з самоактуалізацією, особистісною зрілістю індивіда, зокрема, з такими її проявами як мотивація досягнення, самоставлення, почуття громадянського обов'язку, життєві установки, здатність до встановлення тісних міжособистісних стосунків.

Таблиця 3.6.

Показники зміни рівнів адаптації студентів-підлітків І курсу педагогічного училища

Кількість підлітків (%)

Рівні адаптації	до проведення психокорекції			після проведення психокорекції		
	адап-тивні	неадап-тивні	дезадап-тивні	адап-тивні	неадап-тивні	дезадап-тивні
Високий	5,5	5,3	2,7	20,6	9,4	5,9
Середній	56,9	43,7	42,1	58,7	60,5	50,3
Низький	37,6	51,0	55,2	20,7	30,1	43,8

Загальна тенденція проявляється у тому, що більш високі показники адаптації властиві студентам-підліткам з високим рівнем адаптивності, з високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю на значущі життєві цілі, з прагненням до самореалізації, самостійності, ініціативності, з позитивною "Я-концепцією" та переживанням об'єктивних установок на себе, емоційно врівноваженим, доброзичливим, емпатійним, здатним встановлювати тісні стосунки з іншими людьми.

Керованість процесом адаптації особистості підлітка означає і самоусвідомлення, постановку мети самовдосконалення, контроль за цим процесом та корекцію при необхідності і передбачає розвинену здатність самоуправління. Цілеспрямована послідовна система роботи з розвитку здатності самоуправління є провідним компонентом інтеграції психологічних знань у свідомість особистості, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії, вчинки індивіда і виступає системоутворюючим фактором адаптації особистості студента-підлітка. Це проявляється у ступіні новизни у його діях (застосовано стереотипну програму спілкування, сконструйовано новий спосіб поведінки, здійснено перехід до якісно нового смислу ситуації) та особливості пошукового процесу (наявність аналітичних, обгрунтувальних, прогнозувальних та рефлексивних дій). Результати показали підвищення гнучкості мислення та дослідницьке ставлення до дійсності, що проявилось у зменшенні стереотипів, швидшому знаходженні нових варіантів розв'язання та збільшенні їх кількості.

Отже, аналіз динаміки запропонованої нами системи критеріїв підтвердив адаптивно-розвивальний ефект програми активізації та прискорення соціально-психологічної адаптації підлітків. Запропонована адаптивно-розвивальна програма психокорекції, в цілому, успішно впливає на формування адекватного рівня образу "Я" студентів-підлітків всіх досліджуваних груп, зовнішні форми поведінки та реагування при складних ситуаціях та активізує і прискорює процес адаптації студента підліткового віку до нових умов навчання.

Узагальнивши результати дослідження, ми зробили такі висновки до третього розділу: підлітковий період є сензитивним до цілеспрямованої, організованої стимуляції внутрішніх ресурсів студента-підлітка, що в свою чергу підвищує рівень його адаптації та стимулює внутрішні ресурси самотворення; умовами активізації адаптаційного потенціалу підлітка є: удосконалення регулятивно-конструктивних функцій "Я" (як єдності когнітивного й афективного компонентів) через поглиблення диференціації

змісту “Я” (внаслідок його ресоціалізації та формування) й стабілізацію самоставлення (підкріплення позитивного емоційно-ціннісного самосприймання та самооцінки); досягнення змістової узгодженності часових аспектів самоусвідомлення й усвідомлення ситуації (формування цільової й смислової наповненості близької, середньої й далекої перспективи); наповнення суб’єктивної картини майбутнього орієнтирами морального змісту через формування етичних інстанцій самоставлення та суспільно-цінної мети як особистісно-значущих об’єктів; опанування навичками самоконтролю, самопрограмування розвитку “Я” через усвідомлення життєвої ситуації, мети життя та особистісних можливостей, вкладу “Я”-активності в процес їх досягнення; раціоналізація афективних чинників, які гальмують соціально-психологічну адаптацію, особистісне зростання та актуалізацію мотивів самотворення.

Досвід пророблено роботи дозволяє рекомендувати тренінг у якості одного з можливих методів адаптації підлітка до нових умов навчання. Тренінг дає підліткам можливість глянути на себе очима інших людей, краще зрозуміти причини своїх успіхів і невдач, вчить бути уважними до навколишніх людей, діяльними у вирішенні власних життєвих проблем.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання проілюстрував всю складність і неоднозначність підходів до її вивчення. Поняття соціально-психологічної адаптації на сьогоднішній день не отримало ще загальноприйнятого визначення, не обгрунтовані внутрішні механізми цієї психологічної категорії. В літературі не розглядається онтогенез становлення і розвитку соціально-психологічної адаптації, як інтегральної властивості особистості, не простежена детермінуюча роль когнітивного рівня адаптаціїї та складності ситуації, не аналізується взаємозумовленість соціально-психологічної адаптації й формування основних особистісних новоутворень підліткового віку.

Узагальнення результатів дослідження психологічних факторів та механізмів становлення соціально-психологічної адаптації підлітка в процесі

навчання, проведення експериментального дослідження, вивчення психологічної літератури дало підстави зробити наступні висновки.

1. Соціально-психологічна адаптація – це своєрідна інтегральна форма суб'єктної активності, що є результатом виходу суб'єкта за межі об'єктивних вимог діяльності. Соціально-психологічна адаптація завжди включає когнітивний рівень адаптації особистості, де тісно переплетені і являють динамічну єдність, як власний життєвий досвід підлітка, так і його творчий потенціал. При визначенні основних показників механізмів адаптації ми розглядали її як таку, динамічну структуру якої складають принаймні три фази : перша фаза – аналіз власних адаптивних можливостей та складності ситуації; друга – висунення та обгрунтування своїх ідей, гіпотез та моделювання поведінки і моделі ситуацій; третя – їх послідовна реалізація.

2. Особлива роль в процесі адаптації підлітка 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. Соціально-психологічна адаптація грунтується на аналізі та розумінні всієї ситуації, вмінні відшукувати загальний принцип (підхід) до вирішення конкретних завдань, здатність проаналізувати, передбачити та спланувати порядок їх виконання, підібрати засоби, за допомогою яких можливе досягнення успіху. Таким чином, основними показниками механізму соціально-психологічної адаптації є здатність аналізувати та співставляти внутрішні і зовнішні умови життєдіяльності, здатність конструювати і творчо підходити до їх планування та реалізації, готовність послідовно здійснювати свої задуми, оцінюючи та аналізуючи їх результати. Соціально-психологічна адаптація, як інтегральна властивість особистості, визначає характер її ставлення до дійсності, виявляється і реалізується у взаємодії, взаємостосунках особистості й соціального оточення в процесі діяльності.

3. Зовнішні (нові умови, життєві обставини, дії оточуючих людей тощо) і внутрішні (індивідуально-типологічні, особистісні) чинники здійснюють вплив на процес адаптації підлітка не безпосередньо, а через структурні компоненти "Я-образу" підлітка. Причини, що впливають на ускладнення адаптивної діяльності у підлітковому віці зумовлюють і формування психічного новоутворення – відкриття внутрішнього "Я", усвідомлення своєї унікальності та неповторності.

4. Характер, змістовна наповненість, інтенсивність, стійкість та якість адаптації визначаються співвідношенням взаємозв'язку між компонентами моделі адаптивної діяльності підлітка, а саме: змістовно-інформаційним, когнітивним, цільовим, мотиваційно-потребовим, емоційним, комунікативним, результативним, оцінним, поведінковим, корекційним.

