

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШАХВЕРДОВА АЛЛА ПЕТРІВНА

УДК 159.9+371.15

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-
ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

05 – Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ А.П. Шахвердова

Науковий керівник **Хмель Наталія Дмитрівна**, кандидат психологічних наук, доцент

Одеса – 2018

АНОТАЦІЯ

Шахвердова А.П. Психологічний супровід соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2018.

Дисертаційну роботу присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню та практичній розробці системи способів і прийомів психологічного супроводу процесу соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

Проведений аналіз досліджень, присвячених проблемам психологічного супроводу, дозволив визначити, що психологічний супровід студентів-першокурсників з метою їх адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі являє собою керування процесом саморегуляції за допомогою активізації механізмів усвідомлення та рефлексії обставин, які утворюють зміст навчально-професійної діяльності.

За результатами аналізу літературних джерел, психологічний супровід містить такі ознаки, як створення системи умов для саморозвитку, активізація внутрішнього потенціалу, конструювання суб'єктивної реальності, організаційні, діагностичні, навчальні і розвивальні заходи. Ці ознаки присутні у діяльності системи психологічної служби з метою сприяння: організації освітнього простору, навчально-виховного процесу, самостійної роботи, особистісному розвитку, професійному становленню, розвитку окремих психічних властивостей.

В роботі теоретично обґрунтовано, що психологічний супровід студентів-першокурсників з метою їх адаптації до умов вузівського середовища є лише допоміжним засобом у здійсненні процесів їх власного буття у ньому. Основне навантаження у цьому плані приходить на процеси саморегуляції. Отже психологічний супровід у даному разі є орієнтування студентів на рефлексування

власних особливостей, які у той чи інший спосіб впливають на їхню здатність бути успішними при виконанні завдань, пов'язаних із навчально-професійною діяльністю. Зазначене стосується, у першу чергу, об'єктивної організації університетського буття з боку відповідних підрозділів вишу с тим, щоб воно було достатньо зрозумілим і посильним для студентів.

В концептуальних поглядах на сутність особистості виокремлено ознаки для побудови особистісної моделі психологічного супроводу студентів з метою їх адаптації до умов навчально-професійної діяльності у вищому навчальному закладі. До цих ознак належать: а) емоційність; б) переживання власної унікальності; в) суб'єктність; г) готовність до розвиненої суб'єктної активності; д) поведінковий спосіб існування; е) активність у соціальній поведінці; є) участь у колективній діяльності; ж) самоствердження; з) дієвість самосприйняття; и) здатність до саморегуляції.

Згідно із зазначеним, початок навчання у виші є моментом порушення психологічної рівноваги між особистістю та середовищем, до якого особа має адаптуватися. Встановлення шуканої рівноваги має на меті «відновлення» порушеної емоційності, переживання власної унікальності за рахунок «посилення» суб'єктності шляхом розвитку суб'єктної активності, прагнення до самоствердження, використовуючи дієвість самосприйняття та здатність до саморегуляції.

Виходячи з того, що навчально-професійна діяльність студентів хоча і повинна здійснюватися за правилами педагогічної взаємодії, але ж тим не менш має певні відхилення від них, ми вважаємо, що психологічний супровід повинен нівелювати ці відхилення за рахунок оснащення студентів дієвими засобами саморегуляції. Такими засобами є, на нашу думку, процеси усвідомлення та рефлексії, спрямовані на найбільш інформативні аспекти в інтерактивних ситуаціях університетського буття.

Стверджується, що основне навантаження психологічного супроводу має припадати на сформовані механізми саморегуляції. Особа, яка здійснює психологічний супровід, повинна сприяти їх функціональній ефективності за

допомогою відповідних вправ у межах психологічних тренінгів, добиваючись їх узагальненого відтворення. Оскільки у нашому випадку йдеться про соціальну адаптацію, в якій головною ознакою є ознака інтерактивного «входження» в університетський соціум, остільки головна увага має приділятися сприянню умінням та навичкам конструктивних інтерактивних взаємин за рахунок використання студентами процесів усвідомлення та рефлексії.

За допомогою емпіричного дослідження вивчено особливості соціальної адаптації студентів першого курсу у співвідношенні з мотивацією, життєвою задоволеністю, волевими якостями, соціальним інтелектом та уміннями долати тяжкі життєві ситуації, як психологічними характеристиками особистості.

Виявлено значущі кореляційні зв'язки між показниками соціальної адаптації та дезадаптації і показниками психологічних характеристик особистості. Наявність додатних значень кореляцій засвідчила яскраву вираженість показників адаптації та загальножиттєвої спрямованості, адекватності у процесах адаптації, схильності до ризику, рішучих дій та бажання пристосування до умов існування, глибокого занурення у своє «Я», активності процесів саморегуляції. Від'ємність кореляцій засвідчує пасивність активації особистості, неможливість рефлексивності та самостійної перебудови особистістю деяких рис. Кореляційні зв'язки показників дезадаптації пояснюють недостатнє розуміння першокурсниками своїх суб'єктних особливостей, невміння регулювати свої дії у соціумі, покірливу тенденцію уникнення будь-якого напруження, незрілість саморегуляції. Належність значущих кореляційних зв'язків між показниками адаптації / дезадаптації і психологічних особливостей особистості є поясненням рівня розуміння студентами свого «Я» та зрілості саморегуляційних процесів.

Загальний ступінь вираженості показників соціальної адаптації дозволив визначити її рівні: А (високий рівень адаптації), Д (високий рівень дезадаптації). Встановлено достовірні середньогрупові відмінності за показниками адаптації і дезадаптації у співвідношенні з показниками мотивації, факторів особистості, життєвої задоволеності, подолання важких життєвих ситуацій. Виявлено, що особи з високим рівнем адаптації характеризуються як такі, що проявляють

спроби привнести продукти індивідуальної праці в загальний розвиток навколишнього, активізувати усі свої творчі здібності, бути корисними для оточуючих (перш за все для однокурсників та одногрупників). При цьому, бажання засвоїти навички професії і відразу розпочати вивчення її основних закономірностей сприяє розширенню кола спілкування зі студентами та викладачами вищого навчального закладу, взаємодії з ними. Вони активні у спілкуванні, навчанні, постійно приймають участь у життєдіяльності групи, факультету, університету, відчують особисту корисність, відповідальність за загальну справу. Що стосується представників групи Д (дезадаптація), то їх можна характеризувати низьким рівнем підтримки життєзабезпечення та соціального статусу, низької творчої активності, нереалізованої суспільної корисності, що свідчить про невміння створення матеріальних благ, організації самостійного заробітку, слабку ініціативу, пасивність та утруднення з боку ділової, творчої активності, проявів особистої корисності.

Запроваджено програму тренінгових занять, спрямованих на корекцію соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі, що надало можливість вивчити особливості однієї з форм психологічного супроводу соціальної адаптації (тренінгу) з використанням можливостей сприяння розвитку таких психологічних механізмів саморегуляції, як усвідомлення та рефлексія. Умови навчального процесу вищого навчального закладу визначають свої вимоги до освітніх та виховних впливів, тому в підтримці рівноважного стану особистості студента, його соціальної комфортності у освітньому середовищі, з метою компенсації його факторів на ранніх етапах навчання, відбувається активація психологічних характеристик особистості студента першого курсу.

Принципами розробки тренінгових занять були: а) принцип активності – всі члени групи залучаються до виконання завдань на кожному занятті, обговорюють те, що відбулося на занятті; б) принцип дослідницької творчої позиції – саме в тренінговій групі створюється креативне середовище, характеристикою якого є проблемність, невизначеність, безоціночність; в) принцип партнерського

спілкування – передбачає визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів, а також ухвалення рішення з максимально можливим урахуванням інтересів всіх учасників спілкування; г) принцип персоніфікації висловлювань – відмова від безособових мовних форм та прийняття необхідності говорити особистими формами (Я-висловлювання); д) принцип конфіденційності – не виносити за межі групи будь-яку інформацію особистого характеру; е) принцип системного підходу – логічний зв'язок проходження психологічного розвитку, коли нові знання, навички та вміння здобуваються на основі попередніх, а попередні потребують подальшого розвитку.

Запроваджений тренінг визначив саморегулятивну змістовність психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого року навчання до умов навчання у вищому навчальному закладі. Досвід роботи у ході проведення тренінгу показав, що всі описані засоби психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу адекватні завданням, про що свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються на підґрунті отриманих результатів, їх статистичної обробки та інтерпретації.

За результатами вивчення змін, які сталися у студентів експериментальної групи після участі у тренінгу, встановлено певну динаміку взаємозалежності між показниками адаптації і дезадаптації та показниками психологічних характеристик особистості: мотивації, вольових якостей, подолання важких життєвих ситуацій, що дає підставу визначити зазначені феномени як компоненти психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу вищого навчального закладу, зумовлених усвідомленням та рефлексивністю.

Пріоритетним напрямком подальшого розвитку тематики дослідження визначено пошук засобів дослідження розбіжностей характеру реагування (у співвідношенні з індивідуально-типологічними особливостями) студентів-першокурсників на вплив факторів, пов'язаних з соціальною адаптацією до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: навчально-професійна діяльність, психологічний супровід, соціальна адаптація, особистісний розвиток, саморегуляція, усвідомлення, рефлексія.

SUMMARY

Shakhverdova A. P. Psychological support of social adaptation of first-year students to training in higher education. - Qualification scientific work as a manuscript.

Thesis for the degree of candidate of psychological Sciences in the specialty 19.00.07 – pedagogical and age psychology. – State institution «South Ukrainian national pedagogical University after K.D. Ushinsky», Odessa, 2018.

The thesis is devoted to the theoretical and methodological justification and practical development of methods and techniques of psychological support of the process of social adaptation of first-year students to study in higher education.

The analysis of studies on the problems of psychological support, allowed to determine that the psychological support of first-year students in order to adapt to the conditions of education in higher education is the management of the process of self-regulation by activating the mechanisms of awareness and reflection of the circumstances that form the content of educational and professional activities.

According to the results of the analysis of literary sources, psychological support contains such features as the creation of a system of conditions for self-development, activation of internal potential, construction of subjective reality, organizational, diagnostic, training and development activities. These features are present in the activity of the psychological service system in order to promote the organization of educational space, educational process, independent work, personal development, professional development, development of individual mental properties.

In the work it is theoretically proved that the psychological support of first-year students for the purpose of their adaptation to the conditions of the University environment is only an auxiliary tool in the implementation of the processes of their own existence in it. The main burden in this regard is on the processes of self-regulation. Therefore, psychological support in this case is the orientation of students on the reflection of their own characteristics, which in one way or another affect their

ability to be successful in the performance of tasks related to educational and professional activities. This applies, first of all, to the objective organization of University life on the part of the relevant departments of the University in order to make it clear enough and feasible for students.

In the conceptual views on the essence of personality, the features for the construction of a personal model of psychological support of students in order to adapt them to the conditions of educational and professional activity in higher education institution are highlighted. These features include: a) emotionality; b) experience of their own uniqueness; c) subjectivity; d) readiness for developed subjective activity; e) behavioral mode of existence; f) activity in social behavior; g) participation in collective activities; h) self-assertion; i) the effectiveness of self-perception; j) the ability to self-regulation.

In connection with this, the beginning of education at the University is the moment of violation of the psychological balance between the individual and the environment to which a person must adapt. The establishment of the desired balance is aimed at «restoring» disturbed emotionality, experiencing their own uniqueness by «strengthening» subjectivity through the development of subjective activity, the desire for self-assertion, using the effectiveness of self-perception and the ability to self-regulation.

Based on the fact that the educational and professional activities of students, although it should be carried out according to the rules of pedagogical interaction, but nevertheless has certain deviations from them, we believe that psychological support should neutralize these deviations by equipping students with effective means of self-regulation. Such means are, in our opinion, the processes of awareness and reflection aimed at the most informative aspects in interactive situations of University life.

It is argued that the main burden of psychological support should be on the formed mechanisms of self-regulation. A person who provides psychological support should promote their functional effectiveness through appropriate exercises within the framework of psychological training, seeking their generalized reproduction. Since in our case we are talking about social adaptation, in which the main feature is a sign of

interactive "entry" into the University society, so far as the main attention should be paid to promoting the skills and abilities of constructive interactive relationships through the use of students' awareness and reflection processes.

The features of social adaptation of first-year students in relation to motivation, life satisfaction, volitional qualities, social intelligence and the ability to overcome difficult life situations as psychological characteristics of the individual are studied with the help of empirical research.

Significant correlations between indicators of social adaptation and disadaptation and indicators of psychological characteristics of the person are revealed. The presence of positive values of correlations showed a bright expression of indicators of adaptation and increase of their orientation, adequacy in the processes of adaptation, propensity to risk, decisive actions and desire to adapt to the conditions of existence, deep immersion in their "I", the activity of self-regulation. The denial of the correlations indicates the passivity of the activation of the individual, the impossibility of self-reflexivity and the restructuring of certain personality traits. Correlation relations of indicators of disadaptation explain the lack of understanding of their subjective features by freshmen, the inability to regulate their actions in society, the meek tendency of avoiding any tension, the immaturity of self-regulation. Belonging of significant correlations between the indicators of adaptation / disadaptation and psychological characteristics of the individual is an explanation of the level of understanding of the "I" by students in the maturity of self-regulatory processes.

The General degree of severity of indicators of social adaptation allowed to determine its levels: A (high level of adaptation), D (high level of maladaptation). There were established significant average group differences in terms of adaptation and maladjustment in relation to indicators of motivation, personal factors, life satisfaction, overcoming difficult life situations. It is revealed that persons with a high level of adaptation are characterized as those who show attempts to bring products of individual labor in the General development of surrounding, to activate all the creative abilities, to be useful to people around (first of all for classmates and classmates). At the same time, the desire to learn the skills of the profession and immediately begin the study of its

basic laws contributes to the expansion of the circle of communication with students and teachers of higher education, interaction with them. They are active in communication, learning, constantly take part in the life of the group, faculty, University, feel the personal usefulness, responsibility for the common cause. As for the representatives of group D (disadaptation), they can be characterized by a low level of maintenance of life support and social status, low creative activity, unrealized social utility, which indicates the inability to create wealth, self-organization of earnings, weak initiative, passivity and difficulties from business, creative activity, manifestations of personal usefulness.

The program of training sessions aimed at correcting the social adaptation of first-year students to the conditions of education in higher education, which made it possible to study the features of one of the forms of psychological support of social adaptation (training) using the opportunities to promote the development of such psychological mechanisms of self-regulation as awareness and reflection. The conditions of the educational process of higher educational institutions determine their requirements for educational and educational influences, so in maintaining the balance of the student's personality, his social comfort in the educational environment, in order to compensate for its factors in the early stages of training, the activation of psychological characteristics of the student's personality of the first year.

The principles of the development of training sessions were: a) the principle of activity-all members of the group are involved in the tasks in each lesson, discuss what happened in the classroom; b) the principle of research creative position-it is in the training group creates a creative environment, the characteristic of which is the problem, uncertainty, bezotsinochnist; C) the principle of partner communication-involves the recognition of the value of the other person, her opinions, interests, as well as decision taking into account the interests of all participants of communication; d) the principle of personification of statements – the rejection of impersonal speech forms and acceptance of the need to speak in personal forms (I-statements); e) the principle of confidentiality – not to make any personal information outside the group ; e) the principle of a systematic approach – a logical connection of psychological development, when new

knowledge, skills and abilities are acquired on the basis of the previous, and previous require further development.

The training has defined the self-regulatory content of psychological support of social adaptation of students of the first year of study to the conditions of education in higher education. Experience during the training showed that all the described means of psychological support of social adaptation of first-year students adequate task, as evidenced by changes that are objectively observed on the basis of the results, their statistical processing and interpretation.

According to the results of the study of changes that occurred in students of the experimental group after participation in the training, a certain dynamics of interdependence between the indicators of adaptation and maladaptation and indicators of psychological characteristics of the individual: motivation, strong-willed qualities, overcoming difficult life situations, which gives grounds to determine these phenomena as components of psychological support of social adaptation of first-year students of higher education, due to awareness and reflexivity.

The priority direction of further development of the research subject is the search for research tools of the differences in the nature of the response (in relation to the individual-typological features of first-year students on the influence of factors associated with social adaptation to the conditions of education in higher education.

Key words: educational and professional activity, psychological support, social adaptation, personal development, self-regulation, awareness, reflection.

Список публікацій здобувача за темою дисертації:

1. Шахвердова А.П. Особливості психологічної адаптації студентів-психологів першого року навчання у ВНЗ / А. П. Шахвердова // Наука і освіта. – 2007. – № 8-9. – С. 214–216.
2. Шахвердова А.П. Соціально-психологічна адаптація та її особливості у студентів-першокурсників ВНЗ / А. П. Шахвердова // Наука і освіта. – 2008. – № 7. – С. 200–203.

3. Шахвердова А.П. Вплив особистісного потенціалу адаптивності на успішність адаптації студентів до умов ВНЗ / А. П. Шахвердова // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 209–212.

4. Шахвердова А.П. Вплив адаптаційного потенціалу першокурсників на успішність адаптації до навчання у ВНЗ / А. П. Шахвердова // Наука і освіта. – 2010. – № 2/LXXXIX. – С. 223–227.

5. Шахвердова А.П. Психологічний супровід процесу адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ / Н. Д. Хмель, А. П. Шахвердова // Наука і освіта. – 2016. – № 9. – С. 193–198.

6. Шахвердова А.П. Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників / А. П. Шахвердова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (50). – Issue 111, 2017. – P. 71–76.

ЗМІСТ

	Стор.
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	15
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПТУ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ»	
1.1. Психологічний супровід студентів у контексті навчально-професійної діяльності.....	25
1.2. Змістовні ознаки поняття адаптації.....	38
1.3. Соціальна адаптація студентів до умов вищого навчального закладу.....	45
Висновки до першого розділу.....	55
Список використаних джерел до першого розділу.....	57
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
2.1. Мета, завдання та етапи емпіричного дослідження.....	76
2.2. Особливості діагностики соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі.....	78
Висновки до другого розділу.....	94
Список використаних джерел до другого розділу.....	95
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
3.1. Взаємозв'язок показників соціальної адаптації / дезадаптації та мотиваційної структури особистості.....	99
3.2. Співвідношення між показниками соціальної адаптації / дезадаптації та показниками факторів особистості.....	110

3.3. Специфіка співвідношення показників соціальної адаптації/дезаптації з показниками психологічних характеристик особистості.....	119
3.4. Особливості психологічних характеристик у студентів з різним рівнем адаптації і дезаптації.....	141
3.5. Програма психологічного супроводу соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі.....	157
3.6. Аналіз результатів діагностики соціальної адаптації після застосування тренінгової програми.....	177
Висновки до третього розділу.....	201
Список використаних джерел до третього розділу.....	194
ВИСНОВКИ.....	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ.....	226

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

№ п/п	Умовні позначення	Назви показників
Соціально-психологічна адаптація (К. Роджерс – Р.Даймонд)		
1	A	A (+) адаптивність – A (-) дезадаптивність
2	S	S (+) прийняття себе – S (-) неприйняття себе
3	L	L (+) прийняття інших – L (-) неприйняття інших
4	E	E (+) емоційний комфорт – E (-) емоційний дискомфорт
5	I	I (+) внутрішній контроль – I (-) зовнішній контроль
6	D	D (+) домінування – D (-) відомість
7	ES	ескапізм
Мотиваційна структура особистості (В.Е.Мільман)		
8	П	Підтримка життєзабезпечення
9	К	Комфорт
10	Сс	Соціальний статус
11	Сп	Спілкування
12	ДА	Ділова активність
13	ТА	Творча активність
14	СК	Суспільна корисність
15	Еаст	Емоційні переживання астенічного типу
16	Фас	Фрустрація астенічного типу
17	Ес	Емоційні переживання стенічного типу
18	Фс	Фрустрація стенічного типу
Фактори особистості (Й. Фаренберг, Х. Зарга)		
19	F I	Невротичність
20	F II	Спонтанна агресивність
21	F III	Депресивність
22	F IV	Дратівливість

23	F V	Товариськість
24	F VI	Врівноваженість
25	F VII	Реактивна агресивність
26	F VIII	Сором'язливість
27	F IX	Відвертість
28	F X	Екстраверсія-інтроверсія
29	F XI	Емоційна лабільність
30	F XII	Маскулінність-фемінність
Індекс задоволеності життям (Н.В.Паніна)		
31	ІЖ	Інтерес до життя
32	ПДЦ	Послідовність в досягненні цілей
33	УЦ	Узгодженість між поставленими і досягнутими цілями
34	ПС	Позитивна оцінка себе і власних вчинків
35	ЗФН	Загальний фон настрою
36	ЗЖЗ	Загальний показник життєвої задоволеності
Вольові якості (М.В.Чумаков)		
37	В	Відповідальність
38	Ін	Ініціативність
39	Рш	Рішучість
40	См	Самостійність
41	Вт	Витримка
42	Н	Наполегливість
43	Е	Енергійність
44	Ув	Уважність
45	Ц	Цілеспрямованість
Соціальний інтелект (Дж.Гілфорд, М.Саллівен)		
46	СТ1	Субтест 1- «Історії з завершенням»
47	СТ2	Субтест 2 – «Групи експресії»
48	СТ3	Субтест 3 – « Вербальна експресія»

49	СТ4	Субтест 4 – « Історії з доповненням»
50	КО	Композитна оцінка
Подолання важких життєвих ситуацій (В.Янке, Г.Ердман)		
51	1	Зниження значення стресової ситуації
52	2	Самосхвалення
53	3	Самовиправдання
54	4	Відволікання
55	5	Заміщення
56	6	Самоствердження
57	7	Психом'язова релаксація
58	8	Контроль над ситуацією
59	9	Самоконтроль
60	10	Позитивна самомотивація
61	11	Пошук соціальної підтримки
62	12	Антиципуюче уникнення
63	13	Втеча від стресової ситуації
64	14	Соціальна замкнутість
65	15	«Заїжджена платівка»
66	16	Безпорадність
67	17	Жалість до себе
68	18	Самозвинувачення
69	19	Агресія
70	20	Прийом ліків

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена тим, що однією з найважливіших передумов успішної діяльності першокурсників є їх своєчасна адаптація до університетського середовища, яка є, по суті справи, початковим етапом їх залучення до професійної спільноти, від особливостей якої залежить подальший хід професійного життя і добробуту людини. Дослідження зазначеної проблеми сприятиме вирішенню питання про подолання складнощів в навчально-професійній діяльності студентів, які вимагають сформованості пізнавальної активності, комунікативних умінь, мотивації та ціннісних орієнтацій на оволодіння обраною професією. Визначення особливостей «входження» першокурсників в обставини вищого навчального закладу може стати у нагоді при розробці загальної психологічної теорії особистості завдяки новим даним щодо розвитку самопізнання, самооцінки та саморегуляції студентів при переході до нового етапу свого соціального буття.

Проблема психологічного супроводу (І. О. Баєва, С. Д. Максименко), в якій вказується на її психодіагностичні, організаційні та комунікативні аспекти (М. Р. Бітянова), розглядається під кутом зору: а) психологічного супроводу загального педагогічного процесу у межах всього навчального закладу (Н. В. Гончарова, О. О. Євдокімова, Л. І. Краснослободцева, А. Г. Маклаков, Т. Г. Янічева та ін.); б) окремих видів діяльності у виші (Т. Гера, Е. Ю. Сарсембаєва та ін.); в) професійного розвитку (К. В. Бабак, О. С. Гурова, А. В. Кернас, І. М. Кусраєва та ін.); г) особистісного розвитку (В. В. Белов, О. Є. Бочарова, А. В. Вагапова, В. О. Корзунін, О. М. Семьонова та ін.); д) особистісно-професійного розвитку (О. В. Бережнова, К. І. Пілюгіна та ін.); е) психологічних утворень (О. В. Ковальська). Окрему групу досліджень утворюють публікації, в яких відтворюються сутнісні ознаки психологічного супроводу, як педагогічної підтримки (Т. В. Анохіна, І. Є. Лілієнталь, В. О. Маніна, Т. А. Строкова та ін.). Психологічний супровід розглядається у контексті саморозвитку у дослідженні Ю. В. Слюсарєва.

Проблема адаптації (Д. О. Андрєєва, С. І. Анонова, Г. О. Балл, В. М. Кузьміна, А. А. Налчаджян та ін.) відтворюється у психологічних дослідженнях з наголосом на таких її аспектах, як психологічна адаптація: а) студентів до навчання у вищому навчальному закладі взагалі (А. С. Авдеенко, З. Ш. Касимова, А. О. Реан та ін.); б) студентів-першокурсників (Л. В. Бура, І. О. Верченко, К. Ю. Гриньова, І. А. Добрянський, І. В. Кузнєцова, З. М. Новікова, О. А. Похвалітова, К. Г. Созаєв, А. С. Чабанюк та ін.); в) у контексті самосвідомості (В. А. Демченко, М. Г. Живаєв, О. О. Смірнов та ін.).

У розрізі досліджуваної проблематики адаптація розглядалась, у першу чергу, як суб'єктний процес «входження» особистості до нових обставин життєдіяльності (В. В. Москаленко, А. В. Мудрик, А. Г. Харчев та ін.) та нових умов діяльності (Д. О. Андрєєва, Є. В. Вітенберг та ін.), які пов'язані з процесами становлення особистості (Б. Г. Ананьєв, О. В. Кузнєцова, О. М. Леонтєв, А. В. Петровський, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, О. П. Саннікова та ін.) та педагогічної взаємодії (Л. К. Велитченко).

Разом із тим аналіз практики організації інтерактивних взаємин у вищій школі свідчить про те, що недостатньо враховується значущість власних механізмів саморегуляції студентів у процесах їхньої соціальної адаптації до умов навчання у ВНЗ.

Актуальність, теоретична й практична значущість, недостатня розробленість проблеми психологічного супроводу студентів-першокурсників до умов навчання у виші обумовили вибір теми дослідження «Психологічний супровід соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в рамках комплексної наукової теми кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Теоретико-методологічні основи становлення особистості психолога в системі фахової підготовки» (державна реєстрація № 0109U000192). Тема дисертації затверджена вченою

радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 6 від 18.01.2012 року) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки й психології в Україні (протокол № 3 від 27.03. 2012 року).

Мета дослідження – теоретико-методологічне обґрунтування та практична розробка системи способів і прийомів психологічного супроводу процесу соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**:

1. Узагальнити теоретичні дані з проблем психологічного супроводу студентів з метою їх соціальної адаптації до навчально-професійної діяльності.

2. Визначити відповідні критеріальні ознаки та здійснити вибір методик емпіричного дослідження.

3. Дослідити особливості соціальної адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

4. Розробити програму психологічного супроводу процесу соціальної адаптації першокурсників до навчання у виші та перевірити її на ефективність.

Об'єкт дослідження – соціальна адаптація студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – особливості психологічного супроводу з метою соціальної адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі.

Гіпотеза дослідження. Психологічний супровід є інтерактивним процесом в системі «викладач/викладачі – студент/студенти», який має на меті сприяння розвитку у студентів власної саморегулятивної системи. Розгляд соціальної адаптації у термінах розвитку особистості відповідно до вимог університетського оточення та особливостей педагогічної взаємодії в ньому за рахунок можливостей саморегуляції дозволяє вважати, що психологічний супровід студентів-першокурсників має відбуватися як сприяння розвитку таких психологічних механізмів саморегуляції, як усвідомлення та рефлексія.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: принципи системно-структурного підходу до розуміння психічних явищ (Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, В. О. Ганзен, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн та ін.); положення про детермінативний характер психічних явищ (К. О. Абульханова-Славська, В. Г. Асєєв, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, О. Я. Чебикін та ін.); положення теорії особистості (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Л. К. Велитченко, О. К. Дусавицький, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун, Б. Ф. Цуканов, С. Д. Максименко, В. В. Рибалка, О. П. Саннікова та ін.); основні положення теорії психологічного супроводу (І. О. Баєва, М. Р. Бітянова, Н. В. Гончарова, О. О. Євдокімова, А. Г. Маклаков, С. Д. Максименко та ін.) та адаптації (Г. М. Андрєєва, Г. О. Балл, О. В. Кузнєцова, С. Д. Максименко, А. А. Налчаджян, О. П. Саннікова, Г. Сельє, О. Я. Чебикін, А. В. Фурман, В. О. Ядов та ін.); ідеї індивідуально-орієнтованої освіти й психологічної підтримки особистості, що розвивається (О. Г. Асмолов, І. В. Дубровіна, В. А. Петровський та ін.).

Методи дослідження: теоретичні (аналіз наукових джерел, узагальнення концепцій та підходів за досліджуваною проблематикою); емпіричні (тестування, спостереження, бесіди); методи математичної статистики. Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 16.0 for Windows.

Для проведення дослідження було складено такий психодіагностичний комплекс: методика «Соціально-психологічна адаптація» К.Роджерса і Р.Даймонда, (адапт. А.К.Осницького); особистісний опитувальник (FPI) Й. Фаренберга; «Діагностика соціального інтелекту» Дж.Гілфорда, М.Саллівена; опитувальник «Вольові якості особистості» М.В.Чумакова; методика «Подолання тяжких життєвих ситуацій (ПТЖС)» В. Янке, Г.Ердман (адапт. Н.Є.Водоп'янової); тест «Індекс задоволеності життям» (ІЗЖ) (адапт. Н.В.Паніної); «Діагностика мотиваційної структури особистості» (В.Е.Мільман).

В емпіричному дослідженні брали участь студенти-першокурсники різних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Загальну вибірку дослідження склали 326 осіб.

Наукова новизна результатів проведеного дослідження:

Вперше психологічний супровід схарактеризовано як інтерактивний процес в системі «викладач/викладачі – студент/студенти», який відбувається згідно логіці педагогічної взаємодії; соціальну адаптацію розглянуто у руслі концептуальних положень вітчизняних персонологічних теорій, які слугують основою для створення особистісної моделі психологічного супроводу; теоретично обґрунтована і розроблена концепція соціальної адаптації першокурсників, в якій зроблено наголос на створенні соціумного середовища задля формування відповідних психологічних властивостей; аргументована доцільність застосування психологічного супроводу, який базується на особистісно та діяльнісно зорієнтованій програмі;

Поглиблено розуміння соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі як складного явища, якому притаманні ознаки приналежності до проблематики психології особистості, свідомості, діяльності, а також до проблематики педагогічної взаємодії; *обґрунтовано* положення про інтерактивні взаємозалежності між зовнішніми впливами та внутрішніми умовами як основним протиріччям соціальної адаптації студентів-першокурсників.

Набули подальшого розвитку теоретичні уявлення про діяльність і особистість у контексті психологічного супроводу, спрямованого на сприяння соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі

Практичне значення полягає в розробці та впровадженні корекційної програми тренінгових занять з подолання складнощів соціальної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі. Результати проведеного дослідження можуть бути використані при проведенні профвідбору учнів старших класів з метою прогнозування і попередження можливих

ускладнень у процесі їх адаптації та соціалізації до умов навчання у вищому навчальному закладі. Отримані дані можуть використовуватися в роботі соціально-психологічної служби вищого навчального закладу.

Основні результати дослідження впроваджено в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка впровадження № 21/02 від 05.01.2017 р.), Тернопільського національного економічного університету (довідка впровадження № 126-03/1652 від 21.08.2017 р.), Одеського обласного інституту удосконалення вчителів (довідка впровадження від 24.05.2017 р.) та Чорноморського національного університету імені Петра Могили (довідка впровадження № 2/7-45/56 від 16.03.2018 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, що були виконані у співавторстві. Автором узагальнено стан проблеми, систематизовано теоретичні дані, що визначають роль властивостей особистості у психологічному супроводі соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі; зібрано емпіричні дані, проведено математично-статистичну обробку, інтерпретацію та обговорення отриманих результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на: Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія особистості: теорія, досвід, практика» (Одеса, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2007, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні чинники становлення особистості в поліетнічному середовищі» (Одеса-Мукачево, 2008); International Scientific and Professional Conference «Actual Problems of Science and Education» (Budapest, 2017), Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів і молодих вчених «Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти» (Одеса, 2008); на засіданнях кафедри теорії та методики практичної психології (2007-2017).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 6 публікаціях, з них: 5 статей, що були опубліковані в наукових фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи складає 242 сторінки комп'ютерного тексту. Основний текст – 159 сторінок. Робота містить 10 таблиць, 10 рисунків, 2 додатки. Список використаних джерел включає 269 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПТУ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ»

1.1. Психологічний супровід студентів у контексті навчально-професійної діяльності

Для відповіді на питання про закономірності психологічного супроводу студентів-першокурсників з метою їх адаптації до соціумних обставин навчання у вищому навчальному закладі необхідно визначити зміст понять «психологічний супровід» та «адаптація».

Поняття психологічного супроводу містить такі описові характеристики її компонентів, в яких вказується на: а) систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу учнів з огляду на їх актуальний стан та перспективи розвитку; б) створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і розвитку учнів; в) забезпечення спеціальних соціально-психологічних умов для вирішення проблем навчання, спілкування та психічного стану окремих осіб та колективів [29].

Наразі це поняття безпосередньо зв'язується із діяльністю психологічної служби навчального закладу. Так, наприклад, у понятті «психологічний супровід» вказується на такі її ознаки, як: а) системна організація; б) постійність функціонування; в) спрямованість на особистісно-професійний розвиток; г) розкриття потенційних можливостей студента; д) корекція особистісного розвитку і саморозвитку [71, 143].

В іншій трактовці поняття психологічного супроводу мова йде про систематичну роботу психологічної служби ВНЗ, спрямовану на особистісний і професійний розвиток студента, на подолання труднощів, що виникають у процесі навчання і корекцію емоційно-особистісної сфері, а також створення умов для успішного навчання [197].

Супровід також трактується як діяльність, спрямована на створення системи

обставин, які сприяють успішному навчанню і розвитку дитини в конкретному шкільному середовищі [164].

Стверджується про необхідність допомоги з боку служби психологічного супроводу при виникненні психологічних, навчальних, соціальних труднощів [22].

Відмічається, що в основу психологічного супроводу покладено положення гуманістичної психології про супроводження розвитку дитини, напрямку її розвитку, а не нав'язуванні їй того, що є доцільним з точки зору педагога [168].

У супроводі вбачається ідея допомоги особі у формуванні уявлення про власний розвиток, і міру своєї відповідальності за нього [145].

Сутність психологічного супроводу конкретизується через використання словосполучення «супровід розвитку», в якому наголошується на тому, що супровід нерозривно пов'язаний з розвитком особистості [26].

У понятті «психологічний супровід» вбачаються ознаки: а) комплексу заходів; б) системи впливу на учасників освітнього процесу; в) вплив на освітнє середовище [22, 203]. У контексті ідеї професійної діяльності поняттям супроводу позначають метод, необхідний при навчанні прийняттю оптимальних рішень у ситуаціях життєвого вибору [80].

Поряд із поняттям психологічного супроводу використовують поняття психолого-педагогічного супроводу, що розглядається як діяльність, спрямована на створення системи соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання і розвитку дитини в конкретній шкільному середовищі.

На думку І.Л. Мамайчук, супровід належить до діяльності психолога, спрямованої на систематичне спостереження за психічним розвитком дитини. До цієї діяльності належить також піклування про соціумні умови, необхідні для ефективного психічного розвитку дітей, організація життєдіяльності дітей з вадами розвитку, систематична психологічна допомога таким дітям та їх батькам [115]. Такими умовами є умови педагогічної взаємодії з особливим наголосом на діалогічних відношеннях викладачем та студентом у значенні цілеспрямованого впливу на особистісні смисли студентів [42].

Головними напрямками психологічного супроводу у вищому навчальному закладі є турбота про навчання на основі врахування закономірностей особистісного розвитку студентів [148, 165].

Психолого-педагогічний супровід здійснюється у відповідності з такими комплексними моделями, як «організатор» і «куратор» [75, 139]. У моделі «Організатор» діяльність психолога адресовано класним керівникам, вчителям та учнівським колективам. У моделі «Куратор» діяльність психолога спрямована на психологічне супроводження конкретних дітей та учнівських колективів. На нашу думку, задум інституту кураторства найбільш повно відтворює ідею психологічного супроводу, в якій в найбільш повній мірі здійснюються безпосередні контакти того, хто навчає, та того, хто навчається.

Психологічний супровід спрямований на: а) психологічну діагностику (мотивація, ціннісні орієнтації, установки, психологічний клімат тощо); б) допомогу в розвитку навчальних умінь і регулюванні своєї життєдіяльності; в) психологічну підтримку першокурсників в різних аспектах самостійного життя і взаємин з однокурсниками та педагогами [97].

Психологічний супровід являє собою цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості, що має свої відмінності на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі [74, с. 252].

Психологічний супровід орієнтований, у цілому, на формування відповідної поведінки, розвиток здібностей, підвищення успішності. У діяльності викладачів особливе значення мають такі якості, як тактовність, високий авторитет, компетентність, спостережливість, орієнтація на гуманістичні цінності, педагогічна емпатія [16].

Проблема психологічного супроводу [11, 29, 93, 122, 134, 177 та ін.], в якому розрізняють кризисні, лікувальні, профілактичні і розвивальні аспекти [205], висуває на перший план питання про визначення його сутнісних характеристик.

У понятті психологічного супроводу вбачаються такі ознаки, як:

- надання психологічної допомоги і самопомоги [49, с. 5];
- створення системи умов для саморозвитку особистості молодої людини; оволодіння відповідними психологічними знаннями та психотехнікою на основі реальних проблемних ситуацій [35];
- спрямованість на розвиток і саморозвиток в цілому, активізацію внутрішнього потенціалу, ресурсів і можливостей людини [168];
- підтримка природних реакцій, процесів і станів особистості [126];
- спеціальна робота щодо осмислення, рефлексії, виявлення способів і механізмів зміни суб'єктності; конструювання їх суб'єктної реальності, а також на оволодіння механізмами і способами саморозвитку [178];
- система організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов особистісного розвитку майбутнього фахівця [203].

Поняття педагогічного супроводу є не тільки таким, яке виникло відносно недавно, але й називається і досліджується у різних контекстах, де йдеться про процес наuczіння людини тим чин іншим знанням, навичкам, компетенціям тощо. Йдеться, наприклад, про психологічний супровід навчально-виховного процесу у ВНЗ [16], особистісного розвитку у ВНЗ [27, 38], у процесі викладання навчального курсу [52] тощо.

На разі існують такі підходи до трактування поняття «психологічний супровід», згідно з якими воно може розглядатись і як метод, і як процес і як професійна діяльність психолога у психологічній службі [93]. Так, наприклад, у діяльності психолога коледжу виокремлюють такі функції, як навчальну, здоров'язберігаючу, формувальну, аналітичну, організуючу, смислопороджуючу, стимулюючо-мобілізуючу, спрямовуючо-підтримувальну, об'єднувально-посередницьку [20]. Ці функції у своїй сукупності вказують на зміст психологічного супроводу, який є спрямованим на забезпечення: а) ефективного спілкування та поведінки; б) нормального нервово-психічного самопочуття; в)

учбових умінь та навичок; г) рефлексивного ставлення до взаємодії; д) активізацію діяльності; е) саморозвитку студента; є) встановлення багатопланових інтерактивних зв'язків [20]. На нашу думку, на особливу увагу заслуговує ідея рефлексивного ставлення до взаємодії, оскільки у ній з найбільшою повнотою відтворюється значущість суб'єктного ставлення студента до себе у контексті саморозвитку як учасника спільного вузівського процесу.

У цілому, всі «психологічні супроводи» можна розподілити між такими дослідницькими та формувальними сферами, що характеризують різноманіття практичної діяльності людини, яка і отримує певну допомогу від інших, і сама за певних умов надає її тим, хто її потребує: а) особистісний розвиток [27, 143, 163], становлення особистості спортсмена [85], професійне становлення [102]; б) освітній простір [59], навчально-виховний процес [70, 95, 165, 174, 177, 203] у межах цілісної психологічної служби [190]; в) соціальна адаптація [65]; г) окремих властивостей – креативність студентів [88], подолання психологічних бар'єрів [116]; д) дітей-реакреантів [142, 180]; е) організація самостійної роботи [159] тощо.

Звертаючись до поняття психічного, яке вказує на відтворювальну (відображення) та активнісну (моделює) природу відображення дійсності, ми тим самим повинні вказати в понятті психологічного супроводу на ті ознаки, завдяки яким людина залучається до більш досконалих дій іншого, перетворюючи їх на власні дії, і ставлячись, отже, суб'єктом своєї активності.

Розглядаючи проблему психологічного супроводу студентів в умовах навчально-професійної діяльності, ми приєднуємося до точки зору, в якій наголошується на таких його ознаках, як допомога у створенні необхідної суб'єктної основи для подолання труднощів об'єктивного та суб'єктивного характеру [42, с. 9]. Така допомога полягає у використанні студентами досвіду викладачів з метою опанування системою не тільки навчальних дій, але і якостей, яких потребує навчально-професійна діяльність студента.

Керуючись такими ознаками в понятті психологічного супроводу, як створення відповідних умов для успішного навчання і розвитку особистості та

сприяння розвитку свідомості та самосвідомості за рахунок активізації власних ресурсів [168], а також підтримка осіб, в яких виникають певні особистісні труднощі [29, 126], доходимо висновку про те, що найбільш вдалим підходом до цієї проблеми є холістичний підхід, в якому головна увага приділяється створенню належних умов для розвитку особистості того, хто навчається. Такий підхід у повній мірі здійснюється в організації навчального і виховного процесу в вищому навчальному закладі, в якому враховані всі вимоги до нього як до педагогічної взаємодії у системі «викладач/викладачі – студент/студенти».

Про значущість такого підходу свідчить також і судження про необхідність знаходження ефективних шляхів побудови навчального процесу з метою сприяння становленню та розвитку особистості студента у процесі професійного навчання у ВНЗ як передумови професійної і особистісної самореалізації майбутніх фахівців [163].

Це означає що навчально-професійна діяльність у ВНЗ повинна бути організована так, щоб забезпечувати умови студентам для: а) успішного навчання та особистісного розвитку на основі взаємодії із професійним оточенням; б) активізації власних особистісних та інтелектуальних ресурсів; в) отримання підтримки при вирішенні проблем, які виникають у процесі навчально-професійної діяльності.

Зміст поняття «психологічний супровід» у контексті проблематики навчання у вищому навчальному закладі визначається значенням слів, які за семантичними ознаками відтворюються в ідеї «супроводжувати»: а) супроводжувати – слідувати разом з ким-небудь, знаходячись поруч, ведучи куди-небудь або йдучи за ким-небудь; б) підтримувати – бути моральною опорою, вселяти упевненість, підбадьорювати; надавати допомогу; в) допомагати – сприяти кому-небудь або чому-небудь; виконувати дії або засоби, що полегшують, спрощують що-небудь; г) сприяти – виконувати спільні дії, допомагати, підтримувати; д) полегшувати – робити менш важким, спрощувати виконання чого-небудь; робити менш обтяжливим, більш стерпним; зменшувати

тяготи від чого-небудь; е) спрощувати – робити більш простим, зменшувати складність, полегшувати [42, с. 10].

Автор цитованої роботи вказує на такі її ознаки, як: а) додання наснаги тому, хто навчається, та упевненості щодо можливості подолання ймовірних труднощів; зменшувати тяготи від навчально-професійної діяльності (особистісні ознаки); б) надання допомоги при засвоєнні вимог навчально-професійної діяльності за рахунок використання дій або засобів, що полегшують або спрощують навчально-професійну діяльність (діяльнісні ознаки) [42, с. 10].

Спираючись на ідею про значення провідної діяльності, яка має бути зорганізованою відповідно до системотвірного принципу суб'єктності, ми виходили із положення про значущість спільної діяльності учасників навчально-професійної діяльності для процесів опанування її вимогами і, отже, адаптації в кінцевому рахунку. З цією метою ми познайомились з тими обставинами, які супроводжують студентів в ній.