5. Дослідження показало, що внутрішні чинники успішності адаптації пов'язані з особливостями темпераменту та ознаками адаптивності: особистісний самоконтроль, індивідна саморегуляція, сензитивність, самореалізація, інтелектуальна активність, психодинамічна ергічність і

пластичність, здібності до досягнення. Адаптивною психодинамічною властивістю є активність, а неадаптивною – емоційність.

6. В особистісній структурі адаптивних підлітків центральним компонентом, який відображає якісно самоконтроль поведінки, психічного і соматичного стану є особистісний самоконтроль та активність, неадаптивних – такий компонент відсутній.

7. Серед індивідуально-вікових властивостей адаптивності розглядались: загальний рівень та особливості сформованості самоактуалізації, самооцінки, "соціальної емоційності", здатність до самоуправління, що забезпечують становлення підлітка як суб'єкта адаптації. Зокрема, розкрита вирішальна роль прийняття (через усвідомлення) ситуації у процесі адаптації підлітка, а також сформованність рефлексії як уміння суб'єкта зіставляти умови й цілі діяльності, виявити засоби реалізації цих цілей, здатність адекватно оцінювати процес і результати своєї діяльності. Встановлено, що рівень адаптації студента-підлітка залежить як від його індивідуальних властивостей, так і від особливостей розвитку: а) когнітивного (рівень інтегруючої та диференціюючої складності "Я-образу", особистісна рефлексія, саморегуляція); б) емоційно-оцінного (рівень тривожності, рівень розвитку самооцінки вольових якостей, самоповаги, самооцінки загальної психічної активності, самоактуалізації, емоційне ставлення при формуванні стратегії вирішення як складної ситуації, так і стратегії життєвої перспективи (образи "Я-минуле", "Я-тепер", "Я-майбутнє" та в) поведінкового (інтернальні-екстернальні якості локусу контролю поведінки, основні форми взаємодії у конфліктних ситуаціях) компонентів.

8. Матеріали експериментального дослідження психологічних особливостей адаптації підлітка та результати їх аналізу дозволили визначити і сформулювати основні принципи розвитку цієї форми суб'єктної активності особистості та розробити адаптивно-розвивальну програму тренінгу для підлітків. Визначено і сформульовано основні принципи розвитку адаптації підлітка як суб'єктної активності особистості та розроблено адаптивно-розвивальну програму тренінгу для них. Підлітки неадаптивної групи потребують певних умов, засобів, стилів спілкування на консультативному та психокорекційному етапах. Найбільш ефективними в ході психокорекції виявилися методи, що включають елементи ігрового тренінгу, тематичні малюнки, релаксаційні комплекси.

9. Процес адаптації підлітків до нових умов навчання можна прискорити за умов розвитку структурних компонентів "Я-образу": а) когнітивного – підвищення рівня особистісної рефлексивності, інтегруючої складності "Я-образу", її позитивної насиченості; використання ними абстрактних, узагальнених установок на себе; зменшення кількості негативних самохарактеристик; становлення загалом позитивної рефлексивності; б) емоційно-оцінного – розвитку адекватного рівня самоповаги, самооцінки вольових якостей, загальної психічної активності, рівня особистісної та ситуативної тривожності; формування позитивних уявлень при формуванні

моделі життєвої перспективи (образи “Я-минуле”, “Я-тепер”, “Я-майбутнє”), навичок цілепокладання, самоактуалізації; розвитку впевненості у своїх силах; зменшення кількості неадекватних, суперечливих емоційних установок на себе; в) поведінкового – збільшення показників інтернального локусу контролю поведінки, актуалізації самоконтролю, відповідальності підлітків за свої вчинки ; намагання вирішувати складні ситуації шляхом знаходження адекватних чи компромісних рішень; уникнення деструктивних форм зовнішньої поведінки – агресивності, шкідливих звичок тощо.

Серед них провідне місце посідає побудова і організація педагогічного керівництва навчальною діяльністю, зорієнтованого на прийняття підлітка як реального суб’єкта діяльності, що допомагає підлітку піднятися на нову сходинку розвитку. Для ефективного управління процесом адаптації педагогу необхідне знання мотивів, що спонукають до самостійності, факторів, що зумовлюють процес адаптації; врахування вікових та індивідуальних особливостей адаптивності підлітка. Вплив дорослого повинен спрямовуватись як на розвиток вікових детермінантів адаптації, так і на забезпечення таких соціально-психологічних умов , які б стимулювали вільний вияв самореалізації в навчальній діяльності.

Коло питань, що розглядались в нашій роботі, не вичерпується вивченням проблеми соціально-психологічної ситуації в підлітковому віці, і не претендує на повноту аналізу механізмів адаптації підлітка в нових умовах навчання, що неможливо в обмежених рамках дисертаційної роботи. Подальші шляхи дослідження проблеми ми вбачаємо у вивченні питання зняття психологічних бар’єрів у процесі адаптації підлітка, впливу внутрішніх конфліктів особистості на даний процес, а також у розробці конкретно-практичних програм адаптивного тренінгу не тільки для підлітків, а й для викладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Науч.исслед.ин-та физиологии детей и подростков АНН СССР; под ред. Д.В.Кулесова.- М. :Педагогика, 1987. - 152с.

2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. –М., 1973.- 237с.

3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.с.187

4. Акинщикова Г.И. Телосложение и реактивность организма человека.- Л.:ЛГУ, 1969.—90с.

5. Активные методы в работе школьного психолога /Под. ред. И.В. Дубровиной. -М,1990,с.39-68.

6. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. -М.: Наука, 1976. -272с.

7. Александровский Ю.А., Румянцева Г.М., Щукин Б.П., Юров В.В. Состояние психической дезадаптации в экстремальных условиях (по материалам аварии на Чернобыльской АЭС) // Журнал неврол. и псих. - 1989. - №5. - С.111-117.

8. Алешина Ю.Е., Коноводова А.С. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе // Вопросы психологии. - 1988. - №3. - С.64-71.

9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.- 339с.

10. Андреева Г.М. Социальная психология: группа в социальной психологи. -М, 1988,с.170-284.

11. Аннекен Г., Лиц Є., Касслер Е. Тренинг уверенности и контакта в группе (на основе когнитивной модели регуляции поведения). Руководство для тренеров и психотерапевтов //Материалы Немецкого общества терапии поведения (DGVT). – Тюбинген, Германия, №7. –51с.

12. Аникиева Н.П. Игры подростков // Воспитание игрой: книга для учителя.-М., 1987, с.59-94.

13. Аникиева Н.П. Психологический климат в коллективе: понятие о психологическом климате в коллективе; эффективность групповой деятельности. - М., 1989, с.3-16, 87-120.

14. Анохин П.К. Принципы системной организации функций. – М.: Наука , 1973. –390 с.

15. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем //Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. –М., 1978.

16. Анохин П.К. Методологическое значение кибернетических закономерностей //Материалистическая диалектика и методы естественных наук. –М., 1968.

17. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития. // Принцип развития в психологии. М.,1978. С.8.

18. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание. // Философско-психологические проблемы развития образования. М.,1981.С.77.

19. Асеев В.Г. Подросток // Возрастная психология: учебное пособие. - Иркутск, 1989. С. 119-153.

20. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. М.,1986.С.96

21. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367с.

22. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. - М., 1991. С. 32-46.

23. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности //Вопр. психол. №1, 1989. С.92-103.

24. Бараш Б.А. Психопрофилактическая помощь студентам вузов. –В кн..: Психогигиена и психопрофилактика. –Л.: ЛНИПИ имени В.М.Бехтерева, 1983. С. 39-45.

25. Барышевський М.Й. Развитие саморегуляци поведения школьников: Дис. докт. психол. наук: 19.00.07. – Киевский ун-т М.Драгоманова, – К., 1992.

26. Басин Ф.В. О так называемом психосоматическом подходе к проблеме развития и преодоления болезни // Клиническая медицина, 1970. - т.48. - №9.- С . 13-19.

27. Бек, Раш, Шоу та Емері (Beck, Rush, Shaw, Emery). Щоденник дисфункційних думок (ЩДД). – Гілфорд Прес, 1979.

28. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. -Л.: Наука, 1988. - 270с.

29. Берне Р. Влияние родителей на формирование Я-концепции ребенка. - Вкн.: Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. С. 119-168.

30. Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку “ Образу - Я”особистості // Педагогіка і психологія. –1996. -№3. –С. 9 – 21.

31. Бехтерев В.М. Вопросы эволюции нервно-психической деятельности и их отношение к педагогике // Вестн. психологии, криминальной антропологии и пндагогики. 1916. Т. XII. Вып.I.

32. Божович Л.И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека / Проблеми общей, возрастной и педагогической психологии.– М., 1978.

33. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Международная пед. Академия, 1995. -212с.

34. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежной.—М.: Педагогика, 1972.—351с.

35. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979.- 96с.

36. Божович Л.И. Формирование личности в подростковом возрасте. - В кн.:Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. С. 292-365.

37. Борискин А.Н. К вопросу об адаптации молодых рабочих на производстве. –Воронеж: ВГУ,1973. С.-112.

38. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мисль,1988.—301с.

39.Братусь Б.С. Подросток и юноша. - В кн.: Психологические аспекты нравственного развития личности. - М., 1977. С. 21-64.

40. Бреслав Г.Н. История изучения личности и эмоциональной сферы ребенка //Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М., 1990. С. 9-16.

41. Будякина М П. Русалинова А.А. Некоторые вопросы адаптации новичков на производстве. Вкн. Человек и ощество. Л., Издательство ЛГУ. 1971 . Вып.8.. С. 51-56. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на производстве в кн. Социальная психология и социальное планирование. Л Издательство ЛГУ. 1973. С.92-97

42 Буева Л.П. Личность и социальная деятельность. В кн.: Очерки медологии познания социальных явлений. М; Мысль, 1970. С. 160-214.

43. Булах І.С. Суб'єктивні аспекти шкільної дезадаптації підлітків. //Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 1998. – Випуск 1. С. 69 – 70.

44. Булах І.С., Хомич Г.О., Винагородский А.М., Сабанадзе І.0. Соціально -психологічні аспекти процесу адаптації учнів (навчально-методичний посібник). –Київ: УДПУ ім. М.П.Драгоманова, Переяслав-Хмельницький ДТП ім. Г.С. Сковороди, 1997. – 180 с.

45. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: МГУ, 1990. 136 с.

46. Василюк Е.Ф. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций.—М., 1984.—200с.

47. Венгер Л.А. Педагогика способностей. - М.: Знание, 1973. – 96с.

48. Венгер Л.А. Родители просят совета.- М.: Знание, 1981. – 95с.

49. Вершинина Т.Н., Назимова А.К. Социологические аспекты адаптации рабочих кадров. - Л. 1978. - С. 36

50. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976.

51. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.

52. Власов В.Н. Проблема адаптации детей. В кн.: Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими нарушениями. - Л., 1978, с.139-142.

53. Водопьянова Н.Е., Ходарева А.В. Психология здоровья // Вестн. Ленингр. ун-1991. - Сер.б.Вып.4 (№270). - С.50-58.

54. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста // Собр.соч.: т.4. - С. 110.

55. Гаврилова Т.П. Эмпатия у младших школьников и подростков // О воспитании нравственных чувств. - М., 1984. С. 29-39.

56. Георгиевский А.Б. Дарвинизм. –М.,1985. С. 138.

57. Гильбух Ю.З. (ред.) Тест-опросник личностной зрелости. К.: Научно-практический центр "Психодиагностика и дифференцированное обучение", 1994. –23 с.

58. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. —М., 1987, с. 157.

59. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. —М., 1990. —64с.

60. Гроховский В.В. Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у школьников и учащихся подростков. - Харьков, 1980. - С.43-62.

61. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис... канд. психол. Наук.—М., 1983.—22с.

62. Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога.—М.: Знание, 1991.—76с.

63. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М.: НПО “Образование”, 1996. - 160с.

64. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. - 1984. - №12. - С. 99-106.

65. Давыдов В.В. Проблеми развивающего обучения. – М. Педагогика, 1986.

66. Джос В.В. Практическое руководство к тексту Люшера. –Кишинев: Периодика, 1990, -174 с.

67. Дичев Т.Г. Методологические и социальные аспекты проблемы адаптации человека. М, 1973. - С. 201

68. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: поведение человека в межличностном общении; психокоррекция общения. - М., 1987. - С. 66-121, 164-204.

69. Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В., Уманец Л.І. Активні методи в роботі практичного психолога. (Навчальний посібник). – К.: УДПУ імені М.П.Драгоманова, 1994. – 80с.

70. Долинська Ю.Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення само актуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності: Зб. наук. пр. “Психологія”. Вип.. 2. – К.: НПУ, 1998. – С. 113 – 120.

71. Донцов А.И. Психология коллектива: малая группа и коллектив как объект психологического исследования; коллектив. Определение, сплоченность , І развитие. -М., 1984. - С. 3-39, 64-190.

72. Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. /Под. Ред. Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой. –М.: Просвещение, 1967.

73. Драгунова Т.В. Проблемы конфликтов в подростковом возрасте *II* Вопросы психологии.-1972, №2. - С.25-38.

74. Драгунова Т.В. Підліток. - М.: Знання, 1976.

75. Дубровский Д.М. Психические явления и мозг. -М.: Наука, 1971.-396 с .

76. Егидес А.П. Психологическая коррекция конфликтного общения //Психологический журнал. 1984. т.5, №5.- С.52-62.

77. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. –Л.: ЛГУ, 1985.- 168 с.

78. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе //Психол.журнал. – 1987.-№2, Т. 8. – С. 81 – 87.

79. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие. –Л., 1991.. – 106 с.

80. Ермоленко Н.А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации //Молодые ученые – науке. Ростов-на-Дону, 1974. Вып. 2. - С. 18.

81. Жезлова Л.Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков // Актуальные проблемы суицидологии /Под ред. А.Г.Амбрумовой.-М., 1978. Труды Московского НИИ психиатрии.- Т. 82.- С. 93-104.

82. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. - М, 1988.-176с.

83. Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии.- 1990.- №4.- С.83.

84. Закутская Л.И. Процес адаптации учащегося при переводе его в новый ученический коллектив городской школы: Автореф.дис...канд.педагог. наук //КГПИ.- К.,1988.- 22с.

85. Запорожец А.В. Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процесов у ребенка //Вопр. Психологии. 1974. - №6.

86. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М, -1986. - С. 31-39.

87. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. –М., 1988.

88. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков.- Л, 1982.- 248с.

89. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – исскуство. –К., 1977. С.57.

90. Игры – обучение, тренинг, досуг…/Под ред. В.В.Петрусинского //В четырёх книгах. – М.: Новая школа, 1994. –368 с.

91. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике.- Л.: Медицина, 1983. - 312с.

92. Каган В.Е. Психогенные формы дезадаптации // Вопросы психологии. -1984.- №4.

93. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. - Новосибирск: Наука, 1980, -192 с.

94. Казначеев В.П., Казначеев С.В. Адаптация и конституция человека в Процессах адаптации // Бюл.Сиб.отд-ния АМН СССР.- 1985.- №2.- С.49-54.

95. Калайков И. Цивилизация и адаптация. –М, 1984. - С. 22.