Якщо розглядати університетське середовище як таке, яке формує особистість та діяльність студентів, то необхідно погодитись з тем, що особливості ділового спілкування в ньому вже апріорі у той чи інший спосіб впливають на перебіг адаптаційних процесів [121]. У фаховій літературі стверджується про необхідність застосовувати при проведенні учбових занять зі студентами відповідних фаху комунікативних вправ, рольових та ділових ігор. Провідною ідеєю такого застосування є можливість ототожнення студентом себе із учасниками рольових та ділових ситуацій, яке призводить до засвоєння відповідних ситуативних змістів [96].

Підготовка до ділового спілкування є не тільки корисною в плані фахового вишкілу, але й забезпечую адаптивне «входження» до університетської спільноти. У ньому у практичному плані наголошується на значущості знань та умінь ділового спілкування, ставлення до нього, як до цінності, а також комунікативної рефлексії [124].

При навчанні студентів у процесі сумісної діяльності, а також при оволодінні технікою ділового спілкування особливе значення має наголос на ідеї

соціального партнерства – на поєднанні зусиль кожного з діячів [92]. Завдяки ним формуються та розвиваються такі компетенції, як знання про сутність соціального партнерства, вміння його організувати, наявності бажання до взаємодії із партнерами, готовності до контролю та самоконтролю успішності партнерства [68].

Певне значення для відтворення ідеї психологічного супроводу студентів має соціальне виховання, в якому наголошується на таких ознаках, як: а) інформаційна та практична підтримка становлення індивідуальності та особистості; б) сприяння самоорганізації у соціальній взаємодії; в) допомога в ситуаціях соціалізації та самореалізації [6].

Шуканим результатом соціального виховання є соціальність, яка розуміється як здатність і, отже, психологічна готовність людини до взаємодії із соціумним оточенням. Її провідними ознаками є: а) єдність особистісного і колективного; б) суб'єктність як прояв творчого ставлення до суспільного буття; в) сукупність соціальних потреб, мотивів, уявлень про види та результати діяльності [6].

Психологічний супровід за своєю суттю відтворює ознаки підготовки до соціального партнерства. Останнє спирається на такі аспекти, як: а) набуття досвіду інтерактивних відносин, використанні потенціалу освітнього середовища; б) теоретико-практичні основи соціального партнерства, програмно-методичне забезпечення підготовки); в) формування умінь та навичок взаємодії у ситуаціях реального та потенційного партнерства [63]. З огляду на проблематику психологічного супроводу певне значення має створення умов для самовизначення, творчого самовираження і безперервної освіти [129].

У відповідних студіях встановлено існування відмінностей у сучасних академічних групах. Ці відмінності стосуються якісних можливостей впливу на оволодіння професією, на розвиток особистості та на самопочуття студентів [39]. В них відбиваються ознаки особистісно-професійного становлення студентів з огляду на: а) мотиваційну сферу; б) соціальне мікросередовище; в) особистість викладача.

Якщо враховувати вплив на студентів нової ситуації розвитку, яка вимагає від них інших, більш адаптованих проявів індивідуальної свідомості, то поява таких узагальнених характеристик, як прагматичність, установка на професійні та особисті досягнення та прагнення до самореалізації та благополучного життя [198], то можна дійти висновку про те, що студенти цілком однозначно сприймають соціумну дійсність, де на перший план виходить піклування про себе.

У розрізі проблеми, що розглядається, особливого значення набувають ознаки, які містить поняття соціалізації, оскільки в них криється відповідь на питання про те, яким має бути психологічний супровід студентів, спрямований на їх адаптацію до соціумного середовища вишу. У цьому плані важливе значення має звернення до такого поняття, як «корпоративна культура вишу». Основна стратегічна задача полягає у впливі на формування у студентів образу майбутньої професії та конструктивної мотивації за рахунок їх залучення до групових та інтерактивних форм навчання у системах «викладач/викладачі – студент/студенти» [79].

Оскільки інтерактивні контакти навчально-професійної діяльності студентів відіграють важливу роль у встановленні корпоративної культури вишу, оскільки вони потребують достатньої уваги для їх спеціального формування за допомогою психологічного супроводу із використанням багатовимірного комплексу зовнішніх (економічні, адміністративні, організаційні та навчально-виховні заходи) і внутрішніх стимулів (тренінги, консультування, індивідуальні бесіди, включене спостереження) [186].

Значне місце у перебігу адаптаційних процесів посідають процеси саморегуляції, які за своєю природою сходять до врахуванням діячом вимог діяльності та ситуації у цілому. Пропонують розрізняти такі типи саморегуляції, як автономний, змішаний та залежний тип. Встановлено, що студенти автономного типу показують високий рівень соціально-психологічної адаптації, змішаного – середній, а залежного типу – низький рівень адаптації [100].

У спеціальних дослідженнях у студентів відмічаються певні психологічні труднощі, які супроводжують адаптаційні процеси. До них належить виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, таких, як мотиваційний, рольовий, адаптаційний, моральний, конфлікт самооцінки тощо, при вирішенні яких вони звертаються до механізмів психологічного захисту придушення, регресія, заміщення, заперечення, проєкція, компенсація, реактивне утворення, раціоналізація [53]. Поліпшення процесів психологічної адаптації вбачають у відповідній роботі з формування позитивної Я-концепції шляхом приведення у відповідність реального та ідеального «Я» [58].

Переживання студентів першого курсу спричиняються, у першу чергу, впливом їхньої самооцінки, яка виникає з приводу успішності/неуспішності їхніх способів учбової діяльності, для нівелювання яких пропонується використання групових психокорекційних технік та проведення формувальних навчальних експериментів [109].

У цілому, на формування діяльнісного та особистісного самовизначення, яке, власне, і визначає особливості адаптивних процесів, впливають такі умови, як: а) соціальні (суспільно-політичні, соціально-економічні, культурні та соціально-демографічні умови, рівень освіти, профіль, курс та спеціальність навчання); б) соціально-психологічні (соціальне оточення, особливості міжгрупової взаємодії); в) внутрішньо групові (групова згуртованість, положення в групі); г) індивідуально-психологічні (психічні функції, здібності, особливості особистості, мотивація, життєві цінності, самосвідомість, особистісні якості) [90].

З огляду на проблему психологічного супроводу до переліку завдань, які він повинен виконувати, мають бути додані формування: а) уявлень про особливості діяльності в рамках певної професії, і розвиток професійно важливих якостей особистості; б) здатності ставити перед собою чіткі цілі та досягати їх; в) навичок самопізнання (усвідомлення студентами самих себе, свого місця в світі професіоналів, дослідження себе за допомогою тестів, самоспостереження, вправ із самоаналізу); г) позитивного психологічного клімату (соціально-психологічні тренінги, спрямованих на згуртованість групи, розвиток навичок групової

взаємодії) [90]. Особливу увагу слід приділяти питанням співробітництва і здатності до кооперативної діяльності [46].

Питання про психологічний супровід процесу адаптації студентів першого курсу до навчання у ВНЗ потребує у цілому розгляду всіх аспектів, які у тій чи іншій мірі належать до їхньої суб'єктивної реальності. До них мають віднесені такі психологічні явища, як: а) адекватна самооцінка; б) тривожність; в) невротичні розлади; г) самоставлення; д) вольовий самоконтроль; е) мотивація досягнень; є) психологічна близькість з іншою людиною; ж) почуття громадянського обов'язку; з) розуміння важливості розвитку себе як особистості; и) усвідомлення особистісних і психологічних аспектів саморозвитку [183].

У цілому, проблему психологічного супроводу студентів-першокурсників можна розглядати як сприяння їхньому професійному і, отже, особистісному зростанню. Це поняття містить такі ознаки, як: а) спроможність самостійного набуття та удосконалення професійних знань, вмінь і навичок; б) розвиток професійно-важливих особистісних якостей і властивостей у процесі навчання та професійної діяльності. Професійне зростання спирається на такі психологічні явища, як: а) самопізнання; б) навчально-професійне самооцінювання; в) навчально-професійне самоусвідомлення; г) самостійне керування професійним самозростанням; д) здібності (гностичні, прогностичні, конструктивні, самоорганізаторські, комунікативні, вольові) [73]. Встановлено наступну послідовність мотивів за мірою значущості для студентів: а) прагматичні мотиви (76%); б) професійні (41%); в) пізнавальні (23%). Також виявлено міру прагнення студентів до самоактуалізації та його рівень: а) високий (11,1%); б) вищий за середній і середній (16,7% і 20,4% відповідно); г) низький (51,8%) [73].

Якщо розглядати навчально-професійну діяльність студентів як певну модель шуканого результату у плані приближення і, отже, адаптації до неї, то ми маємо обов'язково звернутися до сучасних вимог щодо процесуальних особливостей організації інтерактивних взаємовідносин у вищому навчальному закладі. Зазначене вказує на присутності в них ділового (оволодіння певним змістом) та соціально-психологічного аспектів (спосіб побудови міжособистісних

відносин у спільній діяльності) [57]. Система «викладач – студент», яка є головною системою у діяльності вишу, у багатьох випадках не є ефективною із-за існування соціокультурних, статусно-позиційно-рольових, вікових, індивідуально-психологічних, міжособистісних бар'єрів, причиною яких є пасивна роль студентів, низький рівень рефлексії та мотивації навчання [31].

Здійснення системи «викладач – студент» відбувається за присутністю таких складових, як: а) спонукальна (мотиви вибору студентом або викладачем сценарію); б) ментальна (сенси, цінності, норми, установки, які регулюють поведінку учасників взаємодії); в) процесуальна (цілі, зміст, схеми і сюжети взаємодії, рольові позиції); г) результативна складова (результат освітньої взаємодії) [19].

Взаємодія викладача та студентів характеризується певною стадіальністю: а) залучення до діяльності (розділені між викладачем і студентами дії, імітовані та підтримані дії студентів); б) узгоджена діяльність студентів з викладачем (дії студентів, спрямовані на саморегуляцію, самоорганізацію, самоспонування); в) партнерство в удосконаленні освоєної спільної продуктивної діяльності [182].

Педагогічна взаємодія викладачів і студентів відбувається за умов: а) готовності викладачів до конструктивної взаємодії зі студентами; б) комунікативних знань, умінь і навичок студентів; в) позитивного емоційного фону; г) поєднання фронтальної, парної та групової взаємодії; д) створення ситуації успіху; е) відповідного навчально-методичного забезпечення. Для забезпечення названих умов пропонується використовувати тренінги з конструктивної взаємодії для викладачів та студентів [87], що, власне, і є одним із аспектів психологічного супроводу.

В окремих студіях наголошується важливість: а) мотивації і орієнтування студентів на взаємодію; в) прийняття викладачем і студентами ролей в організації взаємодії на паритетних засадах; г) взаємодії на основі єдиної стратегії спільної діяльності [58]. Також відмічається присутність у дидактичній взаємодії викладачів і студентів переваження таких типів, як конфронтація та

авторитарність по відношенню до менш представлених типів демократичність, співробітництво та ліберальність, які істотно впливають на процес навчання [23].

Виходячи із значущості діалогічних взаємовідносин, які є не тільки важливою складовою навчально-професійній діяльності, але й умовою самовдосконалення та самоактуалізації, на особливу увагу заслуговують такі її компоненти, як: а) освоєння інформації, що орієнтує на діалог; б) засвоєння ціннісно-значущих умінь та присвоєння їх як системи позитивної установки на діалог; в) сходження до внутрішньої особистісної культури людини [174].

У цілому, інтерактивні взаємини у навчальному процесі вишу мають ознаки педагогічної взаємодії. Її реалізація забезпечується такими складовими, як: а) реалізація стратегічної мети викладача; б) внутрішня мета студента; в) педагогічне спілкування; г) навчальна діяльність викладача; д) пізнавальна діяльність студента; е) осмислення і оцінка конкретної взаємодії; є) результат навчання та взаємин; ж) наступна взаємодія [105]. Також відмічається, що міжособистісні характеристики діячів у порівнянні із рольовими у взаємодії є більш значущими як для студентів, так і викладачів [50]. Це означає, що найбільш значущим у діяльності вишу є діалогова співпраця викладача і студентів, рефлексивність діяльності, здійснення взаємної оцінки результатів діяльності [77].

Наведені міркування дають підставу для судження про те, що психологічний супровід студентів-першокурсників з метою їх адаптації до умов вузівського середовища є лише допоміжним засобом у здійсненні процесів їх власного буття у ньому. Основне навантаження у цьому плані приходить на процеси саморегуляції при здійсненні власної активності відповідно до вимог соціумної дійсності. Отже психологічний супровід у даному разі є, на наш погляд, орієнтування студентів на рефлексування власних особливостей, які у той чи інший спосіб впливають на їхню здатність бути успішними при виконанні завдань, пов'язаних із навчально-професійною діяльністю. Зазначене стосується у першу чергу об'єктивної організації університетського буття з боку відповідних підрозділів вишу з тим, щоб воно було достатньо зрозумілим і посильним для студентів.

Відтак, психологічний супровід є інтерактивним процесом в системі «викладач/викладачі – студент/студенти», який не тільки відбувається згідно логіці педагогічної взаємодії у вищій школі, але й має відповідні наголоси на створенні у студентів власної саморегулятивної системи, що має певний рівень рефлексивності. Це означає, що психологічний супровід у даному аспекті має бути спрямований на розвиток саморегуляції із використанням можливостей тренінгових вправ, здійснюваних у межах кураторських функцій.

1.2. Змістовні ознаки поняття адаптації

Головною ознакою поняття «адаптація» є ознака пристосування, яка проявляється у взаємодії організму й середовища [28, с. 14]. Така пристосувальна активність, відтворюючи особливості оточення, призводить до певних змін у самому суб'єкті активності [195]. У цілому, адаптивні процеси є запорукою стабільності життєвих процесів за рахунок усунення неузгодженості із середовищем [173].

Дефінітивні характеристики поняття «адаптація» утворюють наступні групи, в яких наголошується на: а) пристосуванні організмів до середовища; б) біохімічному, морфологічному, фізіологічному, поведінковому аспектах у структурно-функціональній організації індивіда; в) процесуальній та результативній багатоаспектності [53]. Узагальнене визначення поняття адаптації як особливої форми відображення містить таку головну ознаку, як, встановлення динамічної рівноваги між системами впливу зовнішнього й внутрішнього середовища [53, с. 27].

У подальших міркуваннях ми дотримуємось погляду на адаптацію, згідно з яким вона є і процес, і результат внутрішніх змін при активному пристосуванні й самозміни індивіда до нових умов. Особливу увагу ми приділяємо ідеї, в якій вказується на значущість адаптації як категорії для відтворення процесу розвитку особистості у цілому та її психологічних механізмів, зокрема, в якій наголошується на присутності в адаптації виходу за межі готової психологічної

ситуації, а не тільки установки на збереження та відтворення заздальгідь даних обставин [24, 98]. Саме такий «вихід за межі ситуації» і є рушійною силою розвитку індивіда як особистості.

У дослідженнях, пов'язаних із поняттям «адаптація» [195], увага спрямована на визначення: а) механізмів адаптації незалежно від конкретної сфери; б) перебудови відповідних психофізіологічних систем організму; в) системне функціонування адаптивних процесів, що формує відповідні системні якості [119].

Звертає на себе увагу ідея суб'єктності, згідно якій адаптація існує як адаптація людини до тих чи інших умов її існування та активності. Об'єктивною основою адаптації є сам суб'єкт, здатність до адаптації якого є його невід'ємною якістю [35]. Компонентами адаптації є певні процесуальні та результативні утворення. Процесуальний аспект вказує на її часові характеристики, у першу чергу на послідовність адаптивних дій. З боку результату адаптація виглядає як деяке фінальне явище за ознакою адаптація-дезаптація. Згідно останнього аспекту, особа виступає як особистість, інтегрована у відповідне мікро- і макросередовище, і здатна до реалізації власного особистісного потенціалу за рівневими ознаками адаптивності [72].

У цілому, підсумкові результати адаптації вказують на міру відповідності поведінки вимогам соціального оточення, яка суб'єктивно переживається як відсутність загрози та наявність психологічного комфорту [151]. Отже, вона виражається в існуванні у людини певних психічних якостей, необхідних для отримання бажаних результатів у взаємодії із соціумним оточенням.

Оскільки людина є у кожний момент часу і індивід, і особистість, і суб'єкт діяльності, оскільки у процесах адаптації присутні і вікові, і статеві, і конституціональні, і нейродинамічні властивості. Вони містять також і характеристики особистості з огляду на її суспільні функції, мотивацію поведінки й діяльності тощо, де йдеться вже про адаптацію до умов, від яких залежить міра опанування окремими складовими діяльності та рівнем їх продуктивності [7].

Отже, суб'єктність являє собою постійний, такий, що розгортається у часі, двофазний процес, в якому фаза адаптації змінюється фазою розвитку людини у напрямку від детермінації до свободи, від несвідомості до усвідомленості, від дифузності до цілісності, від культури до змісту; потім знову людина повертається до адаптації, але вже на якісно новому рівні [139, с. 28].

Найбільшу значимість здобувають в контексті адаптації першокурсника такі виміри людини, як особистість і суб'єкт діяльності. Саме ці дві підсистеми утворюють тісну діалектичну єдність у ході реалізації цілей певної діяльності. Розглядаючи комплексний і багатомірний феномен адаптації, ми повинні виділяти, насамперед, ті з них, які лежать в основі успішної адаптації суб'єкта навчальної діяльності.

Соціальна адаптація у біхевіоральній парадигмі трактується як: а) пристосування до умов середовища за рахунок «заміщення актуальної відкритої поведінки» у сенсі «передбачення майбутньої ситуації»; б) поведінкова адаптація у вигляді соціального наuczіння; в) оперантна пристосувальна реакція на стимул [78]; г) комплексна поведінкова активність у вигляді практичної зміни ситуації, пристосування до правил і норм ситуації, до інших людей, турботу про соціальні контакти, прийняття ситуації в її цілісності [13, 14]; д) вплив поведінки інших на «самоєфективність» індивіда (впевненість у своїй спроможності) за якимось спостережуваним правилом [25].

В іншій парадигматиці адаптація не просто стимулюється невідповідністю вимогам середовища, а супроводжується переживанням тривоги, яке сигналізує про порушення внутрішнього гомеостазу та про характер емоційного самопочуття [162].

Адаптивні процеси можуть виникати та розвиватись за схемою протиріччя – тривога – захисні реакції індивіда в середовищі – гармонійна рівновага / конфлікт, да адаптація є ніщо інше, як певна гомеостатична рівновага між індивідом та середовищем.

У гуманістичній психології адаптація аналізується у термінах духовного здоров'я, яке забезпечується відповідністю цінностей особистості цінностям

соціуму. Відмічається, однак, значущість порушення гомеостатичної рівноваги не тільки як необхідної ознаки людського буття, але і як необхідної передумови активно досягненого благополуччя [187, с. 34].

Адаптація як пристосування виникає тоді, коли фруструються базальні потреби особистості, до яких, за А.Маслоу, належать фізіологічні потреби, потреби в безпеці, афіліативні потреби, потреба в повазі, визнанні, любові й потреба в самоактуалізації. Поведінкові реакції за А.Маслоу, детермінуються спрямованістю на вирішення проблем, в яких присутні чітко визначені мотиви і цілі, завдяки яким спостерігається відповідна інтеграція особистості у середовище [118].

В інтеракціоністській парадигмі адаптація виступає як така, що забезпечує індивідові відповідність вимогам і очікуванням суспільства, що все більш ускладнюються по мірі дорослішання. В ній виокремлюють як конформне ставлення до соціальних вимог, так і вироблення індивідуальної поведінки відповідно власним цілям та потребам. Така адаптація характеризується адекватним прийняттям рішень та проявом відповідної ініціативи. У цій парадигмі розрізняють поняття власне адаптації (належить до більш стабільних рішень у стабільних ситуаціях) та пристосування (належить до вимог специфічних ситуацій) [196].

У когнітивній психології адаптація трактується у термінах інформаційної взаємодії індивіда із середовищем. У такому обміні постачається інформація, яка не відповідає існуючим установкам. Така розбіжність між об'єктивним та суб'єктивним переживається як стан дискомфорту, який спонукує до пошуку можливостей його зняття або зменшення. За таких обставин особа: а) знаходить пояснення цьому протиріччю; б) здійснює певний відбір інформації щоб уникнути дискомфорту; в) вносить зміни у власні установки.

Значущість інтелектуальних структур для адаптації прослідковується у теорії когнітивного розвитку Ж.Піаже. Основними механізмами, що сприяють пристосуванню оточення, є асиміляція (сукупність інтелектуальних дій індивіда, спрямованих на включення факторів навколишнього середовища у вже складені в

нього когнітивні структури) і акомодация (зміна дії й уявлень відповідно до нових обставин). Ж.Піаже пише: «Таким чином, психічна асиміляція є включення об'єктів у схеми поведінки, які самі є не чимось іншим, як канвою дій, що володіють здатністю активно відтворюватися» [141, с. 66]. І далі: «Можна було б визначити адаптацію як рівновагу між асиміляцією й акомодациєю, або, що по суті те саме, як рівновага у взаємодіях суб'єкта й об'єктів» [141, с. 67].

Про те, що адаптивні процеси містять момент переходу від одностороннього бачення ситуації до відображення її у цілому, свідчить судження, в якому наголошується на готовності індивіда «розглядати проблему, робити це відкрито, чесно й щиро» [44, с. 209].

На значущість інтелектуального забезпечення процесів адаптації вказує і наступна дефініція: «Інтелект – це те, що забезпечує ефективність адаптації, поведінки в складному середовищі» [37, с. 38]. При цьому велике значення надається не тільки внутрішньому процесу інтелектуальної переробки інформації, але й використанню результатів інтелектуальної діяльності при взаємодії з різними факторами середовища: «Поняття такого роду, як інтелект, розкривається лише в плані конкретних діючих взаємин індивіда з навколишньою дійсністю» [152, с. 53].

Когнітивні схеми адаптації представлені у моделі інтелекту Р.Кеттела, в якій вказується на такі його складові, як текучий (переробка нових відношень) і кристалічний (поєднання минулого досвіду, культури, спрямованості особистості) інтелект.

Відповідно до моделі Дж.Гілфорда [див. 7], інтелект може бути описаним у таких вимірах, як: а) операції (оцінювання, конвергентне мислення, дивергентне мислення, пам'ять, пізнання); б) результати (елементи, класи, відносини, системи, трансформації, імплікації); в) зміст (образний, символічний, семантичний, поведінковий).

Якщо розглядати питання про адаптацію у розрізі поняття «соціальний інтелект», то ми отримуємо вказівку на такі аспекти, як здатність виділяти із ситуації окремі елементи поведінки, розпізнавати його загальні властивості,

виділяти відношення між її різними характеристиками, розпізнавати смисл поведінки людей, розуміти її зміни в різних контекстах тощо.

Якщо розглядати адаптацію як процес формування когнітивних стратегій, то можна дійти висновку про неї як певний континуум стратегій адаптації, «...на одному плусі якого – комбінація найбільш ефективних стратегій: «гнучкої» або «мобілізаційної» когнітивних стратегій, більша кількість ресурсів і високий рівень контролю над негативними емоційними переживаннями; на іншому – комбінація неефективних когнітивних стратегій, малої кількості ресурсів і слабкої емоційної регуляції. Інші комбінації, можливі на цьому континуумі, можуть характеризувати той або інший рівень адаптації або дезадаптації» [195, с. 32].

Когнітивні стратегії не тільки дозволяють описати процес адаптації, але й показують складність взаємодії різних психічних механізмів, які реалізують його

З позиції діяльнісного підходу соціальна адаптація розглядається як можливість безконфліктного існування індивіда у групі, задовольняючи свої соціогенні потреби, відповідати рольовим очікуванням еталонної групи, самостверджуватись в ній, і вільно виражати своїх творчі здібності [128, с.35].

Процес соціально-психологічної адаптації може трактуватись як вид взаємодії індивіда з оточенням, у ході якого узгоджуються очікування його учасників [146]. Найважливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями й реальністю соціального середовища. Таке узгодження містить урахування реального рівня розвитку і потенційних можливостей розвитку середовища й суб'єкта, а також можливість отримання певного соціального результату у процесі пристосування до даного середовища [146].

Процес адаптації відбувається на тлі протиріччя між метою й результатом, яке і є джерелом розвитку особистості. Комунікативним взаємовідносинам притаманна певна розбіжність між намірами комунікантів і тим, що результує із комунікації [147, с. 56].

Соціальна дезадаптація має наступні види: а) стійка ситуативна дезадаптація, яка характеризується відсутністю можливості знаходити

конструктивні способі взаємодії з іншими (неефективна адаптація); б) тимчасова дезадаптація, яка усувається за певних цілеспрямованих умов (нестійка адаптація); в) загальна стійка дезадаптація, для якої визначальним станом є фрустрація з відповідними захисними механізмами [28, 128].

У складних ситуаціях адаптивні процеси відбуваються за участю певних комплексів психологічних механізмів, які закріплюються у складі особистості, перетворюючись на риси характеру. До таких адаптивних комплексів належать: а) незахисні адаптивні комплекси, які використовуються в нефруструючих проблемних ситуаціях; б) захисні адаптивні комплекси, що є стійкими комбінаціями тільки захисних механізмів; в) змішані комплекси, які складаються із захисних і незахисних адаптивних механізмів [128].

У контексті соціальної адаптації можливі прояви конформізму. Але конформістська поведінка є лише однією з можливих адаптивних стратегій, яка в решті решт знижує можливість гнучкої адаптації. Тривала конформістська поведінка може стати причиною внутрішніх конфліктів особистості [128].

У нашому дослідженні ми дотримуємося визначення психічної адаптації як процесу установаження оптимальної відповідності між індивідом і навколишнім середовищем в ході здійснення властивої людині діяльності. Така відповідність уможлиблює задоволення актуальних потреб й реалізацію відповідних цілей [128].

Розглядаючи соціальну адаптацію під кутом зору діяльнісного підходу у межах комунікативної парадигми, О.М. Жмиріков доходить висновку про використання у цьому розгляді лише двох критеріїв адаптації й, відповідно, виокремлення двох рівнів – повної адаптації й дезадаптації [72].

Теоретична й практична недостатність такого роду рішення проблеми соціальної адаптації особистості представляється нам, взагалі, очевидною. На практиці дійсно часто виникають ситуації, в яких ухвалення рішення в рамках дихотомії «адаптація – дезадаптація» важке. Одна зі спроб такого рішення проблеми [72] полягає в тому, що в структурі соціальної адаптації особистості виділяються наступні компоненти (вони ж критерії адаптації): вихідні параметри

діяльності особистості, ступені інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем, ступінь реалізації внутрішньо-особистісного потенціалу, емоційне самопочуття.

1.3. Соціальна адаптація студентів до умов вищого навчального закладу

Адаптація розглядається як наслідок взаємодії людини з довкіллям, у результаті чого виникають нові моделі поведінки, адекватні вимогам середовища [201].

Процес адаптації має стадіальний характер, і складається з врівноваження індивіда і середовища; б) пристосування до оточення; в) визнання основних цінностей середовища; г) перетворення колишніх установок і орієнтацій [91].

У процесі адаптації вбачаються також такі стадії, на яких студент: а) усвідомлює особливості нового середовища; б) терпимо ставиться до зразків поведінки у новому середовищі; в) приймає цінності нової середовища; г) відчуває збігу цінностей середовища і своїх власних [136].

Адаптація студента – це складний, динамічний, багаторівневий і багатосторонній процес перебудови потребово-мотиваційної сфери, комплексу наявних умінь, навичок і звичок у відповідності з новими завданнями, цілями, перспективами та умовами їх реалізації [67].

В адаптації студента на особливу увагу у руслі нашої проблеми заслуговують такі її види, як психологічна – пристосування до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв оцінки за рахунок присвоєння норм і цінностей даного суспільства [138, с. 96], та соціальна – активне пристосування до змін в середовищі за допомогою різних соціальних засобів [138, с.107]. Показником успішної соціальної адаптації є високий соціальний статус індивіда в даному середовищі, а також його задоволеність цим середовищем в цілому. [104, с. 125]

Проблематика соціальної адаптації першокурсників [9, 21, 33, 90] потребує розгляду питання про механізми адаптаційних процесів. У першу чергу у цьому зв'язку слід назвати адаптивні реакції людини на зміни у зовнішньому

середовищі, де відбувається пристосування людини до температури оточення, зміни кліматичних умов, добових циклів, біологічних ритмів, впливу сонячної активності тощо [7, с. 41].

Характеристики адаптації базуються на даних про динаміку фізіологічних параметрів організму, які уможливають її розгляд як процес зміни психофізіологічних характеристик з метою збереження суб'єктом необхідного функціонального стану.

На основі даних про психофізіологічні механізми адаптації людини до умов життєвого середовища сформульовано висновок про основне протиріччя, згідно якому вона є безперервним вирішенням протиріччя між зміною й збереженням, динамікою й статикою як основне протиріччя всякого руху [173, с. 22].

Адаптація студентів до умов ВНЗ розглядається у сенсі певного залучення до обставин освітнього процесу вищої школи як суб'єкта нових видів діяльності й відносин, якому притаманні відповідні суперечливості, що спричиняють при їх розв'язанні певні зрушення у розвитку. Протиріччя між вимогами університетського середовища і мірою готовності студентів є потенційним механізмом розвитку індивіда і як особистості, і як діяча у навчально-професійній діяльності [36].

Під кутом зору концепції загального адаптаційного синдрому [162] в адаптації присутні стадія: а) тривоги з мобілізацією захисних сил; б) опірності з підвищеною стійкістю організму до впливу несприятливих впливів; в) виснаження. Люди розрізняються за рівнем адаптивності в залежності від міри реактивності організму. Відома класифікація індивідів у залежності від своєрідності перебігу адаптаційних процесів: а) «спринтери» (швидке розвинення й помірно інтенсивний перебіг короточасних змін); б) «стайери» (повільний розвиток й помірна інтенсивність при довгому збереженні) [78].

Серед неврологічних регуляторів адаптаційних процесів виокремлюють рівні перцептивної, сенсомоторної й когнітивної обробки, до яких належать: а) палеокінетичні регуляції (протопатичну чутливість і базові захисні реакції); б) синергії (регуляція ритмічних і циклічних рухів; пропріо- і тангорецепторні

відчуття); в) просторове поле (первинні області кори головного мозку; сприйняття стабільного й об'ємного навколишнього середовища); г) предметні дії (вторинні області неокортекса; тренування перцептивних і моторних навичок; перцептивні образи); д) концептуальні структури (асоціативні області кори, ідентифікація об'єктів і подій; власне уявлення про світ); е) метакогнітивні координації (контрольні області неокортекса; існування особистісного й міжособистісного ставлення, рефлексивної свідомості і продуктивної уяви) [43].

Якщо розглядати процеси адаптації як дещо, що не тільки впливає на розвиток особистості, але й, на думку Б.С.Братуся, визначає її особливості, то на перший план висувається трактування особистості як соціального індивіда, суб'єкта і об'єкта суспільних відносин [7, 18, 106, 111, 144, 154 та ін.].

У персонологічних концепціях міститься положення про прагнення особистості до саморозвитку й самовдосконалення (див., наприклад, концепції А.Адлера, Е. Фромма, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла). Е.Фромм, наприклад, зауважує, що однієї з головних рис особистості є бути «всебічний розвиток людини і її близьких як вища мета життя» [188, с. 21].

Саморозвиток має певні раціонально-логічні основи у вигляді самонастроювання на завдання або самоспонування [15, с. 120], які можна знаходити в процесах адаптації. У певні періоди свого життя індивід зустрічається з певними ситуаціями, які служать поштовхом для процесів адаптації й самоактуалізації, і спонукують до вирішення діалектичних протиріч у життєвих ситуаціях, визначаючи тим самим свою життєву позицію як самовизначення в житті, узагальнення життєвих цінностей, які відповідають основним потребам [1, с. 44]. Основними утвореннями життєвої позиції є: а) сукупність суб'єктивно значимих ставлень людини (соціальне оточення, предметний світ, власна особистість); б) сукупність засобів реалізації цих ставлень (спосіб організації життя) [1, с. 48].

Процеси адаптації пов'язані із переживанням сенсу життя, яке у свою чергу пов'язане із ототожненням себе із певною системою термінальних (результативні) і інструментальних (операціональні) цінностей. Якщо провести аналогію між

висловлюванням В. Франкла про те, що відчуття щастя не виступає в якості мети, до якої людина прагне, а являє собою скоріше просто супутнє явище, що супроводжує досягнення мети [187, с.30], і адаптивними процесами, то можна говорити про них як певне супутнє явище.

Переживання сенсу життя у певній мірі проявляється, як нам вважається, при необхідності пристосовуватись до обставин, які не тільки вимагають адаптації, але й спонукують індивіда до маніфестації власних цінностей та переваг [194, с. 19].

Під соціальною адаптацією зазвичай розуміють: а) постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; б) результат цього процесу. Називають наступні його типи: а) переважає активний вплив на соціальне середовище; б) пасивне прийняття цілей та цінностей групи.

Існує також класифікація, в якій за основу розрізнення типів адаптаційного процесу береться не дихотомія активність/пасивність, а вектор активності, її спрямованість [151]: 1) вектор активності «назовні» – активний вплив на середовище з метою його пристосування до себе; 2) вектор активності «всередину» – активні особистісні зміни, корекція власних соціальних установок і поведінкових стереотипів; 3) активний пошук нового середовища з високим адаптивним потенціалом у суб'єктивному контексті даної особи; 4) ймовірно-комбінований – використання варіантів вищезгаданих типів. Вибір того або іншого варіанта здійснюється в результаті оцінки особистістю ймовірності успішності адаптації при різних типах адаптаційної стратегії (вектор активності «всередину» або «назовні»). При виборі стратегії особистістю оцінюються: а) вимоги соціального середовища; б) потенціал особистості в плані зміни, пристосування середовища до себе; в) ціна зусиль (фізичні й психологічні витрати) при виборі стратегії зміни себе.

Розповсюдженим є твердження про те, що основні типи адаптаційного процесу формуються залежно від структури потреб і мотивів індивіда. Відмітимо, однак, що типи адаптації формуються, звичайно, не тільки залежно від структури

потреб і мотивів, але й від індивідуально-психологічних (диференційно-психологічних) властивостей особистості.

Проблема адаптації до умов вищого навчального закладу [9, 10, 36, 45, 66, 76, 84, 94, 103, 132, 135, 161, 169, 170 та ін.] містить багато аспектів. По-перше, вона стосується зміни динамічного стереотипу й формування нових установок, навичок і звичок у зв'язку з новими умовами соціумного буття. Пристосування першокурсників умов навчання та учіння залежить від їхніх психофізіологічних особливостей.

Соціальна адаптація розглядається у контексті інтерактивних взаємовідносин індивідів, в якому вони отримують необхідні навички, знання, відбувається їх активне самоствердження, засвоюють норми, цінності нового середовища [9]. У цьому аспекті соціальна адаптація має спільні ознаки із поняттям соціалізації. Адаптація студента до академічної групи за часом співпадає з процесом її формування як первинного колективу [34, с. 44].

В адаптації студентів вбачають, у першу чергу, явища навчальної адаптації, до яких належать входження в систему внутрішньо вузівських відносин, пристосовність, процес зміни характеру зв'язків, ставлення студентів до змісту та організації навчального процесу [45]. Організаційна система ВНЗ є тим самим середовищем, до якого студенти мають адаптуватися. На рівень адаптації вказують такі критерії, як засвоєння норм, успішність соціальних контактів, навчальна активність і успішність, здатність до саморозвитку, позитивний емоційний стан [45].

Пристосування студентів до нових умов навчання передбачає не тільки засвоєння більшого обсягу інформації, але й необхідність пошуку індивідуального стилю діяльності, за допомогою якого можна б було прискорювати процес соціально-психологічної адаптації. Таке пристосування спирається на відповідні вербальні, мнемологічні та атенційні якості інтелекту осіб студентського віку. Саме в цьому віці виявлено оптимуми стосовно чутливості, складних психомоторних навичок, оперативної пам'яті та виконання логічних завдань [166].

Розглядаючи юнацький вік як період засвоєння нових соціальних ролей, можна вважати адаптацію студентів процесом «входження» у певну сукупність ролей і форм діяльності. Головним моментом цього процесу є змістовне пристосування індивіда до особливостей обраної професії засобами навчально-професійної діяльності [9, 199]. Критерієм адаптації у цьому плані може слугувати показники академічної успішності та позитивне ставлення до обраної професії [9, 199].

Адаптуючись до нових обставин, людина робить все для того, щоб освоїтися в них. Це означає, що сам процес адаптації є лише передумовою для освоєння самої діяльності, яка полягає в одержанні відповідних і розвитку умінь та навичок. Відтак, адаптація і освоєння діяльності за часом співпадають [34].

Під адаптацією розуміють не тільки (і не стільки) пристосування особистості до умов ВНЗ як до тимчасового специфічного середовища, до нових методів навчання й норм студентського колективу, але й «входження» в спеціальність, тобто оволодіння нормами й функціями майбутньої професійної діяльності. Яка б не переважала форма адаптації в студента до ВНЗ (активна, пасивна, або формальна, дидактична, суспільна тощо), важливо щоб вона привела до найбільш оптимального стану, в якому виробляється оптимальний режим цілеспрямованого функціонування студента в умовах ВНЗ, спрямований на оволодіння ним знаннями й навичками, необхідними для його становлення як фахівця.

Узагальнений портрет особистості типового першокурсника містить наступні фактори: 1) емоційна стійкість; 2) сила нервової системи; 3) відкритість до соціальних контактів; 4) практичність; 5) інтернальність в галузі сімейних відносин; 6) спостережливість; 7) незалежність; 8) безпосередність поведінки [32]:

Процес адаптації студентів характеризується певними етапами, для яких притаманні: а) накопичення зведень про умови навчально-професійної діяльності з відповідним рівнем активності та цілеспрямованості; б) початкове входження в нові умови навчальної діяльності, пов'язане зі станом нервово-психічного

напруження як передумови для функціонування в нових обставинах; в) переживання станів фрустрації з відповідними конструктивними/неконструктивними реакціями на них; г) актуалізація попередніх способів функціонування та поверненням до звичного ритму життя; д) сукупність способів поведінки, що характеризують входження у знане середовище [155, с. 85].

Процес адаптації студента до навчання виявляється у позитивному ставленні до навчання у виші, що в решті решт відбивається у показниках академічної успішності [34]. Він відбувається на психологічному та фізіологічному рівнях. Психофізіологічні характеристики компенсують деякі особистісні характеристики [76]. У процесі адаптації вбачають також ознаки особистісного зростання, здобуття нових знань, набуття життєвого досвіду, комунікативних навичок, емоційної стійкості [66].

Називають наступні форми адаптації студентів-першокурсників до умов ВНЗ: а) пізнавально-інформаційне пристосування до нового оточення (формальна); б) інтеграція групи першокурсників (соціальна); в) засвоєння нових форм і методів навчальної роботи у вузі (дидактична) [167]. У цілому, адаптація детермінується як зовнішніми (суспільство, університетський соціум, академічна група), так і внутрішніми (особистісні, діяльнісні, інтелектуальні) чинниками.

Процеси адаптації студентів ускладнюються внутрішньоособистісними конфліктами, які виникають як реакція на стресогенні ситуації, що спричиняють стани емоційного напруження. У цих випадках студенти удаються до механізмів психологічного захисту. Засобом подолання внутрішньоособистісних конфліктів у процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів є психокорекція у групах активного соціально-психологічного навчання. Вважається, що таке навчання сприяє формуванню адекватної Я-концепції, оптимальної поведінки та реагуванню на складні ситуації [54].

Розглядаючи адаптацію як особистісне явище, ми повинні були звернутися до теоретичних зведень про психологію особистості, вельми докладно представлених в книзі В.В.Рибалки «Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці» (2009) [154]. Метою такого розгляду були виявлення теоретичних

засад, які мали б слугувати відповіддю на питання про те, як відбуваються адаптивні процеси у складі цілісної структури особистості, а також що може бути використано вузівським педагогом для забезпечення відповідного психологічного супроводу у роботі зі студентами.

За О.К.Дусаविцьким, особистість є система, яка містить такі основні сфери, як мотиваційно-потребова, свідомість, поведінка. Осереддя особистості утворюється на перетині ставлення до світу, образу належного, способів самоствердження.

Для В.О.Моляко особистість є наслідком здійснення творчого виховання як систематичного виконання творчих завдань, максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності вихованців, постійна участь у колективній діяльності.

У В.Ф.Моргуна особистість з'являється в кінцевому підсумку його багатовимірної теорії як продукт протиріччя між індивідом як споживачем і суб'єктом як виробником продуктів (знаряддя, кооперація із суспільством); рівні опанування діяльності – навчання, відтворення діяльності, творчість; суперечність між інтеріоризацією і екстеріоризацією; форми реалізації діяльності – моторна, перцептивна, мовна, розумова (рефлексивна); суперечність між підсвідомістю і свідомістю людини.

Б.Ф.Цуканов вбачає в основі особистості такі «свідомісні» явища, як знання про світ, себе, дії, вчинки, свою унікальність, а також власну одиницю переживання часу.

І.Д.Бех вбачає в особистості, у першу чергу, особистісні цінності як регулятор життєдіяльності та прагнення до внутрішньої інтеграції, духовного освоєння навколишнього і власного внутрішнього світу у поведінковому способі існування.

С.Д.Максименко вказує на такі ключові ознаки особистості, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження власного внутрішнього змісту, відкритість, незавершеність, здатність до саморегуляції.

На думку О.П.Саннікової, системоутвірною властивістю особистості є емоційність. Модель особистості професіонала містить: а) формально-динамічний

рівень (властивості, що виражають перебіг психічних явищ); б) змістовно-особистісний рівень (спрямованість, потребово-мотиваційна сфера тощо); в) соціально-імперативний рівень (уявлення про суспільство, мораль, норми, культуру тощо).

Г.О.Балл говорить про те, що істотними характеристиками особистості є: а) особистісна свобода (готовність до розвиненої суб'єктної активності); б) особистісна надійність (готовність до надійного виконання соціальних функцій); в) психологічна стійкість (психофізіологічні характеристики); в) відповідальність (характеристика зрілої особистості).

В. В. Рибалка свідчить про особистість у контексті понять «людина» (антропологічні, соціальні властивості, належність до людського роду), «особа» (конкретна людина, соціо-психолого-індивідуальні особливості), «суб'єкт» (людина, особа як активний діяч у соціальній поведінці, особистісній діяльності, індивідуальній життєдіяльності), «розвиток» (рівень соціогенезу – привласнення соціальних, суспільних цінностей; рівень психогенезу особистості – творення зовнішніх і внутрішніх цінностей; рівень індивіду – дозрівання психофізіологічних систем), «культура» (родова ознака особистості).

Л.К.Велитченко вважає особистість «психічним інструментом» суб'єктності людини в інтерактивних суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношеннях життєдіяльності. Наголошуючи на тотожності структури діяльності та особистості як психічних інструментів суб'єктності людини, він вказує на такі їхні складові, як Я-концепція, особистісний смисл, мотив, мета, дії, результат, винагорода. Особистість в об'єктивній раціональності містить патерни поведінки (система «суб'єкт₁ – суб'єкт₂»), а у суб'єктивній раціональності – самовіддзеркалення, самосприйняття (система «суб'єкт – Я-концепція»).

На нашу думку, наведені концептуальні погляди на сутність особистості містять ознаки, які у своїй сукупності можуть слугувати основою для побудови особистісної моделі психологічного супроводу студентів з метою їх адаптації до умов навчально-професійної діяльності у ВНЗ. До цих ознак належать: а) емоційність; б) переживання власної унікальності; в) суб'єктність; г) готовність

до розвиненої суб'єктної активності; д) поведінковий спосіб існування; е) активність у соціальній поведінці; є) участь у колективній діяльності; ж) самоствердження; з) дієвість самосприйняття; и) здатність до саморегуляції.