96. Киселев С.В. Адаптация личности как социальное явление. Автореферат диссертации кандидата философских наук. Л.,1978. - С. 53

97. Кле М. Психология подростка и психосексуальное развитие. –М.: Педагогика, 1991.

98. Ковалев Г.А. Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения.- М., 1980. - 259с.

99. Козлов В.П. Коррекция одностороннего воспитания детей в семье//Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. -Л., 1978. - С. 93-96.

100. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: группа как объект психологического исследования; коллектив. - Минск, 1976, с. 18-34.

101. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: Автореф.дис...канд. психол. наук /ЛГУ- Л., 1989. - 15с.

102. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека. –М., 1995. –180 с.

103. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. МОДЕК, 1996.

104. Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка //Сов. Педагогика. 1940. - №6 - С. 32.

105. Костюк Г.С. Развитие и воспитание. //Общие основы педагогики. М., 1967.С.189.

106. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. - Л, 1978.- 271с.

107. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. - М., 1972. - 120с.

108. Кочетов А.И., Вертинская Н.Н. Работа с трудными детьми. - М, 1986. - 160с.

109. Кроник А.А., Кроник Е.А. Значимые межличностные отношения; согласие и взаимопонимание // В главных ролях: Вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений.– М., 1989. - С. 59-112,113-173.

110. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: Дис… канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1980. – 159 с.; с. 3 – 5.

111. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. - Л., 1984. - 216с.

112. Кузнецова Г.И., Харченко В.Д. Психологические особенности недисциплинированных подростков //Вопросы психологии.-1981.-№6.-С.138-144.

113. Лабунская В.А. О структуре социально-перцептивной способности личности // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Красноград, 1983. – С. 63 – 71.

114. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования //Стресс.-Л.: Медицина, 1970.

115. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. –Л.,1924. С.48, 62-63.

116. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат.

117. Лебединский В.В., Никольская О.С. Баенский Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция.– М.: Из-во Моск. Ун-та, 1990. – 197 с.

118. Левитов Н.Д. Становление характера в подростковом возрасте //Психология характера. – М., 1969. - С. 394-405.

119. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопр. Психологии. 1972. - № 6.

120. Левченко М.В. Психолого-педагочні проблеми вивчення особистості учня і учнівського колективу. – К., 1988.

121. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем. В.М. Лещинская /Под ред. В.М.Блейхера. -2-е изд., стер. – К.: Вища школа, 1989.- 374с.

122. Леонтьев А.Н. Взаимоотношение общения и познания //Мышление и общение. Алм-Ата, 1973. С.182-184.

123. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н.Леонтьев. –М.: Политиздат, 1975. – 304с.

124. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - 2 изд., поп. - М.: Мысль, - 1965. - 271с.

125. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.1. -М., 1983. - С. 108.

126. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. - Л, 1983. – 260 с.

127/102 . Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1983.-256 с.

128. Лотман Ю.М. Декабрист в повседневной жизни (бытовое поведение как историко-психологическая категория) //Литературное наследие декабристов . Л.,1975. - С. 51

129. Лотман Ю.М. Декабрист в ежедневной жизни //Беседы о русской культуре. СПб.: 1994. - С. 345.

130. Лутошкин А.Н. Межличностные отношения в коллективе //Эмоциональные потенциалы коллектива. -М., 1988. - С. 36-74.

131. Макаренко Ю.А. Система организации эмоционального поведения – М., 1980.

132. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІП, 1990. – 240 с.

133. Максименко С.Д. Личностный подход к процессу учения // Психологія суб'єктної активності. – К.: Інститут психології АПН України, 1993. – С. 62 – 64.

134. Максименко С.Д. Принципи і критерії психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наукової сесії (10-11 лютого 1994 р.). – К., 1995. – С. 79 – 87.

135. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков //Вопросы психологии.— 1988. -№3.-С.93-100.

136. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть II. – Санкт-Петербург, 1993. – 90 с.

137. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть I. – Санкт-Петербург, 1993. –106 с.

138. Мамардашвили К.М. Как я понимаю философию. М.: Прогрес, 1992. - С. 158.

139. Маркова А.К. Отношение подростка к школе и учению //Психология обучения подростка. - М., 1975. - С. 3-16.

140. Мармазинський П.Є. Вплив внутрішньоособистісного конфлікту на формування "Я-концепції" //Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. –Чернівці, 1993. –Ч. 2.

141. Масгутова С.К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы: Автореф.дис... канд. психол. Наук.-М., 1988.-22 с.

142. Махнач А.В., Бушов Ю.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности // Вопросы психологии.- 1988. - №6. - С. 130-133.

143. Медведев Г.П., Рубин Б.Г. Адаптация - важнейшая проблема педагогики высшей школы //Советская педагогика.- 1969.-№3.- С.65.

144. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. –М. : Педагогика, 1986.—258с.

145. Милославова И.А.Понятие и структура социальной адаптации. - Л.: АКД , 1974. - С. 7.

146. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление. В кн. Социальная философия. Л., 1973. Вып. 2. - С. 111-120.

147. Мирошникова М.П., Михайлова Р.В., Роженец Р.В. Психологическое здоровье и адаптация студентов //Состояние здоровья и работоспособность студентов вузов. — М., 1974. - С. 151-203.

148. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа: Автореф. дис… д-ра педагог, наук: 13.00.01 /КГПИ.-К., 1983.-50с.

149. Мороз О.Г. Професійна адаптация молодого вчителя: Навчальний посібник. – Київ: КДГП ім.О.М.Горького, 1980. – 94с.

150. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Минск, 1977.-80с.

151. Мурзенко В.А. Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых “трудных детей” в условиях массовой школы (в связи с задачами психокорекционной работы). Автореф. дис... канд. психол. наук.-Л., 1979.-21с.

152. Натаров В.И. Адаптивность и ее развитие у студентов в процессе совмещенной производственно-учебной деятельности. -Автореф. дис... канд. I психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1988. – С.16.

153. Нейсер У. Познание и реальность. –М.,1981. -С. 224.

154. Немировский В.Г. Социология личности. Теория исследования и опыт. –Красноярск, 1989.-193с.

155. Никифоров Г.С. Самоконтроль у подростков //Самоконтроль человека. - Л., 1989. - С. 94-98.

156. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков //Общение и формирование личности.- М., 1987.-С. 60-65.

157. Новикова Е.В. Психологическая коррекция школьной дезадаптации //Психологические проблемы индивидуальности. -Л, 1985. -вып. III.

158. Обуховский К. Психология влечения чкловека. –М., 1972.-180 с.

159. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности. // Психология формирования и развития личности. М.,1981. - С. 55.

160. Олейников В.С. Методологический анализ социально-психологической адаптации личности. Л., 1977.

161. Орлова Ю.М., Творогова Н.Д. Фрустрация потребности к общению и состояние здоровья студента //Вопросы гигиены и состояния студентов вузов: Сб. науч. тр. — М., 1974. – С. 80-82.

162. Очеретяний В.В. Індивідуальна свідомість та адаптація особистості до критичної ситуації (раціональне пояснення): Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1994.

163. Павлов И.П. Полн.собр.соч.,т. II, кн. 2. - М. - Л., 1951. - 418 с.

164. Павлов И.П. Полн.собр.соч.,т.III, кн.1. - М. - Л., 1951. - С. 38.

165. Павлов И.П. Полн.собр.соч.,т.IV, М. - Л., 1951. - С. 22 – 23.

166. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Психокоррекционная работа в современной гуманистической психологии. – М., 1989. - С. 195-207.

167. Петровский В.А. Структура межличностных отношений в коллективе //Личность. Деятельность, Коллектив. -М., 1982. - С.41-44.

168. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии. // Вопр. психол. 1984.№4. С. 15-19.

169. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. –Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. –512 с.

170. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов на Дону, 1993.

171. Паже Ж . Избранные психологические труды. –М.: Просвещение, 1969. - С. 66.

172. Платонов К.К. Личностный подход в понимании психо-соматических взаимодействий //Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней. -М, 1972. - С. 47-55.

173. Подмазин С.И. Тесты для диагностики акцентуаций характера у подростков. – 3-е изд. / Под ред. Гильбуха Ю.З. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. –54с.

174. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с “трудным” характером. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. –160 с.

175. Поливанова Н.М. Психологическое содержание подросткового периода //Вопр. психол., 1996, №4.

176. Попова Л.В., Дьяконов Г.В. Идентификация как механизм развития личности //Идентификация как механизм общения и развития личности: методические рекомендации. -М., 1988. - С. 5-18.

177. Прихожан А.М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления / Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. -М.1987.-С. 98-115.

178. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общ-ва). -М.: Педагогика, 1990. -160с.

179. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. -М.: Знание, 1990. -80с.

180. Психология //Словарь /Под. Ред. А.В.Петровського, - М. 1990, 494 с.

181. Психологическая диагностика: проблемы и исследования /Под ред. Е.М. Гуревича. -М., 1981. –232 с.

182. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. Посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.

183. Психологические особенности самопознания подростка /Под ред. М.И. Барышевского. -К., 1980. -168с.

184. Рабочая книга школьного психолога / Под.ред Дубровиной И.В. -М.: Просвещение, 1991. -303с.

185. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. /Под общ. ред. Спиваковской А.С. - М.: “Прогресс”, 1987. – 424с.

186. Реабілітаційна педагагіка на рубежі ХХ століття: Наук.- метод. Зб.: У 2-х ч. / Ред. Рада В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч.2 . – 520 с.

187. Реан А.А. Характерологические особенности подростков делинквентов //Вопросы психологии. -1991.-№4.- С. 139-144.

188. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. /Под ред. Гудковой Т.А. -М.: Изд-во “Мир”, 1994. -320с.

189. Робер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы: общество и группы; эффективность групповой деятельности. -М., 1988. - С. 57-69, 176-193.

190. Роджерс К. О групповой психотерапии. -М.,1993. - 220 с.

191.Рождественская В.И. Индивидуальные различия работоспособности (Психофизиологические исследования работоспособности в условиях монотонной деятельности). -М.: Педагогика, 1980. -152с.

192. Розов В.1. Психологічний аналіз адаптивності в екстремальних умовах. - Автореф. дис...канд .псих. наук / Ін-т психології. -К.:, 1993. -20с.

193. Ротенберг В. С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения. -М.:Наука, 1982. -175с.

194. Ротенберг В.С. Психологические проблемы психотерапии //Психол. журнал. 1986. Т.7. №3. -С.144.

195. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. -М.:"Педагогика", -1988. -120с.

196. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2т. /АПН СССР. -М. :Педагогика, 1989.- 807с.

197. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. -М.: Наука, 1979. -352с.

198. Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека //Психол. Журнал, 1989, т.10, №1. – С. 10-21.

199. Русалов В.М. Психофизиологические аспекты в изучении индивидуальности человека. -В кн.Человек в системе наук. -М.: Наука, 1989. - С. 243-251.

200. Салатинян С.А., Чагарян Р.Н. Подвижность ВНД и процесс адаптации 1973. – С. 31-34.

201. Сантростян К.О., Дохолян С.С., Тутуджян А.О. Значение некоторых личностных качеств в процесе адаптации студента //Психол. и соц.-психол. особенности адаптации студента. -Ереван, 1973. – С. 29-31.

202. Сантросян К.О., Марикян М.О. Адаптация первокурсника и сила нервной системы //Психол. и соц.-психол. особенности адаптации студента. -Ереван, 1973. – С. 26-29.

203. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. -Тбилиси, 1989. – 204 с.

204. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. Л.,1974. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. – С. 24.

205. СельеГ. Стресс без дистресса.-М.; Прогресс, 1982.— 128с.

206. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические сочинения. -М., 1947. –С. 412.

207. Скрипченко О.В., Левченко М.В., Булах І.С., Долинська Л.В., Лисянська Т.М., Артемчук О.Г. Психологія особистості та міжособистісних стосунків (діагностичний практикум). -К.: УДПУ ім. М.П.Драгоманова, 1994. -71с.

208. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника //Изучение мотивации детей и подростков /Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной. -М., Педагогика, 1973. – С. 45-80.

209. Слободчикова В.И. Развитие субьективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : Автореф. Док. Дис., -М., 1994.

210. Слуцкий В.М. Психологические методы коррекции личности ребенка //Вопросы психологии. -1984. -№6. -С. 141-145.

211. Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка: Избр.психол.тр.: в 2-х томах. -М., 1987. – Т.1. – С. 163-185.

212. Смирнова Е.А. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. Док. дис., -М., 1992.

213. Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера (метод, рук-во). – М, 1990. – 88с.

214. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М ., 19889.

215. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. -М.: Прогресс, 1982. – 232 с.

216. Суворова В.В. Психофизиология стресса. -М.: Педагогика, 1975. – 208 с.

217. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов.- Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. -430с.

218. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы //Психол. журнал.- 1992. т.13. -№2. -С. 14-29.

219. Татенко В.А. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся: Психолого-педагогический аспект: Пособие для учителя / Под ред. В .А.Татенко, Т.М.Титаренко.-К.: Рад.шк., 1989.-128с.

220. Татенко В.А. Трудный подросток: Причины и следствия / Под ред. ИНН В.А.Татенко. -К.: Рад. шк, 1985. -175с.

221. Татенко В. О. Психолого-педагочні передумови вдосконалення виховного процесу. - К., 1980. -32с.

222. Терентьев П.В. Применение математических методов в биологии. Дальнейшее развитие метода корреляционных плеяд. -Л.: Изд-во Ленингр.

223. Терентьев П.В. Метод корреляционных плеяд // Вестник ЛГУ. -1959. – Вып 2-№ 9, С.137-141.

224. Толстых Н.Н. Использование “Карты наблюдений” для диагностики нарушений в личностном развитии и поведении школьников /Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога /Под ред. И.В.Дубровиной. -М. 1987. -С. 142-159.

225. Устименко С.Ф. Межличностные отношения трудных подростков //Вопросы психологии. -1984. -№1. -С. 27-33.

226. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. -М., 1978. -198с.

227. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе /Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. -М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

228. Физиология подростка / Под ред. Фарбер Д.А. -М.: “Педагогика”, 1988. -208с.

229. Философские проблемы теории адаптации. – М., 1967. – 369 с.

230. Фридман Л.М., Волков К.Н. Развитие личности ученика //Психологическая наука - учителю. -М., 1985, с.43-70.

231. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. -М., 1988. -206с.

232. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) //Вопр. психол., 1993, №1. – С. 106.

233. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопільська академія народного господарства. – Т.: Економічна думка, 2000. – 198 с.

234. Человек в экстремальной производственной ситуации. -Киев: Наукова думка, 1990. –144 с.

235.Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания. // Психология формирования и развития личности. М.,1981. – С. 223.

236. Шеховцева Л.Ф. Об энергетических затратах в ситуации стресса //Психологические и соц.-психол. Особенности адаптации студента. (Мат. симп .) -Ереван, 1973. – С. 39-41.

237. Шипок К. Значение аутогенной тренировки и биоуправления с обратной связью электрической активности мозга в терапии неврозов. -Автореф. канд. мед. наук. –Л., 1980. –28 с.

238. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. . –М.: Педагогика, 1979.

239. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. – М.: Наука. 1994.

240. Элькин Д.Г. Некоторые типологические особенности высшей нервной деятельности и вопросы адаптации студентов к новым условиям учебной деятельности //Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов.-Ереван, 1973. с. 25-26.

241. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте //Вопр. психол., 1972, №4.

242. Юрьев А.И. Оценка отрицательных праксических состояний человека-оператора на основе данных теста Люшера //Проблемы инженерной психологии. -Л., 1984. Вып. 2. – С. 239-241.

243. Юрьев А.И. Классификация и диагностика отрицательных праксических состояний человека //Вестн. ЛГУ, 1983. №23. Вып. 4. – С. 85-88.

244. Юферева Т.И. "Педагогическая карта" как метод изучения школьника /Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога /Под ред. И.В. Дубровиной. -М., 1987. – С. 136-142.

245. Якобсон П.М. Подростковый возраст (эмоции и чувства) //Эмоциональная жизнь школьника. -М., 1966. – С. 114-141.

246. Яковлева Е.Л. Опыт коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению неуспеваимости //Научно-практические проблемы школьной психологической службы. -М., 1987. – Т. 1. – С. 49-56.

247. Якунин В.А. О связи психических состояний и свойств личности //Экспериментальная и прикладная психология; Вып. 10. Психические состояния. -Л.: ЛГУ, 1981. – С. 17.

248. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. -К.: Освіта, 1993. – 208 с.

249. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник.-К.: “Либідь”, 1996. – 264 с.

250. Adler A. Suherfority and social interest : A collection of later writings. A.L.R. R. Ansbacher (Ebs.) / Evanston. II. Nort-hwestern University Hress, 1964.

251. Bruchner G. Die Jugendkriminalitat. -Hamburg, 1957, p. 21-30.

252. Cannon W.B. The wisdom of the body. 2nd ed - N.Y., 1939.-p. 29-41.

253. Caplan G. Emotional crises in the Encyclopedia of menteal healty. N.Y., 1963 .

254. Eysenck, H.J. The structure of Human personality. -L., 1971. – P. 56-72.

255. Gibbens T. Trends in Juvenile Delinquency. - Jeneva, 1963. – P. 48-71.

256.Glueck Sch.. Glueck E. Physique and Delinquency. N.Y., 1956. -No V. – P. ll-14.

257. Jones H. Crime and the Penal System; A Textbook of Criminology. L., 1956. – P. 52-61.

258. Kretschmer E. Physique and character: an investigation of the nature of constitution and the theory of temperament. -L., 1936. – P. 29-40.

259. Kuhn M. And Me Partland T. An empirical investigation of self-attitudes. - American Sociological Review, 1954, v. 19. - №1.

260. Kvaraceus D. La delinguance juvenile probleme du monde modeme. - Paris, 1964. – P. 51-53.

261. Lazarus, R.S., Option, E.M., Jr. The study of psychological stress./In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety and Behavior. -N.Y.: Academic Press, 1966. – P. 225-262.

262. Le May M., Damm V. The Personal Orientation Inventory as a measure of self-actualization of underachievers. Yeasurement fyl Evaluation in Uquidance, 1968. –P. 110-114.

263. Stewart R.A. Academic performance and comhonents of self-actualization. Perceptual and Motor Skills, 26, 1968. – 918 p.

264. Luscher M. The Luschr color test. L. -Sydney, 1983. –207 p.

265. Piage J. Biology and Knowledge. Chikago, 1971. XII. – 384 p.

266. SauerW. Kriminologie.—Berlin, 1950. – P. 79-86.

267. Sheldon W.H., Stevens S.S. The Varieties of Temperament. -N.Y., 1968. – P. 95-101.

268. Smith H.C. Sensitiviti Training. The Scientifik Understanding of Individuals. – Nev Jork, 1973.

269. Steiner L.R. Understanding Juvenile Delinquency / Chilton Company Book Division Publishers. Philadelphia. N.Y., 1960. -p.28-42.

270. Veillard-Cybulaki M. et X.. Les jeunes delinquents dans Ie monde. Neuchatel, 1963. -p.64,209.

271. Wallnofer H. Der Luscher Farbtest zur Diagnose des vegetativen Verhaltens //Arzt. Prax. 1966. -B. 18. -№70, p. 2348-2352.

272. World Go Round (International Psychology. Nev Jork, Holt, 1938.

273. Heymans P.G. Developmental tasks: a cultural analysis of human development // J.J. ter Laak et al.(eds) Developmental tasks. Kluver Academic Publishers. 1994.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк відповідей.

Інструкція: на сторінці перераховані ситуації з якими ти часто зустрічаєшся у житті. Деякі з них можуть бути для тебе неприємними, тобто вони викликають тривогу, неспокій, побоювання або страх.

Якщо ситуація зовсім не здається тобі неприємною, то у відповідній графі обведи цифру 0. Якщо вона трохи хвилює, турбує тебе – обведи цифру 1. Якщо ситуація неприємна і викликає таке хвилювання, що ти, переважно, уникаєш її, - обведи цифру 2. Якщо вона для тебе дуже неприємна і викликає сильну стурбованність, тривогу, страх – обведи цифру 3. Якщо ситуація для тебе вкрай неприємна, якщо ти не можеш перенести її і вона визиває у тебе дуже сильне хвилювання, стурбованність, страх – обведи цифру 4.

Твоя задача – уяви собі, якомога ясніше, кожну ситуацію і визначи, обвівши відповідну цифру, наскільки вона може викликати у тебе неспокій, тривогу, опасіння або страх.

Читай ситуації на наступній сторінці.

Ситуація	Ні	Трохи	Достатньо	Значно	Дуже
1.Відповідати біля дошки	0	1	2	3	4
2.Піти в будинок до незнайомих людей	0	1	2	3	4
3.Приймати участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах	0	1	2	3	4
4.Розмовляти з директором училища	0	1	2	3	4
5.Думаєш про своє майбутнє	0	1	2	3	4
6.Вчитель дивиться у журнал, кого запитати	0	1	2	3	

7.Тебе критикують, чимось докоряють	0	1	2	3	4
8.На тебе дивляться, коли ти щось робиш 9.	0	1	2	3	4
Спостерігають за тобою під час роботи, рішення задачі	0	1	2	3	4
10.Виконуєш контрольну роботу	0	1	2	3	4
11.На тебе не звертають уваги	0	1	2	3	4
12.У тебе щось не виходить	0	1	2	3	4
13.Чекаєш повернення батьків з батьківських зборів	0	1	2	3	4
14.Тобі загрожує неуспіх, провал	0	1	2	3	4
15.Чуєш за своєю спиною сміх	0	1	2	3	4
16.Складати іспити	0	1	2	3	4
17.На тебе сердяться не зрозуміло чому	0	1	2	3	4
18.Виступати перед великою аудіторією	0	1	2	3	4
19.Очікує велике діло, важливе рішення	0	1	2	3	4
20.Не розумієш пояснень викладача	0	1	2	3	4
21.С тобою не погоджуються, протирічать тобі	0	1	2	3	4
22.Порівнюєш себе з іншими	0	1	2	3	4
23.Перевіряють твої здібності	0	1	2	3	4
24.На тебе дивляться як на маленького	0	1	2	3	4
25.На уроці вчитель зненацька задає тобі питання	0	1	2	3	4
26.Замовкли, коли ти підішов /ла	0	1	2	3	4
27.Оцінюється твоя робота	0	1	2	3	4
28.Думаєш про свої справи	0	1	2	3	4
29.Тобі потрібно прийняти важливе рішення	0	1	2	3	4
30.Ти не можеш впоратися з домашнім завданням	0	1	2	3	4

Додаток Б.