Згідно із зазначеним, початок навчання у виші є моментом порушення психологічної рівноваги між особистістю та середовищем, до якого особа має адаптуватися. Встановлення шуканої рівноваги має на меті «відновлення» порушеної емоційності, переживання власної унікальності за рахунок «посилення» суб'єктності шляхом розвитку суб'єктної активності, прагнення до самоствердження, використовуючи дієвість самосприйняття та здатність до саморегуляції.

Виходячи з того, що навчально-професійна діяльність студентів хоча і повинна здійснюватися за правилами педагогічної взаємодії, але ж тим не менш має певні відхилення від них, ми вважаємо, що психологічний супровід повинен нівелювати ці відхилення за рахунок оснащення студентів дієвими засобами саморегуляції. Такими засобами є, на нашу думку, процеси усвідомлення та рефлексії, спрямовані на найбільш інформативні аспекти в інтерактивних ситуаціях університетського буття. Отже, психологічний супровід студентів-першокурсників за тих чи інших обставин має ґрунтуватися на смислах, які містяться у дієсловах супроводжувати (знаходитись поруч), підтримувати (надавати допомогу), допомагати (виконувати дії), сприяти (підтримувати), полегшувати (спрощувати виконання), спрощувати (зменшувати складність) [42, с. 10].

Як бачимо, вся ця сукупність дієслів навіть у першому наближенні вказує на досить широкий спектр дій, які особа, що здійснює психологічний супровід, має виконувати. За межами розгляду залишається, однак, сама особа того, кого «психологічно супроводжують».

За нашою теоретичною позицією, основне навантаження психологічного супроводу має припадати на сформовані механізми саморегуляції. Особа, яка здійснює психологічний супровід, повинна сприяти їх функціональній

ефективності за допомогою відповідних вправ у межах психологічних тренінгів, добиваючись їх узагальненого відтворення.

Оскільки у нашому випадку йдеться про соціальну адаптацію, в якій головною ознакою є ознака інтерактивного «входження» в університетський соціум, оскільки головна увага має приділятися сприянню умінням та навичкам конструктивних інтерактивних взаємин за рахунок використання студентами процесів усвідомлення та рефлексії.

Висновки до першого розділу

1. Поняття «психологічний супровід», в якому провідною ознакою є піклування про створення психологічних умов для успішного навчання і розвитку, безпосередньо зв'язується із діяльністю психологічної служби навчального закладу, спрямованої на особистісний і професійний розвиток студента, на подолання труднощів, на корекцію емоційно-особистісної сфери, на формування відповідної поведінки тощо. Воно характеризує різноманіття практичної діяльності людини, яка і отримує певну допомогу від інших, і сама за певних умов надає її тим, хто її потребує. Аргументовано, що найбільш вдалим підходом до проблеми психологічного супроводу є холістичний підхід, в якому головна увага приділяється створенню належних умов для розвитку особистості того, хто навчається.

2. Оскільки університетське середовище формує особистість та діяльність студентів, оскільки особливості ділового спілкування в ньому не тільки впливають у той чи інший спосіб на перебіг адаптаційних процесів, але й можуть розглядатися як певна модель шуканого результату та конкретизація ідеї психологічного супроводу. Соціальне партнерство у ньому слугує основою ситуації розвитку, виховання, ділового спілкування. Воно є виразом

корпоративної культури вишу, яка визначає об'єктивні умови особистісного та діяльнісного зростання студентів в континуумі конструктивної взаємодії з відповідними підрозділами вишу і іншими студентами. Психологічний супровід у даному разі є орієнтування студентів на усвідомлення та рефлексування власних особливостей, які у той чи інший спосіб впливають на їхню здатність бути успішними при виконанні завдань, пов'язаних із навчально-професійною діяльністю.

3. Головною ознакою поняття «адаптація» є ознака пристосування, яка проявляється у взаємодії організму й середовища містить таку головну ознаку, як встановлення динамічної рівноваги між системами зовнішнього й внутрішнього середовища. Її процесуальний аспект вказує на послідовність адаптивних дій, а з боку результату адаптація є деяке фінальне явище за ознакою адаптація-дезаптація, якому притаманні гностичні, інтерактивні, поведінкові, діяльнісні, особистісні стратегічні, комунікативні ознаки.

4. Соціальна адаптація студентів до умов вищого навчального закладу відбувається за ознаками їх залучення до обставин та відносин освітнього процесу вищої школи. Як особистісне явище вона може бути відтворена у термінах психології особистості, наведених у концептуальних поглядах на її сутність, які у своїй сукупності можуть слугувати основою для побудови особистісної моделі психологічного супроводу студентів з метою їх адаптації до умов навчально-професійної діяльності у ВНЗ. До цих ознак належать: а) емоційність; б) переживання власної унікальності; в) суб'єктність; г) готовність до розвиненої суб'єктної активності; д) поведінковий спосіб існування; е) активність у соціальній поведінці; є) участь у колективній діяльності; ж) самоствердження; з) дієвість самосприйняття; и) здатність до саморегуляції.

5. Виходячи з того, що навчально-професійна діяльність студентів хоча і повинна здійснюватися за правилами педагогічної взаємодії, але ж тим не менш має певні відхилення від них, ми вважаємо, що психологічний супровід повинен нівелювати ці відхилення за рахунок оснащення студентів дієвими засобами саморегуляції. Такими засобами є, на нашу думку, процеси усвідомлення та

рефлексії, спрямовані на найбільш інформативні аспекти в інтерактивних ситуаціях університетського буття.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Абдулина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 165-170.
3. Авдеенко А.С. Психологическая адаптация студентов вуза. *Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области*. 2016. Т. 4. № 2 (13).С.4– 8.
4. Агарагимова В.К., Гасанова Б.М., Гасангусейнова П.А., Кабардиева Ф.А. Самооценка как фактор саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 52-7. С. 3-9.
5. Айрапетян С.Г. Возникновение, развитие и основные сферы использования понятия «адаптация». М.: Советская энциклопедия, 1983. 696 с.
6. Аксютина З.А. Углубленная подготовка студентов к социальному воспитанию. *Наука и общество: проблемы современных исследований*. сборник научных статей / под ред. проф. А. Э. Еремеева. Омск: НОУ ВПО «ОмГА», 2012. С. 322 – 329.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982.
8. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс. 1996. 375 с.
9. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе. *Человек и общество*. Вып. XI-II. М., 1973. С. 25-27.
10. Анонова С. И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2015. №5. С. 43– 47.
11. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование*. 1996. №6. С. 74 – 76.

12. Антонова Н.О. Взаємозв'язок психологічної та професійної зрілості студентів психологічного факультету ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 6 – 21.
13. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. М.: Изд-во МГУ, 1981. С.3-18.
14. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994. Т. 15. №1. С. 3 – 19.
15. Аронсон Э. Теория диссонанса: прогресс и проблемы. *Современная зарубежная социальная психология*. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 111 – 126.
16. Архипова Е.А. Психологическое сопровождение учебно–воспитательного процесса в вузе. *Личность – слово – социум*: VIII международная научно-практическая конференция. Минск, 2008. Часть 2. С. 160 – 164.
17. Асеев В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. *Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности*. Иркутск: ИркГПИ, 1986. С. 3 – 19.
18. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984. 104 с.
19. Ахмадова Э. Эффективное взаимодействие преподавателя со студентом. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: proffi95.ru/blogs...prepodavatelja-so-studentom...
20. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку у вітчизняній практиці діяльності психологічної служби. *Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2010. Вип. 7–8. С. 126 – 32.
21. Бадмаева В. В. Социальная адаптация первокурсников. *Педагогическое мастерство*: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 219-221.

22. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
23. Балан А.Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукраїнський нац. пед ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 1994. 24 с.
24. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 119-122.
25. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения. *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Издательство Московского университета, 1984. С. 55 – 60.
26. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев; Санкт-Петербург: ВИРТ ДОРВАЛЬ, 1993. 91 с.
27. Белов В.В., Корзунин В.А. Психологическое сопровождение личностного развития в вузе. *Вестник Ленингр. гос. ун-та им А.С.Пушкина*. 2015. cyberleninka.ru/article/n/...
28. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 260 с.
29. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения. *Директор школы*. 1997. № 3. С. 4–12.
30. Боднар Э.Л., Шахматова Е.П. Личностная тревожность и состояние одиночества как критерии вузовской адаптации студентов. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 7. С. 190 – 195.
31. Бондарчук А.И., Толоцкая Н.Ю. Влияние рефлексивности педагога и студентов на преодоление барьеров их взаимодействия // [book.net>index.php?p=achapter&bid=5448&chapter=1](http://book.net/index.php?p=achapter&bid=5448&chapter=1)
32. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика в школьной профориентации. *Вопросы психологии*. 1988. №1. С. 77 – 82.

33. Боронина Л. Н., Вишнеvский Ю. Р., Дидковская Я. В., Минеева С. И. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции. Университетское управление. 2001. № 4(19). С. 65-69.
34. Брудный В.И., Бодрова К.И., Чуфаровский Ю.В. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов. М.: Отдел научной информации НИИВШ, 1976. 44 с.
35. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. № 6. С. 6 – 10.
36. Бура Л.В., Похвалитова О.А., Чабанюк А.С. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 51-1. С. 276 – 282.
37. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
38. Вагапова А.В., Бочарова Е.Е. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования. *Психология образования в XXI веке: теория и практика*. Материалы научно-практической конференции. Волгоград: Перемена, 2011. psyjournals.ru/education21/issue...
39. Варчев А. Э. Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гос. ун-т управления. М., 2003. 207 с.
40. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
41. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций. *Психологический журнал*. 1995. т.16. № 5. С. 104 – 115.
42. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія як інтерактивний простір психологічного супроводу у процесі підготовки майбутніх психологів: монографія. Одесса: ЮНЦ НАПН України, 2013. 196 с.
43. Величковский Б.М. Об уровнях когнитивной организации: неоконченный сценарий Бернштейна. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология, 1999. №1. С. 3 – 12.

44. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 233 с.
45. Верченко И.А., Гринева К.Ю. Оценка успешности адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015. № 9. С. 131 – 135.
46. Вдовенко А.А. Социально-психологические факторы готовности студенческой молодежи к деятельности в гражданском обществе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Костромской гос. ун-т им. Н.А.Некрасова. Кострома, 2010. 24 с.
47. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Санкт-Петербургский ун-т. СПб., 1994. С. 17.
48. Водопьянова Н.Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса. *Психологические проблемы самореализации личности*. Вып. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. С. 144-154
49. Волкова Т.В. Городской специализированный фестиваль «Звездочки на земле: сопровождение «особого» ребенка». *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2017. №10. sdo-journal.ru/journalnumbers/...
50. Волохонская М. С. Содержательные и динамические характеристики переживания ситуаций взаимодействия (на примере переживаний преподавателей и студентов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. СПб., 2008. 24 с.
51. Галина З.Н. Особенности личностного и профессионального развития студентов вузов. *Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях*: научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов / под ред. Л.М.Митиной. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С.267 – 286.
52. Гера Т. Психологічний супровід навчального курсу в освітньому просторі ВНЗ. *Психологія і суспільство*: український теоретико-методолог.

соціогуманітарний часопис. Тернопіль. 2015. №2. С. 137 – 148.

53. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко- методологическое исследование). Л.: Наука, 1989. 189 с.

54. Герасимова Н. Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19. 00. 07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 25 с.

55. Гончарова Л. М. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації старшокласників до навчання в умовах ліцею-інтернату. *Управління школою плюс*. 2007. № 25. С. 28-30.

56. Гончарова Н.В. Особенности психологического сопровождения образовательного пространства вуза. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2015. № 30. С. 18 – 20.

57. Губаревич Д.И., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. Взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе БГУ: попытка анализа. *Образование в современной культуре*. Альманах 1. Серия «Университет в перспективе развития». Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М.А.Гусаковского. Мн.: Пропилей, 2001. С. 46 – 65.

58. Гумель Е.Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы / Е.Б.Гумель // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». 2012. № 6. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1510>

59. Гурова О. С. Психологическое сопровождение профессионального становления специалистов-психологов в условиях обучения в вузе. *Психология обучения*. 2009. № 3. С. 96 – 103.

60. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ун-т менеджменту освіти.– К., 2008. – 20 с.

61. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 /

Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х., 2006. 206 с.

62. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности. Вестник СПб. Университета, 1994. Сер.6. вып.1. №6. С. 74-79.

63. Дзирко Т. Г. Социальный проект как способ адаптации студентов к профессиональной деятельности: [festival.1september.ru>articles/501087/](http://festival.1september.ru/articles/501087/)

64. Дикая Л., Махнач А. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования. *Психологический журнал*. 1996. Т.14. №3. С. 137 – 148.

65. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 20 с.

66. Добрянський І. А., Кузнецова І.В. Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ: складові психолого-педагогічного супроводу. *Педагогіка і психологія*. Київ. 2012. № 4. С. 17 – 23.

67. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе. Вестник Бурятского госуниверситета. 2010. №5. С. 162-166.

68. Елисеева Е. А. Подготовка студентов к социальному партнёрству в образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2013. 23 с.

69. Євдокімова О. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в системі психологічного супроводу. *Наука і освіта*: Одеса, 2009. № 1 – 2. С. 52 – 57.

70. Євдокімова О. О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. 42 с.

71. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Томск, 2007.252 с.

72. Жмыриков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ленингр. гос. ун-т. Л., 1989. 15 с.
73. Завірюха В.В. Формування здатності до професійного самозростання студентів в умовах інноваційного навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2007. 20 с.
74. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
75. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учебное пособие. М.: Академия, 2008. 336 с.
76. Ильина А.О., Фирсова К.А., Петунова С.А. Исследование психофизиологических аспектов адаптации студентов I курса к условиям вуза. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2016. № 1. С. 52-56.
77. Ильичева В. А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя: дисс ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Череповецкий гос. ун-т. Череповец, 2000. 198 с.
78. Индивидуально-психологические особенности профессионального становления студентов-психологов. *Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы*. Тезисы докладов юбилейной международной научной конференции Института психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 97 – 98.
79. Ионцева М. В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Гос. ун-т управления. М., 2006. 428 с.
80. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). СПб: Петербург – XXI век, 1997. 160 с.

81. Казначеев В.П. Современные проблемы адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 191 с.
82. Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии. *Психологический журнал*. 1995. № 1. Т.16. С.115-122.
83. Карпушина Л. В. Структура жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Самарский гос. пед. ун-т. Самара, 2003. 182 с.
84. Касимова З.Ш. Адаптация студентов к обучению в вузе. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. 64 с.
85. Кернас А. В. Психологическое сопровождение профессионального становления личности спортсмена-единоборца средствами регуляции предстартовых эмоциональных состояний. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 67-71.
86. Климова Е.К., Помазина О.А. Социально-психологический тренинг как технология преодоления барьеров адаптации. *Высшее образование в России*. 2015. № 5. С. 115 – 119.
87. Князева О. Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воронежский гос. техн. ун-т. Воронеж, 2011. 24 с.
88. Ковальская Е. В. Психологическое сопровождение развития креативности студентов. *Психология обучения*. 2009. № 8. С. 34-42.
89. Кожурова О. А. Социальные и социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов вузов: дисс... канд. психол. наук: 19.00.05 / Российский гос. соц. ун-т. М., 2007. 205 с.
90. Кожурова А. А., Платонова Р. И. Успешная социальная и учебная адаптация первокурсника – как условие формирования конкурентоспособных педагогов. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 5 (63) 2010. С.71-77.
91. Колесов Д.В. Поведение: физиология, психология, этика. М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2006. 696 с.

92. Колтунова М. В. Деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. М.: Логос, 2005. 312 с.
93. Корень Т. О. Теоретические основы психологического сопровождения будущих психологов. *Теорія та практика сучасної психології*: зб. наук. пр. / під ред В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2011. Вип. 2. С. 32-36.
94. Котеленець В. М. Соціально-психологічні проблеми адаптації студентів перших курсів до навчання в коледжі. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ. 2014. № 2. С. 53 – 56.
95. Краснослободцева Л. І. Психологічний супровід навчально-виховного процесу у гімназії. *Обдарована дитина*. 2012. № 7. С. 36-42.
96. Красоткина И. Н. Подготовка будущих экономистов к деловому общению средствами гуманитарных дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Брянский гос. ун-т им. акад. И.Г.Петровского. Брянск, 2005. 18 с.
97. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. *Вест. Моск. ун-та. Сер14. Психология*. 2005. № 2. С. 48
98. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1991. 76 с.
99. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. С.: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. 257 с.
100. Кузьмина В. М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Курская гос. сельхоз. акад. им. проф. И.И. Иванова. Курск, 2006. 176 с.
101. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. Вып.141 / под ред. А.А. Крылова. Спб., 1995. С.48-59.
102. Кусраева И.М. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов вуза. *Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта*. №4 (98). 2013. С. 70 – 74.

103. Кушнерова Ю.Ю., Кушнерова О.Ф. Социально-психологическая адаптация как фактор успешности студента в вузовской среде. *Современные наукоемкие технологии*. 2015. № 8. С. 74 – 77.
104. Лагереv В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом ВУЗе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М.: Гелеос, 2000. 339 с.
105. Лебедева О. Ю. Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов в учебном процессе туристского вуза: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Российская междунар. акад. туризма. М., 2004. 237 с.
106. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личности: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1996. №1. С. 35-45.
107. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза: автореф. дис. .. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ставропольский гос. Технол. университет, 2000. 21с.
108. Лилиенталь И.Е., Колесникова И.А. Модель психолого-педагогической поддержки адаптации студентов на начальном этапе вузовского обучения. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016. № 1 (52). С.139– 144.
109. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19. 00. 07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 17 с.
110. Личностные особенности как основа профессионального становления студентов-психологов. *Формирование и развитие личности: материалы VI психолого-педагогических чтений молодых ученых, аспирантов, слушателей и студентов*. 21 марта 2005 г. Питер: Изд-во «Гуманитарный институт», 2005.
111. Личность: проблемы и описание. *Вопросы психологии*. 1992. № 3-4. С.34-42.
112. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

113. Максименко С.Д. Личностный подход к процессу учения. *Психологія суб'єктної активності особистості*. К., 1993. С. 62 – 64.
114. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 12. С.1– 11.
115. Мамайчук И.М. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.
116. Манина В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 3. С. 175 – 178.
117. Марисова Л.И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. К.: Вища шк., 1985. 51 с.
118. Маслоу А.Х. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.
119. Медведев В.Е. Классификация поведенческой адаптации. *Физиология человека*, 1982. №3. С. 362-374.
120. Межличностные отношения, их роль в совершенствовании учебной деятельности / Отв. ред. Б.И. Королев. – К.: Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1985.
121. Мельченкова Н. В. Формирование готовности студентов-будущих менеджеров к деловому общению: на примере обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Самарский гос. ун-т. Самара, 2006.20 с.
122. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: Мирос, 2002. 208 с.
123. Михалковская Н.В. Идентификация как механизм социально-психологической адаптации молодых рабочих в трудовых коллективах. автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1986. 23 с.
124. Монжиевская В. В. Подготовка студентов вуза к деловому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Иркутский гос. ун-т. Иркутск, 2000.25 с.

125. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза. *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента*: материалы симпоз. Ереван, 1973. С. 104 – 106.
126. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. *Воспитание и развитие личности*: материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А.Горяниной. М.,1997. С. 4 – 12
127. Налчаджян А.А. Личность: групповая социализация и психическая адаптация. Ереван, 1988. 107 с.
128. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. 69 с.
129. Насонова Т. Г. Подготовка студентов к социальному проектированию в учебном процессе вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Брянский гос. ун-т им. акад. И.Г.Петровского. Брянск, 2005. 23 с.
130. Негриенко И. А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов-естественников как фактор сохранения психического здоровья. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал / ПНЦ АПН України. 2010. № 3. С.102 – 105.
131. Никитина И.Н. К вопросу о понятии социальной адаптации. *Вопросы теории и методы социологических исследований*. Вып. 3. М.: Изд-во МГУ, 1980. 53-57 с.
132. Новикова З.Н. Психологические особенности адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников в ВГЛТУ. *Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций*. 2016. Т. 2. № 1 (7). С. 290 – 294.
133. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. 304 с.
134. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Института психиатрии, 2003. 319 с.

135. Огарева Е. И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Северо-Западная акад. гос. службы. Санкт-Петербург, 2010. 187 с.
136. Осипчукова Е.В. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Уральский гос. техн. ун-т. Екатеринбург, 2009. 19 с.
137. Охременко О.Р. Дезадаптивні стани: Монографія. – К.: Хімджест, 2004. 84 с.
138. Павленок П.Д. Краткий словарь по социологии. М.: ИНФРА, 2000. 270 с.
139. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.
140. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1978. 176 с.
141. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. 659с.
142. Пивоварчик И. М. К проблеме психологического сопровождения детей-рекреантов. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал / ПНЦ АПН України. 2011. № 11. С. 125-127.
143. Пилюгина Е. И., Бережнова О.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза. *Молодой ученый*. 2012. №10. С. 289 – 291.
144. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.
145. Практическая психология в развивающем образовательном пространстве. Коллективная монография / под ред. Швалевой Н.М. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ 2002. 260 с.
146. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. №4. С.15-30.
147. Профессионально-личностные особенности студентов-психологов
148. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. Сб. матер. научн.-практ.конф. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1988. 164с.

149. Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования: Коллективная монография. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. 436 с.
150. Психологічний супровід творчої діяльності педагогічного колективу. *Практичний психолог: школа*. 2014. № 6. С. 29-30.
151. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности. *Вестник СПб.ГУ*. Сер.6. 1995. Вып.3. №20. С. 74 – 79.
152. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 288 с.
153. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навчально-методичний посібник. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
154. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
155. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
156. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2002. 275 с.
157. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
158. Саржвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
159. Сарсембаева Э. Ю. Психологическое сопровождение организации самостоятельной работы студента. *Вестник педагогических инноваций*. 2009. № 2. С. 78 – 86.
160. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 68 с.
161. Седин В.И., Леонова Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты. *Высшее образование в России*. 2009. № 7. С. 83 – 89.
162. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме / пер. с англ. М.: Медгиз,

1960. 255 с.

163. Семёнова Е.М., Ворошилина Н.Н. Психологическое сопровождение личности студента в образовательной среде вуза. *Психология, социология и педагогика*. 2015. № 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/06/5083> (дата обращения: 11.01.2018)

164. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дисс. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Рос.гос.пед.ун-т им.А.И.Герцена. СПб, 2004. 379 с.

165. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе. *Вестник Ленингр. гос. ун-та им А.С.Пушкина*. 2012. № 3 (5). С. 5 – 17

166. Слободчиков В.И. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов. *Психологическая наука и образование*. 2005. №4. С. 71-77.

167. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. *Вопросы психологии*. 1996. №4. С. 73-80.

168. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Санкт-Петербург. гос. ун-т. СПб, 1992. 16 с.

169. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова*. Серия Гуманитарные науки. 2008. №6. С. 53 – 58.

170. Созаев К.Г. Социально-психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе. *Вектор науки ТГУ*. Серия: Педагогика, психология. 2013. №4. С. 187-190.

171. Созонтов А. Е. Основные жизненные стратегии российских студентов. *Вестник Моск. ун-та*. Сер. 14. Психология. 2003. № 3. С. 15-23.

172. Соловьев А., Макаренко Е. Абитуриент-студент: проблемы адаптации. *Высшее образование в России*. 2007. № 4. С. 54 -56.

173. Степанова С.И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. М.: Наука, 1987. 208 с.
174. Стоянова Л. В. Оптимизация диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в условиях медицинского вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркутский гос. пед. ун-т. Иркутск, 2005. 162 с.
175. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике. *Педагогика*. 2002. №4. С. 20 – 27.
176. Сураева Г.З. К проблеме социально-психологической адаптации первокурсников среднего профессионального образования. *Прикладная психология*. 2000. №5. С. 62 – 66.
177. Темнова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки практического психолога в вузе. *Негосударственный вуз: поиски путей повышения качества образования: сборник научных трудов*. М.: МОСУ, 2000. С. 101–113.
178. Терсакова А.А. Психологическая поддержка студентов в образовательном процессе. *Образование в России: история, опыт, проблемы*. Армавир, 1999. С.28 – 36
179. Томкив Е.Л. Взаимосвязь социальных значений и ценностей: к проблеме социальной адаптации личности студента. *Современные гуманитарные исследования*. 2008. № 4. С. 185 – 187.
180. Томчук М. І., Яцюк М. В. Психологічний супровід дітей, які зазнали втрату батьків, в умовах рекреації. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал / ПНЦ АПН України*. 2016. № 9. С. 174-181.
181. Трофимова Н.С. Адаптация студентов к условиям обучения: метод. пособие для педагогов-психологов. М: Маршрут, 2005. 51 с.
182. Утанов Б. Э. Сотрудничество преподавателя и студентов как повышения эффективности учения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ташкентский гос. ун-т. Ташкент, 1993. 19 с.

183. Фальова О.Є. Особливості особистості студентів ВНЗ : динаміка від курсу до курсу та зв'язок зі спеціальністю. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 6. С. 69 – 76.
184. Федорина М.Б. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1983. 716 с.
185. Федотова Л.А. О взаимосвязи системы контроля в довузовской подготовке и адаптации студента в вузе. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2008. № 5. С. 84 – 86.
186. Федяева А.Ф. Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Московский гуманитарно-экономический ин-т. М., 2011. 22 с.
187. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
188. Фромм Э. Иметь или быть / пер. с англ. М.: АСТ, 2000. 320 с.
189. Хмель Н. Д., Шахвердова А.П., Грек О. М. Психологічний супровід процесу адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України*. 2016. № 9. С. 193 – 198.
190. Холмогорова А. Б. Служба психологического сопровождения студентов вузов: проблемы становления, основные направления, методы и принципы работы. *Вопросы психологии*. 2010. № 4. С. 55 – 64.
191. Хомуленко Т.Б., Поденко А.В., Фоменко К.І. Тренінгові психотехнології в програмах психологічного супроводу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 54. Харків: ХНПУ, 2016. С. 247 – 260.
192. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Скороход А.С. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология». *Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С.Пушкина*. № 1. Т. 5. Психология. 2015. С. 5 – 17.
193. Чернова О.В., Сячин М.В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2008. № 4. С. 65 – 74.

194. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблемы относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего». *Психологический журнал*. 1995. Т.16. №2. С. 15-25.
195. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации. *Психологический журнал*. 1996. Том 17. №1. С. 19-34.
196. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 539 с.
197. Шматова Е.П. Психологическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе обучения. *Молодой ученый*. 2014. №1. С. 639 – 641.
198. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Республиканский ин-т высш. шк. Минск, 2005. 363 с.
199. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам. *Психологический журнал*. 2007. №1. С. 46-57.
200. М. С. Юркина, Н. Г. Живаев Психологическое сопровождение адаптации иногородних студентов первого курса psylab.mybb.ru/viewtopic.php?id=17
201. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
202. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студенческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Иркутский гос. ун-т. Иркутск, 1995. 24 с.
203. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. *Журнал практического психолога*. 1999. №3. С. 101 – 119.
204. Янчурина Е.С. Обоснование профессиональной компетенции социального взаимодействия в подготовке бакалавров социальной работы в вузе. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 2 (9). С. 344 – 347.
205. Muro J.J., Kottman T. Guidance and counseling in the elementary and middle schools. Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1995. 507 p.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Мета, завдання та етапи емпіричного дослідження

У першому розділі було проаналізовано проблему психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі. Сформульовано теоретичні положення щодо необхідності психологічного супроводу соціальної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі, надано зіставлення показників соціальної адаптації з такими змінними, як соціальний інтелект, мотивація, вольові якості, уміння долати життєві труднощі, задоволеність життям, що визначені нами гіпотетично складовими психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу.

У цьому розділі викладено мету, завдання і послідовність емпіричного дослідження, в ході якого здійснюється емпірична перевірка результатів теоретичного аналізу.

Оскільки метою даної роботи є дослідження соціальної адаптації та її психологічного супроводу у студентів першого курсу, остільки метою емпіричної частини дисертації є вивчення психологічних особливостей, як складових психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу. Серед них нами виокремлено наступні: мотивація, вольові якості, задоволеність життям, уміння долати складні життєві ситуації та соціальний інтелект,

Мета зумовила постановку наступних емпіричних завдань:

1. З'ясувати взаємозв'язки між показниками адаптації / дезадаптації і такими психологічними характеристиками, як: мотивація, факторна структура особистості, задоволеність життям, вольові якості, подолання важких життєвих ситуацій, соціальний інтелект,

2. Виявити й описати особливості соціальної адаптації/ дезадаптації до умов навчання у вузі студентів перших курсів та, за необхідності, організувати та провести відповідний коректувальний тренінг.

3. Вивчити зміни, які відбулись у студентів перших курсів після проведення тренінгових завдань; охарактеризувати значущі кореляційні зв'язки між показниками адаптації / дезадаптації та показниками мотиваційних характеристик особистості, вольових якостей, подолання тяжких життєвих ситуацій; визначити особливості психологічних характеристик у студентів-першокурсників з різним рівнем соціальної адаптації і дезадаптації.

На підготовчому етапі було сформовано вибірку досліджуваних, складено комплекс психодіагностичних методів і методик, визначено спосіб, послідовність збору даних і часові межі експерименту.

Основну вибірку дослідження склали студенти перших курсів фізико-математичного, філологічного, соціально-гуманітарного факультету та факультету дошкільної педагогіки та психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського у кількості 326 осіб. У подальшій роботі для виявлення психологічних особливостей та рівнів прояву соціальної адаптації загальну вибірку було розподілено на дві групи (контрольну та експериментальну). У контрольну (КГ) групу увійшли досліджувані за кількістю 58 осіб, у експериментальну (ЕГ) – 37 осіб.

Психодіагностичний комплекс склали такі методики, як:

1) методика для діагностування соціально-психологічної адаптації особистості: 1) діагностичний опитувальник К. Роджерса і Р. Даймонда, (адапт. А.К.Осницького) [19]; 2) методика, призначена для діагностики психічних властивостей особистості: методика Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) Й. Фаренберга [17]; 3) методики, спрямовані на вивчення чинників соціальної адаптації: методика «Діагностика соціального інтелекту» Дж.Гілфорда, М.Саллівена [7]; опитувальник «Вольові якості особистості» М.В.Чумакова [35]; методика «Подолання тяжких життєвих ситуацій (ПТЖС)» автори В.Янке, Г.Ердман (адапт. Н.Є.Водоп'янової) [6]; тест «Індекс задоволеності життям

(ІЗЖ)» (адапт. Н.В.Паніної) [37]; методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» (В.Е.Мільман) [13].

На другому, діагностичному, етапі емпіричного дослідження здійснювалась діагностика соціальної адаптації, властивостей особистості, вивчалися психологічні явища, які гіпотетично визначалися нами як складові психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу.

На останньому, аналітико-інтерпретаційному, етапі емпіричного дослідження здійснювався аналіз отриманих даних та їх психологічна інтерпретація з подальшим формулюванням висновків. У роботі був використаний кількісний (кореляційний) аналіз, спрямований на виявлення та вивчення значущих зв'язків між показниками, а також інтерпретація результатів, яка дає можливість групувати досліджуваних за необхідними критеріями.

Усі розрахунки здійснювались у програмі статистичної обробки даних SPSS, версія 16,0 [20].

2.2. Особливості діагностики соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі

Аналіз праць із проблеми соціальної адаптації [1, 10, 12, 30, 33, 34 та ін.] свідчить про те, що для діагностики останніх використовують спостереження, анкетування, самооцінні та суддівські методики і т. ін. З одного боку, можна відзначити незначну кількість методів і методик, що використовуються для діагностики зазначеного психічного явища, з іншого – їх принципову різнотипність.

Питання про соціальну адаптацію ускладнене його досить великою розгалуженістю. Як зазначалося у першому розділі, поняття «адаптація» є одним із найбільш розповсюджених, і в той же час складних, у психологічній науці. У самому загальному сенсі поняття адаптації пояснюється як особливий тип відносин системи з середовищем, що дозволяє системі підтримувати функціонування та здійснювати розвиток, враховуючи впливи середовища [28].

Вивчення соціальної адаптації студентів ускладнене тим, що зазначене явище є ситуативною характеристикою психічної діяльності і поведінки [1], цілісною реакцією особистості на зовнішні та внутрішні стимули [12], одним із аспектів формування соціальної зрілості, яка полягає у здатності кожної молодої людини опанувати сукупність соціальних ролей. Цей період збігається з періодом юності і відрізняється складністю становлення особистісних рис. Розвиваються такі якості особистості як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, рефлексивність, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем – сенс буття, життєві цілі, спосіб життя, любов, вірність тощо. Однак, у 17-19 років, коли відбуваються пошуки власного духовного простору, коли загострюється потреба смисложиттєвого самовизначення, взаємодія з «іншим», «новим» може породжувати конфлікти, протистояння, викликати неадекватні реакції та оцінки [15]. Слід відзначити наявність наукових дискусій з приводу співвідношення особистості і соціального середовища. Аналіз наукових досліджень, наданий у першому розділі нашої дисертаційної роботи свідчить про те, що проблема соціальної адаптації розглядається, по-перше, як постійний процес активного пристосування індивіда до умов середовища [4, 5]; і по-друге, як результат цього процесу [10, 12]. Наявність різноспрямованих поглядів з проблеми соціальної адаптації сприяє визначенню певних типів адаптаційного процесу: 1) тип, що характеризується переважанням активного впливу на соціальне середовище; 2) тип, що визначається пасивним, конформним прийняттям цілей і ціннісних орієнтацій групи [23]. Дослідники визначають зазначені типи не лише за пріоритетом активності-пасивності особистості, але й з урахуванням активного пристосування особистості до оточуючого середовища, активного самозмінювання, самокорекції у відповідності з вимогами середовища, оскільки пасивне прийняття оточуючого у процесі соціальної адаптації без активного самозмінювання особистості просто неможливе [32].

Отже, при вивченні соціальної адаптації постає необхідність у виборі методів, які охоплюють зазначені вище характеристики.

Відомо, що проблеми, які пов'язані з психодіагностикою соціальної адаптації, досить різноманітні. Досконале вивчення належних психодіагностичних методів свідчить, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки спостерігається відсутність будь-якого спеціального методичного інструментарію, за допомогою якого можна було б остаточно вирішити завдання комплексного вивчення соціальної адаптації особистості. Звичайно, методики, пов'язані з проблематикою соціальної адаптації, існують, але всі вони спрямовані на діагностику лише однієї складової соціальної адаптації, хоча в описуванні методик ця важлива обставина не завжди обмовляється. Складність проблеми полягає у тому, що комплексна психодіагностика соціальної адаптації повинна бути одночасно спрямована на діагностику адаптаційного потенціалу особистості.

Як свідчать дані досліджень, психологічний діагноз, адекватний меті даної роботи щодо соціальної адаптації студента до навчання у вищому навчальному закладі, можна поставити, використовуючи показники, які у повній мірі висвітлюють адаптаційний потенціал особистості [12]. При цьому найголовніше охопити всі рівні прояву психічного явища. Саме системний характер соціальної адаптації, що полягає в цілісності реагування особистості – на рівні переживань, саморегуляції, інтелекту – зумовлює системність діагностики і окреслює межі оптимальності. Три рівні – психічний, фізіологічний і поведінковий – передбачають використання методів і методик різного типу, що надають можливість досконало вивчити таке психологічне явище, як соціальна адаптація особистості студента-першокурсника [8].

Отже, якщо дослідник ставить перед собою завдання вивчення соціальної адаптації як мультипараметричного явища, він повинен створити комплекс методів, що відповідають характеристикам комплексності, системності і багатовимірності [20]. Огляд наукової літератури з проблеми соціальної адаптації, а також вивчення психодіагностичних джерел, засвідчив наявність методик для вивчення зазначеного явища. Їх невелика кількість і різноспрямованість показників не дає можливості для групування за певними ознаками.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда призначена для діагностики пристосованості людини до умов взаємодії з оточуючими у системі міжособистісних стосунків. Соціально-психологічна адаптація залежить від умінь особистості орієнтуватися у соціальній ситуації, визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, вибирати адекватні засоби спілкування та реалізовувати ці засоби у процесі взаємодії.

За даними методики, ознаками адаптивності є відповідність цілей і ціннісних орієнтацій особистості отриманим у процесі діяльності результатам. Наміри людини, як правило, співпадають із вчинками, задуми – з втіленням, спонукання до дії – з його підсумками. За даними авторів методики, неадаптивність може мати не лише негативний, але й можливо, позитивний характер. Існування протиріч між метою і підсумками може бути джерелом динаміки діяльності, її реалізації і розвитку.

Результати тестування оцінюються за 13 первинними і 6 інтегральними показниками. Кожна первинна шкала розбивається на три зони: низькі, середні і високі оцінки.

Інтегральні показники відображають відсоткове співвідношення протилежних тенденцій (наприклад, адаптивність / неадаптивність). Середнє значення інтегральних оцінок – 50. Тобто прийняті наступні критерії інтерпретації: до 40 – низькі значення, 40-60 – середні, більше 60 – високі.

Інтерпретація отриманих даних потребує урахування значень первинних шкал, оскільки однакові значення інтегральних показників можуть бути отримані при різних значеннях первинних показників (низьких, середніх, високих) і показують лише переважання будь-якої тенденції.

Методика «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (Л.В.Янковський) дозволяє виявити рівні і типи адаптації емігрантів до нового соціокультурного середовища. Цей варіант методики призначений для російських емігрантів, оскільки тут відображено специфіку їх минулого досвіду, отриманого в умовах російської культури.

Тест складається з 79-ти запитань і шести шкал – адаптивності, конформності, інтерактивності, репресивності, ностальгії, відчуженості. За кожною шкалою бали підсумовується і визначається рівень адаптації: високий, середній, низький. Надалі визначається тип адаптації, який є домінуючим з шести можливих варіантів – адаптивний, конформний, інтерактивний, депресивний, ностальгічний та відчужений.

Тест на успішність і адаптацію (П.Уілсон) розроблено для вивчення у школярів освоєння знань та особливостей адаптації у школі за перші три роки. Але трохи пізніше автор методики з'ясував, що даний тест є актуальним і для дорослих. Тест допомагає людині визначити її нинішній і бажаний емоційний стан і, навіть, деякою мірою усвідомити своє становище в суспільстві.

Виконання завдань тесту відбувається за допомогою вибору на малюнку своєї позиції серед людських фігурок, розташованих на гілках дерева. Вибір кожної з фігурок має певні характеристики, які і визначають успішність засвоєння знань та рівень адаптації у школі.

Тест «Оцінка професійної дезадаптації» (О.М.Родіна) розроблено для оцінювання робочого стану складальниць мікросхем і адаптовано для широкого використання (оцінки станів робітників різних професій) М.А.Дмитрієвою. Тест складається з 64 запитань та п'яти шкал: I – погіршення самопочуття (емоційні розлади, особливості окремих психічних процесів, зниження загальної активності, відчуття втоми); II – соматовегетативні порушення; III – порушення циклу «сон / неспання»; IV – особливості соціальної взаємодії; V – зниження мотивації до діяльності.

Рівень виразності дезадаптації визначається кількістю набраних балів – двисокий, виражений, помірний, низький. Сума балів за окремими ознаками визначає ступінь їх впливу на загальний рівень професійної дезадаптації.

Опитувальник «Соціальне благополуччя» (G.E Vaillant) (перекладено російською мовою лабораторією соціально-психологічної адаптації Південно-Уральського державного університету під керівництвом Н.Н.Мельникової) спрямований на виявлення формальної інформації про такі характеристики

досліджуваного, як його професійний статус, рівень прибутку, умови праці, сімейний стан, побутова облаштованість, форми проведення дозвілля. Він містить 28 запитань, згрупованих у 4 шкали: 1) статус, прибуток; 2) рівень життя; 3) умови праці; 4) сімейна облаштованість.

Опитувальник «Задоволення життям (УДЖ) (Н.Н. Мельникова) спрямований на вивчення суб'єктивного відчуття задоволення життям, яке розглядається як суб'єктивно пережитий стан, що є реакцією на якість взаємодії «Я-Життя». Він містить 46 тверджень та 4 шкали-фактори – життєва включеність, розчарованість у житті, втома від життя, занепокоєння майбутнім.

Методика діагностики психологічних характеристик, які впливають на дидактичну адаптацію студентів у вищому навчальному закладі (Н.Ю.Мелькумова, Н.Г.Живаєв) призначена для діагностики психологічних характеристик, які впливають на процес адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі і, як наслідок, виявлення студентів з можливими проблемами у дидактичній адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Опитувальник складається з 60 запитань і трьох шкал – допитливості, організованості, активності.

Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г.Маклаков і С.В.Чермянін) призначено для вивчення адаптивних можливостей індивіда на основі оцінки деяких психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик, які відображають інтегральні особливості психічного і соціального розвитку. Опитувальник прийнято у якості стандартизованої методики і рекомендовано до використання для вирішення завдань професійного психологічного відбору, психологічного супроводу навчальної і професійної діяльності. Він складається з 165 запитань і має чотири шкали. Шкали 1-го рівня є самостійними і відповідають базовим шкалам СМІЛ (ММРІ), дозволяють отримати типологічні характеристики особистості, визначити акцентуації характеру. Шкали 2-го рівня відповідають шкалам опитувальника ДАП («Деадаптаційні порушення»), призначеного для виявлення деадаптаційних порушень переважно астеничних і психотичних реакцій і станів.

Шкали 3-го рівня: поведінкова регуляція (ПР), комунікативний потенціал (КП) і моральна нормативність (МН). Шкали 4-го рівня – особистісний адаптаційний потенціал (ОАП).

Методика дослідження адаптованості у вищому навчальному закладі (Т.Д.Дубовицька, А.В.Крилова) спрямована на вивчення стосунків, які виникають у студентів у зв'язку з навчанням у вищому навчальному закладі. Вона складається з опитувальника, який включає 16 тверджень, і двох шкал – адаптованості до початкової групи та адаптованості до навчальної діяльності

Додаткові існуючі методики носять супутній характер: методика для визначення самооцінки та рівня домагань (Т.В.Дембо, С.Л.Рубінштейн, А.М.Прихожан); 16-факторний особистісний опитувальник (Р.Кеттел); опитувальник Басса-Дарки; опитувальник соціальної компетентності (Л.М.Мітіна); опитувальник конструктивності мотивації (О.О.Реан, О.П.Єлісеєва); дослідження самоствавлення (В.В.Столін, С.Р.Панталеєв); «Локалізація контролю» (методика адаптована Є.Г.Ксенофонтвою); діагностика комунікативної соціальної компетентності (М.П.Фетіскін, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов); опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В.А.Лабунська). Крім того, для вивчення процесів адаптації студентів вищого навчального закладу дослідники використовують особисті анкети, але жодна з них не несе в собі характер стандартизованого опитувальника. Адаптація студентів досліджується також за допомогою вивчення їх фізичного розвитку і здоров'я. Для цього використовуються наступні методи: соматометричний (вимірювання довжини і маси тіла в сантиметрах і кілограмах, окружності грудної клітини (ОГК) у трьох станах: спокій, максимальний вдих – видих (в сантиметрах), фізіометричний (вимірювання життєвої ємності легень (ЖЕЛ) в міліметрах, сили стиснення кистей рук; розумова працездатність вивчалась за методикою дозування роботи в часі з використанням таблиці В.Я.Анфімова.

Але ці методики не вичерпують проблему процесу соціальної адаптації студентів. Серед представленої різноманітності методик лише одна безпосередньо спрямована на дослідження рівня процесу адаптації – методика дослідження

соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда. Всі останні методики не вичерпують проблему процесу соціальної адаптації студентів. Перш за все процес соціальної адаптації передбачає активність самого суб'єкта діяльності, осмислення особистих дій та вчинків, пошуку власних шляхів вирішення проблеми у відповідності до ситуації, використання вольових зусиль, подолання складних життєвих ситуацій, врахування особистого мотиваційного аспекту, можливості саморегуляції, аналіз особливостей і результатів взаємодії особистості з новими людьми та обставинами. Оскільки соціальна адаптація до навколишнього середовища передбачає, в першу чергу, взаємодію з оточуючими, то за результатами досліджень, вивчення процесу адаптації щільно пов'язане з визнанням активної ролі особистості [4, 5, 23]. Саме це визначення стало засадою у виборі нами діагностичного інструментарію для дослідження соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу.

У започаткованому дослідженні комплекс методів і методик вивчення соціально-психологічної адаптації студентів склали: 1) методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда; 2) методика «Соціальний інтелект» Дж.Гілфорда, М.Саллівена; 3) методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» В.Є Мільмана; 4) опитувальник «Вольові якості особистості» М.В.Чумакова; 5) методика «Подолання тяжких життєвих ситуацій (ПТЖС)» В.Янке, Г.Ердман (адапт. Н.Є.Водоп'янової); 6) тест «Індекс задоволеності життям (ІЗЖ)» (адапт. Н.В.Паніної); 7) методика FPI (Фрайбурзький особистісний опитувальник) Й.Фаренберга.

Опишемо психодіагностичні методики, що застосовувалися на діагностувальному етапі дослідження. Вище зазначалося, що внаслідок аналізу наукової літератури, присвяченій вивченню проблеми соціально-психологічної адаптації особистості, було окреслено коло психологічних явищ, релевантних для опису соціальної адаптації студентів. Знаходячись у студентській групі, кожен її член «не лише впливає на оточуючих, але й сам отримує впливи, котрі йдуть і від людей, і від особистих дій і вчинків, які змінюють його взаємостосунки з оточуючими; він переживає те, що з ним відбувається і ним здійснюється; він

ставиться певним чином до того, що його оточує» [18, с. 551].

Вступ до вищого навчального закладу і навчання в ньому супроводжується включенням вчорашніх випускників шкіл в нове для них культурно-освітнє середовище, що є пусковим механізмом процесу адаптації. Успішність адаптації передбачає актуалізацію резервних можливостей студентів і їх готовність до подолання різноманітних труднощів, які виникають у процесі навчання. У психологічній адаптації студентів у вищому навчальному закладі прийнято, зокрема, розрізняти види: 1) адаптацію до умов навчальної діяльності (приспособування до нових форм викладання, контролю і засвоєння знань, до іншого режиму праці і відпочинку, самостійного способу життя, тощо); 2) адаптацію до групи (включення в колектив однокурсників, засвоєння його правил, традицій); 3) адаптацію до майбутньої професії (засвоєння професійних знань, умінь і навичок, якостей). І, якщо адаптація до майбутньої професії головним чином доводиться на старші курси, продовжуючись після вступу на роботу, то адаптація до навчальної діяльності і до групи повинна відбутися якомога раніше, оскільки в іншому випадку виникнуть труднощі в актуалізації необхідних для успішного навчання і оволодіння професією пізнавальних і особистісних ресурсів. Якщо студент не зможе за короткий термін освоїти вимоги вищого навчального закладу, а також знайти спільну мову і взаєморозуміння з однокурсниками та викладачами, то це, безперечно, позначиться на його успіхах у навчанні і бажанні вчитися, що спричинить відчуження від освітнього середовища.

Спектр психологічних характеристик, які виявляються у особистості під час соціально-психологічної адаптації і зумовив вибір методик, адекватних до мети емпіричного дослідження.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда (адапт.А.К.Осницького) застосовувалася в нашому дослідженні для вивчення міжособистісних стосунків студентів у групі однокурсників, оскільки лише за допомогою зазначеної методики можна отримати об'єктивні дані соціальної адаптації особистості студента до нових умов існування.

В дослідженнях Б.Г.Ананьєва [2, 3], А.О.Реана [22, 23], Е.Ф.Рибалко [25], В.І.Слободчикова [31] та інших дослідників накопичено значний емпіричний та теоретичний матеріал, який дозволяє говорити про те, що міжособистісні стосунки студентів зумовлені, по-перше, віковими особливостями даної групи, а по-друге, особливостями притаманної їм діяльності. Серед великої кількості чинників – економічних, політичних, культурних, тощо – особливої значущості набуває середовище, яке формується в умовах вищого навчального закладу. Провідне місце у формуванні зазначеного чинника набуває студентська академічна група, де формується особистість майбутнього професіонала. Саме студентська група є складним і багатозначним соціальним явищем, яке розвивається за об'єктивно значущими законами спілкування. В студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування та змінювання між особових, емоційних та ділових взаємостосунків, розподіл групових ролей, просування лідерів і т. ін. Завдяки груповим процесам відбувається сильний вплив на особистість студента, на успішність його навчальної діяльності і професійного становлення, на його поведінку. У студентській групі виявляються такі соціально-психологічні явища, як колективні переживання і настрої – емоційна реакція колективу на події в колективі, в навколишньому.

Як відомо, колективний настрій може стимулювати або пригнічувати діяльність колективу, призводячи до конфліктів. може виникати настрої оптимістичний, байдужий або невдоволеність; може відбуватися схвалення подій, вчинків членів групи або ж, навпаки, їх осуд. Колектив характеризується і явищами наслідування, сугестивності або конформізму, явищем змагання – формою взаємодії людей, які емоційно ревниво ставляться до результатів своєї діяльності, хочуть досягти більшого. Але в першу чергу, міжособистісні стосунки пов'язують студентів один з одним. Ці стосунки є особливою формою взаємодії з однолітками, яка пройнята певними завданнями професіоналізації [11]. Як відзначає Є.Є. Сапогова, спілкування з однолітками вирішує цілий ряд специфічних завдань. За трактуванням автора, воно є важливим каналом

специфічної інформації, яку неможливо з якихось причин отримати від дорослих [29]. За даними К.Роджерса, взаємодія з однолітками продовжує бути засобом засвоєння молоддю статусів і ролей, відпрацювання комунікативних навичок і стилів спілкування у новому соціальному середовищі [24].

Методика включає шкали, які характеризують уміння особистості орієнтуватися в соціальній ситуації і вибирати адекватні засоби спілкування у міжособистісних стосунках членів студентської групи: 1. а) адаптивність; б) дезадаптивність; 2. а) брехливість +; б) брехливість – 3. а) прийняття себе; б) неприйняття себе. 4. а) прийняття інших; б) неприйняття інших. 5. а) емоційний комфорт; б) емоційний дискомфорт. 6. а) внутрішній контроль; б) зовнішній контроль. 7. а) домінування; б) відомість. 8. Ескапізм.

Методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» (В.Е. Мільман) призначена для виявлення у структурі особистості домінуючих мотиваційних тенденцій – загальної, творчої активності, прагнення до спілкування і т. ін.

За В. Е. Мільманом, у людини можна виокремити два види мотивації: виробничу і споживчу. Виробнича мотивація забезпечує творчий розвиток особистості, її включення в соціум, привнесення продуктів індивідуальної праці в розвиток суспільства. Саме завдяки виробничій мотивації окремої особистості можливе породження суспільно значущих і духовних цінностей. Споживча мотивація концентрує людину на самій собі та її мікросоціумі. Вона спрямована на підтримку і реалізацію життєвих потреб індивіда. Безумовно, в особистості повинне бути певне співвідношення зазначених двох видів мотивації і конкретних тенденцій, їх складових [9, 21].

Методика містить шкали, які вимірюють прояв конкретних мотиваційних тенденцій: 1) життєзабезпечення; 2) комфорт; 3) соціальний статус; 4) спілкування; 5) загальна активність; 6) творча активність; 7) соціальна корисність. При цьому, відповідно до положень В. Е. Мільмана про два види мотивації, перші чотири складають загальножиттєву спрямованість мотивації (споживча мотивація), а інші – робочу спрямованість (виробнича або ділова мотивація).

Організовані в такий спосіб шкали дають можливість, виходячи із суми балів, виявити вид мотивації особистості, що переважає [13].

Методика FPI (Фрайбурзький особистісний опитувальник) Й.Фаренберга призначена для діагностики станів і властивостей особистості, які мають першочергове значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки студентської молоді.

Використання у дослідженні зазначеної методики викликане необхідністю вивчення у молоді станів і властивостей особистості, які не лише сприяють адаптації юнацтва до умов вищого навчального закладу, але й формують особистісну та професійну успішність студентів у різноманітних сферах життєдіяльності. На нашу думку, знання закономірностей вікового розвитку молодих людей і врахування особливостей властивостей та якостей особистості уможливує забезпечення формування адаптаційного потенціалу особистості та підготовленість студентів не лише до подальшої професіоналізації, але й до їхньої активної життєдіяльності з перспективами і можливостями самовдосконалення.

Характеристики станів та властивостей особистості визначаються такими шкалами, як: 1) невротичність; 2) спонтанна агресивність; 3) депресивність; 4) дратівливість; 5) товариськість; 6) врівноваженість; 7) реактивна агресивність; 8) сором'язливість; 9) відкритість; 10) екстраверсія-інтроверсія; 11) емоційна лабільність; 12) маскулінність-фемінінність.

Зазначені шкали надають можливості вивчити глибинні зв'язки показників, що вивчаються, з іншими психологічними характеристиками та їх ролі у поведінці та адаптації особистості.

Опитувальник «Вольові якості особистості» М.В.Чумакова спрямовано на діагностику вольових якостей, що є певними проявами вольової регуляції, яка визначається умовами і змістом конкретних видів діяльності, яку виконує людина.

Постулюється, що від процесу «входження» у студентське життя залежить ставлення до навчальної діяльності, взаємостосунків з однолітками та викладачами тощо. Студентське життя проходить в умовах іншого режиму, певного контролю, підвищених вимог до поведінки та інтелектуальних

можливостей. Великі вимоги ставляться до пізнавальної сфери студента. У зв'язку з цим більшість дослідників звертають увагу на розвиток психічних пізнавальних процесів особистості. Але успішно подолати труднощі, які виникають на шляху соціальної адаптації студента, можна лише у тому випадку, якщо у молодій людини розвинені не лише мисленнєві процеси, але й воляова сфера. Виникає необхідність вивчення волювої організації особистості, виявлення ролі волювих якостей студента в адаптаційному процесі.

Опитувальник ВКЛ представлений апостеріорними шкалами. Він містить 78 тверджень, які формують 9 шкал, виокремлених факторним аналізом із словника російської мови С.І.Ожегова, що характеризують волюву (543 прикметника) і безвільну (614 прикметників) людину: 1) відповідальність; 2) ініціативність; 3) рішучість; 4) самостійність; 5) витримка; 6) наполегливість; 7) енергійність; 8) уважність; 9) цілеспрямованість. Зазначені шкали надають можливості охарактеризувати належність певних волювих якостей досліджуваних.

Методика «Подолання тяжких життєвих ситуацій» (В.Янке, Г.Ердман, адапт. Н.Є.Водоп'янової) призначена для діагностики типових засобів подолання стресових ситуацій (копінг-стратегій).

За даними Н.Є. Водоп'янової, кожна людина на своєму шляху зустрічається з різноманітними ситуаціями, які порушують звичний порядок життя. Ці ситуації мають в різні назви, які досить близькі за змістом одна одній: життєві труднощі, критичні ситуації, негативні життєві обставини, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи. Переживання таких ситуацій впливає на фізичний і психічний стан здоров'я людини, а також змінює сприймання оточуючого та свого місця в ньому. Тяжкі ситуації потребують використання внутрішніх ресурсів людини, висувають вимоги до її стресостійкості та адаптації. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають питання, що пов'язані з функціонуванням, адаптацією та виробленням ефективних стратегій подолання ситуацій, які суб'єктивно пережиті особистістю як тяжкі, стресові ситуації. Вміння справлятися з тяжкими ситуаціями, завдяки чому виробляється набір конструктивних засобів подолання стресу і зведення до

мінімуму його негативного впливу, є досить важливим показником рівня розвитку особистості. У свою чергу, дослідження взаємозв'язку сенсу життя та стилів поведінки в тяжких ситуаціях надає можливості простежити, наскільки залежить вибір стратегії поведінки особистості в тяжкій життєвій ситуації від рівня усвідомлення процесів життя [6].

Тест ПТЖС містить 120 тверджень, на які досліджуваним пропонується п'ять варіантів відповідей : «ніколи», «рідко», «часто», «дуже часто», «завжди».

Засоби подолання стресових ситуацій визначені такими шкалами, як: 1) зниження значущості стресової ситуації; 2) самосхвалення; 3) самовиправдання; 4) відволікання; 5) заміщення; 6) самоствердження; 7) психом'язова релаксація; 8) контроль над ситуацією; 9) самоконтроль/самовладання; 10) позитивна самомотивація; 11) пошук соціальної підтримки; 12) антиципуюче уникнення; 13) втеча від стресової ситуації; 14) соціальне замикання; 15) «заїжджена платівка»; 16) безпорадність; 17) жалість до себе; 18) самозвинувачення; 19) агресія; 20) прийом ліків.

Зазначені шкали надають можливості проаналізувати шляхи, які вже існують для виходу з складної життєвої ситуації, і побачити нові можливі методи вирішення проблеми – копінг-стратегії або засоби, за допомогою яких можна подолати стилі поведінки.

Тест «Індекс задоволеності життям» (А.О.Neugarten, адапт. Н.В.Паніної) спрямовано на діагностику індексу життєвої задоволеності, на вивчення загального психологічного стану людини, рівень її психологічного комфорту і соціально-психологічної адаптованості.

Поняття задоволеності життям автори методики визначають, як складне, динамічне соціально-психологічне утворення, яке засноване на інтеграції когнітивних та емоційно-вольових процесів, що характеризується суб'єктивним емоційно-оцінним ставленням до себе, життя, праці, соціальних відносин), і яке володіє спонукальною силою, що сприяє дії, пошуку, управлінням внутрішніми і зовнішніми об'єктами.

Орієнтири для кваліфікації особистісного рівня життєвого благополуччя особистості, за думкою Р.М.Шаміонова, полягають у сфері соціалізації. Оцінка особистістю рівня свого життєвого благополуччя заснована на соціальному порівнянні, під час якого суб'єкт зіставляє результати своєї діяльності і ставлення оточуючих до нього шляхом порівняння себе і свого благополуччя з іншими, шляхом співвідношення добробуту інших з особистим благополуччям, або ж порівняння рівня особистого благополуччя на різних проміжках часу з активними потребами і виявляє емоційно-ціннісне ставлення, яке кваліфікується як певний рівень життєвого благополуччя [36].

Тест «Індекс задоволеності життям» використовується для визначення диференційованої оцінки особливостей стилю життя, потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій людини з метою вивчення, які з них позитивно відбиваються на загальному психологічному стані особистості, а які – негативно. Тест складається з двадцяти питань, результати відповідей на які зведено до п'яти шкал, що характеризують різноманітні аспекти загального психологічного стану людини і її задоволеності життям: 1) інтерес до життя; 2) послідовність у досягненні цілей; 3) узгодженість між поставленими та досягнутими цілями; 4) позитивна оцінка себе і особистих вчинків; 5) загальний фон настрою.

Використання зазначених шкал надає можливості визначити уявлення досліджуваних про психологічний комфорт.

Методика «Соціальний інтелект» Дж.Гілфорда, М.Саллівена спрямована на вивчення соціального інтелекту як системи інтелектуальних здібностей, не залежних від фактору загального інтелекту і пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації. Результати методики відображають рівень розвитку відповідних здібностей до пізнання поведінки. У цьому плані досить важливим є уміння особистості розуміти процес взаємодії між людьми, що сприяє успішній адаптації до різних систем взаємостосунків. Це можливо за рахунок розвитку особливої розумової здібності – соціального інтелекту, який визначає ефективність не лише особистої поведінки людини, але і взаємостосунків з іншими людьми. Соціальний інтелект автори розуміють як здатність правильно

розуміти поведінку інших людей. Ця здатність важлива і необхідна для більш ефективної взаємодії та успішної соціальної адаптації [7].

Трактування соціального інтелекту дозволяє говорити про здатність розуміти наміри, почуття і емоційні стани людини за вербальними і невербальними проявами як передумову успішності соціально-психологічної адаптації і спілкування в інтерактивних взаємовідносинах соціумного буття.

За Дж.Гілфордом, соціальний інтелект містить наступні фактори, пов'язані з пізнанням поведінки: 1) пізнання елементів поведінки (здатність виокремлювати з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки); 2) пізнання класів поведінки (здатність розпізнавати загальні властивості серед потоку експресивної чи ситуативної інформації про поведінку); 3) пізнання відносин поведінки (здатність розуміти взаємовідносини); 4) пізнання систем поведінки (здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях); 5) пізнання перетворення поведінки (здатність розуміти змінювання значення схожої поведінки в різних ситуаційних контекстах); 6) пізнання результатів поведінки (здатність передбачити наслідки поведінки, виходячи з наявної ситуації).

Методика складається із субтестів № 1 « Історії з завершенням», № 2 « Групи експресії», № 3 « Вербальна експресія», № 4 « Історії з доповненням».

Загальний рівень соціального інтелекту (інтегрального фактору пізнання поведінки) визначається за композитною оцінкою.

Таким чином, для діагностики необхідного ряду психологічних характеристик було обрано психодіагностичні методики, які використовуються в наукових дослідженнях і психологічній практиці.

Висновки до другого розділу

1. Організація емпіричного дослідження соціальної адаптації студентів - першокурсників передбачала формування репрезентативної вибірки досліджуваних та відбір критеріальних ознак, що діагностуються за допомогою відповідних психодіагностичних методик, що потребувало певної послідовності етапів.

На першому, підготовчому, етапі було уточнено мету, визначено завдання емпіричного дослідження, сформовано вибірку, складено комплекс психодіагностичних методів і методик, визначено спосіб і час збору даних. Вибірку склали студенти першого курсу фізико-математичного факультету, факультету дошкільного виховання, факультету початкових класів, факультету психології, філологічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

2. Аналіз наукових досліджень окреслив коло психологічних характеристик особистості, які виявляють найбільшу активність під час періоду соціальної адаптації і, гіпотетично, можуть бути складовими психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі. Це зумовило вибір відповідних методик. Усі методики мають суб'єктивно-оцінний характер, що пов'язано насамперед зі складністю виміру об'єктивних характеристик студентів, які розпочали своє навчання у вищому навчальному закладі. Відтак, при подальшому вивченні основного феномену було сформовано дослідницький акцент – суб'єктивний компонент періоду соціальної адаптації студентів першого курсу педагогічного університету.

3. Особливе місце у вирішенні питання про психодіагностику соціальної адаптації посідає співвіднесення даних про її об'єктивні і суб'єктивні характеристики, що, у свою чергу, вказує на проблему комплексності та системності підходу до її вивчення. Комплексність полягає в тому, щоб під час вивчення соціальної адаптації охоплювалися різні показники, системність – у тому, що число цих показників повинно бути оптимальним. Критерієм

оптимальності виступає охоплення всіх рівнів прояву соціальної адаптації: фізіологічного, психологічного, поведінкового.

4. До комплексу методів і методик дослідження увійшли методики для: 1) діагностування соціально-психологічної адаптації особистості (діагностичний опитувальник К. Роджерса і Р. Даймонда); 2) діагностики психічних властивостей особистості («Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI)»); 3) вивчення складових, які гіпотетично пов'язані з психологічним супроводом («Діагностика мотиваційної структури особистості», «Вольові якості особистості» «Подолання тяжких життєвих ситуацій», «Індекс задоволеності життям», «Діагностика соціального інтелекту»).

Список використаних джерел до другого розділу

1. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза. *Вестник психотерапии*. 2007. № 24. С. 8 – 14.

2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. *Психология личности*. Т.2. Хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. С.7 – 94.

3. Ананьев Б.Г. Структура личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Хрестоматия / сост. Куликов А.В. СПб.: Изд. «Питер», 2000. С. 91 – 95.

4. Буяльська Т.Б., Прищак М.Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс]– Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Buyalska.php>;

5. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения: <http://humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools>

6. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

7. Гилфорд Дж., Салливан М. Методика исследования социального интеллекта. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №10. С.19-34.

8. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. М.: СПб. 2005. 509 с.
9. Еникеев М.И. Общая психология. М.: Астрель, 2000. 400 с.
10. Жукова В.Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов-психологов заочной формы обучения к практической деятельности: дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Сургутский гос. пед. ун-т. 2007. 28 с.
11. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. Підручник. К.: Київ, 1995. 304с.
12. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. №1. С. 16-24.
13. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности. *Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции*. М., 1990. С. 23 – 43.
14. Минава С.С. Половозрастные особенности социального интеллекта у студентов. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1-1. С. 249 – 253.
15. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України*. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82 – 85.
16. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. М.: Смысл, 2002. 462с.
17. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии // Сост. В.Ю.Балин, В.К.Гайда, В.К.Горбачевский и др. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 314-323.
18. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.
19. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под. ред. Д.Я.Райгородского. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. С. 457-465.

20. Психологическая диагностика. Учебное пособие / под. ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой. М.: Изд-во УРАО, 1997. 304с.
21. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В.Куликов. – СПб.: Питер, 2000. 480 с.
22. Реан А.А. Личностная зрелость и социальная практика. *Теоретические проблемы психологии* / под общей ред. А.А.Крылова. СПб.,1995. С.34-39.
23. Реан А. А. *Психология изучения личности: Учебное пособие*. СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
24. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 415с.
25. Рыбалко Е.Ф. Взаимовлияние жизненного пути и онтогенеза в индивидуальном развитии человека. *Проблема индивидуальности в онтопсихологии*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. С.38-50.
26. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т.5 №4. С. 94 – 101.
27. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці.Одеса: СМІЛ,2003. 256 с.
28. Саннікова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивність особистості. Монографія. Одеса: Видавець М.П.Черкасов, 2009. 258 с.
29. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс,2001. 460с.
30. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / пер. с англ. М.: Медгиз, 1960. 255 с.
31. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
32. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология личности. Ростов н/д.: Феникс, 2009. 575 с.
33. Тарасова Л.Е Психологическое сопровождение процессов адаптации первокурсников к образовательной среде вуза. *Известия Саратовского*

университета. Нов. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Саратов. 2014. Т.3, вып.2 (10). С.142-144.

34. Федоренко А.В. Развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов как фактор их адаптации к учебно-профессиональной деятельности. *Вестник СПбГУ*. Сер. 12. 2011. Вып.4. С. 96-101.

35. Чумаков М.В. Диагностика эмоционально-волевой регуляции деятельности. Учебное пособие. Курган: Издательство Курганского гос. ун-та, 2008. 100 с.

36. Н. Д. Хмель, А. П. Шахвердова Психологічний супровід процесу адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 193–198.

37. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.

38. Шахвердова А.П. Особливості психологічної адаптації студентів-психологів першого року навчання у ВНЗ *Наука і освіта*. 2007. № 8-9. С. 214–216.

39. Шахвердова А.П. Соціально-психологічна адаптація та її особливості у студентів-першокурсників ВНЗ. *Наука і освіта*. – 2008. – № 7. – С. 200–203

40. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А.Кроника. М.: Прогресс. С.107-114.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ
НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Взаємозв'язок показників соціальної адаптації і дезадаптації та мотиваційної структури особистості

Унаслідок теоретичного аналізу проблеми соціальної адаптації студентів першого курсу педагогічного університету, а також спостережень за особливостями міжособистісного спілкування в умовах вищого навчального закладу було окреслено спектр психологічних особливостей особистості, що сприяють процесу соціальної адаптації та можуть бути складовими її психологічного супроводу у студентів першого курсу.

У дослідженні вивчались особливості соціальної адаптації студентів першого курсу та психологічні характеристики особистості, як: 1) мотивація; 2) життєва задоволеність; 3) вольові якості; 4) уміння долати тяжкі життєві ситуації; 5) соціальний інтелект. Виявлення зв'язків між показниками зазначених явищ дозволяє прогнозувати зміни у ефективності адаптації студентів першого курсу до умов вищого навчального закладу.

Особливості активності, що спрямовують особистість на пристосування до соціального середовища, або ж на змінювання самої себе, сприяють подальшому саморозвитку особистості і визначають основні характеристики адаптації. Конформне, пасивне прийняття вимог, норм, установок і цінностей соціального середовища без включення активного процесу самозмінювання, самокорекції і саморозвитку, охарактеризоване дослідниками як дезадаптація [24].

Практично завжди це маніфестується як переживання дискомфорту, невдоволеності, відчуття особистої неповноцінності.

Спостереження за проявами поведінки студентів під час пристосування до умов вищого навчального закладу вказують на позицію активності / пасивності молодих людей, яка свідчить про адаптацію / дезадаптацію особистості у нових умовах життєдіяльності. Зміни, які відбуваються у навчально-виховному процесі сприяють виникненню іншого уявлення про зміст майбутньої провідної діяльності, про особливості нової соціальної ролі [24].

В.М. Казміренко [6], Ф.З. Меєрсон, М.Г. Пшеннікова [12] виокремлюють деякі симптоми психологічної дезадаптації: підвищення показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму, зниження рівня комунікативності, емоційної усталеності, самоконтролю, соціальної сміливості; з'являється комплекс неповноцінності у стосунках з однолітками, викладачами, батьками, а поведінка в цілому характеризується сором'язливістю, зниженою успішністю, недостатністю уваги і зосередженості під час навчальних занять, з'являються скарги на погане самопочуття, сон, і, як наслідок, втрачається зацікавленість у навчанні, виникають непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеню.

Зазначені факти викликали необхідність вивчення психологічних особливостей соціальної адаптації / дезадаптації студентів першокурсників до умов вищого навчального закладу.

Виявлення взаємозв'язків між показниками соціальної адаптації / дезадаптації та показниками психологічних особливостей особистості, гіпотетично пов'язаних з ними, здійснювалося за допомогою кореляційного аналізу з використанням коефіцієнта r -Пірсона (кореляції між метричними перемінними) та r -Спірмена (рангові кореляції з порядковими змінними).

Результати аналізу співвідношення показників соціальної адаптації та мотиваційної структури особистості наведено в табл. 3.1.

Аналізуючи одержані результати, відзначимо, що найбільшу кількість зв'язків з показниками мотиваційної структури особистості виявили такі показники адаптації, як А (адаптація), S (прийняття себе), E(+) (емоційний комфорт).

Таблиця 3.1

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної адаптації та мотиваційної структури особистості

Показники мотиваційної структури	Показники адаптації					
	A+	S+	E+	I+	D+	ES
П			113*		132*	
К	129*	131*				
Сс	186**	163**	152**		146**	
Сп	178**	142*	147**			
ДА	142*		120*	137*	119*	
ТА	156**	132*	130*			-146**
СК	150**	119*	173**	133*		
Еаст	150**	213**				
Фаст						196**
Фст		111*				-191**

Примітки тут і надалі: 1) коми та нулі опущено; 2) позначка ** - значущий зв'язок на рівні $p \leq 0.01$, * - на рівні $p \leq 0.05$; 3) умовні скорочення шкал адаптації: А (+) - адаптивність, S (+)- прийняття себе, L (+)- прийняття інших, Е (+)- емоційний комфорт, I(+)- внутрішній контроль, D(+)- домінування, ES- ескапізм; 4) умовні скорочення шкал мотиваційної структури особистості: П - підтримка життєзабезпечення, К - комфорт, Сс - соціальний статус, Сп - спілкування, ДА - ділова активність, ТА - творча активність, СК - суспільна корисність, Еаст - емоційні переживання астеничного типу, Фаст - фрустрація астеничного типу, Ес - емоційні переживання стеничного типу, Фс - фрустрація стеничного типу.

Отже, показник А (адаптивність) додатньо пов'язаний із Сс (соціальний статус), Сп (спілкування), ТА (творча активність), СК (суспільна корисність), Еаст (емоційні переживання астеничного типу) ($p \leq 0.01$), К (комфорт), ДА (ділова активність) – на рівні $p \leq 0.05$. Це означає, що чим більше виражена мотиваційна тенденція до загальножиттєвої спрямованості, досягнення соціального статусу (прагнення до визнання, авторитету, завойовуванню «місця під сонцем» тощо), творча активність особистості, що виражається у прагненні до пізнання і творчої праці, ділова активність, яка спрямована на підтримку і реалізацію життєвих потреб молодого людини, суспільна корисність, позитивні емоції і при цьому на можливість забезпечення комфорту, тим яскравіше виявляється уміння особистості присуватися до нових умов існування. Примусове спілкування у студентській групі, наявність значної кількості суспільної роботи і навчальних завдань, що потребують посиленої зосередженості, уваги тощо, не сприяють підкріпленню вищеописаних характеристик.

Надалі відзначимо, що показник А (адаптивність) виявив наявність лише додатніх одно- та п'ятипроцентних кореляційних зв'язків із показниками мотиваційної структури особистості.

Показник S (+) (прийняття себе) виявив наявність додатніх зв'язків із показниками Сс (соціальний статус), Еаст (емоційні переживання астеничного типу) ($p \leq 0.01$); К (комфорт), Сп (спілкування), ТА (творча активність), СК (суспільна корисність) ($p \leq 0.05$). Прояв мотивів соціального статусу, емоційних переживань астеничного типу, забезпечення комфорту, спілкування, творчої активності і суспільної корисності, що виявляється у почутті задоволеності особистістю своїми характеристиками, високому рівні самооцінки, відчутті своєї корисності і пов'язаності загальною справою з однолітками, супроводжуються високим рівнем забезпечення потреб у спілкуванні, взаємодії, спільній діяльності. Це стає зрозумілим, якщо враховувати, що ці мотиваційні тенденції почали свій розвиток у становленні особистості ще на учнівському етапі старшої школи. У старших класах відбувалось формування стійких та усвідомлених переконань, оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами, вироблення умінь

спостерігати та осмислювати явища навколишнього життя, розуміти себе. У своїй сукупності ці характеристики є процесом свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця у системі суспільних відносин, світі, що виявляється в активному ставленні людини до себе та навколишньої дійсності. Особистісне самовизначення молоді обумовлюється не стільки системою засвоєних знань, скільки готовністю до прийняття рішень, самостійних і відповідальних дій у нових ситуаціях. Зміст особистісного самовизначення реалізується через формування у юнацтва загальних уявлень про сенс життя, пошук сенсу власного існування, спонукання до спрямованої діяльності, свідоме утвердження особистістю власної позиції в певних проблемних ситуаціях [18]. Усвідомлення себе як суб'єкта пізнання, самозміни, самовдосконалення, самозатвердження стає центральною мотиваційною характеристикою в особистісному самовизначенні юнаків і дівчат на початкових етапах пристосування до умов вищого навчального закладу.

Ми припускали, що прояв зазначених компонентів у структурі мотивів особистості буде супроводжуватися зниженням показника прийняття себе, зважаючи на те, що нова ситуація, нові умови життєдіяльності, спілкування з незнайомими людьми можуть негативно вплинути на самореалізацію і самовираженість молоді. На нашу думку, потрібні подальші дослідження для перевірки одержаного факту (можливо, це факт, який має місце в досліджуваній вибірці).

Показник Е (+) (емоційний комфорт) додатньо пов'язаний із показниками Сс (соціальний статус), Сп (спілкування), Еаст (емоційні переживання астеничного типу) ($p \leq 0.01$), з П (підтримка життєзабезпечення), ДА (ділова активність), ТА (творча активність) ($p \leq 0.05$). Прояв таких тенденцій, як соціальний статус, спілкування і забезпечення життя матеріальними благами, а також мотив ділової та творчої активності, супроводжується високими показниками емоційного комфорту. Цьому відповідає рівень визначеності особистості у своєму емоційному ставленні до оточуючої дійсності, оточуючих людей, предметів та явищ, а також високому рівні прояву емоційних переживань та соціального

статусу, що виявляється в тенденції недопущення конфліктів, забезпечення себе досить активними умовами навчання і життя в цілому, творчістю, відпочинком, розвагами, вільним проведенням часу тощо. Цей мотив у діяльності студентів в період адаптації до умов вищого навчального закладу практично може бути реалізованим, оскільки його присутність у мотиваційній структурі особистості супроводжується високими показниками адаптивності.

Показник I (+) (внутрішній контроль) додатньо пов'язаний із ДА (ділова активність) та СК (суспільна корисність) ($p \leq 0.05$). Чим вище прагнення до активності та суспільної корисності при наявності внутрішнього контролю, тим вищий рівень соціально-психологічної адаптації. Йдеться про стійкі тенденції особистості. У цьому разі насамперед слід відзначити характеристики виникнення в особистості та зумовлення зовнішніми та внутрішніми обставинами внутрішнього контролю, уміння відповідально ставитися до подій життя та аналізувати особливості своєї поведінки, прояву характеру, здібностей у складних ситуаціях.

Показник D (+) (домінування) додатньо пов'язаний з показниками П (підтримка життєзабезпечення), ДА (ділова активність) ($p \leq 0.05$) та з показником Сс (соціальний статус) ($p \leq 0.01$). Прояв у першокурсників таких мотивів, як забезпечення себе і свого життя матеріальними благами, прагнення до загальної та ділової активності, а також до соціальної активності супроводжується зростанням прагнення до лідерства, ростом упевненості у собі. Це означає, що чим більше виражена мотиваційна тенденція до досягнення соціального статусу (прагнення до визнання, авторитету, завойовуванню «місця під сонцем» тощо) і ділова активність особистості, що виражається у прагненні до пізнання і активній праці, тим гостріше відчувається бажання управляти іншими, зайняти лідерську позицію у групі однокурсників. Нова соціальна ситуація, дещо інші, більш складні міжособистісні стосунки з одногрупниками, однокурсниками, потребують посиленої уваги, що сприяє підкріпленню вищеописаних характеристик. При зростанні соціальної позиції спостерігається ріст домінування над однолітками, зокрема особистісно значущі завдання вирішуються за рахунок оточуючих.

Показник ES (ескапізм) виявив додатній значущий кореляційний зв'язок з показником Фаст (фрустрація астенічного типу) ($p \leq 0.01$) та від'ємні зв'язки з показниками ТА (творча активність) і Фст (фрустрація стеничного типу) ($p \leq 0.01$). Уникання проблем, які виявилися на початку навчання у вищому навчальному закладі, сприяє виникненню астенічності у показниках емоційних вподобань і фрустраційної поведінки, виникненню схильності до гомеостатичного комфорту, емоційних переживань гедоністичного типу, а також невмінню керувати собою у складних ситуаціях, роздратуванню, схильності до виникнення захисних реакцій. Прояву ескапізму відповідають знижені показники творчої активності (ТА) і Фст (фрустрації стеничного типу), що є свідченням емоційних переживань, якими досить важко керувати у складних ситуаціях.

Аналіз співвідношення показників соціальної адаптації першокурсників із показниками мотиваційних тенденцій їхньої особистості виявив існування низки значущих кореляційних зв'язків, що вказують на певну залежність між цими психічними явищами.

Необхідність вивчення дезадаптаційних особливостей поведінки у студентів сприяла дослідженню співвідношення показників дезадаптації і мотиваційної структури особистості. Результати значущих кореляцій зазначених явищ надано у табл.3.2.

За результатами, наданими у табл.3.2, усі показники дезадаптації виявили кореляційні значущі зв'язки з показниками мотиваційної структури особистості.

Так, показник А (-) (дезадаптивність) виявив додатній зв'язок з показником Фаст (фрустрація астенічного типу) ($p \leq 0.01$), а також від'ємний зв'язок з показниками ТА (творча активність) ($p \leq 0.01$), СК (суспільна корисність) та Фст (фрустрація стеничного типу) ($p \leq 0.05$). Це означає, що сильне вираження дезадаптивності супроводжується загостренням мотивів астенічності у показниках емоційних вподобань та фрустраційної поведінки. Високі показники роздратування, невміння регулювати свою поведінку у складних ситуаціях не дають можливості розвитку мотивів творчої активності, творчого потенціалу, участі в суспільно корисних заходах, активній позиції у навчанні. Значущість

таких кореляційних зв'язків відображає мотиваційну тенденцію до довготривалих емоційних переживань, про схильність до розладу конструктивності особистої позиції у складних ситуаціях.

Таблиця 3.2

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної дезадаптації та мотиваційної структури особистості

Показники Мотиваційної структури	Показники дезадаптації					
	A-	S-	L-	E-	I-	D-
Сс				-132*		
Сп			-117*			
ТА	-152**	-209**	-153**	-153**	-178**	
СК	-127*	-121*			-174**	
Еаст		-114*				
Фаст	277**	234**	200**	254**	243**	202**
Фст	-139*	-128*		-154**	-148**	-136*

Примітки: Тут і надалі: А (-)– дезадаптивність, S (-)- неприйняття себе, L (-)- неприйняття інших, E (-)- емоційний дискомфорт, I (-) - зовнішній контроль, D (-)- відомість.

Показник S (-) (неприйняття себе) виявив додатній значущий кореляційний зв'язок з показником Фаст (фрустрація астенічного типу) ($p \leq 0.01$), а також від'ємні зв'язки з показниками ТА (творча активність) ($p \leq 0.01$), СК (суспільна корисність), Еаст (емоційні переживання астенічного типу), Фст (фрустрація стенічного типу) ($p \leq 0.05$).

Факт додатних та від'ємних значень кореляційних зв'язків між зазначеними показниками виявляє мотиви незадоволеності особистістю своїми рисами, перебільшенням астенічності у емоційних вподобаннях, невміння керувати собою, роздратування, схильність до концентрації на самому собі. Тобто при

підвищенні рівня дезадаптації показники мотивів творчої активності, суспільної корисності, емоційних переживань астеничного типу знижуються, але зростає напруження та рівень труднощів на шляху досягнення мети.

Надалі відзначимо наявність значущих кореляційних зв'язків між показниками L (-) (неприйняття інших) та деякими показниками мотиваційної структури особистості. Виявлення додатнього зв'язку з показником Фаст (фрустрація астеничного типу) ($p \leq 0.01$) може свідчити про відсутність потреби у взаємодії, небажання приймати участь у спільній праці, невміння керувати собою у складних ситуаціях.

Наявність від'ємних значущих зв'язків з показниками ТА ($p \leq 0.01$) і Сп (спілкування) ($p \leq 0.05$) свідчить про те, що високий рівень дезадаптації, зокрема, неприйняття інших, як звужує мотиви можливостей спілкування, так і гальмує розвиток творчої активності. Тобто високий рівень показника неприйняття інших виокремлює мотиви незрілості особистості, дисгармонії у сфері прийняття рішень, що супроводжується високими додатніми значеннями показників фрустраційної поведінки, від'ємними значеннями прояву показника творчої активності, суспільної корисності.

Показник Е (-) (емоційний дискомфорт) додатньо пов'язаний із показником Фаст (фрустрація астеничного типу) ($p \leq 0.01$); від'ємно – із показниками ТА (творча активність), Фст (фрустрація астеничного типу) ($p \leq 0.01$), з показником Сс (соціальний статус) ($p \leq 0.05$).

Прояв такої тенденції, як невизначеність емоційного ставлення (невпевненість, пригніченість тощо) до оточуючого середовища супроводжується низькими значеннями показників мотивів творчої активності, соціального статусу. Цьому відповідає також зниження показника фрустрації астеничного типу, що виявляється у тенденції мотивації до труднощів у праці, довготривалій безперервній діяльності тощо, неможливості забезпечити себе спокійними зручними умовами навчання і життя в цілому, відпочинком, розвагами, вільним проведенням часу тощо. Мотиви творчої активності, соціального статусу першокурсників не можуть бути реалізовані у стані дезадаптації тому, що якщо

вони присутні у мотиваційній структурі особистості, то супроводжуються низькими показниками активності та емоційності.

Показник I (-) (зовнішній контроль) виявив додатній кореляційний зв'язок з показником Фаст (фрустрація астенічного типу) ($p \leq 0.01$) та від'ємні значущі зв'язки з показниками ТА (творча активність), СК (суспільна корисність) та Фст (фрустрація стенічного типу) ($p \leq 0.01$).

Низькі значення прояву мотивів забезпечення комфорту і соціальної корисності, астенічної фрустрації, що виявляється в почутті безвідповідальності перед іншими, відчутті своєї небажаності приймати участь у корисній і важливій загальній справі, супроводжуються зниженими показниками екстернальності. Це стає зрозумілим, якщо враховувати, що ці мотиваційні тенденції можуть бути частково реалізовані в умовах періоду пристосування до умов вищого навчального закладу. Проте досить незрозумілим є факт зворотної залежності між стенічною фрустрацією і екстернальністю. На нашу думку, потрібні подальші дослідження для перевірки одержаного факту (можливо, це факт, який має місце в досліджуваній виборці).

Показник D (-) (відомість) додатньо пов'язаний із показником Фаст (фрустрація астенічного типу) ($p \leq 0.01$) та від'ємно - із показником Фст (фрустрація стенічного типу) ($p \leq 0.05$). Належність кореляційних зв'язків між зазначеними показниками свідчить про зворотній зв'язок між виникненням мотиву бажань бути підлеглим і схильності суб'єкта до активних, дієвих, емоційних переживань, визначенням усталеної, конструктивної позиції у складних ситуаціях. Чим більше виражена мотиваційна тенденція невміння управляти собою у складних ситуаціях, схильності до дратівливості, регресії, тим нижчим є показник підлеглих, виконання доручень сторонньої людини.

Отже, кореляційний аналіз дозволив установити ряд значущих зв'язків між показниками адаптації/деадаптації і мотиваційної структури особистості, що уможливорює наступні висновки:

- ступінь вираженості показників мотивації є психологічним параметром кожного етапу адаптації/деадаптації особистості;

- мотиви творчої і ділової активності, суспільної корисності, позитивні емоції активують адаптаційний потенціал, а наявність труднощів в усвідомленні себе, як суб'єкта пізнання та самовдосконалення, високі показники роздратування, невміння регулювати свою поведінку у складних ситуаціях, схильність до концентрації на самому собі знижує показники прийняття інших, що визначає дезадаптацію у пристосуванні студента до умов вищого навчального закладу;
- виявлені додатні значення кореляційних зв'язків між показниками А (+) (адаптивність), S(+)(прийняття себе), E(+)(емоційний комфорт) та показниками Сс (соціальний статус), East (емоційні переживання астеничного типу) ($p \leq 0.01$); К (комфорт), Sp (спілкування), ДА (ділова активність), ТА(творча активність), СК (суспільна корисність) ($p \leq 0.05$) свідчить про адаптивність, задоволеність своєю поведінкою, високим рівнем самооцінки, ділову та творчу активність, відчуття своєї корисності, уміння налагоджувати стосунки з однолітками;
- наявність додатних значень кореляційних зв'язків між показниками А (-) (дезадаптивність), S(-) (неприйняття себе), L (-) (неприйняття інших), E (-) (емоційний дискомфорт), I (-) (зовнішній контроль), D (-) (відомість) та показником Фаст (фрустрація астеничного типу) свідчить про переважання в особистості фрустраційної поведінки, відображення схильності особистості до гомеостатичного комфорту, емоційних переживань гедоністичного типу, невміння керувати собою у складних ситуаціях, роздратування, що призводить до дезадаптації особистості у нових умовах життєдіяльності.
- Механізм соціальної адаптації / дезадаптації, що вивчається, пов'язаний з факторами особистості, утворюючи складне психічне ціле. Розуміючи взаємопов'язаність зазначених психологічних явищ, ми припустили, що можна через вплив на одні з них впливати на інші.