Схема аналізу малюнка “Неіснуюча тварина”.

Симптомо-комплекс	Симптом	Оцінка в балах

Тривожність	1. Сильний нажим 2. Переривиста лінія 3. Виправлення, численні витирання 4. Обмежений простір 5. Прорисовка радужки ока 6. Маленький за розміром малюнок 7. Більше однієї голови 8. Наявність захисних засобів (шипи, голки, панцир, роги тощо) 9. “Захісні” назви 10.“Оригінальна” їжа 11. Під час нападу використовує оригінальні засоби захисту або утікає 12. Одинока тварина 13.”Надлишкова” інформація на малюнку (дві тварини, зображення на тлі) 14.Нічна тварина 15. Інші ознаки	0 – 1 0 – 1 0–1–2 0 – 1 0 – 1 0–1–2 0 – 1 0–1–2 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0–1–2 0 – 1 0 – 1
Виснаження	1. Слабкий нажим, послаблення нажиму до кінця лінії 2. Слабке з’єднання деталей між собою 3. Незавершеність малюнка 4. Бідність деталей 5. Голова тварини опущена 6. Хвіст тварини тонкий, опущений 7. Банальність зображення 8. Очі закриті, тварина плаче 9. Маленький малюнок 10. Малюнок розміщений у самому низу аркушу 11. Тварина підкорена 12. Під час нападу ховається 13. Відкритий беззубий рот 14. Відсутня назва 15. Інші ознаки	0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0–1–2 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1
Агресія	1. Сильний нажим, впевнена лінія малюнка 2. Неакуратний малюнок 3. Велика кількість гострих кутів 4. Малюнок розміщено у горі аркушу 5. Крупне зображення 6. Голова повернута вправо або в анфас 7. Хвіст піднятий догори, розкішний 8. Загрожуючий вигляд 9. Загрожуюча поза	0 – 1 0–1–2 0–1–2 0 – 1 0–1–2 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1

	10. Наявність знаряддя нападу (зуби, кігті, роги тощо) 11. Хижак 12. Вожак або одинак 13. Під час нападу “б’ється насмерть” або усіх вбиває і б’ється традиційними засобами (зуби, кігті , роги тощо) 14. Нічна тварина 15. Інші ознаки	0–1–2 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1 0 – 1

Додаток В

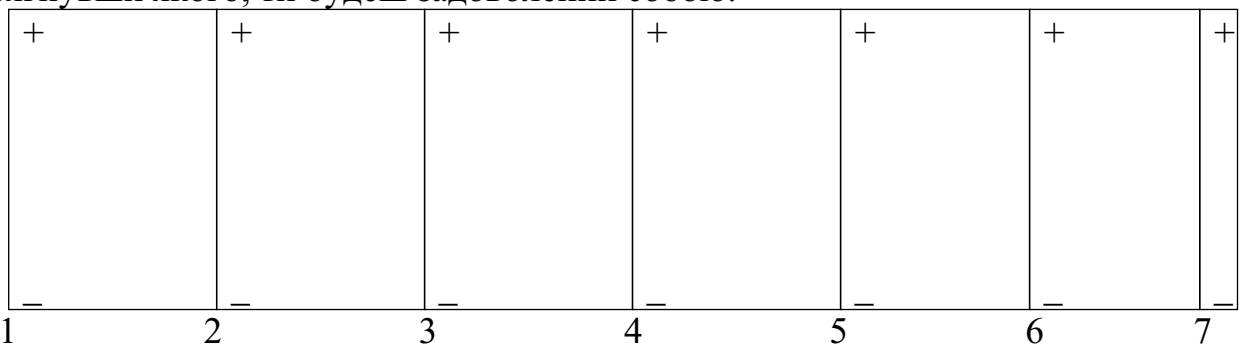
Бланк відповідей

Інструкція: кожна людина оцінює свої здібності, можливості, характер і т. ін. Рівень розвитку сторони людської особистості можна умовно позначити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Нижче представлено сім таких ліній. Вони означають: 1) здоров’я; 2) розумові здібності; 3) характер ; 4) авторитет у ровесників; 5) вміння багато що робити своїми руками, умілі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі.

На кожній з цих ліній рискою (–) поміть , як ти оцінюєш розвиток у себе цих якостей, сторін особистості в дісний момент. Після цього знаком (+) поміть , при якому рівні розвитку цих якостей, сторін особистості ти був би задаволений собою або відчув би гордість за себе.

Отже, “–“ – рівень розвитку у тебе якості, сторони особистості в дійсний момент;

“+” – такий рівень розвитку якості, сторони, до якого ти прагнеш і, досягнувши якого, ти будеш задоволений собою.



1 – здоров’я 4 – авторитет у ровесників 7 – впевненість у собі

2 – розумові здібності 5 – умілі руки”

3 – характер 6 – зовнішність

Додаток Г

Тест “Незавершених речень”.

Піддослідним зачитується початок речення, потім дається 15 секунд на його завершення. Аналізується зміст речення.

1. Я був би радий…
2. Я прагну…
3. Я хочу…
4. Я мрію…
5. Я планую…
6. Я хотів би…
7. Я завжди мріяв…
8. Я розраховую…
9. Я думаю…
10. Я переживаю…
11. Я впевнений
12. Я вимагаю…
13. Я відчуваю…
14. Я боюсь…
15. Я помічаю…
16. Я знаю
17. Я прошу
18. Я маю сумнів…
19. Я соромлюсь…
20. Я уникаю…

Додаток Д

Тест “Незавершених речень”

1. Думаю, що мій батько рідко…
2. Якщо усі друзі групи проти мене, то…
3. Я завжди хотів…
4. Майбутнє у навчанні здається мені…
5. Мій вчитель…
6. Якби я правильно вчився…
7. Я займаюсь багато, але…
8. Коли я вперше подумав про навчання…
9. Коли я бачу учня (зразкового)…
10. Коли я бачу учениці (зразкову)……
11. Коли чекаєшь перемоги у навчанні…
12. Вчитель завжди…
13. Чесна відповідь на іспиті
14. Люблю свою маму, але…
15. Зробив би все, аби забути…
16. Коли у мене успіх, то мої товариші…
17. Якщо у навчанні великі труднощі…
18. Перемога моєї групи…
19. Мій особистий успіх на іспитах…
20. Коли необхідно ризикувати…
21. Якщо я дуже втомлююсь під час занять…
22. Успіх – це …
23. Якщо передімною сильний супротивник…
24. Якщо є вільний час…
25. Мало хто знає, що я боюсь…
26. У моїй сварці з товаришами по групі…
27. Не люблю людей, які…
28. Іноді в моїй душі прокидається…
29. Я до своїх товаришів відношусь…
30. Моєю великою помилкою було…

Оцінювання результатів тесту здійснюється наступним чином: за змістом закінчення речення розглядається відношення піддослідного до: батьків, товаришів, колективу, самого себе, різних цінносних орієнтирів, минулого та майбутнього, труднощів у навчанні.

Додоток Ж

Анкета

Друже!

Ти пройшов І блок тренінгових занять з теми “Я + Ти та Інші”. Будь-ласка, дай відповіді на запропоновані нижче запитання. Вони допоможуть нам вдосконалити заняття для наступних учасників. Наперед вдячні тобі за співпрацю!