3.2. Співвідношення між показниками соціальної адаптації і дезадаптації та показниками факторів особистості

Як зазначалося у першому розділі, під час адаптації людина засвоює прийоми і засоби діяльності, якими володіють усі члени даної групи. Суб'єкт не може здійснити потребу проявити себе як особистість, доки він не засвоїв усі діючі у групі норми, цінності, не оволодів прийомами та засобами діяльності. Ефективність адаптації досягається індивідом за рахунок переживань про втрату деяких своїх індивідуально-типових відмінностей, які утворює поєднання властивостей його особистості.

У табл. 3.3 надано результати значущих кореляцій між показниками адаптації та факторної структури особистості.

Таблиця 3.3

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної адаптації та показниками факторів особистості

Фактори особистості	Показники адаптації						
	A+	S+	L+	E+	I+	D+	ES
FI						192*	294**
FII	-256**	-282**					595**
FIII							472**
FIV	336**	269**	268**	195*	183*	208**	-360**
FV	321**	,269**		331**			-244**
FVI							261**
FVII	-231**	-273**		-168*		-165*	441**
FVIII		-168*					265**
FIX	294**	274**	215**	302**		334**	-197*
FXI	-251**	-268**		-187*			655**
FXII	221**	166*		192*			-271**

Примітки: Тут і надалі: умовні скорочення факторів особистості FI – невротичність; FII–спонтанна агресивність; F III – депресивність; FIV–дратівливість; FV – товариськість; FVI – врівноваженість; F VII – реактивна агресивність; F VIII – сором’язливість; F IX – відвертість; F XI – емоційна лабільність; F XII – маскуліність-фемінність.

За результатами кореляційних зв’язків, розташованих уданій таблиці, виявлено як додатні, так і від’ємні значущі зв’язки.

Показник A (+) (адаптивність) виявив додатні зв’язки з показниками FIV(дратівливість), FV (товариськість), F IX (відвертість) і F XII (маскуліність-фемінність). ($p \leq 0.01$); від’ємні зв’язки виявлені у показника адаптивності (A+) з факторами особистості: FII (спонтанна агресивність), F VII (реактивна агресивність), F XI (емоційна лабільність) - ($p \leq 0.01$). Факт цих зв’язків свідчить про складність адаптації до оточуючого середовища, невміння справлятися зі складними умовами існування, гостре переживання своєї неуспішності та вороже ставлення до оточуючих, але поруч з цим - готовність до знайомства та співробітництва. Додатні кореляції між показниками адаптивності (A+) та відвертості (F IX) свідчать про адекватність у ситуації адаптації до умов життєдіяльності, з опорою на сміливість, прагненням до самоствердження, схильності до ризику, швидких та рішучих дій без обдумування та обґрунтування.

Значущі від’ємні значення кореляційного зв’язку показника адаптивності (A+) з показниками FII(спонтанна агресивність), F VII (реактивна агресивність), F XI (емоційна лабільність) на 1% рівні свідчать про підвищену ідентифікацію з соціальними умовами, конформність, поступливість, стриманість, обережність у поведінці. Це пояснюється низьким рівнем активності, скутістю, покірністю, боязкістю, м’якістю, задоволеністю тим, що вже мають. Доповнює зазначене вузькість та однотипність інтересів, наявність надійних реальних цінностей, відсутність делікатності та тактовності у спілкуванні.

Показник S(+) (прийняття себе) виявив додатні зв’язки з показниками FIV(дратівливість), FV (товариськість), F IX (відвертість) ($p \leq 0.01$), F XII

(маскуліність-фемінність) ($p \leq 0.05$). Високий рівень самооцінки визначається рівнем задоволеності у схильності до непостійності, ухильності від виконання певних обов'язків, ігнорування загальноприйнятих правил, зневажливим ставленням до моральних цінностей. Товариськість, відвертість, бажання постійно бути серед людей, збирати навколо себе широке коло друзів та знайомих висвітлює сміливість, передбачливість, схильність до ризику, швидкі та рішучі дії без їх обдумування.

Від'ємні значущі зв'язки виявлено між показником прийняття себе (S(+)) та показниками FII(спонтанна агресивність), F VII (реактивна агресивність), F XI (емоційна лабільність) на 1% рівні та з показником F VIII (сором'язливість) на рівні ($p \leq 0.05$). При домінуванні конформності, стриманості, обережності у поведінці, скромності, залежності, вузькості кола інтересів відбувається наростання тривожності, спостерігається зниження здатності контролювати емоції. При вузькості та однотиповості інтересів знижується здатність цікавитися суб'єктивними та духовними цінностями, мистецтвом, науковими дослідженнями. Оцінювання успіхів інших людей за матеріальним добробутом та службовим станом супроводжується неадекватним емоційним реагуванням (за силою, за значенням), відсутністю гнучкості, перевагою пригніченості тощо.

Показник L (+) (прийняття інших) виявив додатні зв'язки з показниками FIV(дратівливість) та F IX (відвертість) ($p \leq 0.01$). Непостійність, ухилення від виконання обов'язків, ігнорування загальноприйнятих правил викликає певну демонстративність, яка може поєднуватися з бажанням до виходу з кола широких соціальних контактів.

Показник E (+) (емоційний комфорт) виявив додатні значущі зв'язки з показниками FV (товариськість), F IX (відвертість) ($p \leq 0.01$), FIV (дратівливість), F XII (маскуліність-фемінність) ($p \leq 0.05$). Емоційний комфорт супроводжується багатством та яскравістю емоційних проявів, природністю та простотою поведінки, готовністю до співробітництва, але схильність до непостійності, ухилення від виконання своїх обов'язків, ігнорування загальноприйнятих правил

супроводжуються схильністю до ризику, швидких та рішучих дій, сміливістю, бажанням до самоствердження.

Від'ємні кореляційні значення показник E (+) (емоційний комфорт) виявив з F VII (реактивна агресивність) та F XI (емоційна лабільність) ($p \leq 0.05$). Емоційний комфорт не може стати стабільним, оскільки він супроводжується малоактивністю, скованістю, покірливістю, поступливістю, вузькістю інтересів, відсутністю делікатності та тактовності, а низька самооцінка негативно впливає на бажання пристосовуватися до нових умов існування.

Показник I (+) (внутрішній контроль) виявив додатній кореляційний зв'язок з показником FIV(дратівливість) ($p \leq 0.05$). Домінування інтернальності, тобто схильності приписувати лише собі відповідальність за події, які відбуваються в особистому житті, характеризується перевагою непостійності, ухилення від виконання своїх зобов'язань, нечесністю та обманом.

Значущі додатні кореляційні зв'язки виявлено у показника D (+) (домінування) з показниками FIV(дратівливість), F IX (відвертість) ($p \leq 0.01$); FI (невротичність) ($p \leq 0.05$). Бажання зайняти лідерську позицію серед інших викликає ігнорування правил поведінки і дій усіх оточуючих, що призводить до дратівливості та певних невротичних реакцій: високою тривожністю, збудливістю, підвищеною чуттєвістю. Загалом, функції, які супроводжуються підвищеною збудливістю, характеризуються підвищеною виснаженістю та стомлюваністю, що виявляється у швидкому загасанні спалахів збудження, слізливості у гніві, який переходить у слабодухість.

Виявлений від'ємний зв'язок показника D (+) (домінування) з показником F VII (реактивна агресивність) свідчить про підвищену ідентифікацію з соціальними нормами, конформність, скромність, залежність, мало активність та покірливість.

Показник ES (ескапізм) виявив додатні зв'язки з показниками: FI (невротичність), FII (спонтанна агресивність), FIII (депресивність) FVI (врівноваженість), F VII (реактивна агресивність), FVIII (сором'язливість F XI (емоційна лабільність) ($p \leq 0.01$). Зв'язок з даними показниками відображає суть

відходу особистості від проблем сьогодення. Висока тривожність, збудливість, відсутність соціальної конформності, імпульсивність, слабкий самоконтроль, заглибленість у власні переживання, байдужість до похвали і покарань, прагнення до невідкладного задоволення своїх бажань без урахування обставин і бажань оточуючих відповідно впливає на рівень уникання проблемних ситуацій, відхід від них. Все це супроводжується відсутністю внутрішньої напруги, свободою від конфліктів, задоволеністю собою і своїми успіхами, артистичністю, яка сприяє зовнішньому вираженню ввічливості і делікатності, які ховають під маскою небажання ділитися своїми почуттями з оточуючими.

Від'ємні зв'язки показника ескапізму виявлені з FIV (дратівливість), FV(товариськість), FXII (маскуліність-фемінність) ($p \leq 0.01$), FIX (відвертість) ($p \leq 0.05$). Уникання проблем супроводжується схильністю до непостійності, ухилянням від виконання своїх зобов'язань, ігноруванням загальноприйнятих правил, нечесністю, холодністю до оточуючих, униканням близьких стосунків, небажанням цікавитися життям своїх товаришів. Закономірним, на наш погляд, є заглибленість в особисті проблеми і переживання, що спричинено пасивністю, залежністю, уникненням суперництва, формальністю міжособистісних стосунків.

Відтак, кореляційний зв'язок підтвердив тісний зв'язок показників адаптації з показниками факторів особистості. Але виявлені кореляційні зв'язки не дають повної картини засвоєння особистістю правил і норм поведінки у суспільстві, особливостей міжособистісних стосунків, які в юнацтві мають першочергове значення. Для отримання коректності проведеного дослідження, спрямованого на вивчення взаємозв'язку показників соціальної адаптації і факторів особистості, ми виявляли також кореляційні зв'язки між показниками соціальної дезадаптації і факторів особистості. Результати подано у табл.3.4.

Між показником А- (дезадаптивність) і показниками FI (невротичність), FII (спонтанна агресивність), F III (депресивність), FVII (реактивна агресивність), FXI (емоційна лабільність) ($p \leq 0.01$); FVIII (сором'язливість) виявлено додатні кореляційні зв'язки на $p \leq 0.05$ рівні.

Таблиця 3.4

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної дезадаптації та показниками факторів особистості

Фактори особистості	Показники дезадаптації					
	A-	S-	L-	E-	I-	D-
FI	314**	262**	173*	256**	302**	164*
FII	421**	342**	339**	431**	492**	301**
FIII	260**	158*		229**	277**	186*
FIV	-307**	-288**	-354**	-311**	-318**	-279**
FV	-250**	-189*	-208**	-247**	-261**	-162*
FVII	374**	301**	284**	383**	432**	292**
FVIII	154*			171*	211**	
FIX			-155*			
FXI	393**	272**	321**	397**	460**	292**
FXII	-191*			-221**	-211**	-186*

Дезадаптивність супроводжується невротичними реакціями, загальною психомоторною загальмованістю, тривожністю, неадекватними спалахами роздратування і збудження, що зумовлюють зниження настрою, відсутність соціальної конформності, імпульсивність, поганий самоконтроль, а крайній егоїзм і любов до себе визначає всі вчинки і поведінку. Особливості міжособистісних стосунків з оточуючими визначають нерішучість, невпевненість у собі, втрата контролю над потягами, дезорганізація поведінки.

Між показником S (-) (неприйняття себе) і показниками FI (невротичність), FII (спонтанна агресивність), FVII (реактивна агресивність), FXI (емоційна лабільність) виявлено додатні кореляційні зв'язки на $p \leq 0.01$ рівні; а на $p \leq 0.05$ - F III (депресивність). Незадоволеність індивіда рисами своєї особистості супроводжується тривожністю, підвищеною збудливістю, гнівливістю, поганим самоконтролем, імпульсивністю. Крайній егоїзм і себелюбство визначає усі їх

вчинки. Для задоволення своїх бажань витрачається багато сил і енергії, при цьому на виконання бажань інших увага не звертається.

Між показником L (-) (неприйняття інших) і показниками FII (спонтанна агресивність), FVII (реактивна агресивність), FXI (емоційна лабільність) додатні зв'язки на $p \leq 0.01$ рівні та FI (невротичність) на $p \leq 0.05$ рівні. Неповажне ставлення до інших, неприйняття їх до кола свого оточення визначається тривожністю, вираженою дезорганізацією поведінки, імпульсивністю, поганим самоконтролем, відсутністю стриманості та розсудливості. Егоїзм, любов до власті, бажання мучитися близьких людей, агресивність, спрямована на оточуючих, визначають усі вчинки та поведінку, яка обумовлена невротичними та гнівливими реакціями.

Між показником E (-) (емоційний дискомфорт) і показниками FI (невротичність), FII (спонтанна агресивність), FIII (депресивність), FVII (реактивна агресивність), FXI (емоційна лабільність) додатні зв'язки на $p \leq 0.01$ рівні; на $p \leq 0.05$ рівні - FVIII (сором'язливість). Невизначеність емоційного комфорту (непевненість, пригніченість, млявість) зумовлена тривожністю, збудливістю, гнівливістю, сльозотечею, імпульсивністю, поганим самоконтролем, відсутністю соціальної конформності. Загальна психомоторна загальмованість супроводжує зниження настрою, що виявляється також в уповільненні мовлення та мислення. Нерішучість та непевненість сприяють униканню складних ситуацій.

Між показником I (-) (зовнішній контроль) і показниками FI (невротичність), FII (спонтанна агресивність), FIII (депресивність), FVII (реактивна агресивність), FVIII (сором'язливість), FXI (емоційна лабільність) виявлені додатні зв'язки на $p \leq 0.01$ рівні. Зв'язок з зазначеними показниками відображає суть зовнішнього контролю. Бажання віддавати перевагу у ситуації, що відбувається, зовнішнім факторам зумовлена невротичністю, збудженістю, швидкою виснаженістю, імпульсивністю, низькому рівні самоконтролю. Загальна психомоторна загальмованість супроводжує зниження настрою. Злостивість, жорстокість, крайній егоїзм визначають усі вчинки і поведінку, яку доповнюють

дезадаптованість, тривожність, втратою контролю над вадами, дезорганізацією поведінки.

Між показником D (-) (відомість) і показниками FI (невротичність), FII (депресивність) додатні зв'язки на $p \leq 0.05$; між показниками FII (спонтанна агресивність), FVII (реактивна агресивність), FXI (емоційна лабільність) на $p \leq 0.01$. Взаємозв'язок зазначених показників визначається високою тривожністю, імпульсивністю, збудливістю у поєднанні зі швидкою виснажливістю, загальною психомоторною загальмованістю, яка супроводжує зниження настрою, низьким самоконтролем, відсутністю настирливості, рішучості, соціальної конформності.

Значущі від'ємні кореляційні зв'язки виявлено між показниками:

A (-) (дезадаптивність) і FIV (дратівливість), FV (товариськість) ($p \leq 0.01$); F XII (маскуліність-фемінність). Зв'язок з зазначеними показниками відбиває особливості дезадаптації. Високий контроль, прагнення затвердження загальнолюдських цінностей, бажання досягнути високого рівня у соціальній сфері прямо пропорціональні акуратності, обов'язковості і сумлінності, що спричиняє поверховість і формальність між особових стосунків. Негнучкість, нездатність змінювати свою поведінку, недостатність сміливості, рішучості відповідно впливає на спілкування особистості, яка буде уникати контактів, що потребують якихось відхилень від наміченої програми дій, гнучкості в поглядах і та ін.

S(-) (неприйняття себе) і FIV (дратівливість) ($p \leq 0.01$), FV (товариськість) ($p \leq 0.05$). Незадоволеність особистістю своїми рисами, вимогливість до себе, високий контроль, прагнення до затвердження загальнолюдських цінностей викликають відсутність живих емоцій та формальність міжособистісних стосунків.

L(-) (неприйняття інших) і FIV (дратівливість), FV (товариськість) ($p \leq 0.01$), F IX – відвертість ($p \leq 0.05$). Рівень небажання особистості спілкуватися, виконувати спільну діяльність зростає завдяки відповідальності, доброчесності, усталеності моральних принципів. Уникання міжособистісних контактів,

небажання йти на нечесні вчинки прямо пропорціональні високому контролю до себе, успішності у навчанні, високих досягнень у соціальній сфері.

E(-) (емоційний дискомфорт) і FIV (дратівливість), FV (товариськість), F XII (маскуліність-фемінність) ($p \leq 0.01$). Невпевненість, подавленість, в'ялість, зажуреність у особисті проблеми, схильність до самоаналізу, самокритики корелюють з почуттям відповідальності, доброчесності, усталеності моральних принципів. Ці кореляції доповнюються успішністю в навчанні і рівнем досягнень у соціальній сфері, але у сфері міжособистісних стосунків невміння проявити яскраві, живі емоції призводить до їх формальності. Відсторонення від суспільства, небажання спілкуватися призводить до самотності, «спілкуванню» з книжками та речами.

I(-) (зовнішній контроль) і FIV (дратівливість), FV (товариськість), F XII (маскуліність-фемінність) ($p \leq 0.01$). Схильність надавати зовнішнім факторам переваги за події особистого життя зумовлені почуттям обов'язку, високим контролем, акуратністю, виконанням зобов'язань, що доповнюється відчуттям самотності, небажанням приймати участь у спілкуванні, розширювати коло контактів. Все це супроводжується хвилюванням, скромністю у поведінці, слабкою диференціацією інтересів, розвиненою уявою, схильністю до фантазування і естетичних занять.

D (-) (відомість) і FIV(дратівливість) ($p \leq 0.01$), FV (товариськість), F XII (маскуліність-фемінність) ($p \leq 0.05$). Підпорядкованість, виконання завдань, які поставлені чужою людиною супроводжуються відповідальністю, доброчесністю, почуттям обов'язку, повагою етичних стандартів. Зазначені характеристики тісно корелюють з самотністю, униканням близькості, незацікавленістю життям оточуючих, небажанням спілкуватися. Ці зв'язки пояснюються бажанням людини уникати соціальних контактів, опираючись на особисте почуття обов'язку, усталеність моральних принципів. Добре розвинена уява і фантазування сприяють відчуттю упевненості, віри в себе лише на самоті, що можна пояснити униканням близькості, підтримкою лише зовнішніх форм товариських стосунків, відсутністю зацікавленості у спілкуванні з оточуючими людьми.

Отже, описані кореляції надають можливості засвідчити особливості впливу факторів особистості на процеси адаптації та дезадаптації особистості студента-першокурсника.

Наступним завданням, поставленим перед нами у дослідженні, було вивчення кореляційних зв'язків між показниками адаптації / дезадаптації та життєвої задоволеності.

3.3. Специфіка співвідношення показників соціальної адаптації і дезадаптації з показниками психологічних характеристик особистості

Як зазначено в роботах К.О.Абульханової-Славської, задоволеність життям може бути охарактеризована як узагальнене переживання свого внутрішнього світу, як характеристика внутрішнього суб'єктивного світу особистості, що визначає її соціальну активність, взаємини з іншими людьми, ставлення до себе як до особистості. Задоволеність – це один із компонентів щастя, це рефлексивна оцінка, судження про те, наскільки все було і залишається благополучним [1].

Як свідчать дані, надані в табл. 3.5, кореляції між показниками адаптації/дезадаптації та життєвої задоволеності особистості виявили як додатні, так і від'ємні зв'язки.

Розглянемо спочатку додатні кореляційні зв'язки між показниками адаптації та життєвої задоволеності. Такі зв'язки виявлено між наступними показниками:

А (+) (адаптація) і ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Рівень пристосованості людини до існування у суспільстві з урахуванням вимог цього суспільства та особистими потребами, мотивами, інтересами може пояснюватися значущістю додатніх кореляцій між показниками адаптації та задоволеності життям, що зумовлено високим ентузіазмом, захоплюючим ставленням до звичайного буденного життя, послідовністю, рішучістю та усталеністю у досягненні цілей,

узгодженістю між поставленими і досягнутими цілями, позитивною оцінкою своїх зовнішніх та внутрішніх якостей, оптимізмом, задоволенням від життя.

Таблиця 3.5

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної адаптації та життєвої задоволеності

Показники адаптації та дезадаптації	Показники життєвої задоволеності					
	ІЖ	ПДЦ	УЦ	ПС	ЗФН	ЗЖЗ
A+	182**	245**	323**	355**	387**	415**
A-	-337**	-296**	-385**	-401**	-332**	-476**
S+	164*	289**	316**	358**	346**	405**
S-	-268**	-255**	-297**	-375**	-206**	-384**
L+	189**	188**	320**	353**	254**	376**
L-	-271**	-207**	-333**	-340**	-280**	-414**
E+		146*	292**	238**	402**	336**
E-	-306**	-311**	-415**	-380**	-379**	-494**
I+				170*		
I-	-312**	-327**	-423**	-453**	-379**	-511**
D+	-169*					
ES	-262**	-178**	-245**	-308**	-179**	-321**

Примітки. Тут і надалі: умовні скорочення шкал життєвого задоволення: ІЖ - інтерес до життя, ПДЦ - послідовність в досягненні цілей, УЦ - узгодженість між поставленими і досягнутими цілями, ПС - позитивна оцінка себе і власних вчинків, ЗФН - загальний фон настрою, ЗЖЗ - загальний показник життєвої задоволеності.

S (+) (прийняття себе) та ІЖ (інтерес до життя) ($p \leq 0,05$), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і

досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Як зовнішні, так і внутрішні характеристики особистості є складовими задоволеності собою. Кореляційний зв'язок показника прийняття себе з показниками захопленості життям, постійного емоційного піднесення, бажання постійного отримання нових вражень, рішучості, спрямованої на досягнення цілей, упевненості у тому, що все робиться правильно, визначений результатом самооцінки особистості і характеризує рівень її задоволеності собою.

L (+) (прийняття інших) і ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Потреба у прийнятті оточуючих людей під час спілкування, постійній взаємодії з ними зумовлена захопленістю усіма подіями, які відбуваються у житті оточуючих, рішучістю у досягненнях , упевненістю у виконанні поставлених завдань, що пояснюється високою самооцінкою та оптимізмом.

Е (+) (емоційний комфорт) і ПДЦ (послідовність в досягненні цілей) ($p \leq 0,05$), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Такий зв'язок пояснюється позитивним емоційним ставленням до навколишнього, упевненістю у правильності виконання поставлених завдань, високою самооцінкою, постійним оптимізмом.

І (+) (внутрішній контроль) і ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків) ($p \leq 0,05$). Уміння приймати відповідальність за події, які відбуваються у особистому житті, можуть бути успішно реалізовані за допомогою позитивного ставлення до себе та адекватної самооцінки.

Від'ємні значення виявлені між показниками:

D(+)(домінування) та ІЖ (інтерес до життя). Прагнення до лідерства, або керівництва у виконанні різноманітних завдань, зумовлене особистою

активністю, бажанням проявити себе, висвітлити свої найяскравіші якості. Бажання творити і створювати, постійна душевна піднесеність, нескінчена енергія активізують внутрішній потенціал особистості, що допомагає досягти цілей та отримати задоволення від результату.

ES (ескапізм) і ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Цей зв'язок уникання проблем, небажання вирішувати їх самостійно та з товаришами можна пояснити незацікавленістю особистістю своїм життям та життям оточуючих, пасивним примиренням з життєвими невдачами, покірливим прийняттям усього, що приносить сьогодення, відкиданням бажань чогось досягти, невпевненістю у собі, низькою самооцінкою.

Між показниками дезадаптації та життєвої задоволеності виявлені лише від'ємні значущі кореляційні зв'язки.

A (-) (дезадаптивність) і ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонії у сфері прийняття рішень зумовлені неуспішністю у повсякденному житті. Постійні неуспішні спроби реалізації певних завдань сприяють пасивному примиренню з життєвими невдачами, небажанням чогось прагнути, розвивати якості незадоволеності життям.

S(-) (неприйняття себе) та ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Неприйняття себе та незадоволеність своїми рисами зростає завдяки небажанням виявляти активність стосовно виконання різноманітних завдань, реалізації певних цілей, упевненості у

досягненнях. Це зумовлюється, в першу чергу, низькою самооцінкою, песимізмом та незадоволеністю життям взагалі.

L(-) (неприйняття інших) і ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Відсутність бажання спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими людьми обґрунтовується відсутністю потреб у спілкуванні, взаємодії, у спільній діяльності, завдяки чому розвивається негативне ставлення до буденного життя, пасивне примирення з життєвими невдачами, низька самооцінка, покірне прийняття усього, що приносить життя, невміння виокремлювати важливі для себе цілі, небажання позитивно ставитися до себе, а при необхідності, коректувати «проблемні» кроки для досягнення взаєморозуміння з оточуючими людьми.

Е (-) (емоційний дискомфорт) і ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Емоційний дискомфорт супроводжується неспокоєм, емоційним напруженням, незадоволенням, відсутністю бажання реалізовувати певні цілі та досягати позитивного результату. Це можна пояснити пасивністю, яку виявляє людина, невдачами, які постійно з'являються у життєдіяльності, низькою самооцінкою, яка, у даному випадку, негативно впливає на бажання спілкуватися.

І(-) (зовнішній контроль) та ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) ($p \leq 0,01$). Схильність віддавати перевагу зовнішнім факторам негативно впливає на бажання спілкуватися, на захоплене ставлення до буденних справ. Невміння визначити головне для себе, відсутність бажання та вміння аналізувати свої дії та вчинки ставить певні перешкоди у досягненні мети, не даючи можливості визначити головну мету.

Негнучкість, нездатність змінювати свою поведінку відповідно впливає на спілкування особистості, яка буде уникати контактів, що потребують якихось відхилень від наміченої програми дій, гнучкості в поглядах і т. ін.

Отже, належність високих, як додатніх, так і від'ємних значень кореляцій між показниками адаптації/деадаптації та життєвої задоволеності надає можливість говорити про існування тісного взаємозв'язку між зазначеними показниками, що визначає рівні пристосування молодшої людини до умов навчання у вищому навчальному закладі у відповідності з вимогами цього вищого навчального закладу та особистими потребами, мотивами і інтересами.

Як зазначалося у першому розділі, початок навчання у вищому навчальному закладі є важливою складовою розвитку особистості. Включення молодшої людини в нові умови життєдіяльності призводить до важливої перебудови стосунків юнацтва з оточуючими людьми. У процесі пристосування до нових умов існування перед молодшою людиною постає завдання перебудови своєї активності у відповідності з об'єктивними вимогами суспільства та поведінкою інших людей. Певні прояви активності можливі за допомогою розвитку вольових якостей особистості, ще недостатньо засвоєних аспектів взаємодії, як у плані її мотивації, так і в плані регуляції її виконавчої частини.

Згідно висловлюванням Л.С.Виготського, розвиток особистості відбувається за рахунок розвитку вольових якостей, тобто здібності володіти собою та своїми психічними процесами [4].

Д.Б.Ельконін неодноразово вказував на те, що формування особистісної поведінки – це виникнення вольових дій і вчинків [25]. О.М.Леонтьєв вважав, що формування волі, вольових якостей та довільності має вирішальне значення у процесі адаптації [8].

Наступним завданням нашого дослідження постало питання вивчення вольових якостей особистості. Значущі кореляції між показниками адаптації і вольових якостей представлені у табл. 3.6.

За результатами табл. 3.6 показники соціальної адаптації виявили як додатні, так і від'ємні кореляційні зв'язки з показниками вольових якостей.

Таблиця 3.6

**Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної адаптації
та вольових якостей особистості**

		Показники адаптації						
		A+	S+	L+	E+	I+	D+	ES
Показники вольових якостей	В	204**	130*			237**		
	Інц	146**	174**	118*		131*	184**	-138*
	Рш		152**				207**	-141*
	См				121*	181**	118*	-116*
	Втр	127*	149**	113*		160**		
	Н	115*	123*				171**	-122*
	Е	239**	223**	175**	161**	184**		-162**
	Ув	182**	180**	113*		201**		-141*
	Ц	163**	154**			211**		

Примітки. Тут і надалі: умовні скорочення шкал вольових якостей: В – відповідальність, Інц – ініціативність, Рш – рішучість, См – самостійність, Втр – витримка, Н – наполегливість, Е – енергійність, Ув – уважність, Ц – цілеспрямованість.

Додатні значимі кореляційні зв'язки виявлені між показниками:

А (+)(адаптивність) і В (відповідальність), Інц (ініціативність), Е (енергійність), Ув (уважність), Ц (цілеспрямованість) ($p \leq 0,01$), Втр (витримка), Н (наполегливість) ($p \leq 0,05$). Пристосування людини до нових умов життя і діяльності супроводжується відповідальністю, дисциплінованістю та старанністю. Ініціативність, креативність та високі інтелектуальні здібності, у поєднанні з високим показником енергійності, є свідченням активності та оптимізму. Довільна концентрація уваги, зібраність, глибоке занурення у діяльність

відповідно впливає на адаптацію особистості, яка дуже добре усвідомлює свою життєву мету.

S (+) (прийняття себе) та Інц (ініціативність), Рш (рішучість), Втр (витримка), Е (енергійність), Ув (уважність), Ц (цілеспрямованість) ($p \leq 0,01$); В (відповідальність), Н (наполегливість) ($p \leq 0,05$). Самооцінка, яка спрямована на розуміння і прийняття себе, визначає рівень задоволеності особистості своїми якостями. Зв'язок прийняття себе з ініціативністю, креативністю, інтелектуальністю, рішучістю підсилюють адаптацію, яка відбувається завдяки таким якостям, як швидкість прийняття рішення, уміння контролю своїх емоцій, терпляче виконання навантаження, довільна концентрація уваги, свідоме планування своєї діяльності.

L (+) (прийняття інших) і Інц (ініціативність), Втр (витримка), Ув (уважність) ($p \leq 0,05$); Е (енергійність) ($p \leq 0,05$). Потреба у спілкуванні, взаємодії, спільній діяльності підкріплена ініціативністю, креативністю, опорою на інтелектуальні здібності, умінням контролювати свої емоції, терплячим ставленням до виконання навантаження, зібраністю, глибоким зануренням у роботу, а висока енергійність та активність позитивно впливає на процес адаптації.

Е (+) (емоційний комфорт) і См (самоствійність) ($p \leq 0,05$); Е (енергійність) ($p \leq 0,01$). Позитивне емоційне ставлення до оточуючих людей, предметів та явищ супроводжується самоствійністю та високою енергійністю, що розвиваються унаслідок прояву активності у прийнятті рішень.

I (+) (внутрішній контроль) і В (відповідальність), См (самоствійність), Втр (витримка), Е (енергійність), Ув (уважність), Ц (цілеспрямованість) ($p \leq 0,01$); Втр (витримка), Інц (ініціативність) ($p \leq 0,05$). Емоційне ставлення особистості до того, що відбувається навколо, зумовлюється відповідальністю, дисциплінованістю, обов'язковістю, психологічною самоствійністю, витримкою, умінням контролювати свої емоції, ініціативністю, високою креативністю та інтелектуальністю, що відповідно впливає на уміння контролювати свої емоції та регулювати свою поведінку.

D (+) (домінування) і Інци (ініціативність), Рш (рішучість), Н (наполегливість) ($p \leq 0,01$); См (самостійність) ($p \leq 0,05$). Потяги до лідерства, важливі для особистості завдання вирішуються завдяки ініціативності, інтелекту, креативності, рішучості, наполегливості, швидкому та упевненому умінню приймати рішення. Самостійність особистості, яка не потребує психологічної підтримки, позитивно впливає на бажання спілкуватися.

Значущі від'ємні кореляції виявлено між показниками ескапізму (ES) та Інци (ініціативність), Рш (рішучість), См (самостійність), Н (наполегливість), Ув (уважність) ($p \leq 0,05$); Е (енергійність) ($p \leq 0,01$). Цей кореляційний зв'язок пояснюється тим, що уникання проблем та проблемних ситуацій відбувається за рахунок пасивності, невпевненості, нерішучості, сугестивності, відволікання, що відбувається внаслідок недостатньої самостійності, залежності від думки групи. При цьому швидка стомлюваність та низька активність негативно впливають на бажання спілкуватися у групі та адаптацію до умов існування в ній.

Більш яскраве уявлення про роль вольових якостей у саморегуляції особистості під час адаптації складається завдяки вивченню дезадаптації. Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками дезадаптації та вольових якостей особистості представлені у табл.3.7.

Психологічний сенс одержаних кореляційних зв'язків відбиває закономірність поєднання показників дезадаптації і вольових якостей. Так, показники дезадаптивності, емоційного дискомфорту, зовнішнього контролю, неприйняття себе та інших, поєднуючись з показниками відповідальності, визначають незрілість особистості, її ненадійність та особистісну тривожність. Кореляційний зв'язок з показником ініціативності окреслює пасивність особистості, відсутність схильності щось змінювати у своєму житті. Від'ємний зв'язок з рішучістю висвітлює дисгармонію у сфері прийняття рішень, незадоволеність рисами своєї особистості, а зв'язок з енергійністю є показником низького рівня активності, який зумовлює прояви негативних емоцій, спрямованих на себе і на інших, труднощі у спілкуванні, нестриманість, песимізм тощо.

Таблиця 3.7

**Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної дезадаптації та
вольових якостей особистості**

		Показники дезадаптації					
		A-	S-	L-	E-	I-	D-
Показники вольових якостей	В	-180**	-194**		-178**	-203**	
	Інц	-159**	-124*	-152**	-165**	-190**	
	Рш	-253**	-201**	-196**	-249**	-259**	-214**
	См	-197**	-153**		-124*	-215**	-256**
	Втр	-166**	-123*		-143*	-155**	
	Н	-179**		-194**	-180**	-160**	-115*
	Е	-246**	-180**	-201**	-267**	-352**	
	Ув	-213**	-167**	-159**	-210**	-258**	-121*
	Ц	-175**	-179**		-188**	-199**	

Низький рівень самостійності, сугестивність, залежність від групи не дає можливості становленню особистісного потенціалу, прояву вольових зусиль, сприяє деморалізації та частої відмови від намічених цілей. При цьому відзначається недостатня чіткість у постановці цілей, плануванні своїх справ та завзятості їх досягнення. Від'ємні кореляційні зв'язки з показником уважності засвідчують невміння концентрувати увагу на певному явищі або предметі, а також викликають труднощі зосередженості. Відзначимо також, аналізуючи співвідношення показників, що схильність приписувати причини того, що відбувається, зовнішнім факторам, провокує наростання занепокоєння, переживання невизначеності, нестриманості, нервовості і роздратування. Це, безумовно, ускладнює визначення певної мети та планування шляхів її досягнення.

Але, як відомо [16], розвиток вольових якостей пов'язаний з отриманням людиною контролю над своєю поведінкою, постановкою перед собою значущих цілей і спрямування своїх вольових зусиль на подолання перешкод на шляху досягнення цих цілей, адже чим більше перешкод долає особистість, тим більш розвиненою буде вольова сфера. Завдяки наявності вольових якостей особистість відчуває і усвідомлює свою індивідуальність, у неї відбувається розвиток здібності брати на себе відповідальність за особисту поведінку при подоланні складних життєвих ситуацій.

Кожна людина на своєму життєвому шляху стикається з різними важкими ситуаціями, які порушують звичний уклад життя. Такими можуть бути життєві труднощі, критичні ситуації, негативні життєві події, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи тощо. Переживання таких ситуацій впливає на фізичний та психічний стан здоров'я людини, а також змінює сприймання оточуючого світу та свого місця в ньому. Важкі ситуації потребують використання внутрішніх ресурсів людини, висувають вимоги до її стресостійкості та адаптивності. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають запитання, які пов'язані з функціонуванням, адаптацією та виробленням ефективних стратегій подолання ситуацій, що у повній мірі залежить від факторної структури особистості, її мотиваційної та вольової сфери. Уміння справлятися з важкими ситуаціями, завдяки чому виробляється широке коло конструктивних засобів їх подолання, зведення до мінімуму їх негативного впливу, є не лише сукупністю певних навичок у спілкуванні з оточенням, але й важливим показником рівня розвитку особистості. У свою чергу дослідження взаємозв'язку адаптації та типу поведінки у важких життєвих ситуаціях дасть можливість простежити, наскільки є залежним вибір стратегії поведінки особистості у важких життєвих ситуаціях від рівня адаптації/дезадаптації.

Отже, наступним завданням нашого дослідження закономірно стало вивчення взаємозв'язку кореляцій показників адаптації та подолання важких життєвих ситуацій.

Значущі кореляційні зв'язки зазначених показників надано у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

**Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної адаптації та
подолання тяжких життєвих ситуацій**

	Показники адаптації						
	A+	S+	L+	E+	I+	D+	ES
1			146*			169*	
2	203**	241**	192**	187*		218**	-149*
3		164*		151*		163*	
4		154*				160*	
5		195**	145*				
6	296**	290**	259**	185*	234**	204**	-207**
7		190**				207**	
8	184*				223**		
9	204**		152*		179*	150*	-146*
10	231**	144*		184*	216**	163*	-159*
11			215**				
13	-210**			-148*	-164*		234**
14	-244**	-192**	-172*	-156*			
16	-275**	-208**		-166*	-199**		232**
17	-211**			-219**			152*
19	-273**	-203**	-189**	-192**			
20	-221**	-216**		-291**			

Примітки. Тут і надалі: умовні скорочення шкал подолання важких життєвих ситуацій : 1- зниження значення стресової ситуації, 2 – самохвалення, 3 – самовиправдання, 4 – відволікання, 5 – заміщення, 6 – самоствердження, 7 - психом'язова релаксація, 8 - контроль над ситуацією, 9 – самоконтроль, 10 - позитивна самомотивація, 11 - пошук соціальної підтримки, 12 - антиципуюче уникнення, 13 - втеча від стресової ситуації, 14 - соціальна замкнутість, 15 - «заїжджена платівка», 16 – беспорядність, 17 - жалість до себе, 18 – самозвинувачення, 19 – агресія, 20 - прийом ліків.

Спочатку розглянемо додатні кореляційні зв'язки між показниками адаптації та показниками подолання важких життєвих ситуацій. Такі зв'язки виявлені між показниками:

A(+) (адаптивність) і 2 (самохвалення), 6(самоствердження), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0,01$); 8 (контроль над ситуацією) ($p \leq 0,05$);

S(+) (прийняття себе) і 2(самохвалення), 5 (заміщення), 6 (самоствердження), 7 (психом'язова релаксація) ($p \leq 0,01$); 3 (самовиправдання), 4 (відволікання), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0,05$);

L(+) (прийняття інших) та 2 (самохвалення), 6 (самоствердження), 11 (пошук соціальної підтримки) ($p \leq 0,01$); 1 (зниження значення стресової ситуації), 5 (заміщення), 9 (самоконтроль) ($p \leq 0,05$);

E(+) (емоційний комфорт) і 2 (самохвалення), 3 (самовиправдання), 6 (самоствердження), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0,05$);

I(+) (внутрішній контроль) і 6 (самоствердження), 8 (контроль над ситуацією), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0,01$); 9 (самоконтроль) ($p \leq 0,05$);

D(+) (домінування) і 2 (самохвалення),6 (самоствердження), 7 (психом'язова релаксація) ($p \leq 0,01$);1 (зниження значення стресової ситуації), 3 (самовиправдання), 4 (відволікання),9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0,05$);

ES (ескапізм) і 13 (втеча від стресової ситуації), 16 (безпорадність) ($p \leq 0,01$); 17 (жалість до себе) ($p \leq 0,05$).

Натомість показники подолання важких життєвих ситуацій у співвідношенні з показниками адаптації виявили і від'ємні кореляційні зв'язки:

A(+) (адаптивність) і 13 (втеча від стресової ситуації), 14 (соціальна замкнутість), 16 (безпорадність), 17 (жалість до себе), 19 (агресія), 20 (прийом ліків) ($p \leq 0,01$);

S(+) (прийняття себе) і 14 (соціальна замкнутість), 16 (безпорадність), 19 (агресія), 20 (прийом ліків) ($p \leq 0,01$);

L(+)(прийняття інших) і 19 (агресія) ($p \leq 0,01$), 14 (соціальна замкнутість) ($p \leq 0,05$);

E(+)(емоційний комфорт) і 17 (жалість до себе), 19 (агресія), 20 (прийом ліків) ($p \leq 0,01$); 13 (втеча від стресової ситуації), 14 (соціальна замкнутість), 16 (безпорадність) ($p \leq 0,05$);

I(+)(внутрішній контроль) і 16 (безпорадність) ($p \leq 0,01$); 13 (втеча від стресової ситуації) ($p \leq 0,05$);

ES (ескапізм) і 6 (самоствердження) ($p \leq 0,01$); 2 (самосхвалення), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0,05$).

Додатні значущі кореляційні зв'язки між показником адаптації (A+) (адаптивність) та показниками подолання важких життєвих ситуацій свідчать про високий рівень пристосування до існування у суспільстві у відповідності як з вимогами цього суспільства, так і з особистими потребами, мотивами і інтересами. 1% тісні кореляційні зв'язки свідчать про приписування собі більш слабких переживань, ніж у оточуючих, чим забезпечується успіх, формування себе як особистості та підтримка оточуючих. Все це відбувається під контролем своїх особистих реакцій, своєї поведінки при збереженні самовладання.

Наявність додатніх значень кореляційних зв'язків на рівні ($p \leq 0,01$) та ($p \leq 0,05$) між показником прийняття себе (S(+)) і показниками подолання важких життєвих ситуацій свідчить про використання лише позитивних емоцій, приймання лише позитивних ситуацій, прояви активності, забезпечення успіху, самоствердження та визнання оточуючими. Підкреслення особистої відповідальності, відмова від активності, яка викликає стрес, спонукають до відпочинку, розслаблення. Але це не заважає приписувати собі компетенції і здібності контролювати.

Додатні значення 1% та 5% кореляційних зв'язків показника L(+)(прийняття інших) з показниками подолання важких життєвих ситуацій показали, що прийняття інших відбувається за допомогою приписування собі меншого стресу порівняно з іншими, забезпечення успіху, самоствердження, пошуку соціальної підтримки, визнання оточуючими. У нагоді може стати і зниження

значущості сили, тривалості або тяжкості напруги, відмова від активності, пов'язаної зі стресами, контролювання особистих реакцій та своєї поведінки, тобто безпосереднє признание та прийняття членів суспільства відбувається за рахунок покращення свого емоційного стану. Зв'язки показника E(+) з показниками подолання важких життєвих ситуацій на 5% рівні показали, що потреба у визначеності свого емоційного ставлення до оточуючої дійсності, безперечно, включає такі складові, як зниження значущості сили емоційної напруги та її тривалості, підкреслення особистістю відсутності своєї відповідальності у будь-якій справі, приписування собі умінь контролювати все, що відбувається у групі. Все це у сукупності забезпечує успіх та визнання оточуючих людей.

Наявність додатних значень показника внутрішнього контролю (I(+)) визначає схильність індивіда до інтернального локусу контролю. Відповідальність за життєві події приймаються на себе, аналізується ситуація, планується послідовне виконання дій, що є забезпеченням успіху, признание та самоствердження. Показник ескапізму (ES), виявляючи додатні одно- і п'ятипроцентні кореляційні зв'язки з показниками подолання важких життєвих ситуацій, показав, що відхід від напруженої ситуації можливий завдяки покірливості, беспорядності, безнадійності, розчарованості тощо. Тобто це свідчить про те, що уникання проблемних ситуацій, які обов'язково з'являються під час адаптації, відбувається за рахунок співчуття самому собі та заздрощів оточуючим.

Вираженість від'ємного знаку між показниками адаптації і подолання важких життєвих ситуацій зумовлена характеристиками показників подолання важких життєвих ситуацій. Так, від'ємне значення притаманне кореляційним зв'язкам показника адаптації з показниками «втеча від стресової ситуації», «соціальна замкнутість», «беспорядність», «жалість до себе», «прийом ліків» . Такий зв'язок пояснюється сутністю поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях, які виникають у випадку невірноваженості системи стосунків особистості і її оточення, невідповідності між цілями, бажаннями та

можливостями їх реалізації і якостями особистості. Складні ситуації висувають підвищені вимоги до здібностей та можливостей людини, її внутрішнього потенціалу, обмежуючи її активність.