1. Як багато нового ти дізнався про свої особливості та особливості інших? (А. Мало. Б. Небагато. В. Багато. Г. Дуже багато).
2. Яка інформація була для тебе особливо корисною?
3. Які вправи та види робіт вплинули на тебе найбільше? Чому саме?
4. Які зміни в собі ти помітив в результаті роботи в тренінгу?
5. Чи вдалося тобі досягти бажаних результатів? Яких саме? В якій мірі?
6. Що ти плануєш змінити в собі в майбутньому?”
7. Яку інформацію, одержану на тренінгу, ти би хотів поглибити та передати своїм ровесникам?
8. Чи зможеш ти допомогти своїм ровесникам подолати певні труднощі?

(А. Не зможу. Б. Частково зможу. В. Впевнений, що зможу.)

Додаток Е

Бланк відповідей (шкала особистісної тривожності)

Судження	Відповіді			
	ніколи	майже ніколи	часто	майже завжди
1. У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
2. Я буваю роздратованим	1	2	3	4
3. Я легко можу засмутитися	1	2	3	4
4. Я хочу, щоб мені так само таланило, як іншим	1	2	3	4
5. Я сильно переживаю неприємності	1	2	3	4
6. Я відчуваю прилив сил, бажання працювати	1	2	3	4
7. Я спокійний, поміркований, зібраний	1	2	3	4
8. Мене непокоять можливі труднощі	1	2	3	4
9. Я надто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10. Я буваю досить щасливим	1	2	3	4
11. Я все беру близько до серця	1	2	3	4
12. Мені не вистачає впевненості у собі	1	2	3	4
13. Я почуваюся беззахисним	1	2	3	4
14. Я намагаюся уникати критичних ситуацій	1	2	3	4
15. У мене буває хандра, апатія	1	2	3	4
16. Я буваю задоволеним	1	2	3	4
17. Різні дрібниці відволікають і хвилюють	1	2	3	4
18. Буває, що я почуваю себе невдахою	1	2	3	4
19. Я урівноважена людина	1	2	3	4
20. Мене охоплює занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Додаток З

Інструкція до вправи “Шість капелюхів мислення” (Едвард де Боно):

1) до білого капелюха така: “Одінь білий капелюх та виклади тільки факти і послідовність подій у конфліктній ситуації. Тобі забороняється давати оцінку подіям та висловлювати свої почуття.”

Інформацію тренер записує у вигляді наступної схеми подій: “спочатку ... – потім ... – наступним кроком було ... – і тоді ... – і, нарешті, останнім ...”. Після того, як підліток підтверджує, що з його слів записано вірно, він може “зняти” білого капелюха та надіти чорного.

2) До чорного капелюха: “Тепер на тобі – чорний капелюх. Подумай і розкажи, будьласка, що для тебе є самим поганим в цій ситуації, самим неприємним. Спробуй подивитися у майбутнє і сказати, які негативні наслідки можуть тебе чекати. Що найстрашніше може трапитися?”

Приблизно такі питання може задавати тренер підлітку, коли на ньому чорний капелюх. Під час розповіді тренер зі слів підлітка складає список негативних наслідків і в кінці робить підсумок: “Отже, завдяки чорному капелюху ми дізналися, що найнеприємнішим для тебе у цій ситуації було – ... Окрім цього, із-за того, що все це сталося, тепер може статися те-то ... й те-то ... Це дуже важлива інформація. Будемо мати її на увазі. Тепер можна зняти чорного капелюха та надіти червоний.”

3) До червоного капелюха: тренер продовжує розмову “У червоному капелюсі говорять тільки про почуття. Що ти відчував, коли все це відбувалося ?”

Важливо зауважити, що не багато підлітків можуть відразу сформулювати свої почуття. В цьому їм необхідна допомого тренера. Тут може допомогти схема розповіді, яка створена у “білому капелюсі”. Підліток уважно розглядає схему подій, а тренер розпитує його про ті почуття, які він відчував в мікро подіях, а
потім у ситуації в цілому. Якщо при цьому йому не вистачає словникового запасу для опису своїх почуттів, необхідно допомогти йому у їх формулюванні, а також потрібно називати почуття, які обговорюються, загальноприйнятими термінами. Наприклад: “Те, про що ти розповідаєш, схоже на почуття інтересу (чи смутку, обурення, страху, задоволення, сорому ...). Зазвичай люди, коли відчувають інтерес, роблять те-то й те-то ..., прагнуть до того й того-то”. Таким чином, червоний капелюх дозволяє не тільки проговорити почуття, але, що дуже важливо, і розширити розуміння підлітком емоцій та почуттів.

Робота з червоним капелюхом закінчується після відповіді підлітка на запитання тренера: “Коли це закінчилося, то що ти відчув?”

4) Жовтий капелюх: тренер звертається до підлітка: “Ти розповів про те, що відбулося за допомогою білого капелюха. Ти згадав про самі неприємні речі та передбачив негативні наслідки за допомогою чорного капелюха. Червоний капелюх допоміг тобі усвідомити свої почуття. Але у будь-якої події є завжди і позитивні сторони. Тепер на тобі жовтий капелюх, він допоможе подивитись на цю подію з іншої – позитивної сторони. Отже, що позитивного (доброго, гарного) у тому, що трапилося ?”

Коли підліток знаходиться у ситуації конфлікту, йому дуже складно надіти жовтого капелюха. Але правила гри є правила гри. Тут задачою тренера є спроба допомогти підлітку знайти позитивні сторони в ситуації, яка склалася.

Закінчується робота з жовтим капелюхом резюме тренера: “З’ясувалося, що не буває тільки позитивних чи тільки негативних ситуацій. Навіть коли все навкруги темне, потрібно згадати про жовту шляпу і швидко її надягнути. І тоді ти побачиш, що в будь-якій ситуації є щось позитивне. Вміння бачити це – дуже важлива якість. Це не означає, що ми надіваємо рожеві окуляри. Ми

надіваємо жовтого капелюха та навчаємо свій ум і душу бачити хороше”.

5) У зеленому капелюсі. Це капелюх творчості. У цьому випадку тренер може запропонувати підлітку намалювати ситуацію, скласти про неї шарж чи невеличкий віршик, тобто творчо відобразити ситуацію.

Тренер підводить підсумок: “Поглянь, щойно ти надів зеленого капелюха, як у тебе з’явилися творчі здібності. Навіть неприємність здатна викликати натхнення. Головне, не губити почуття гумору та не забувати про зеленого капелюха”.

6) У синьому капелюсі. Це останній капелюх – синій (за умов вправи він завжди повинен бути останнім). “Ми з тобою вже переміряли майже усі капелюхи. Поки ми це робили, і мій і твій стан змінився. Ми роздивилися ситуацію з різних сторін, побачили в ній і негативні і позитивні моменти. Чи знаєш ти, що складні ситуації мудрі люди називають життєвими уроками? Так-так, кожна ситуація нас чомусь навчає. Тепер ти надінеш синього капелюха, і він допоможе тобі дізнатися, який життєвий урок подала тобі ця ситуація і чому для твого життя буде важливий цей досвід?”

Задача тренера – допомогти підлітку виділити суть життєвого уроку. Наприклад, є ситуації, які вчать терпінню, співчуттю, вчать не піддаватися відчаю, вчасно давати відпір, вчать дисципліні та відповідальності. Визначивши, у чому полягав життєвий урок, важливо поговорити з підлітком про те , в яких життєвих ситуаціях йому знадобиться цей досвід.

Підсумок: “Отже, ми використали подарунок старого Капелюшника. Погодься, що це було не просто. Але тепер ми з тобою знаємо, що будь-яку подію у житті потрібно розглядати з різних сторін. І тільки тоді можна дістати з неї користь, життєвий урок. Так мудрі люди пізнають життя. А тепер скажи, будьласка, якщо б ми не приміряли різні капелюхи, до чого б ми зараз прийшли ?”