За даними досліджень С.К.Нартової-Бочавер, будь-яка психологічна ситуація передбачає єдність зовнішніх умов та їх суб'єктивної інтерпретації [15]. Ця єдність обмежена в часі і спонукає людину до виборчої активності. Звісно, кожна психологічна ситуація містить складне сплетіння намірів та домагань людини. Вона детермінована попередньою поведінкою особистості і спрямована до майбутнього завдяки пред'явленню нових вимог до суб'єкта і ситуації, у якій він знаходиться. Оскільки провідними характеристиками складної життєвої ситуації є психічна напруга, значущі переживання, як особлива внутрішня робота з подолання життєвих подій або травм, зміна самооцінки і мотивації, а також потреба в їх корекції у психологічній підтримці ззовні, то на наш погляд це є певним психологічним супроводом вирішення особистістю тих проблем, які несе в собі нова життєва ситуація.

Належність значущих додатних і від'ємних кореляційних коефіцієнтів показників дезадаптації та показників подолання важких життєвих ситуацій наведено у табл. 3.9.

Аналізуючи одержані результати, в першу чергу відзначимо, що найбільша кількість зв'язків з показниками подолання важких життєвих ситуацій виявили такі показники соціальної дезадаптації, як дезадаптивність, неприйняття інших, неприйняття себе та емоційний дискомфорт.

Показник А(-) (дезадаптивність) додатньо пов'язаний із показниками: 13 (втеча від стресової ситуації), 14 (соціальна замкнутість), 16 (безпорадність), 17 (жалість до себе), 19 (агресія) ($p \leq 0.01$); 11 (пошук соціальної підтримки), 18 (самозвинувачення) ($p \leq 0.05$). Це означає, що чим більше виражене бажання втекти від стресової ситуації (покірлива тенденція уникнути напруження), сховатися, усамітнитися від інших, відчутти безнадійність, безпорадність, розчарованість, співпереживати самому собі, виявляти сердитість та агресивність у реагуванні на оточуючих людей, і в той же час шукаючи підтримку і допомогу

товаришів та звинувачуючи лише себе в усіх подіях, тим гостріше відбуваються дезадаптаційні процеси, які характеризують незрілість особистості, дисгармонію у сфері прийняття рішень, відсутність можливості реалізувати свою мету.

Таблиця 3.9

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками соціальної дезадаптації та подолання тяжких життєвих ситуацій

	Показники дезадаптації					
	A-	S-	L-	E-	I-	D-
2	-240**	-227**		-268**	-245**	
4			-202**			
5			-160*			
6	-304**	-252**	-275**	-306**	-307**	
7	-149*	-144*	-148*	-159*		
8	-180*	-168*			-182*	-166*
9	-220**	-219**	-188**	-195**	-235**	-145*
10	-234**	-227**	-175*	-204**	-256**	-213**
11	152*					260**
13	318**	189**	243**	270**	275**	284**
14	206**	165*	268**	144*	152*	
16	385**	307**	199**	365**	362**	348**
17	228**	230**	147*	222**	246**	
18	154*			150*		
19	280**	262**	260**	233**	228**	
20		182*				

Надалі відзначимо наявність від'ємних зв'язків між показником дезадаптивності A(-) і 2 (самосхвалення), 6 (самоствердження), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0.01$); 7 (психом'язова релаксація), 8 (контроль

над ситуацією) ($p \leq 0.05$). Прояв стратегій самосхвалення, самоствердження та самоконтролю, що виявляються у приписуванні собі меншого стресу порівняно з іншими, забезпеченні собі успіху та визнання, умінні аналізувати ситуацію, планувати і виконувати дії з приводу вирішення проблеми або ж її контролю, при цьому уміти тілесно розслабитися супроводжується зниженими показниками дезадаптації. Це стає зрозумілим, якщо враховувати що ці стратегії поведінки подолання важких життєвих ситуацій можуть стати у нагоді адаптованості особистості до нових умов життєдіяльності.

Проте досить незрозумілим є факт прямої залежності між дезадаптацією і позитивною самомотивацією. Ми припускали, що факт цієї залежності буде супроводжуватися зниженням показника прояву компетентності і здатності контролювати ситуацію. На нашу думку, потрібні подальші дослідження для перевірки одержаного факту (можливо, це факт, який має місце в досліджуваній виборці).

Показник L(-) (неприйняття інших) додатньо пов'язаний з показниками 13 (втеча від стресової ситуації), 14 (соціальна замкнутість), 16 (безпорадність), 19 (агресія) ($p \leq 0.01$); 17 (жалість до себе) ($p \leq 0.05$). Прояв таких тенденцій, як покірливе уникання напруженої ситуації, соціальна замкнутість, бажання відособитися від інших, безпорадність, безнадійність поруч з роздратованим реагуванням на оточуючих людей та співпереживанням собі супроводжується високими показниками дезадаптації.

Цьому відповідають також зниження показників 4 (відволікання), 6 (самоствердження), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0.01$); 7 (психом'язова релаксація), 8 (контроль над ситуацією) ($p \leq 0.05$). Ці стратегії поведінки подолання важких життєвих ситуацій першокурсників в нових умовах життєдіяльності не можуть бути реалізованими, оскільки невміння і відсутність бажання користуватися потребами спілкування та взаємодії з навколишнім гальмують розвиток особистості як соціальної істоти.

Показник S(-) (неприйняття себе) додатньо пов'язаний із 13 (втеча від стресової ситуації), 16 (безпорадність), 17 (жалість до себе), 19 (агресія) ($p \leq$

0.01); 14 (соціальна замкнутість), 20 (прийом ліків) ($p \leq 0.05$). Від'ємні зв'язки виявлені з 2 (самосхвалення), 6 (самоствердження), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0.01$); 7 (психом'язова релаксація), 8 (контроль над ситуацією) ($p \leq 0.05$).

Чим сильніше бажання втечі від стресової ситуації, проявів безпорадності, жалості до себе і чим нижче рівень самосхвалення, забезпечення собі успіху та самоствердження, тим більше зростає незадоволеність людиною рисами особистості. Уміння аналізувати ситуацію, планувати свої дії, приписувати собі компетенцію та здібності контролю зведені нанівець, що призводить до неможливості спокійного відпочинку, розслаблення, м'язової релаксації та застосування ліків. Йдеться про стійкі тенденції стратегій поведінки особистості. У цьому разі слід насамперед відзначити наростання неприйняття себе при прояві таких стратегій, як позитивна самомотивація та контроль над ситуацією.

Показник E(-) (емоційний дискомфорт) додатньо пов'язаний із 13 (втеча від стресової ситуації), 16 (безпорадність), 17 (жалість до себе), 19 (агресія) ($p \leq 0.01$); 14 (соціальна замкнутість), 18 (самозвинувачення) ($p \leq 0.05$). Від'ємні зв'язки показник емоційного дискомфорту виявив із показниками 2 (самосхвалення), 6 (самоствердження), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0.01$); 7 (психом'язова релаксація) ($p \leq 0.05$). Використання студентами таких стратегій, як тенденція подолання уникання стресової ситуації, безнадійність, розчарованість, співчуття до себе, а також роздратування та сердите ставлення до оточуючих, супроводжується емоційним дискомфортом, невпевненістю та невизначеністю у емоційних проявах. При збільшенні прагнення до самоствердження, самосхвалення, самоконтролю, позитивної само мотивації спостерігається посилення емоційного дискомфорту, що імовірніше, пов'язано з неможливістю для більшості реалізації цієї стратегії в нових життєвих умовах.

У ході кореляційного аналізу було також встановлено наявність додатних значень кореляційних зв'язків між I(-) (зовнішній контроль) і 13 (втеча від стресової ситуації), 16 (безпорадність), 17 (жалість до себе), 19 (агресія) ($p \leq 0.01$); 14 (соціальна замкнутість) ($p \leq 0.05$), що свідчить про те, що посилення тенденцій

до безпорадності, втечі від стресової ситуації, жалості до себе, соціальної замкнутості, роздратування, агресії супроводжується збільшенням домінування схильності надавати перевагу у тому, що відбувається, оточуючому середовищу, долі або випадку;

Від'ємний зв'язок виявлено між І(-) (зовнішній контроль) і 2 (самосхвалення), 6 (самоствердження), 9 (самоконтроль), 10 (позитивна самомотивація) ($p \leq 0.01$); 8 (контроль над ситуацією) ($p \leq 0.05$). Проявам схвалення своїх вчинків, поведінки, самоствердження, самоконтролю та контролю над ситуацією, позитивної самомотивації відповідають знижені показники дезадаптації, тим самим підвищуючи рівень адаптації;

Додатні зв'язки визначені між D(-) (відомість) і 11 (пошук соціальної підтримки), 13 (втеча від стресової ситуації), 16 (безпорадність) ($p \leq 0.01$). Вираженому значенню показників пошуку соціальної підтримки, втечі від стресової ситуації, безпорадності відповідає зростання рівня прагнення бути підлеглим, виконувати поставлені кимось завдання.

Аналіз співвідношення показників адаптації/дезадаптації із показниками подолання важких життєвих ситуацій виявив існування ряду значущих кореляційних зв'язків, що вказують на певну залежність між цими явищами.

Достовірність поведінки людей в різних ситуаціях залежить від багатьох факторів, але визначається лише завдяки впливу на особистість ситуації або сукупності рис, установок, цілей, цінностей, значущості ситуації тощо. Спираючись на результати свого дослідження, Ю.М.Ємельянов відзначив той факт, що знання особистісних особливостей людини надає діагностичний і прогностичний ефект лише при врахуванні ситуаційних змінних. Автор вважає, що такий підхід дещо зміщує акценти у дослідженні особистості. Він пише: «Замість дослідження окремих особистісних рис психологи зосереджують зусилля на пошуку інтегральної якості, яка дозволяє індивіду диференційовано реагувати на ситуації і знаходити оптимальний режим своєї участі в них» [5, с. 140].

Результатом роботи О.В.Луцької з пошуку такої інтегральної якості стала

розробка соціально-психологічної концепції соціального інтелекту. Авторка провела дослідження поведінки особистості у комунікативній взаємодії. Надаючи відповідь на питання про те, яке психічне утворення керує таким процесом у різних соціальних взаємодіях, активуючи затребувані ресурси особистості, визначила в якості найважливішого соціальний інтелект. Зазначений феномен охарактеризовано нею як інтегративний складний конструкт, що забезпечує поведінку особистості у комунікативній взаємодії [9]. Саме це визначення ми прийняли до уваги при обговоренні значущих кореляційних зв'язків між показниками соціального інтелекту і соціальної адаптації.

Розпочинаючи дослідження, ми передбачали, що саме соціальний інтелект є тією інтегративною якістю, яка повною мірою може забезпечити встановлення соціальних контактів між студентами-першокурсниками, що є важливою передумовою адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Але результати кореляцій показали протилежне – жоден показник адаптації, окрім показника ескапізму (ES), не виявив значущих кореляційних зв'язків з показниками соціального інтелекту. Можливо, це є одним із артефактів нашого дослідження, який пов'язаний з сукупністю психологічних особливостей особистості представників вибірки. Результати зазначених кореляцій надано у табл.3.10.

Таблиця 3.10

Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками соціальної адаптації та соціального інтелекту

Показники адаптації/дезаптації	Показники соціального інтелекту		
	СТ1	СТ3	КО
A-	-223**	-165*	-210**
S-	-194*		-200*
L-		-160*	-182*
I-	-240**		-212**
ES	-192*		

Отже, між показниками соціальної адаптації та показниками соціального інтелекту не виявлено значущих кореляційних зв'язків. Показник ES (ескапізм) виявив від'ємний значущий зв'язок з показником СТ1 («Історії з завершенням») ($p \leq 0.01$). Низькі значення даного зв'язку пояснюються униканням проблем особистістю, яка досить часто помиляється, потрапляє в конфліктні, або ж небезпечні, ситуації, завдяки поганому орієнтуванню у загальноприйнятих нормах і правилах поведінки. Цей же показником СТ1 («Історії з завершенням») виявив від'ємні зв'язки з показниками А(-) (дезадаптивність), І(-) (зовнішній контроль) ($p \leq 0.01$); S(-) (неприйняття себе) ($p \leq 0.05$).

Належність від'ємних зв'язків свідчить про незрілість особистості, яка, приймаючи рішення, не завжди розуміє свою мету, не бачить можливості її реалізації. Схильність до екстернальної форми локусу контролю спричиняє незадоволеність рисами своєї особистості, перекладення відповідальності за усі події на оточуюче середовище, пов'язаність результатів діяльності зі своїми здібностями, поведінкою, характером.

Кореляційний від'ємний зв'язок показника СТ3 – «Вербальна експресія» з показниками А(-) (дезадаптивність) і L(-) (неприйняття інших) ($p \leq 0.05$) показує дисгармонійність у сфері прийняття рішень, невміле розпізнавання сенсу вербальних повідомлень, неуспішність спроб взаємодії, труднощі вербального спілкування (висловлювання невлад, неумілість інтерпретації слів співбесідника).

Показник КО (комполитна оцінка) виявив кореляційний від'ємний зв'язок з показниками А(-) (дезадаптивність), І(-) (зовнішній контроль) ($p \leq 0.01$); S(-) (неприйняття себе) і L(-) (неприйняття інших) ($p \leq 0.05$). Цей зв'язок пояснюється незрілістю особистості у встановленні контактів, соціального інтелекту, незадоволеністю своїми рисами, відсутністю потреби у спілкуванні і взаємодії у спільній діяльності, виникненням труднощів у розумінні і прогнозуванні поведінки оточуючих людей, складнощами взаємостосунків тощо. Але низький рівень соціального інтелекту, який ускладнює взаємостосунки і знижує можливості соціальної адаптації, компенсується певною мірою у наших досліджуваних вибором індивідуального стилю спілкування, навичками

комунікації, деякими рисами характеру. Вивчені кореляційні зв'язки показників соціального інтелекту і адаптації показують, що завдяки успішній реалізації потреби розвитку соціальних якостей, успішному здійсненню соціального пізнання, поведінки можливим є забезпечення пояснення вчинків і дій оточуючих людей, розуміння сенсу і змісту їх вербальної продукції, необхідних для забезпечення взаємодії у процесі адаптації до умов життєдіяльності на першому курсі вищого навчального закладу.

Оскільки за результатами кореляційного аналізу більшість зв'язків між показниками феномену, що вивчається, і змінних психологічних характеристик особистості виявилися значущими на рівнях $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$, нами було здійснено якісний аналіз показників соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників.

3.4. Особливості психологічних характеристик у студентів з різним рівнем соціальної адаптації та дезадаптації

Кореляційний аналіз дозволив встановити характер взаємозалежностей між різнорівневими показниками соціальної адаптації та релевантними її прояву психологічними характеристиками особистості. Одним із завдань дослідження було визначено виявлення і опис психологічних особливостей осіб – студентів першого курсу, які розрізняються якісно-кількісним поєднанням показників соціальної адаптації. Для виконання цього завдання необхідно було визначити рівні адаптації за якісно-кількісним поєднанням її показників, та скласти й описати психологічні характеристики першокурсників, які розрізняються різними проявами структурних компонентів мотивації, властивостями особистості, індексом життєвої задоволеності, сукупністю вольових якостей, можливостями подолання важких життєвих ситуацій та рівнем соціального інтелекту.

Зупинимось на сутності методу якісного аналізу, який дозволяє виділяти групи осіб за певною ознакою, яка цікавить дослідника, і вивчити їх психологічні характеристики. У нашій роботі метод якісного аналізу проводився у два етапи.

На першому були виділені досліджувані з «полярними» проявами адаптації [19], що надалі надало можливість визначити рівень адаптації.

Рівень соціальної адаптації визначався таким чином. По-перше, «сирі» бали, що отримані за шкалами методики, були перетворені на проценти. Діапазон від 0 до 25 вважався діапазоном невиражених значень, що відповідає проявам дезадаптації; від 25 до 50 – діапазоном слабо виражених значень (низьких); від 50 до 75 – діапазоном достатньо виражених значень; від 75 до 100 – діапазоном яскраво виражених значень показників адаптації. Отже, особи з загальним показником адаптації в діапазоні 0-25 процентилів утворили групу з низьким рівнем адаптації, тобто дезадаптації (Д); особи із загальним показником, значення якого розташовані в діапазоні 75-100 процентилів склали групу з високим рівнем адаптації (А).

Таким чином, нами було виявлено групу осіб, у яких значення показника А (адаптації) розташовані у IV кварталі розподілу (від 75 до 100 процентилів) – адаптивні особи та групу осіб, значення показника адаптації яких розташовані у I кварталі розподілу (від 0 до 25 процентилів) – дезадаптивні. Перша група об'єднує осіб з високим рівнем адаптації ($n = 58$), друга – осіб з низьким рівнем адаптації ($n = 37$).

Наступним кроком здійснення якісного аналізу була побудова й інтерпретація графіків тих параметрів особистості, що вивчаються у співвідношенні із адаптацією. Це дозволило вивчити психологічні особливості у представників з різним рівнем адаптації, тобто з високим (А) та низьким (Д) рівнями адаптації, а саме: психологічні характеристики мотиваційної структури особистості, властивостей особистості, життєвої задоволеності, вольових якостей, подолання важких життєвих ситуацій, соціального інтелекту.

Побудова кривих відбувалась за числовими даними, що представлені у процентілях або ж стенах. У кожній групі обчислювались середні арифметичні дані за кожним психологічним показником. Це дало можливість виявити та порівняти особливості взаємовідношень показників адаптації та психологічних особливостей особистості у представників виокремлених груп. Психологічна

інтерпретація графіків відбувалась з опорою на показники, які найбільше відхиляються від середньої лінії ряду [13].

Таким чином, в результаті виділення «полярних» груп було здійснено диференціально-психологічний аналіз адаптації у представників виявлених груп досліджуваних за особливостями якісно-кількісного поєднання показників феномену, що вивчається.

Попередньо зазначалося про тісний зв'язок таких психологічних характеристик, як адаптація і мотивація (див. перший розділ). Як вид психічної активності людини, мотивація є однією із характеристик спрямованості особистості на пристосування до соціального середовища. Як рушійна сила адаптаційного процесу мотивація не ізолює особистість від обставин життя і не передбачає однакової поведінки людини, а є психологічним параметром адаптаційного процесу особистості [22].

Ці відомості дають можливість припустити, що компоненти адаптації можуть бути пов'язані із такими показниками мотивації, як підтримка життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус, спілкування, ділова активність, творча активність, суспільна корисність.

Згідно загальної процедури створення графіків, були побудовані графіки співвідношень показників мотивації осіб із високим та низьким рівнями адаптації, тобто рівнями адаптації і дезадаптації (А) і (Д). Ці графіки представлені на рис. 3.1.

На осі абсцис позначені показники мотиваційної структури, на осі ординат - їх значення, що представлені у процентилях. Через точку 50-й процентиля проходить середня лінія ряду. Значення кожного показника у профілях є середнім арифметичним значенням даного показника у представників кожної групи. Ступінь вираженості того чи іншого показника визначається за його відхиленням від середньої лінії ряду.

Аналіз графіків тут і далі по тексту будемо проводити таким чином. Спочатку проаналізуємо кожен криву окремо і лише потім будемо здійснювати порівняльний аналіз між ними.

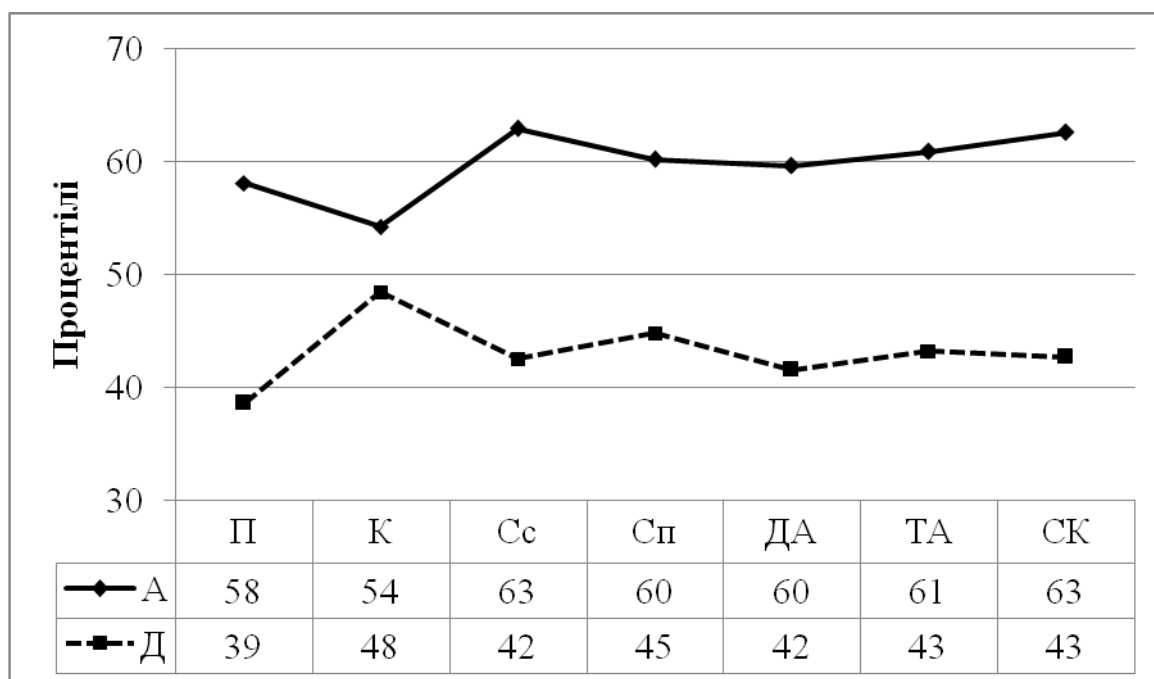


Рис. 3. 1. Розбіжності показників мотиваційної структури осіб з високим (А) та низьким (Д) рівнем соціальної адаптації.

Примітки: 1) тут і далі: А (n= 58) – група осіб з високим рівнем адаптації; Д (n=37) – група осіб із низьким рівнем адаптації (дезадаптації); 2) умовні скорочення шкал мотиваційної структури особистості П – підтримка життєзабезпечення, К – комфорт, Сс - соціальний статус, Сп – спілкування, ДА – ділова активність, ТА – творча активність, СК – суспільна корисність.

Як видно, між графічними кривими групи осіб А (високий рівень адаптації) і групи осіб Д (низький рівень адаптації) спостерігаються візуальні розбіжності між показниками: Сс (соціальний статус), СК (суспільна корисність), П (підтримка життєзабезпечення), ДА (ділова активність), ТА (творча активність).

Загалом, показники профілю групи А (адаптація) розташовані у зоні додатних значень (вище 50 процентилів), що свідчить про їх достатню вираженість, і дозволяє констатувати активний характер прояву компонентів мотиваційної структури у представників групи з високим рівнем адаптації, а показники профілю групи Д (дезадаптація) розташовані у зоні від’ємних значень (нижче 50 процентилів).

Перед тим, як описати особливості мотиваційної структури осіб з різним рівнем адаптації, нагадаємо, що загальножиттєву спрямованість мотивації складають такі компоненти, як підтримка життєзабезпечення (прагнення заробляти гроші, матеріальні блага тощо), комфорт (забезпечення комфортними умовами: відпочинок, розваги, зручності, спокій і т. ін.), соціальний статус (прагнення до визнання, авторитету тощо) і спілкування (взаємодія з однокурсниками та викладачами, використання сучасних інформаційних технологій, формування ідентичності, самовираження, самопізнання тощо). Робочу (ділову) спрямованість мотивації формують тенденції ділової активності (виявляється в інтенсивному засвоєнні навчальних знань з обраної професії, освоєнні та розвитку аспектів професійної діяльності та життя), творчої активності (пізнання, використання своїх творчих здібностей, мислення, хобі тощо) і суспільної корисності (відповідальність за загальну справу, відчуття своєї корисності і т. ін.).

Найбільш яскраво виражені у групі А (адаптація) такі показники, як Сс (соціальний статус), СК (суспільна корисність), ТА (творча активність), ДА (ділова активність) та Сп (спілкування), що дає можливість охарактеризувати осіб даної групи, як таких, що проявляють спроби привнести продукти індивідуальної праці в загальний розвиток навколишнього, активізувати усі свої творчі здібності, бути корисними для оточуючих (перш за все для однокурсників та однокласників). При цьому бажання засвоїти навички професії і відразу розпочати вивчення її основних закономірностей сприяє розширенню кола спілкування зі студентами та викладачами вищого навчального закладу, взаємодії з ними. Розташування показників компонентів загальножиттєвої спрямованості: Сс (соціальний статус) та Сп (спілкування) та робочої спрямованості: СК (суспільна корисність), ТА (творча активність), ДА (ділова активність) у III-му кварталі розподілу характеризує студентів як активних у спілкуванні, навчанні, таких, що постійно беруть участь у життєдіяльності групи, факультету, університету, відчувають особисту корисність, відповідальність за загальну справу.

Що стосується представників групи Д (дезадаптація), то їх профіль можна розглядати як такий, що свідчить про низький рівень як підтримки життєзабезпечення (П) та соціального статусу (Сс), так і ділової активності (ДА), творчої активності (ТА), суспільної корисності (СК). Це свідчить про невміння створення матеріальних благ, організації самостійного заробітку, слабку ініціативу, пасивність та утруднення з боку ділової, творчої активності, проявів особистої корисності. Мотиваційна сфера представників даної групи характеризується проявами як загальножиттєвої, так і ділової спрямованості, визначеної низькими значеннями показників.

Перевірка означених відмінностей на достовірність за допомогою t -критерію Стьюдента підтвердила припущення і виявила наступне: статистично достовірні відмінності, отримані між такими однойменними показниками А (адаптація) і Д (дезадаптація), як: Сс (соціальний статус), СК (суспільна корисність) та П (підтримка життєзабезпечення) ($p \leq 0,01$). При цьому значення показників переважають у профілі А (адаптація).

Отже, кількісний та якісний аналіз одержаних емпіричних даних підтвердив одне з припущень про те, що специфіка мотиваційної спрямованості студентів зумовлює як процеси адаптації, так і дезадаптації під час пристосування до умов навчання у вищому навчальному закладі. Це, на нашу думку, може бути пов'язано з різним рівнем усвідомлення вибору певного факультету вищого навчального закладу для отримання знань з обраної професії, а також отримання статусу студента. Можна припустити, що цей рівень впливає на утворення і розвиток мотиваційної структури представників вибірки з різними властивостями особистості, а остання – на процес адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі.

А тепер зробимо спробу порівняти між собою графічні криві структури мотивації груп осіб з високим (А) та низьким (Д) рівнями адаптації (див. рис. 3.2). Хочемо зазначити, що на осі абсцис позначені властивості особистості, на осі ординат – ступінь їх вираженості в стенах. Середня лінія ряду проходить через точку 5,5 стенів.

У теоретичному розділі нашої роботи висвітлені питання взаємозв'язку адаптації з рядом психологічних властивостей особистості.

Теоретико-методологічний аналіз показав, що багато інформації про психологічні явища, які належать до характеристик адаптації та властивості особистості, що тісно пов'язані з нею, міститься у властивостях особистості, виділених Фрайбурзьким особистісним опитувальником (FPI) Й. Фаренберга. До релевантних адаптації властивостей належать FVI (врівноваженість); FV (товариськість); FIX (відвертість); F XI (емоційна лабільність); F XII (маскуліність - фемінність) [17].

Це свідчить про відсутність внутрішньої напруги, задоволеність собою та своїми успіхами, прояви товариськості, готовність до співробітництва, уважність та чутливість до оточуючих.

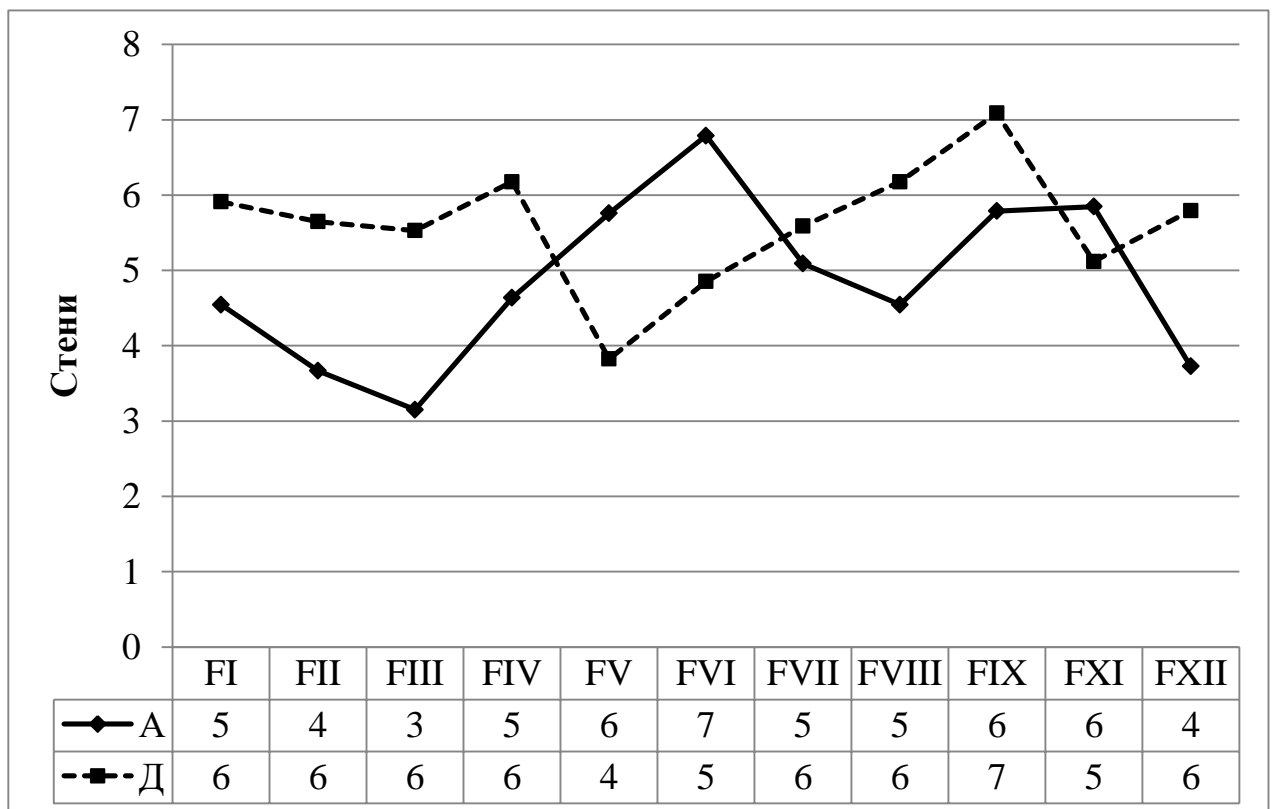


Рис. 3.2. Розбіжності властивостей особистості груп осіб з різним рівнем соціальної адаптації.

Якісні значення показників властивостей особистостей групи досліджуваних з високим рівнем адаптації свідчать про адекватність поведінки та делікатність поряд з бажанням самоствердитися, схильність до ризику, який іноді призводить до виявів тривожності, відсутності контролю над потягами, хоча іноді проявами своїх рис заважають однокурсникам, оскільки відволікають своєю демонстративністю членів групи від основної діяльності.

Представники групи Д (дезадаптація) характеризуються насамперед розташованістю більшості показників профілю вище середньої лінії. Розташування нижче середньої лінії значення показника FV (товариськість) говорить про формальність міжособистісних стосунків з однокурсниками та одногрупниками, віддаючи перевагу спілкуванню з комп'ютером та мобільним телефоном. Розташування значень показників FIX (відвертість), FI (невротичність), FII (спонтанна агресивність), FIII (репресивність), FIV(дратівливість), FVII (реактивна агресивність), F VIII (сором'язливість), FXII (маскуліність-фемінність) вище середньої лінії ряду, тобто вище розташування значень показників кривої групи А (адаптація), характеризує цих людей , як відвертих, але тривожних, чутливих і збуджених, які погано контролюють свою поведінку, не замислюючись над результатами своїх вчинків. Їм не властиві життєрадісність, енергійність та підприємливість; вони позбавлені впевненості у своїх силах, успішності у виконанні різних видів діяльності, що потребують активності, ентузіазму та рішучості. До описаних особливостей приєднуються дратівливість, байдужість до похвали і покарань, зневага до обов'язків, правил гуртожитку і морально-етичних норм.

Загалом, особи з низьким рівнем адаптації (група Д) характеризуються обмеженістю соціального простору, вибірковістю. Їм важко сприймати нових людей, оскільки це не входить в зону їх інтересів, досить часто вони налаштовуються проти нових знайомств за причинами невідомості, невизначеності, відсутності захищеності чи сильної дратівливості, імпульсивності, неприйняття різноманіття оточуючих людей.

А тепер зробимо спробу порівняти графічні криві життєвої задоволеності груп осіб з різним рівнем адаптації, які розташовані на рис. 3.3 На осі абсцис позначені показники життєвої задоволеності, на осі ординат - їх значення, що представлені у процентилях. Через точку 50-й процентилю проходить середня лінія ряду.

Загалом, показники кривої групи А (адаптація) розташовані у зоні додатніх значень (вище 50 процентилів), що свідчить про їх достатню або яскраву вираженість і дозволяє констатувати активний характер прояву адаптаційних процесів, а показники кривої Д (дезадаптація) розташовані у зоні від'ємних значень (нижче 50 процентилів).

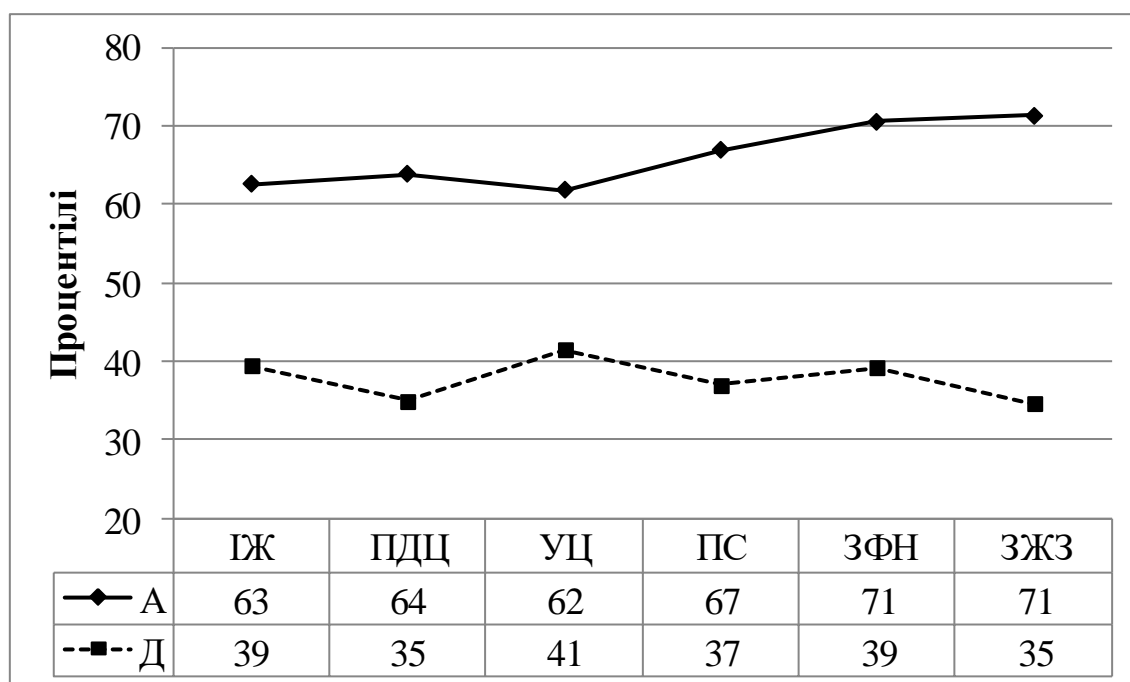


Рис. 3. 3. Розбіжності життєвої задоволеності груп осіб з різним рівнем соціальної адаптації

За рис.3.3 між профілем групи А (адаптація) і профілем групи Д (дезадаптація) спостерігаються візуальні розбіжності показників загальної життєвої задоволеності (ЗЖЗ), загального фону настрою (ЗФН), позитивної оцінки себе і власних вчинків (ПС).

Найбільш яскраво виражені у групі А значення таких показників, як ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності) і ЗФН (загальний фон настрою), що дає можливість охарактеризувати осіб з високим рівнем адаптації як таких, які мають високий рівень оптимізму, задоволення від життя.

Що стосується представників групи Д, то їх психологічні характеристики пояснюються належністю тенденції до проблемності настрою, незадоволеності певними життєвими явищами. Найвище значення показника узгодженості між поставленими і досягнутими цілями (УЦ) даної групи є характеристикою тенденції упевненості у досягнутому, або здібності досягти тих цілей, які вважають для себе важливими. Інтерес до життя, захоплююче ставлення до буденності (ІЖ) спотворюється завдяки песимізму поглядів на життя, заниженому рівню самооцінки, недооцінювання своїх внутрішніх та зовнішніх якостей (ПС), відсутністю послідовності у виконанні поставлених цілей та завдань (ПДЦ), небажанню відчувати задоволення від активного студентського життя, яке виявляється як у навчанні, щоденному спілкуванні та участі у різноманітних студентських заходах (ЗЖЗ). Це відповідає психологічній сутності дезадаптації особистості до навколишніх умов, оскільки вона характеризується, насамперед, відсутністю як інтересу до оточуючого середовища, так і задоволеності життям.

Надалі проаналізуємо особливості вольових якостей осіб з різним рівнем адаптації (див. рис. 3.4.).

Як видно, між кривими групи А (адаптація) і групи Д (дезадаптація) спостерігаються розбіжності між показниками Е (енергійність), Ув (уважність), Інц (ініціативність).

Загалом, показники кривої групи А (адаптація) розташовані у зоні додатніх значень (вище 50 перцентилів), що свідчить про їх достатню або яскраву вираженість і дозволяє констатувати активний характер прояву енергійності, а показники профілю Д (дезадаптація) розташовані у зоні від'ємних значень (нижче 50 перцентилів).

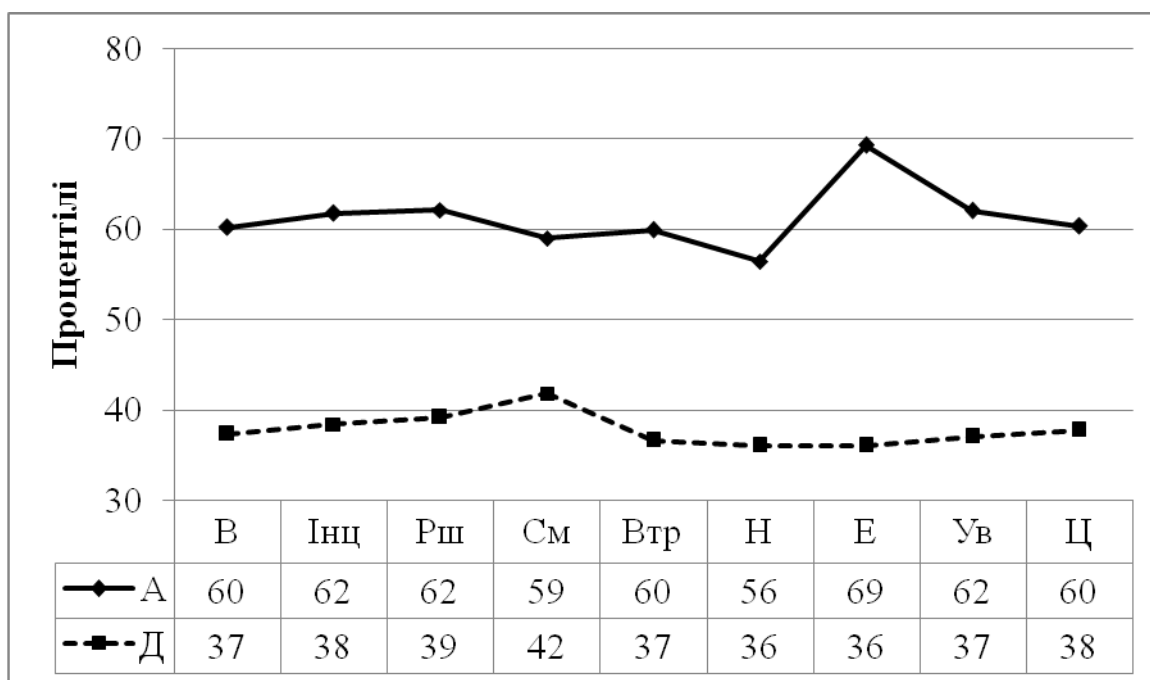


Рис. 3.4. Розбіжності вольових якостей груп осіб з різним рівнем соціальної адаптації

Найбільш яскраво виражені у групі А такі показники, як Е (енергійність), Ув (уважність), Інц (ініціативність), Рш (рішучість), що дає можливість охарактеризувати цих осіб як таких, як життєдіяльних, оптимістично настроєних, зібраних, уважних, активних, впливових, ініціативних, рішучих та впевнених у собі. Їх насправді можна назвати вольовими, тобто такими, які старанно виконують свої обов'язки, володіють високим лідерським потенціалом, швидко і незалежно від інших приймають рішення. Але, на жаль, серед досліджуваних таких людей виявилось досить мало. Можливо, це пов'язано з невпевненістю у собі, неможливістю виявити самостійність, цілеспрямованість, або ж з тим, що студенти першого курсу лише починають знайомство з однокурсниками та викладачами в умовах вищого навчального закладу, і можливо, це є характеристикою лише студентів, які приймали участь у нашому дослідженні.

Що стосується представників групи Д, то їх графічну криву можна розглядати як таку, що свідчить про тенденцію зниження вольової активності і

вольової регуляції, неспроможність бути стриманим (Втр), терплячим, наполегливим (Н), життєрадісним та енергійним (Е). Мова йде лише про тенденцію, тому що значення цих показників розташовані не у I, а у II квартилі. Але ці характеристики повністю відповідають психологічним особливостям людей, які схильні до коливань, невпевненості, безініціативності. Можливо, прояви такої безвільності пов'язані з внутрішньою напруженістю та фрустрованістю.

Отже, якісний аналіз характеристик осіб із різним якісно-кількісним поєднанням показників вольових якостей показав, що в цілому їх усіх можна вважати людьми вольовими. Але вони відрізняються силою вираженості окремих показників, що і складає специфіку прояву їх волі.

Надалі охарактеризуємо розбіжності подолання важких життєвих ситуацій осіб з різним рівнем адаптації (див. рис. 3.5).

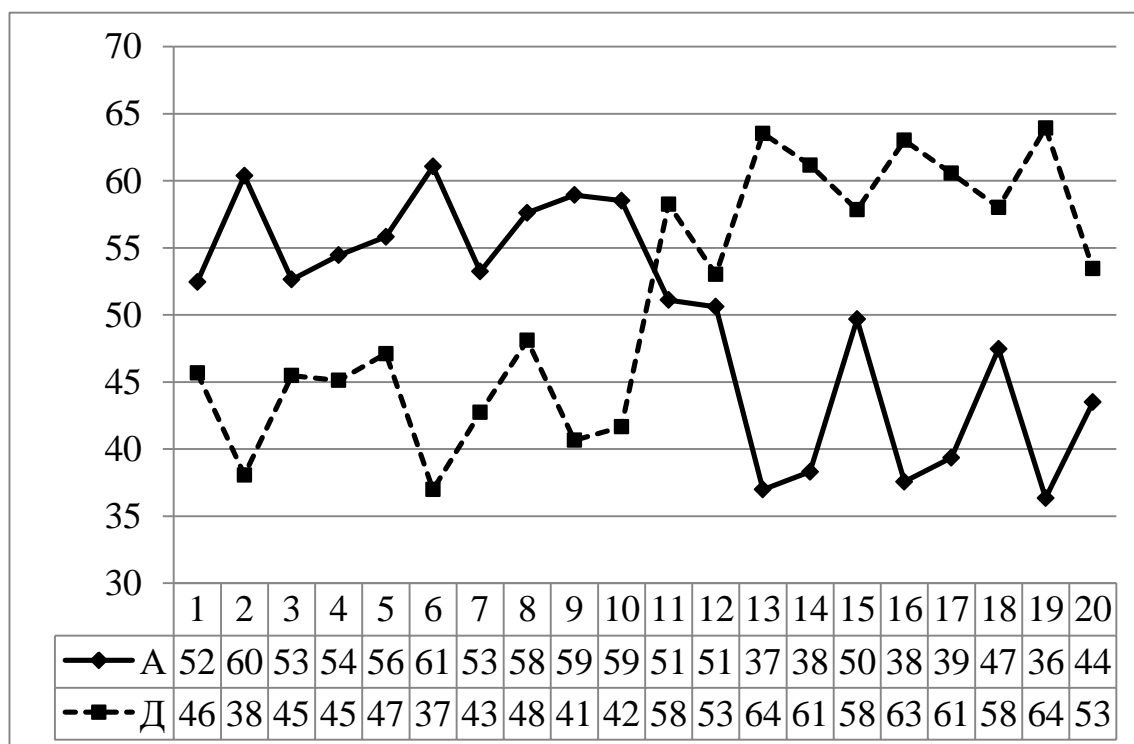


Рис. 3.5. Розбіжності подолання тяжких життєвих ситуацій груп осіб з різним рівнем соціальної адаптації.

Зображення розбіжностей груп високого (А) та низького (Д) рівня адаптації свідчить про найбільше розходження між показниками шкал: 2 (самохвалення), 6 (самоствердження), 13 (втеча від стресової ситуації), 14 (соціальна замкнутість), 16 (безпорадність), 17 (жалість до себе), 19 (агресія), що є свідченням самотійного, або ж за допомогою втручання оточуючих, приписування собі меншого стресу, порівняно з іншими; визначення для себе рівня емоційних переживань у стані стресу, можливостей свого успіху та невдач, самоствердження, тенденції беззаперечного виходу зі складної ситуації, бажання усамітнитися, виявити розчарування і, при цьому співчуваючи собі, реагувати сердито та агресивно на оточуючих.

Розглянемо спочатку розташування значень кривої групи А. Пікові додатні значення профілю визначені шкалами 2 (самохвалення) та 6 (самоствердження), які знаходяться у III кварталі, тобто вище середньої лінії ряду, а від'ємні - значеннями шкал 13 (втеча від стресової ситуації) і 19 (агресія) – їх розташування визначається положенням у II кварталі, що знаходиться нижче середньої лінії. Таке розташування значень характеризує осіб даної групи як таких, що приписують собі переживання меншого рівня стресу, порівняно з іншими людьми; забезпечують собі успіх, визнання та самоствердження. Належність від'ємних значень показників подолання важких життєвих ситуацій представників даної групи є характеристикою уникання складних емоційних переживань, уміння самотійно виходити з напруженої ситуації, відстоювати та захищати свою точку зору, а при необхідності виявити певну агресію, спрямовану на одногрупників.

Значення кривої групи Д знаходяться на площині II та III кварталів. Розташування шкал 2 (самохвалення) і 6 (самоствердження) у II кварталі може бути характеристикою невміння корегувати свої переживання, зниження рівня своєї самооцінки та успішності. Розташування шкал 13 (втеча від стресової ситуації), 16 (безпорадність) і 19 (агресія) вище лінії 50 перцентилів говорить про тенденцію беззаперечного виходу із напруженої ситуації, почуття безпорадності,

безнадійності, розчарування, роздратованого, сердитого та агресивного реагування на навколишнє.

Таким чином, якісний аналіз розбіжностей показників тяжких життєвих ситуацій між групами осіб високого та низького рівня соціальної адаптації показує, що представники обох груп мають певну універсальну модель поведінки реагування у складній ситуації, яка для студентів першого курсу вбачається стресовою. Загальним положенням для моделі поведінки обох груп є зрушення інтенсивності процесів у відповідній сфері в бік збільшення або зменшення. За Г.Сельє, інтенсивність реагування у складних ситуаціях має індивідуальний характер і залежить від особистісних і нейротипологічних особливостей. На наш погляд, отримані емпіричні дані нашої роботи, спрямовані на вивчення подолання важких життєвих ситуацій, потребують більш детального дослідження особистісних і фізіологічних реакцій досліджуваних у стресових ситуаціях, що є можливим у наступних дослідженнях проблеми соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу.

Про зв'язок між соціальною адаптацією та соціальним інтелектом зазначається у багатьох дослідженнях [3, 7, 14].

Оскільки розуміння інших та готовність взаємодіяти з ними неможливі без таких механізмів, як відображення внутрішнього світу іншої людини та успішність соціальної взаємодії, чому сприяє здібність розуміти поведінку іншої людини, усвідомити свою поведінку, а також здібність діяти відповідно ситуації [20], саме соціальний інтелект вважається невід'ємною характеристикою людини високого рівня соціальної адаптації. Для нас цікаво було визначити, чи існують особливості у поєднанні якісних характеристик адаптації та соціального інтелекту.

Проаналізуємо специфіку соціального інтелекту в осіб, які різняться за рівнем соціальної адаптації (типи А і Д).

На рис. 3.6. представлені графічні криві якісних характеристик соціального інтелекту представників двох груп.

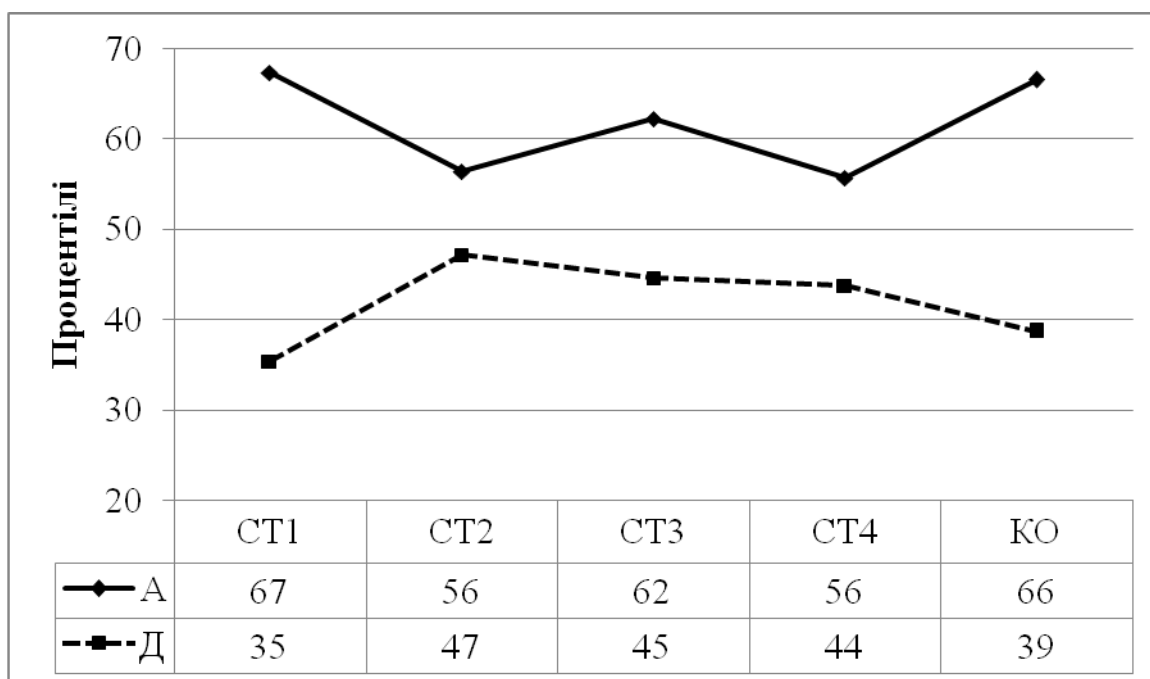


Рис. 3.6. Розбіжності соціального інтелекту осіб з різним рівнем соціальної адаптації.

На осі абсцис позначені якісні показники шкал соціального інтелекту, на осі ординат – ступінь їх вираженості у процентілях. Показники шкал соціального інтелекту у групі А (адаптація) перебувають у зоні достатньо виражених значень, при цьому особливо вираженими на тлі інших є СТ1 (субтест 1 «Історії з завершенням») і КО (композитна оцінка). Показники кривої Д (дезадаптація) розташовані нижче 50 процентилів, тобто їх значення є слабо вираженими. При цьому менш всього виражені СТ1 (субтест 1 «Історії з завершенням»), КО (композитна оцінка) і СТ3 (субтест 3 «Вербальна експресія»). Складемо психологічну характеристику осіб високого (А) та низького (Д) рівнів соціальної адаптації з боку якісних характеристик соціального інтелекту.

Соціально адаптивні особи А (адаптація) характеризуються показником СТ 1 (субтест 1 «Історії з завершенням»). Цей показник у представників даної групи є найбільш вираженим. Студенти здатні передбачати стан іншої людини, можуть припускати, як інша людина буде себе поводити в певній ситуації; можуть передбачити подальші вчинки людей, їх дії, спираючись на розуміння

почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Стосовно себе такі люди можуть вибудовувати стратегію поведінки для досягнення поставленої мети. Також досить розвиненим у них є показник КО (композитна оцінка). Високі значення цього показника говорять про розвиненість системи інтелектуальних здібностей, які визначають адекватність розуміння поведінки людей. Виконуючи регулюючу функцію міжособистісного спілкування, соціальний інтелект цих людей забезпечує їх соціальну адаптацію, уміння розуміти мову невербального спілкування, успішність прогнозування реакції у певних обставинах. Представникам даної групи властиві контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність, тенденція до психологічної близькості у спілкуванні.

Особи з низьким рівнем соціальної адаптації (Д) характеризуються слабкою вираженістю показника КО (композитна оцінка). Як було зазначено вище, менш усього у цих осіб виражений показник СТ 1 (субтест 1 «Історії з завершенням»). Погане розуміння зв'язку між поведінкою і її наслідками призводить до досить частих помилок, конфліктних і загрозливих ситуацій. Вони погано орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Таким чином, якісна характеристика розбіжностей соціального інтелекту груп з високим та низьким рівнями адаптації студентів першого курсу визначила особливості прояву даного феномену у досліджуваних. За отриманими даними можна сказати, що представники обох груп недостатньо володіють системою пізнання поведінкової інформації. Пізнання елементів поведінки, її властивостей, логіки розвитку цілісності ситуації взаємодії людей, здібність передбачати послідовність поведінки при належності певної інформації залишається поза зоною уваги представників обох груп, і хоча соціальний інтелект є професійно-важливою якістю майбутнього учителя, у студентів першого курсу педагогічного університету даний феномен розвинений недостатньо.

Отже, за результатами обговорення поєднання показників феноменів, які вивчаються даним дослідженням, вивчено психологічні характеристики особистості досліджуваних. Виявлені та описані дані покладені в основу

подальшої роботи, яка спрямована на покращення можливостей соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі.

3.5. Програма психологічного супроводу соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі

Необхідність застосування тренінгової програми виникла в результаті виявлення у досліджуваних показників низького рівня мотиваційної сфери, вольових якостей (рішучості, самостійності, наполегливості та цілеспрямованості); подолання труднощів у тяжких життєвих ситуаціях.

Представники усієї вибірки досліджуваних були запрошені до участі у заняттях, підготовлених за тренінговою програмою. Але учасниками тренінгової групи погодились стати лише студенти з дуже низькими значеннями показників. Вони самі виявили бажання брати участь у подальшій роботі. Серед усієї кількості досліджуваних було виокремлено дві групи. Перша група об'єднала осіб з високим рівнем адаптації ($n = 58$), друга – осіб з низьким рівнем адаптації ($n = 37$). Група осіб з високим рівнем адаптації склала контрольну групу (КГ), а група осіб з високим рівнем дезадаптації – експериментальну (ЕГ).

Таким чином, до тренінгу, спрямованого на корекцію соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі були запрошені 37 студентів представників групи з високим рівнем соціальної дезадаптації, які склали експериментальну групу (ЕГ).

Принципами розробки тренінгових занять були принципи: а) активності – всі члени групи залучаються до виконання завдань на кожному занятті, обговорюють те, що відбулося на занятті; б) дослідницької творчої позиції – саме в тренінговій групі створюється креативне середовище, характеристикою якого є проблемність, невизначеність, безоціночність; в) партнерського спілкування – передбачає визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів, а також ухвалення рішення з максимально можливим урахуванням інтересів всіх

учасників спілкування; г) персоніфікації висловлювань – відмова від безособових мовних форм та прийняття необхідності говорити особистими формами (Я-висловлювання); д) конфіденційності – не виносити за межі групи будь-яку інформацію особистого характеру [21]; е) системного підходу – логічний зв'язок проходження психологічного розвитку, коли нові знання, навички та вміння здобуваються на основі попередніх, а попередні потребують подальшого розвитку.

Як стверджує А.Г. Маклаков, в період юності особливо інтенсивно і активно формуються інформаційні основи моральної, соціальної і професійної спрямованості особистості [11]. Інакше кажучи, це період формування образу професії. А процес навчання у вузі, автор відносить до періоду професійної підготовки і подальшого становлення професіонала. Цей період характерний тим, що людина вибрала певний навчальний заклад, психологічно стала більш-менш прихильником певної професійної спільноти, здобуває знання та навички, необхідні для професійної діяльності, при цьому освоює певні форми мислення. Формується професійна придатність, що розуміється як системна організація суб'єкта та об'єкта, що виражається в поєднанні успішності навчально-професійної, трудової діяльності з задоволеністю обраним шляхом [10]. Тому відчуття комфортності освітнього середовища у студентів залежить від ступеня задоволеності потреби в безпеці у межах вищого навчального закладу. Потреба ж у безпеці, у свою чергу залежить від успішності оволодіння механізмами регулювання поведінки та професійних взаємин; задоволення своєю навчальною діяльністю і досягненням успіхів і переживанням невдач; успішності поєднання навчально-професійної діяльності з задоволеністю обраним шляхом. Отже, соціально-психологічна комфортність освітнього середовища вищого навчального закладу є лише характеристикою адаптованості особистості студентів, які звикають до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Як зазначає Г.Ю. Авдієнко, соціально-психологічна комфортність освітнього середовища є динамічним процесом [2]. Навчальний процес вищого навчального закладу визначає свої вимоги до освітніх та виховних впливів. Тому

в підтримці рівноважного стану соціально-психологічної комфортності освітнього середовища з метою компенсації факторів освітнього середовища на різних етапах навчання активуються або перестають бути активними різні елементи особистісної та індивідуальної сфер. Тому й слід будувати спільний план роботи куратора і психолога-тренера з проведення тренінгів підвищення успішності соціальної адаптації до умов навчання. Враховуючи вище назване, нами було надано рекомендації кураторам академічних груп щодо поліпшення комфортності в групах та взаємозв'язку між студентами.

Розроблений тренінг складається з 10 занять, кожне з яких має по 3 творчі завдання та ділові ігри. Тривалість занять 80-90 хвилин. Тренінгові заняття розраховані на групи з кількістю студентів 18-19 чоловік. Заняття проводяться 2 рази на тиждень. Означений тренінг розрахований на студентів-першокурсників вищих навчальних закладів віком 18-23 роки. Реалізація розробленого тренінгу відбувалась в межах навчального курсу «Психологія».

Заняття 1.

Мета: знайомство з учасниками експериментальної групи, визначення їх особистісних якостей.

Обладнання: метод спостереження, бесіда, малюнки, папір та олівці, фліп-чарт.

Хід заняття

На першому занятті відбувається знайомство з учасниками групи. Всі члени групи сідають в коло і по черзі називають своє ім'я і з чим воно асоціюється. Починає тренер.

Завдання 1. Учасникам групи пропонується провести самопрезентацію. Кожний з учасників продовжує таке речення «Я не хочу хвалитися, але я» (20-25 хвилин)

Завдання 2. Кожному учаснику групи пропонується на аркуші паперу (див. додаток Б1) скласти перелік своїх проблем, що заважають адаптації до навчання в університеті.

Обговорення: які найчастіші проблеми зустрічаються при адаптації до навчання. З чим це пов'язано? (30 хвилин)

Складання правил групи. (15-20 хвилин)

Завдання 3. Учасників групи ділять на підгрупи та пропонують зробити малюнок на тему «Ідеальний студент», потім «Моя професія».

Обговорення. Після виконання завдання кожна група демонструє свої малюнки та виділяє головне у них. Після того, як всі презентували свої малюнки тренер узагальнює все сказане і виділяє основні ознаки та риси ідеального студента і ознаки професії, яку вони обрали (25 хвилин).

Заняття 2.

Мета: розвиток мислення, творчих здібностей, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвивати здібність ефективно взаємодіяти з оточуючими; формування згуртованості групи.

Обладнання: лист ватману розміром приблизно два метри, кольорові крейди, різнокольорові фломастери або маркери, фліп-чарт, картки з написаними проблемами учасників на попередньому занятті.

Хід заняття

На першому етапі заняття проводиться бесіда. Кожному учаснику пропонується висловити свої очікування від цього заняття. Після цього кожному члену групи роздають аркуші, на яких були написані проблеми адаптації і заповнити другу колонку, в якій вказати що збирається студент з цим роботи. Наступним слід написати наслідки цього. (25 хвилин)

Завдання 1. У ході цієї гри учасники малюють картину, яку свого роду є помічником, тому що на ній намальовані цілі групи і форми її внутрішніх відносин. До неї можна постійно звертатися, щоб мати мету перед очима. Хтось з учасників лягає спиною на аркуш паперу, другий член групи обводить маркером його силует, так що на папері виникає очерк людської фігури - ми назвемо його «Помічником». «Помічник» лежить у середині кола на підлозі. Тренер звертається до групи: «Ця фігура повинна буде допомагати нам в роботі, у досягненні наших

спільних та індивідуальних цілей, привносячи в груповий процес задоволення, а не напругу».

На першому етапі мова піде про вже досягнуті цілі - кожен учасник пише на вільному місці навколо голови «Помічника» свою найважливішу мету, якої він досяг у ході роботи в цій групі - те, чому він за цей час навчився. Найважливіші цілі пишуться червоним кольором, щоб вони відразу впадали в око. Відведіть учасників 2 хвилини на роздуми і тільки потім подайте сигнал писати.

На другому етапі пропонується подумати про стиль роботи групи, про те, що є в ньому позитивного або негативного. Учасники відповідають на наступні питання: що мені найбільше подобається в стилі роботи групи і чого я не хотів би терпіти? Все це пишеться на тілі «Помічника», найбільш важливі речі відзначаються синім кольором. На цьому етапі Вам потрібно досить багато часу. Кожен учасник повинен пояснити, що саме він мав на увазі, коли писав. Це потрібно для того, щоб уникнути можливого нерозуміння, а також для того, щоб «Помічник» дійсно виконував функцію допомоги. Наприкінці вправи Ви можете сказати групі, що тепер учасники групи можуть самі вибрати «Помічнику» ім'я і написати його великими літерами на картині. (60 хвилин)

Завдання 2. Ця вправа спрямована на пошук відмінностей між членами групи. Члени групи сідають в коло. Один з учасників вмощується на стілець у центрі кола і кличе за собою іншого члена групи, який, як йому здається, менше за інших схожий на нього. Запрошений висуває свій стілець всередину кола і сідає поруч із першим гравцем. Обидва починають з'ясовувати, чим вони дійсно відрізняються один від одного. Решта учасників мовчки й уважно слухають їхню розмову, але при необхідності можуть попросити кого-небудь з учасників активніше брати участь у розмові (5-10 хвилин). Після цього вся група обговорює, що відбувається.

Потім до кола йде наступний учасник і знову обирає собі в співрозмовники людину, яку він вважає більш інших відрізняється від себе. Цей процес повторюється до тих пір, поки кожен член групи не поговорить в центрі кола з самим несхожим на нього учасником.

Обговорення. Питання: Чому я можу навчитися в результаті цієї вправи? Чи справді співрозмовник, якого я вибрав, так сильно відрізнявся від мене самого? Кого я тепер став краще розуміти? Як розвивається атмосфера в групі? Наскільки сильно я відчуваю взаємозв'язок з людьми, які схожі на мене і, навпаки, сильно відрізняються від мене? (25 хвилин).

Заняття 3

Мета: розвиток творчого мислення, вміння генерувати ідеї, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвивати здібність ефективно взаємодіяти з оточуючими; формування згуртованості групи, формування атмосфери толерантності в групі.

Обладнання: аркуш ватману або пакувального паперу, крейда, папір, олівці, фліп-чарт, «Помічник».

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується розповісти що він відчуває на даний момент та що хорошого відбулось в їх житті з часу останнього заняття. (10-15 хв)

Завдання 1. Це завдання надає учасникам можливість побачити картину всієї групи в цілому і при цьому звернути увагу на стан окремих її учасників.

Група ділиться на дві рівні команди. Кожна з них отримує великий аркуш ватману або пакувального паперу і крейду. Завдання таке: знайти для кожного члена команди персональну метафору, яка відображає важливу сторону його особистості, сильні і слабкі його сторони. Наприклад: «Чарлі - ракета. Він береться за будь-яке завдання з шаленою енергією. Якщо він добре почав, то генерує безліч ідей, і працює з ним - одне задоволення. Але іноді буває невдалим початок, наприклад, він не може переконати інших у правильності своїх ідей. Тоді піднімається великий шум, але ракета нікуди не летить, вона не може піднятися з Землі ... Сандра нагадує мені похідну аптечку, вона завжди в турботах про інших, готова прийти на допомогу кожному ... »

Всі ці метафори повинні бути представлені у вигляді картини. Цю картину малюють всі учасники, позначаючи кожного вибраної раніше метафорою. Група сама вирішує, в якому вигляді їх зобразити і як розташувати на аркуші паперу.

Обидві команди повинні по можливості працювати в різних приміщеннях, щоб не відволікатися під час цього важливого завдання. На це відводиться 30-45 хвилин.

Обговорення. Тепер команди збираються разом. Вони розглядають картини один одного і намагаються відгадати, кого символізує та чи інша метафора і що інша команда хотіла сказати у своєму творі. (90 хвилин)

Завдання 2. Наступне завдання спрямовано на згуртованість групи, формування атмосфери толерантності в групі. Кожен учасник отримує папір і олівець. На аркуші він пише ім'я тієї людини в групі, яка, як йому здається, схожа на нього найбільше, і того, хто зовсім на нього не схожий - за темпераментом, установками, поведінкою та характером. Потім кожен учасник повідомляє імена двох осіб, яких він вибрав і коротко розповідає, чому він це зробив.

Обговорення. Такі питання: Наскільки вірно кожен сприймає себе і оточуючих? Наскільки висока ступінь справжніх подібностей та відмінностей і наскільки великий ступінь проєкцій? Чи мають вибрані персони деяке символічне значення? Можливо, вони викликають спогади про стосунки в родині, про дружбу або школу - тобто нагадують людей, з якими цій людині доводилося зустрічатися в житті? Яких членів групи особливо часто обирали інші учасники, яких - дуже рідко? Що означає така різна частота вибору? Як відчували себе вибрані учасники? Чи був вибір адекватний, на їхню думку? (30 хвилин)

Заняття 4

Мета: розвиток інтелектуальної сфери (відпрацювання вміння генерувати ідеї, вдосконалювати гнучкість творчого мислення.), розвиток комунікативних здібностей, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвивати здібність ефективно взаємодіяти з оточуючими; формування згуртованості групи

Обладнання: папір, олівці, фліп-чарт, «Помічник», список професій на картках.

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується розповісти що він відчуває на даний момент та які побажання у них є щодо сьогоднішнього заняття. (10-15 хв)

Завдання 1. Членам групи пропонується поділитись на пари, але так, щоб їх партнером була людина, з якою йому важко або не дуже хочеться спілкуватися. Пари розходяться по кімнаті, так щоб один одному не заважати. Той, хто відчуває до партнера негативні почуття, має 5 хвилин, щоб з усіх сторін вивчити причини своєї недовіри. Він повинен говорити своєму партнерові фрази, які завжди починаються однаково: «Я не довіряю тобі, тому що ...».

Партнер мовчки слухає ці фрази, не задаючи питань і ніяк не коментуючи їх, тим більше не вступаючи в суперечку. Замість цього він намагається розглядати всі ці одкровення (найчастіше неприємні) як перший крок на шляху до зближення.

Через 5 хвилин та людина, якій були адресовані «обвинувачення», отримує можливість дати на них відповідь. Вона підтверджує те, що, на її погляд, було відзначено правильно, і обов'язково говорить про те, в чому її партнер помиляється. (5 хв.) Після цього партнери міняються ролями (25-30 хвилин).

Після виконання завдання обговорення. Що було легше робити: висловлювати обвинувачення або давати на них відповідь?

Завдання 2. Учасникам групи пропонується зображення або короткий словесний опис якої-небудь ситуації, яка допускає багато варіантів трактування, яка могла виникнути внаслідок різноманітних причин і привести до різних наслідків (див. Додаток Б3). Учасники, об'єднані в підгрупи по 3-4 людини, отримують завдання припустити як можна більше: 1) причин, які могли призвести до виникнення цієї ситуації; 2) наслідків, які можуть виникнути після неї.

Бажано, щоб усі підгрупи працювали над однією і тією ж ситуацією. На висунення ідей відводиться 10-12 хв. Потім відбувається презентація висунутих ідей: представники кожної з підгруп по черзі отримують слово для того, щоб озвучити одну зі своїх ідей, потім слово передається наступній підгрупі, яка

озвучує ще одну ідею, і т. п. Повторюватися не можна. Група, якій більше нема чого сказати, вибуває з гри, і слово передається наступній. Перемагає та нагороджується оплесками та підгрупа, яка залишиться у грі останньою.

Обговорення. Спочатку обговорюються причини, потім наслідки. Як розподілилися ролі учасників при висуванні ідей, хто зайняв активну позицію, а хто вважав за краще залишатися пасивним? З чим ці пов'язано і наскільки характерні для учасників такі ж позиції в інших життєвих ситуаціях? Наскільки проявилася гнучкість мислення при висуванні ідей, чи відносяться вони до якісно різних смислових категорій або висунуті причини і наслідки - принципово одного плану? Яким життєвим ситуаціям можна уподібнити цю гру? Які вміння розвиваються в ній і де вони затребувані? (30-40 хвилин).

Завдання 3. Учасників об'єднують в підгрупи по 3-4 людини та перед ними кладуться списки з декількох професій. Їхнє завдання - підготувати невеликі драматичні етюди, які б дозволяли глядачам вгадати, що це за професії. Етюди не повинні включати мову або демонстрацію загальновідомих атрибутів професійної діяльності; професії показуються шляхом міміки, рухів, взаємодій учасників між собою. Час на підготовку 12-20 хв, на представлення - 1-2 хв на професію. Кожна з підгруп по черзі представляє свої етюди, а інші підгрупи вгадують ці професії.

Обговорення. Що відображали етюди в більшій мірі: реальний зміст представників відповідних професій або якісь розхожі стереотипи, чисто зовнішні враження. Наведіть приклади життєвих ситуацій, коли люди плутають одне з другим: наприклад, самі обирають професію виходячи з зовнішнього враження про неї, не замислюючись над тим, на що її представники реально витрачають велику частину свого робочого часу. (40 хвилин).

Заняття 5

Мета: розвиток генерування ідей в командній роботі; розвиток комунікативних здібностей; розвиток самоконтролю та згуртованості групи.

Обладнання: папір формату А4, ножиці, бланки з незакінченими реченнями, олівці, фліп-чарт, «Помічник».

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується розповісти яких успіхів вони досягли за останній час. (10-15 хв).

Завдання 1. Учасники діляться на пари і за дві хвилини повинні розповісти своєму партнеру про власні проблеми, неприємності з якими він прийшов на заняття. Коли один учасник розповідає інший мовчить та не проявляє жодних емоцій до сказаного. Через дві хвилини вони міняються ролями. Тренер в цей час підходить по черзі до кожної пари і просить за допомогою жестів й міміки покласти свої проблеми у корзину, яку тренер тримає в руці. При цьому учасники повинні показати всю тяжкість своїх проблем так, щоб інші це помітили. (15 хвилин)

Завдання 2. Учасники діляться на три команди і їм дається завдання: виготовити з листа паперу арку такого розміру, щоб через неї зміг пройти будь-який з учасників. Арка має складатися з безперервної смуги, але користуватися будь-якими скріплюючим приладдям не можна, в розпорядженні учасників є тільки ножиці. Якщо група легко справляється з творчими завданнями, то завдання ускладнюється: треба придумати і продемонструвати якомога більше способів створення арки та її проходження (10 хв), потім влаштується змагання між групами: хто винайшов більше таких способів.

Після виконання завдання з учасниками проводиться бесіда. Членам групи пропонується висловити власну думку щодо ситуацій, які виникають в нашому житті з якими неможливо нічого зробити і як часто виникають такі ситуації. (35 хвилин)

Завдання 3. Наступне завдання передбачає висловитись кожного учасника про свої цінності і виявити один в одному як сходства, так і відмінності. Для проведення цієї вправи Вам знадобляться листи з написаними на них незакінченими реченнями - по одному на кожного учасника. Група ділиться на дві рівні частини і ставить стільці в два кола - один всередині іншого. Учасники сідають таким чином, щоб кожна людина, яка сидить у внутрішньому колі,

знаходилась лицем до лица з людиною із зовнішнього кола. Таким чином, утворюються пари. Кожен гравець отримує аркуш із незакінченими реченнями (див. Додаток).

Спочатку партнери повинні продовжити перше незакінчене речення зі списку і вислухати варіанти один одного. Їх бесіда повинна тривати не більше 2-3 хвилин. Потім учасники зовнішнього кола пересідають на стілець, що стоїть ліворуч від них, так що у кожного тепер новий партнер. Далі вони продовжують вже друге речення зі списку. Учасники рухаються по колу до тих пір, поки не пройдуть його повністю.

Обговорення. Чи часто ви відчували схожість з іншими учасниками, чи часто зазнавали різниці? Чи здивував мене хто-небудь? Коли збіг думок було для мене важливим? Які ціннісні конфлікти спостерігаються в цій групі? (25-30 хвилин).

Заняття 6

Мета: розвиток мислення; розвиток здібності ефективно взаємодіяти з оточуючими та пошуку способів колективного рішення незвичайної проблеми; розвиток самоконтролю та комунікативних здібностей.

Обладнання: 8 надутих кульок, кільце діаметром 7-15 см, картки для завдання 3, фліп-чарт, олівці, маркери, «Помічник».

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується розповісти що він відчуває на даний момент та які власні погляди або хвилювання за цей час вони переглянули та обміркували. (10-15 хв).

Завдання 1. Учасники діляться на команди по 3-4 людини. Групи учасників повинні розміститися так, щоб групи не заважали одна одній. Кожна група береться за руки та одержує кулю. Членам команд треба утримати кулю в повітрі без за діяння рук тільки плечі або лікті. Спочатку команди тренуються.

Після тренування починається сама гра: Тренер називає частину тіла, за допомогою якої учасники повинні утримувати кулю. Через 15-20 секунд називає іншу частину тіла (голову, коліна, лікті, ніс, ліве плече, права нога і т. д.).

При успішному виконанні завдання його слід ускладнити: слід тримати кулю головою потім ліктем. Наступним завданням буде утримання кулі комбінацією з трьох позицій. Останнім завданням буде утримання кулі не використовуючи ніякої частини тіла (15-20 хвилин).

Завдання 2. Для виконання цього завдання знадобиться кільце діаметром 7-15 см, до якого прив'язані на рівній відстані один від одного три нитки довжиною 1,5-2 м кожна. Трьох учасників ставлять в коло на відстані приблизно 1,5 м один від одного, і кожний з них бере в руки по одній нитці. Їх завдання: діючи синхронно, опустити кільце точно на мішень - наприклад, що лежить на підлозі монетки. Вправа виконується в декількох варіантах.

1. Учасники стоять з відкритими очима і можуть спілкуватися між собою (найпростіший, «тренувальний» варіант).

2. Очі учасників відкриті, але розмовляти вони не можуть.

3. Учасники закривають очі. За спиною кожного з них встає ще по одній людині, які дивляться на те, що відбувається і підказують кожен своєму підопічному, як рухати нитку, щоб кільце опустилося в потрібному місці.

4. Так само, як варіант 3, але перемовлятися не можна. Замість цього учасники, очі яких відкриті, кладуть руку на плече тих, хто тримає нитку з закритими очима, і управляють ними за допомогою рухів своєї руки.

Обговорення. Учасники обмінюються враженнями з приводу завдання, потім їх просять поділитися своїми думками про те, які психологічні якості найважливіші для успішного виконання цього завдання і яким реальним життєвим ситуаціям його можна уподібнити (25-30 хвилин).

Завдання 3. Кожній людині потрібно відчувати реакцію у відповідь інших. Це допомагає нам багато чого дізнатися про інших людей: якої вони про нас думки, що вони в нас помітили, ніж ми можемо їх порадувати або залучити, а чим викликати роздратування або розсердити. Ця вправа пробуджує цікавість і створює атмосферу легкості. Учасники сідають у коло. В центр кола тренер кладе стопку карток. Кожний з учасників бере стільки карток, скільки він хоче. Кожен мислено звертається до іншого члена групи і це звернення записує на картці.

Написане має виражати особисте враження, яке склалося у нього про іншу людину. Фрази повинні бути сформульовані приблизно наступним чином: я бачу, що в тебе майже завжди серйозне обличчя; мені подобається твій сміх; я думаю, що ти вважаєш, що ніколи не помиляєшся; я б з великим задоволенням працював разом з тобою. На картках не треба писати, хто автор тієї або іншої фрази, також не потрібно писати, до кого та чи інша фраза належить. Написані картки перемішуються і кладуться текстом вниз на середину стільця, що стоїть у центрі кола. Хто-небудь підходить і бере картку. Він читає її про себе і передає її тому члену групи, якому, на його думку, підходить дана фраза. Той, хто отримав картку, читає вголос фразу, формулюючи її так: «Карен (це той чоловік, який дав йому картку) вважає, що у мене майже завжди серйозне обличчя». Тепер всі інші, включаючи і одержувача картки, висловлюються з цього приводу. Потім одержувач картки або будь-який інший витягують наступну картку, і все повторюється.

Обговорення. Підведення підсумків що було легше зробити, що важче і що сподобалось (45 хвилин).

Заняття 7

Мета: розвиток творчих здібностей, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвиток емоційно-вольової сфери; сприяння згуртуванню, формуванню взаємної довіри учасників.

Обладнання: мотузка, малюнки, папір та олівці, «Помічник», фліп-чарт.

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується розповісти що він відчуває на даний момент та які побажання на це заняття. (10-15 хв)

Завдання 1. Учасники діляться на дві рівні підгрупи. Ті, хто потрапив у першу підгрупу, сідають у внутрішнє коло особою зовні; ті, хто в другу, - займають місця в зовнішньому колі, обличчям до них. Таким чином всі опиняються розбиті на пари. Тренер дає тему для обговорення і розподіляє ролі: ті, хто сидять у внутрішньому колі, беруть пасивну роль (слухають, задають

уточнюючі питання), а ті, хто в зовнішньому, - активну (розповідають, відповідають на поставлені питання). Через 1,5-2 хв по команді ведучого зовнішнє коло зрушується щодо внутрішнього на одну людину вправо або вліво (тобто змінюється склад пар) і змінюється розподіл ролей: ті, хто слухав, ті тепер розповідають, а хто розповідав - слухають. Потім зовнішнє коло знову зрушується щодо внутрішнього, змінюються активна і пасивна роль і задається нова тема для обговорення. Таким способом обговорюються 2-3 теми.

Набір тем повинен бути таким, щоб вони давали можливість для саморозкриття в позитивному ключі, розповіді про свої достоїнства, сильних сторонах. Небажано обговорювати таким чином слабкі сторони, недоліки учасників.

Обговорення. Що нового і несподіваного ви дізналися про тих, з ким спілкувалися? А про самих себе? У якій ролі вам було комфортніше - говорити чи слухача, з чим це пов'язано? У звичайному житті не дуже-то йшло хвалитися, розповідати про свої досягнення і сильні сторони ... Як ви думаєте, чому? Коли і з-за чого про свої досягнення розповідати дійсно не варто, а коли можна і чому? (30 хвилин)

Завдання 2. Ведучий розтягує мотузку приблизно на рівні грудей учасників і закріплює її. Учасники стоять по один бік від мотузки. Їм дається інструкція: «Уявіть собі, що ви - команда розвідників. Ви йшли по гірській стежці і раптом помітили, що поперек неї, на висоті ваших грудей, натягнута мотузка, що веде до міни-розтяжці. Ви не можете ні обійти її, ні знешкодити, ні проповзти знизу (на землі під нею, схоже, встановлено ще кілька звичайних мін). Єдиний спосіб подолати перешкоду - всім переправитися зверху над розтяжкою, не зачепивши її. Виконуйте!

Поряд з моделюванням завдання, для вирішення якої слід проявити креативність і злагоджену командну роботу, техніка сприяє згуртуванню, формуванню взаємної довіри учасників

Обговорення. Спочатку учасників просять поділитися своїми емоціями і почуттями, що виникли в процесі виконання вправи, потім обговорюється, яким

способом вдалося подолати «розтяжку», які психологічні якості учасників виявилися найбільш важливі, щоб придумати цей спосіб і втілити його. І де ще важливі такі психологічні якості? (30 хвилин)

Заняття 8.

Мета: розвиток мислення, творчих здібностей, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвивати здібність ефективно взаємодіяти з оточуючими, розвиток уміння вирішувати проблеми з опорою на креативність, розвиток вміння переформулювати проблему в мету.

Обладнання: фліп-чарт, маркери, папір та олівці, «Помічник».

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується розповісти що він відчуває на даний момент та які побажання на це заняття. (10-15 хв.)

Завдання 1. Дане завдання спрямовано на розкриття та перевірку власних здібностей щодо співчуття іншим, висловлювання свого погляду на відносини в групі та їх динаміку.

Один з учасників групи стає скульптором, він повинен створити скульптуру, яка символічно виражає які склалися в групі відносини. Для цього «скульптор» має право призначати на місця інших учасників таким чином, як він вважає за потрібне для виконання поставленої задачі. При цьому важливо і символічно не тільки відстань між членами скульптурної композиції, але і положення їх тіл: вони можуть стояти, сидіти, лежати на підлозі або стояти на стільці; вони можуть бути повернуті один до одного особою або спинами, їх руки можуть бути витягнуті, кулаки стиснуті; учасники можуть висловлювати сміх, розчарування або несхвалення. Учасники повинні без коментарів виконувати все, що скаже їм «скульптор».

Після того як скульптура закінчена, учасники деякий час зберігають її, а потім хто-небудь з них може змінити скульптуру так, як вважає за потрібне. Надайте всім, хто цього захоче можливість побути «скульптором» і змінювати групову скульптуру за своїм бажанням. Таким чином, можливі різні інтерпретації

існуючого в групі стану речей, і ці інтерпретації можуть відображати різні аспекти внутрішньогрупових відносин.

Після цього всі знову сідають на свої стільці в коло і спільно обговорюють завдання.

Обговорення. Тренер змушує групу замислитися над такими питаннями: Яке місце знайшла в нашій групі кожна людина - центральне чи на периферії? Які стосунки в групі можна охарактеризувати як тісні? У яких сферах немає відносин? Як можна одним словом охарактеризувати відносини, які склалися в групі: дружні, агресивні, конкурентні? Який розподіл сил? Як відчуває себе в групі кожна окрема людина? (30 хвилин)

Завдання 2. Учасникам групи пропонується подумати про якусь сферу власного життя, якою вони не повністю задоволені і в якій існує проблема, яка вимагає рішення (1-2 хв). Потім кожен учасник отримує аркуш паперу, повертає його горизонтально і поділяє на три рівні частини. На правій частині аркуша пишеться бажаний результат - те, що хотілося б отримати в тій сфері, про яку розмірковує учасник. Потім на лівій частині описується поточний стан справ. Його потрібно виконувати в такому ж стилі, як і опис бажаного результату, в середині аркуша описуються перешкоди - те, що, з точки зору учасника, заважає перетворенню поточного стану справ у бажаний результат. Учасники отримують завдання: переформулюють опис перешкод у питання таким чином, щоб кожен із них починався зі слова «Як?». Бажано сформулювати не менше трьох питань з приводу кожної із зазначених перешкод. Техніка має на увазі досить високий рівень розвитку рефлексивних здібностей учасників.

Обговорення. Тренер просить кожного коротко поділитися своїми почуттями в процесі виконання вправи і після його виконання, а також міркуваннями про те, де і як можна в житті використовувати подібну техніку роботи з перешкодами. Два-три добровольця можуть при бажанні більш докладно розповісти і про додержуючи своєї роботи. (40 хвилин).

Завдання 3. Учасники групи діляться на команди по 4-5 членів. Їх завданням є в ході дискусії вибудувати в ієрархічному порядку принципи успішного

спілкування. Кожен учасник отримує копію додатку до цього завдання. Спочатку необхідно самостійно скласти ієрархічний список важливих для комунікації якостей. Найбільш важлива якість стоїть на першому місці, друга за важливістю - номер 2 і так далі до номера 8. Крім цього, кожен учасник відзначає ті принципи, якими керується він сам (10 хвилин).

Після виконання цього завдання група ділиться на невеликі команди фахівців по чотири-п'ять чоловік у кожній. Кожна команда складає єдиний список. Для того щоб список не вийшов абстрактним, команди фахівців керуються наступним питанням: якщо б нам довелося довгий час працювати разом, то які принципи ми поклали б в основу нашої співпраці?

Після цієї роботи всі команди збираються разом, і кожна представляє результати своєї творчості, коротко пояснюючи хід і особливості процесу дискусії. (45 хвилин)

Заняття 9

Мета: розвиток мислення, творчих здібностей, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвивати здібність ефективно взаємодіяти з оточуючими. Підвищення усвідомленості та осмисленості погляду на власну стратегію життя, особисті цінності, сприяти підвищенню рівня згуртованості учасників, «ламаючи» просторові бар'єри між ними.

Обладнання: папір та олівці, фліп-чарт, «Помічник»

Хід заняття

На початку заняття проводиться бесіда з учасниками групи. Кожному члену групи пропонується відповісти на питання: З яким настроєм Ви починаєте це заняття? Які зміни відбулись у Вашому житті за час з останнього заняття?

Завдання 1. Учасники стоять у тісному колі, і по команді ведучого кожен з них береться лівою рукою за ліву руку сусіда праворуч, а правою рукою - за праву руку людини, що стоїть навпроти. Після цього їм дається завдання розплутати, не відпускаючи руки, дозволяється тільки повертати кисті відносно один одного. Оптимальне число учасників у колі від 6 до 8; при більшій їхній кількості

доцільно виконувати вправу в декількох колах, організувавши між ними змагання на швидкість.

Обговорення. Які емоції виникали в учасників на різних етапах роботи? Хто висунув ідеї, що дозволили наблизитися до проблеми? Відразу чи ці ідеї були почуті іншими навчаючими і почали втілюватися? Якщо ні, то завдяки яким це врешті-решт вдалося? (20 хвилин)

Завдання 2. Тренер просить учасників прийняти зручні пози, розслабитися, закрити очі, а потім, не поспішаючи, розмірено зачитує інструкцію, роблячи паузи в місцях, зазначених трьома крапками. «Уявіть собі, що переселення душі в нове тіло - реальність. І ось вам у наступному житті дісталось тіло акваріумної рибки. Весь ваш світ - це акваріум, де ви живете ... Що ви за рибка, як виглядаєте? Який у вас акваріум, що в ньому є? .. Чи комфортно вам у ньому? Хто ще, крім вас, живе там? Де варто цей акваріум розмістити, що його оточує, кого і що ви бачите через скло? .. Подумки посидиш трохи в цьому акваріумі, усвідомте, що ви відчуваєте в такому положенні ... А тепер повертайтеся в своє реальне життя, повільно відкривайте очі ... »Потім учасників просять намалювати акваріум, який вони собі уявили (7-10 хв). Після закінчення вправи учасники демонструють свої малюнки і стисло коментують їх зміст (форма довільна).

Обговорення. Як ви вважаєте, чому у вас виник саме такий образ «життя в акваріумі»? Які виникали емоції і почуття, наскільки комфортно було в цій уявній ситуації? Наскільки схожа представлена вами життя на те, що реально вас оточує? Чи можна стверджувати, що «життя в акваріумі» - це приклад нетворчого життя? Адже там все заздалегідь відомо, передбачувано; від нас майже нічого не залежить, вибратися за межі цього маленького світу неможливо. Тим не менш може чи «рибка» у цих умовах жити творчо, і якщо так, то навіщо їй це потрібно. (30 хвилин)

Завдання 3. Учасників просять згадати про будь-яку проблему, вирішення якої вони хочуть знайти, подумати про неї 2-3 хв, після чого коротко, в 1-2 пропозиції, описати її сутність. Коли ця частина роботи завершена, кожен учасник бере аркуш паперу, сильно мнє його, а потім знову розгладжує. Після цього

учасників просять уважно роздивитися цей лист, сконцентрувавшись на візерунку, утвореному лініями, за якими він був зім'ятий, і розгледіти в цьому візерунку який-небудь малюнок (2-3 хв). Потім учасники обводять олівцем той малюнок, який їм вдалося розгледіти у візерунку (5-7 хв).

Коли зображення готове, учасників просять уважно придивитися до нього, ще раз перечитати виконане раніше опис проблеми, а потім висунути і записати якомога більше ідей, асоціацій, як виконаний малюнок може бути пов'язаний з поставленою проблемою і можливими способами її вирішення. Не зобов'язується, що це повинні бути логічно обґрунтовані ідеї, тісно зв'язані за змістом з зображенням - фіксується все, що приходить в голову (4-6 хв).

Описані вище етапи роботи виконуються індивідуально. Далі учасники об'єднуються в підгрупи по 4-5 чоловік, де по черзі демонструють свої малюнки, коментують, що саме на них зображено, коротко розповідають суть поставленої проблеми і діляться ідеями, які виникли, про те, як зображення може бути пов'язано з цією проблемою і способами її вирішення. Якщо в учасників, які виступають у ролі слухачів, виникають ще якісь ідеї з цього приводу, вони теж діляться ними. Час роботи 4-6 хв на людину.

Обговорення. Кожного з учасників просять висловитися, що дала ця техніка особисто йому і в яких реальних життєвих ситуаціях її доцільно застосовувати. За бажанням декілька учасників можуть більш детально розповісти, в чому суть поставленої ними проблеми, продемонструвати групі свій малюнок і поділитися ідеями, що виникли завдяки йому. (40 хвилин)

Заняття 10

Мета: розвиток мислення, творчих здібностей, формування вміння слухати і давати зворотній зв'язок, розвивати здібність ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Обладнання: метод спостереження, бесіда, малюнки, папір та олівці, листи ватману, крейді, фломастери, фліп-чарт.

Хід заняття

На початку заняття членам групи пропонується відповісти на питання: Яка тварина відображає ваш настрій зараз? Чому? Яких успіхів ви досягли у житті за останні два місяці? (10-15 хв)

Завдання 1. Звертаємось до створеного членами групи портрету групи за допомогою афоризмів. Членам групи знову пропонується поділитися на дві частини і знову знайти для кожного члена команди персональну метафору, яка відображає важливу сторону його особистості та зміни які відбулись у нього під час проходження тренінгу.

Всі ці метафори повинні бути представлені у вигляді картини. Цю картину малюють всі учасники. Група сама вирішує, в якому вигляді їх зобразити і як розташувати на аркуші паперу.

Обидві команди працюють в різних приміщеннях, щоб не відволікатися під час цього важливого завдання. На це відводиться 30-45 хвилин.

Після виконання завдання обидві групи по черзі демонструють першу картину групи та другу картину.

Обговорення. Команди збираються разом і обговорюють що змінилось в членах групи після проходження 10 занять тренінгу. Їм ставляться такі питання: Як ідуть справи у інших членів групи? Хто себе проявив більше, хто менше? Чи залишились у групі одинаки, тобто люди, які ні з ким не спілкуються? Чи розбивається зараз група на підгрупи? Чи є ті, кому складно відчувати себе включеним в групову роботу? Чи є люди, яким важко розкриватися в групі? (90 хвилин)

Завдання 2. Учасникам групи пропонується згадати за допомогою розданих аркушів паперу проблеми, які вони визначали під час адаптації до навчання. Їм слід написати на папері чи виникають у них ці проблеми зараз і як би вони їх вирішували. Після виконання завдання на папері учасники отримують свої перші записи і порівнюють які різниці.

Обговорення. Учасники групи повинні визначити ,які фактори більше впливають на успішність адаптації: зовнішні або внутрішні (20 хвилин).

Як бачимо, основна увага приділялась моментам, які пов'язані із інтерактивними взаєминами, спілкуванням, креативності та толерантності в них, самоконтролю. Зміст вправ орієнтував досліджуваних на усвідомлення та рефлексію обставин тренінгової взаємодії.

3.6. Аналіз результатів діагностики соціальної адаптації після застосування тренінгової програми

Серед психологічних характеристик соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі виокремлюється ідея супроводу, основним змістом якого є допомога молодій людині в усвідомленні і осмисленні свого майбутнього життя, формуванні навичок самовизначення в нових життєвих умовах. Як зазначалося вище (див. перший розділ), психологічний супровід є системою професійної діяльності викладача вищого навчального закладу та психолога, які допомагають розвитку комфортності студентів в умовах навчання.

Запроваджений нами тренінг визначив змістовність психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого року навчання до умов вищого навчального закладу. Аналіз результатів впровадження тренінгу висвітлив позитивну динаміку показників соціально-психологічної адаптації студентів, про що свідчать гістограми, подані нижче (рис. 3.7. – 3.10).

Отже, за результатами діагностики соціальної адаптації, на корекцію якої були спрямовані тренінгові заняття, було здійснено кореляційний аналіз між змінною мотивації і параметрами адаптації. До кореляційного аналізу відібрані дані, що були нами діагностовані наприкінці запровадження тренінгу.

Вивчення отриманих даних визначило подальший порівняльний аналіз результатів дослідження мотиваційної структури вибірок контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп після проведення тренінгу (див. додаток Б 1, рис.Б.1.), а також результатів експериментальної групи до і після проведення

тренінгу (див.рис.3.7), що стало основою свідчень про зменшення різниці у значеннях показників мотиваційної структури студентів.

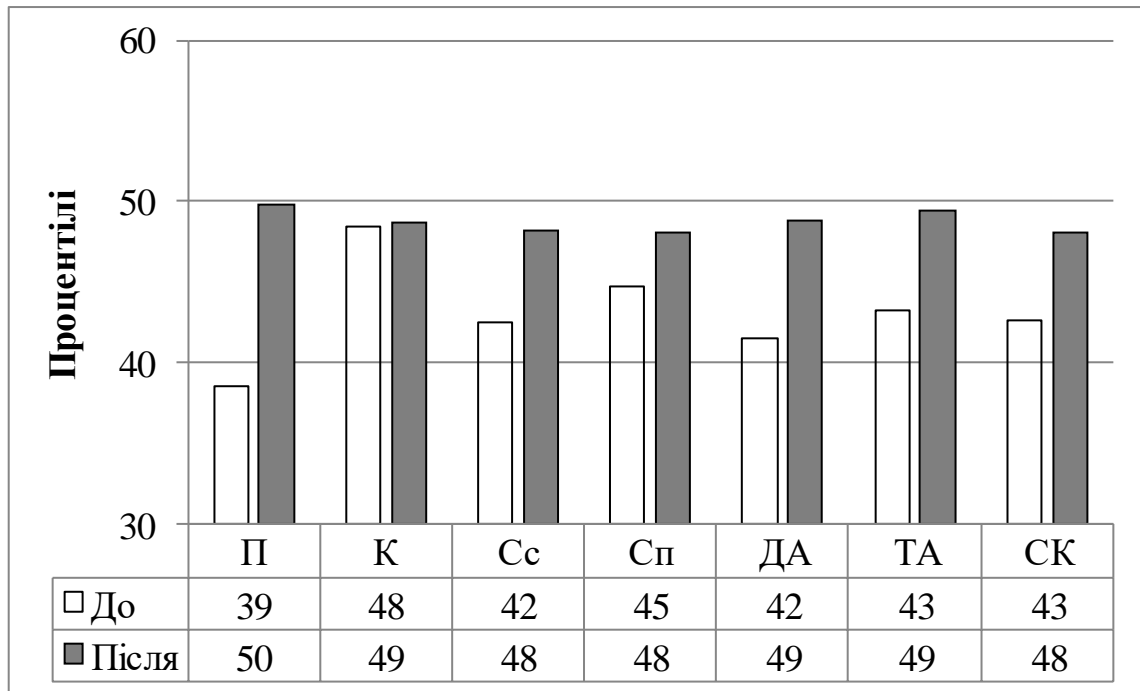


Рис.3.7. Гістограма мотиваційної структури експериментальної групи до і після проведення тренінгу.

Розглянемо отримані результати корекції мотиваційної структури студентів до і після проведення тренінгу. Значення показників, переведені у процентилі, засвідчили різнорівневі прояви компонентів мотиваційної структури у студентів експериментальної (ЕГ) групи.

Отримані зведення дозволили встановити наступне:

У континуумі «до проведення тренінгу» більшість показників (71,4 %) мотиваційної структури зосередились у діапазоні 42-45, що свідчить про тенденції до визначення місця у студентській групі, корекцію труднощів у спілкуванні з оточуючими, активізації ділової та творчої діяльності, проявів особистої корисності серед оточуючих. До проведення тренінгу група досліджуваних у даному континуумі характеризувалася низьким рівнем проявів підтримки життєдіяльності, але досить високою тенденцією до організації особистого комфорту.

Відтак, найбільш задовільний показник комфорту визначено до проведення тренінгу з корекції соціальної адаптації у досліджуваних – студентів першого курсу навчання.

У континуумі «після проведення тренінгу» досліджувані продемонстрували дещо інші результати – відбулося зосередження усіх (100%) компонентів мотиваційної структури у діапазоні 48-50 центилів, що дає можливість говорити про ефективність участі досліджуваних у тренінгу. Спостерігається помітне збільшення значень усіх показників мотиваційної структури. Так, показник підтримки життєзабезпечення (П) досліджуваних збільшив своє значення до точки 50 центилів, а показники ділової активності (ДА) та творчої активності (ТА) – до 49 центилів. Це свідчить про помітне підвищення рівня мотивів розвитку над рівнем мотивів підтримки, що сприяє отриманню певного успіху у навчанні та спілкуванні з оточуючими, поступовому розвитку особистості з соціально спрямованою позицією.

На фоні становлення розвиваючих мотивів звертає на себе увагу показник П (підтримка життєзабезпечення), значення якого стали піковими після проходження студентами тренінгової програми. Високі значення даного показника відображають прагматичну установку досліджуваних, що пов'язано, можливо, з ростом не лише навчальних мотивів, але і бажанням студентів упевненіше себе відчувати у побутових умовах, що доповнює і підвищення значення показника комфорту (К) - від 48 до 49 центилів. Підвищення значень показників мотиваційної структури свідчить про прагнення студентів до прийняття вимог з боку вищого навчального закладу, до успіху у сфері навчання. Поруч з цим, підвищення значень показників мотивів СП (спілкування) та СК (суспільна корисність) говорить про бажання самореалізації, розвитку себе через навчання та спілкування, через ефективність встановлення соціальних контактів.

Для оцінки відмінностей у розподілі ознаки ми скористалися параметричним критерієм оцінки достовірності відмінностей величин двох статистичних вибірок – t-критерієм Стьюдента (див. додаток Б 2, табл.Б.1).

Як свідчать дані, виявлено достовірні, статистично значущі середньогрупові відмінності в експериментальній групі виборки до участі у тренінгу і після нього, між усіма однойменними показниками мотиваційної структури особистості.

Дослідження динаміки зміни психологічних показників в експериментальній групі показало статистично значуще підвищення середньогрупового рівня ($p \leq 0,01$) за всіма показниками мотиваційної структури. Отже, така динаміка підтверджує статистично значущий вплив психолого-педагогічної тренінгової програми на мотиваційну структуру особистості студентів експериментальної групи.

Досвід роботи у ході участі у заняттях за тренінговою програмою, що стало безпосередньо формувальним експериментом, показав, що всі види і засоби впливу на психіку особистості студента-першокурсника адекватні завданням. Про це свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються на підґрунті отриманих результатів, їх статистичної обробки та інтерпретації.

Оцінюючи ефективність запропонованої програми і методики психоформування етапу експерименту (тренінгу), вкажемо на динаміку змін вольових якостей особистості студентів контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп до і після проведення тренінгових занять. Ці дані наведено на рис.Б. 2 і рис.Б. 3 (Додаток Б3).

Як свідчать представлені на гістограмі в сирих балах дані (рис.Б.2) (Додаток Б 3), значення вольових якостей КГ і ЕГ значно розходяться. Аналіз цих даних дозволив установити найбільші розбіжності між показниками вольових якостей досліджуваних контрольної і експериментальної груп, Так, вищі значення показників енергійності (Ен) (26 б.), витримки (Втр) (22б.) і Ц (цілеспрямованості) (24б.) виявлено у представників КГ (контрольної групи). Досить низькі значення показників таких вольових якостей, як Р (рішучість) (7б.) та Нп (наполегливість) (7б.) виявлені у досліджуваних експериментальної групи (ЕГ). Нижче середньої лінії ряду (15б.) виявлено дані у респондентів експериментальної групи. Значення показника такої якості, як відповідальність

(В) нижче від даних представників контрольної групи на 39%; значення показника ініціативності (Ін) – на 35%; рішучості (Р) – на 43%; самостійності (См) – на 37%; наполегливості (Нп) - на 30 %; уважності (Ув) – на 33%. Відтак, співвідношення значень показників вольових якостей обох груп було взято до уваги при проведенні роботи над їх корегуванням.

По закінченню тренінгових занять діагностування показало певні зміни у проявах вольових якостей представників ЕГ (експериментальної групи). Дані, які представлені гістограмою на рис.Б.3 (Додаток Б 3) засвідчують певні зміни, які відбулися під час проведення формувальної частини експерименту (тренінгових занять). Показники рішучості (Р) та наполегливості (Нп) збільшили свої значення на 6%. Найбільші значення показника енергійності (Ен) – 206, порівняно з даними до проведення формувального експерименту, показали збільшення до 43%, що є значно вищим від вимірів попереднього етапу діагностування представників ЕГ (експериментальної групи).

Достовірність виявлених даних була нами зафіксована безпосередньо після проведення тренінгових занять у досліджуваних експериментальної групи (ЕГ). Результати подано у гістограмі, представлений на рис. 3.8.

Аналіз даних дозволив встановити наступне: усі діагностовані показники вольових якостей виявили збільшення значень, окрім показника відповідальності (В), який залишився на тому ж рівні. Найбільші зміни виявлено у показника енергійності (Ен) – на 27 %, порівняно з даними до проходження тренінгу. Високими також виявилися значення показника Ц (цілеспрямованість) – збільшення на 16%. Очевидно, такі зміни зумовлені активністю першокурсників, їх життєдіяльністю, енергійністю, оптимістичністю, ростом впевненості у діяльності, якою займаються, та цілеспрямованістю. Збільшились значення показників рішучості (Р)- на 12%, що пояснюється поступовим ростом впевненості у собі та у справі, яка виконується; самостійності (См) - на 8%, наполегливості (Нп) - на 8%, уважності (Ув) –на 8%. Зріст значень зазначених показників можна пояснити процесом дорослішання, незалежності від батьків, розвитком наполегливості, усталеності у поведінці, зібраності та уважності до

інших. Це свідчить про підвищення рівня саморозуміння і саморегуляції учасників тренінгової програми, усвідомленні та інтенсивному переживанні ними особливостей свого життя, своїх життєвих цілей, формуванні самостійності, яка має достатню свободу вибору, щоб будувати життя відповідно до своїх бажань і цілей і розумінням їх сенсу, що вказує на ефективність підібраних вправ саме для покращення рівня показників вольових якостей особистості студента першого курсу вищого навчального закладу.

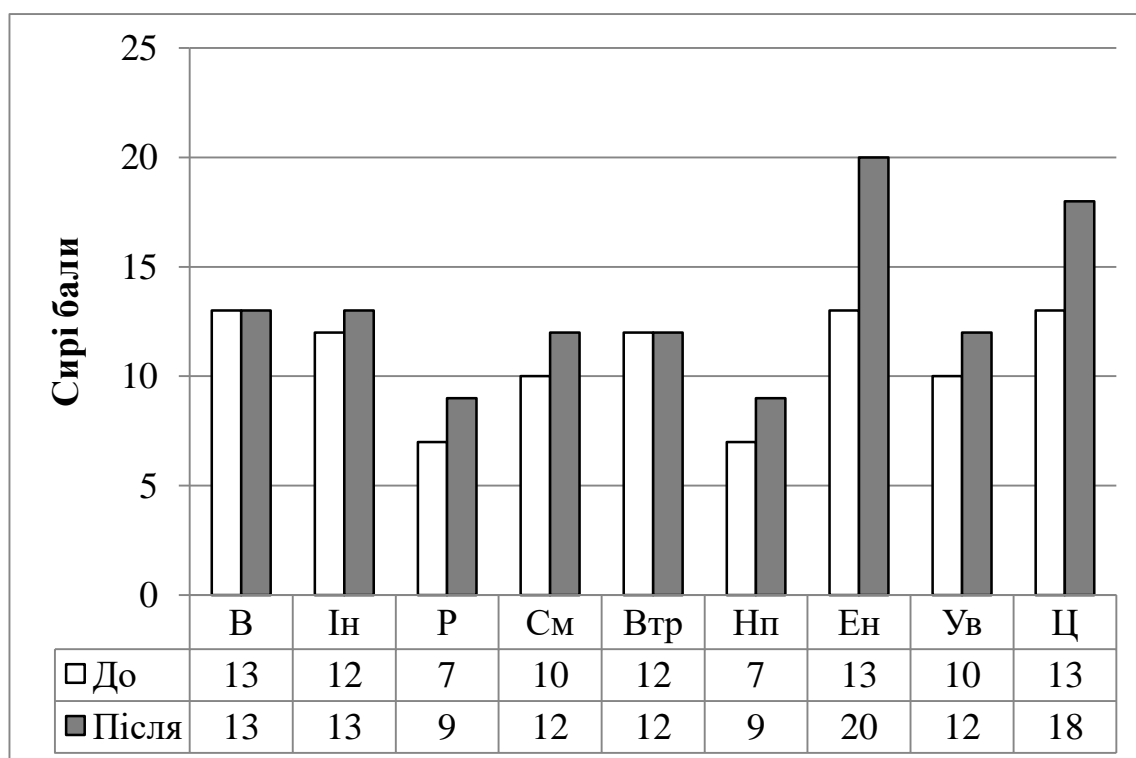


Рис. 3.8. Гістограма вольових якостей до і після проведення тренінгу (експериментальна група).

Для оцінки відмінностей у розподілі ознак вольових якостей ми скористалися параметричним критерієм оцінки достовірності відмінностей величин двох статистичних вибірок – t-критерієм Стьюдента (див. дод. Б 4).

Як свідчать дані, виявлені достовірні, статистично значущі середньогрупові відмінності в експериментальній вибірці до участі у тренінгу і після нього, між усіма однойменними показниками вольових якостей особистості.

Дослідження динаміки змін психологічних показників в експериментальній групі показало статистично значуще підвищення середньогрупового рівня ($p \leq 0,01$) за всіма показниками вольових якостей. Така динаміка підтверджує статистично значущий вплив психолого-педагогічної тренінгової програми на динаміку розвитку вольових якостей особистості студентів експериментальної групи.

Наступним завданням нашої роботи було вивчення динаміки змін у подоланні труднощів, які відбулися у експериментальній групі після участі у тренінговій програмі. У ході формувального етапу експерименту (тренінгу) нами встановлено динаміку змін у значеннях показників подолання важких життєвих ситуацій як в контрольній, так і в експериментальній групах.

Узагальнені результати показані на рис. Б. 4 і рис. Б.5 (Додаток Б 5). На рис.3.9. представлено гістограму подолання труднощів студентами експериментальної групи.

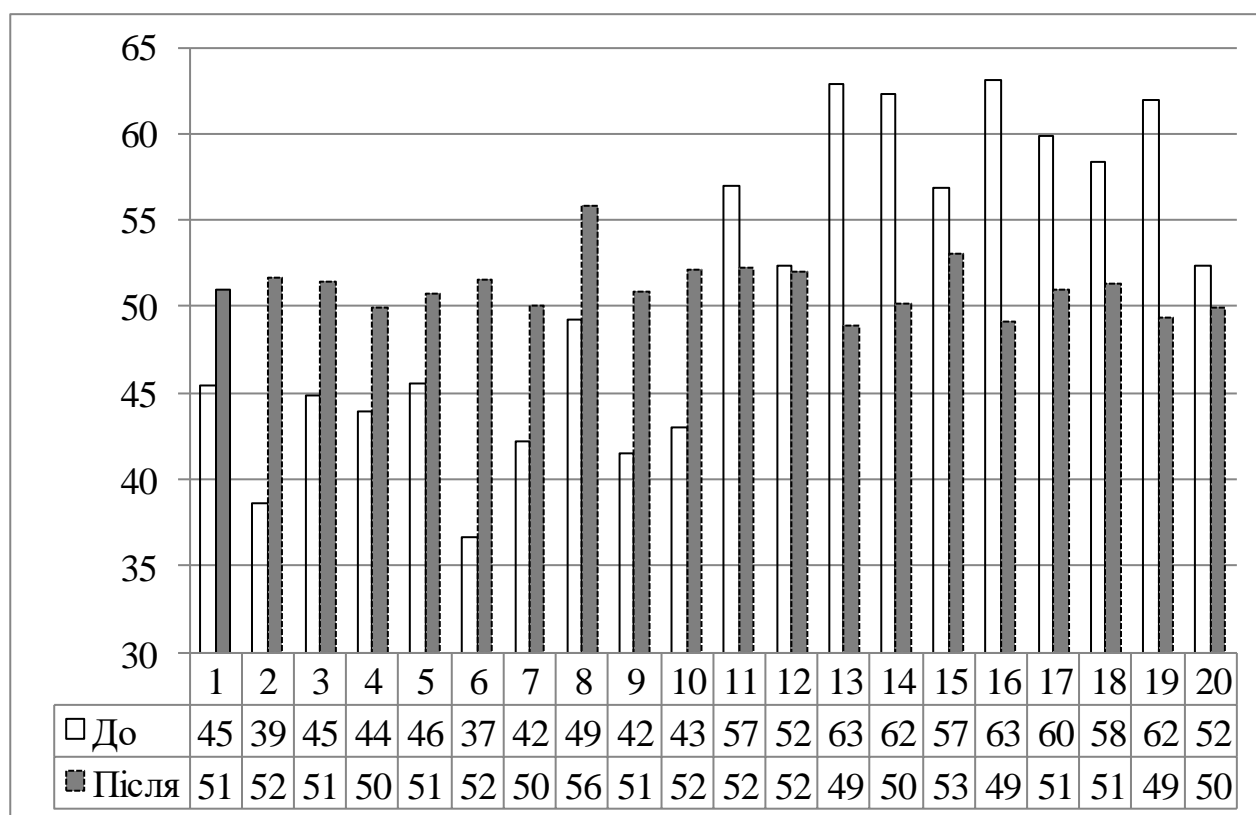


Рис. 3.9. Гістограма подолання труднощів в осіб експериментальної групи до і після проведення тренінгу

Для оцінки відмінностей у розподілі ознаки ми скористалися параметричним критерієм оцінки достовірності відмінностей величин двох статистичних вибірок – t-критерієм Стьюдента (див. табл.Б.3, Додаток Б 6). Дані, викладені в таблиці, свідчать про належність достовірних, статистично значущих середньогрупових відмінностей між усіма однойменними показниками подолання важких життєвих ситуацій у експериментальній групі до і після проведення формувального етапу експерименту.

В результаті проведеного тренінгу в експериментальній групі спостерігається помітна динаміка значень показників, порівняно з попередніми даними. Так, показник «самоствердження» збільшив свої значення на 16%, а показник «самосхвалення» – на 13%, що пояснюється як виробленням умінь першокурсників забезпечувати собі успіх та визнання однокурсниками і викладачами, так і бажанням позитивно ставитися до усіх своїх вчинків, схвалювати свої дії. Зросли показники «зниження стресової ситуації», «самовиправдання», «відволікання», «заміщення», «психом'язова релаксація», «контроль над ситуацією», що можна пояснити поступовою сформованістю у представників вибірки умінь знижувати особисте психічне напруження, виправдовувати та схвалювати свою поведінку, свої дії, уникаючи активності, яка призводить до стресу; аналізувати ситуацію, планувати і виконувати контролюючі дії, вирішуючи. Разом з тим, аналіз гістограми висвітлює вагоме зниження таких показників, як «втеча від стресової ситуації» (на 14%), «безпорадність» (на 15%), «агресія» (на 13%), що свідчить про підвищення рівня розуміння шкоди, яку наносить особі стресова ситуація, усвідомлення і корегування бажання усамітнення, можливості уникання роздратування, спрямованого на однокласників та однокурсників, співчуття до себе та заздрощів до оточуючих. Порівняльний аналіз результатів подолання важких життєвих ситуацій експериментальної групи до і після тренінгу свідчить про ефективність тренінгових занять, які виконувалися під час формувального етапу експерименту.

Отже, проведений психологічний аналіз одержаних емпіричних даних підтвердив одне з припущень про те, що специфіка соціальної адаптації, як

постійного процесу пристосування першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі, і як результату цього процесу, зумовлює прояв певних якостей (мотивація, волевільні якості, подолання труднощів у важких життєвих ситуаціях) особистості студента.

Перш ніж завершити обговорення результатів формувального етапу експерименту, нам хотілося б висвітлити дані, отримані за результатами вивчення соціальної адаптації.

На рис. Б.8 і рис. Б.9 (див. Додаток Б 7) представлено гістограми показників соціальної адаптації осіб контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп до (рис.Б.8) і після (рис.Б.9) проведення тренінгу. Представлені дані дають можливість побачити динаміку яскравих змін, яка відбулася у прояві деяких показників. Так, участь у тренінгових заняттях сприяла зниженню значення показника емоційного дискомфорту (ЕД) у представників експериментальної групи (ЕГ), що зменшило розбіжності з контрольною групою (КГ) на 24%. Це можна пояснити ростом рівня визначеності у студентів експериментальної групи (ЕГ) свого емоційного ставлення до оточуючих людей (одногрупників, однокурсників, викладачів), до змін у становленні особистості, які зумовлені організацією студентського життя. Зменшення розбіжностей значень показників неприйняття себе (НпС) – на 22% та неприйняття інших (НпІн)- на 18% пояснюється збільшенням рівня самооцінки досліджуваних, задоволеності характеристиками своєї особистості, усвідомлення та задоволення потреби спілкування, взаємодії, спільної діяльності з одногрупниками та однокурсниками, з викладачами вищого навчального закладу. Зменшення розбіжностей контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за показником зовнішнього контролю (ЗК) на 20% пояснюється певною корекцією поведінки, характеру, здібностей представників експериментальної групи, прийняттям на себе відповідальності за події та вчинки.

Перед тим, як підсумувати результати розділу, розглянемо дані, отримані експериментальною групою (ЕГ), представники якої приймали участь у тренінгу,

що підтверджує гістограма показників соціальної адаптації осіб експериментальної групи до і після проведення тренінгу (рис. 3.10).

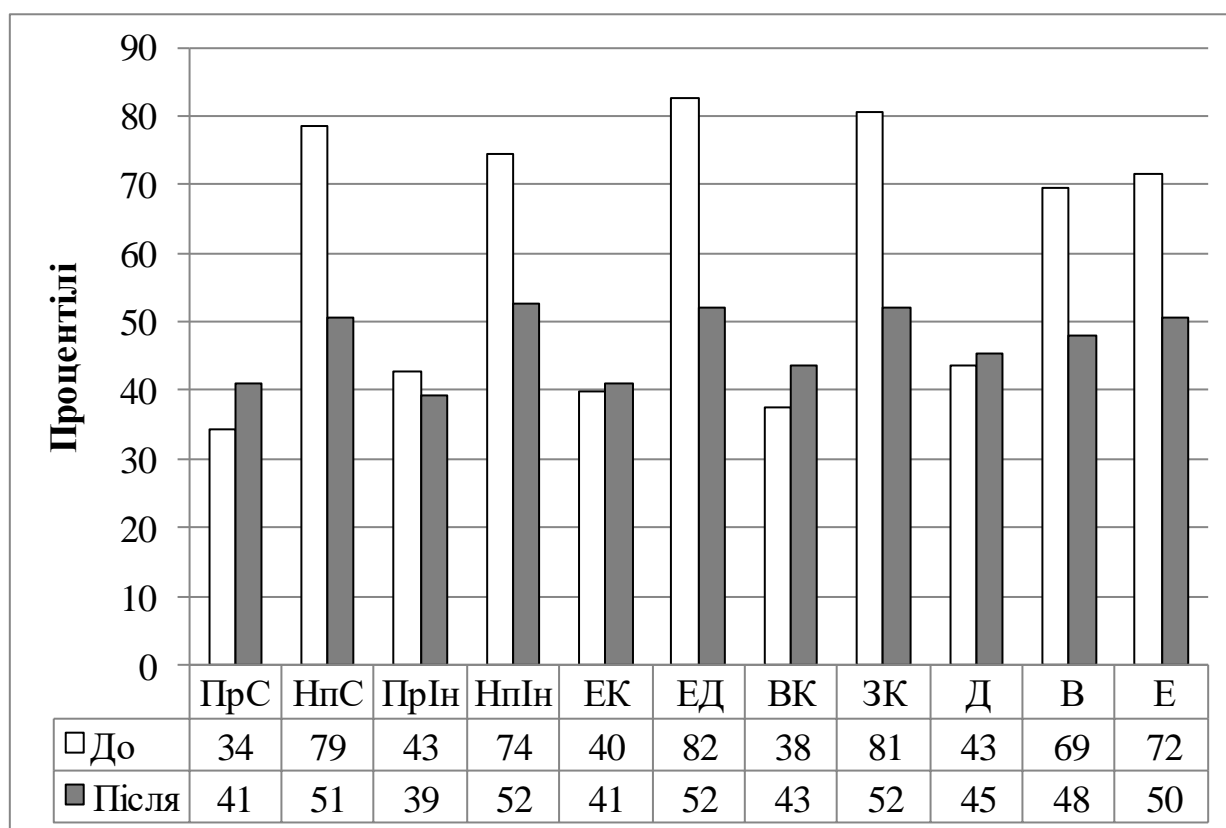


Рис.3.10. Гістограма показників соціальної адаптації осіб експериментальної групи до і після проведення тренінгу.

В результаті проведеного формувального етапу експерименту в експериментальній групі (ЕГ) спостерігається помітне зменшення за більшістю показників соціальної дезадаптації, а саме: на 30% знизився показник емоційного дискомфорту (ЕД); на 22% - показник зовнішнього контролю (ЗК); на 20%-показник неприйняття себе (НпС); на 18 % показники неприйняття інших (НпІн), відомості (В) і ескапізму (Е). Таке зниження значень показників збільшує рівень соціальної адаптації після проходження тренінгу, про що свідчить зростання рівня самооцінки, управління своїми емоціями та емоційним ставленням до оточуючих людей, явищ, предметів, що зумовлено відповідальністю студентів за особисті вчинки, участь та події життєдіяльності в умовах існування вищого навчального закладу.

Для оцінки відмінностей у розподілі ознаки, як і при визначенні попередніх результатів ми скористалися параметричним критерієм оцінки достовірності відмінностей величин двох статистичних вибірок – t-критерієм Стьюдента (див. табл. Б. 4. Додаток Б 8).

Дослідження динаміки зміни психологічних показників експериментальної групи до і після проведення тренінгу показало статистично значуще підвищення середньогрупового рівня ($p \leq 0,01$) за всіма показниками соціально-психологічної адаптації. Отже, така динаміка підтверджує статистично значущий психологічний супровід завдань і вправ тренінгової формувальної програми на особистість студента-першокурсника під час соціально-психологічної адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Отже, на підставі вивчення отриманих результатів соціальної адаптації, можна говорити взагалі про ефективність запровадженого тренінгу.

Досвід роботи у ході проведення тренінгу показав, що всі описані засоби психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу адекватні завданням, про що свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються на підґрунті отриманих результатів, їх статистичної обробки та інтерпретації.

Результати формувального етапу експерименту (тренінгу) підтвердили одне з наших припущень про те, що ефективність соціальної адаптації студентів першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі може бути досягнута завдяки психологічному супроводу, який передбачає активізацію саморегуляції, за допомогою роботи механізмів усвідомлення та рефлексивності, структурних компонентів мотивації, вольових якостей, можливостей особистості у подоланні важких життєвих ситуацій.

Висновки до третього розділу

1. Визначено за допомогою аналізу кореляцій значущі зв'язки між показниками соціальної адаптації та дезадаптації і показниками психологічних характеристик особистості: мотивації, факторної структури, задоволеності життям, вольових якостей, подолання важких життєвих ситуацій, соціального інтелекту.

2. Компоненти мотиваційної структури особистості виявили додатні значущі кореляційні зв'язки з параметрами адаптації : соціальний статус (Сс), спілкування (Сп), ТА (творча активність), СК (суспільна корисність), Еаст (емоційні переживання астеничного типу), що є характеристикою вираженості мотиваційної тенденції до загальножиттєвої спрямованості, прагнення до визнання, творчої активності, забезпечення комфорту, пристосування до нових умов існування). Усі показники дезадаптації виявили кореляційні значущі зв'язки з показниками мотиваційної структури особистості. Так, показник дезадаптивності виявив додатні значення зв'язку з показником фрустрації астеничного типу, від'ємні - з показниками творчої активності, суспільної корисності та фрустрації стеничного типу, що є характеристикою вираженості дезадаптивності, яка супроводжується загостренням мотивів астеничності у показниках емоційних вподобань та фрустраційної поведінки. Високі показники роздратування, невміння регулювати свою поведінку у складних ситуаціях не дають можливості розвитку мотивів творчої активності, творчого потенціалу, участі в суспільно корисних заходах, активній позиції у навчанні. Значущість таких кореляційних зв'язків відображає мотиваційну тенденцію до довготривалих емоційних переживань, схильність до розладу конструктивності особистої позиції у складних ситуаціях.

Факторна структура особистості. Значущість додатних кореляцій між показниками адаптації та показниками факторної структури особистості свідчать про адекватність у ситуації адаптації до умов життєдіяльності, прагнення до самоствердження, схильність до ризику, швидких та рішучих дій без обдумування

та обґрунтування. Значущі кореляційні від'ємні зв'язки у показників адаптації з показниками спонтанної агресивності, реактивної агресивності, емоційної лабільності свідчать про підвищену ідентифікацію з соціальними умовами, конформність, поступливість, стриманість, обережність у поведінці. Це пояснюється низьким рівнем активності, скутістю, покірністю, боязкістю, м'якістю, задоволеністю тим, що вже особистість має, що доповнюється вузькістю та однотипністю інтересів, належністю надійних реальних цінностей, відсутністю делікатності та тактовності у спілкуванні. Від'ємні значення виявлено у показника адаптації з такими факторами особистості, як спонтанна агресивність, реактивна агресивність, емоційна лабільність, що свідчить про складність адаптації до оточуючого середовища, невміння справлятися зі складними умовами існування, про гостре переживання своєї неспішності та вороже ставлення до оточуючих, але поруч з цим - готовність до знайомства та співробітництва.

Додатні кореляційні значення параметру дезадаптації з показниками зовнішнього контролю, дратівливості, від'ємні – з показником товариськості, свідчать про схильність особистості надавати зовнішнім факторам переваги за події особистого життя, що зумовлено почуттям обов'язку, високим контролем, акуратністю, виконанням зобов'язань, що доповнюється відчуттям самотності, небажанням приймати участь у спілкуванні, розширювати коло контактів. Все це супроводжується хвилюванням, скромністю у поведінці, слабкою диференціацією інтересів, розвиненою уявою, схильністю до фантазування і естетичних занять. Підпорядкованість, виконання завдань, які поставлені чужою людиною, супроводжуються відповідальністю, доброчесністю, почуттям обов'язку, повагою етичних стандартів. Зазначені характеристики тісно корелюють з самотністю, униканням близькості, незацікавленістю життям оточуючих, небажанням спілкуватися.

Показники задоволеності життям виявили від'ємні значення кореляцій із показниками: ES (ескапізм), ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність в досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями),

ПС (позитивна оцінка себе і власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності), що є характеристикою уникання проблем, небажання вирішувати їх самостійно та з товаришами. Це можна пояснити незацікавленістю особистістю своїм життям та життям оточуючих, пасивним примиренням з життєвими невдачами, покірливим прийняттям усього, що приносить сьогодення, відкиданням бажань чогось досягти, невпевненістю у собі, низькою самооцінкою. Між показниками дезадаптації та життєвої задоволеності виявлено лише від'ємні значення кореляцій: ІЖ (інтерес до життя), ПДЦ (послідовність у досягненні цілей), УЦ (узгодженість між поставленими і досягнутими цілями), ПС (позитивна і оцінка себе власних вчинків), ЗФН (загальний фон настрою), ЗЖЗ (загальний показник життєвої задоволеності). Незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонія у сфері прийняття рішень зумовлені неуспішністю у повсякденному житті. Постійні неуспішні спроби реалізації певних завдань сприяють пасивному примиренню з життєвими невдачами, небажанням чогось прагнути, розвивати якості незадоволеності життям.

Показники вольових якостей. Найбільша кількість додатних значень кореляційних зв'язків виявлена між показниками А (+) (адаптація) і В (відповідальність), Інц (ініціативність), Е (енергійність), Ув (уважність), Ц (цілеспрямованість) Втр (витримка), Н (наполегливість). Пристосування людини до нових умов життя і діяльності супроводжується відповідальністю, дисциплінованістю та старанністю. Ініціативність, креативність та високі інтелектуальні здібності, у поєднанні з високим показником енергійності, є свідченням активності та оптимізму. Довільна концентрація уваги, зібраність, глибоке занурення у діяльність відповідно впливає на адаптацію особистості, яка дуже добре усвідомлює свою життєву мету.

Від'ємні значення кореляцій виявлено між показниками ескапізму (ES) та Інц (ініціативність), Рш (рішучість), См (самостійність), Н (наполегливість), Ув (уважність), Е (енергійність). Цей кореляційний зв'язок пояснюється тим, що уникання проблем та проблемних ситуацій відбувається за рахунок пасивності,

невпевненості, нерішучості, сугестивності, відволікання, що відбувається внаслідок недостатньої самостійності, залежності від думки групи. При цьому швидка стомлюваність та низька активність негативно впливають на бажання спілкуватися у групі та адаптацію до умов існування в ній.

Подолання важких життєвих ситуацій. Найбільша кількість додатних значень виявлена між показником адаптації і показниками важких життєвих ситуацій, які показали, що вихід із напруженої ситуації можливий завдяки покірливості, безпорадності, безнадійності, розчарованості тощо. Уникання проблемних ситуацій, які обов'язково з'являються під час адаптації, відбувається за рахунок співчуття самому собі та заздрощів оточуючим. Вираженість від'ємного знаку між показниками адаптації і подолання важких життєвих ситуацій зумовлена характеристиками показників подолання важких життєвих ситуацій. Так, від'ємне значення притаманне кореляційним зв'язкам показника адаптації з показниками «втеча від стресової ситуації», «соціальна замкнутість», «безпорадність», «жалість до себе», «прийом ліків». Такий зв'язок пояснюється сутністю поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях, які виникають у випадку невірноваженості системи стосунків особистості і її оточення, невідповідності між цілями, бажаннями та можливостями їх реалізації і якостями особистості.

Найбільшу кількість додатних значень кореляційних зв'язків з показниками подолання важких життєвих ситуацій виявили такі показники дезадаптації як дезадаптивність, неприйняття інших, неприйняття себе та емоційний дискомфорт. Це означає, що чим більше виражене бажання втекти від стресової ситуації (покірливої тенденції уникнути напруження), сховатися, усамітнитися від інших, відчувати безнадійність, безпорадність, розчарованість, співпереживання самому собі, вияв сердитості та агресивності у реагуванні на оточуючих людей, і в той же час, шукаючи підтримку і допомогу товаришів та звинувачуючи лише себе в усіх подіях, тим гостріше відбуваються дезадаптаційні процеси, які характеризують незрілість особистості, дисгармонію у сфері прийняття рішень, відсутність можливості реалізувати свою мету.

Соціальний інтелект. Між показниками адаптації та показниками соціального інтелекту значущих кореляційних зв'язків не виявлено.

2. Визначено рівні соціальної адаптації за загальним ступенем вираженості: А (високий рівень адаптації), Д (високий рівень дезадаптації). Встановлено достовірні середньогрупові відмінності за показниками адаптації і дезадаптації у співвідношенні з показниками мотивації, факторів особистості, життєвої задоволеності, подолання важких життєвих ситуацій. Виявлено, що особи з високим рівнем адаптації характеризуються як такі, що проявляють спроби привнести продукти індивідуальної праці в загальний розвиток навколишнього, активізувати усі свої творчі здібності, бути корисними для оточуючих (перш за все для однокурсників та одногрупників). При цьому, бажання засвоїти навички професії і відразу розпочати вивчення її основних закономірностей сприяє розширенню кола спілкування зі студентами та викладачами вищого навчального закладу, взаємодії з ними. Вони активні у спілкуванні, навчанні, постійно приймають участь у життєдіяльності групи, факультету, університету, відчують особисту корисність, відповідальність за загальну справу. Що стосується представників групи Д (дезадаптація), то їх можна характеризувати низьким рівнем підтримки життєзабезпечення та соціального статусу, низької творчої активності, нереалізованої суспільної корисності. Це свідчить про невміння створення матеріальних благ, організації самостійного заробітку, слабку ініціативу, пасивність та утруднення з боку ділової, творчої активності, проявів особистої корисності.

3. Складено та адаптовано програму тренінгу, спрямованого на корекцію соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі. Навчальний процес вищого навчального закладу визначає свої вимоги до освітніх та виховних впливів, тому в підтримці рівноважного стану особистості, її соціально-психологічної комфортності у освітньому середовищі, з метою компенсації його факторів на ранніх етапах навчання, необхідно активувати психологічні характеристики особистості студента першого курсу. Запроваджений тренінг визначив змістовність психологічного супроводу

соціальної адаптації студентів першого року навчання до умов вищого навчального закладу.

4. Доведено, що впровадження тренінгу визначило позитивну динаміку показників соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу експериментальної групи (ЕГ) до умов навчання у вищому навчальному закладі. За результатами вивчення змін встановлено взаємозалежність між показниками соціальної адаптації та психологічними характеристиками особистості.

Підвищення значень показників мотиваційної структури свідчить про прагнення студентів до прийняття вимог з боку суспільства, до успіху у сфері навчання, про бажання самореалізації, розвитку себе через навчання та спілкування, через ефективність встановлення соціальних контактів.

Показники вольових якостей виявили збільшення значень, окрім показника відповідальності (В), який залишився на тому ж рівні. Найбільші зміни виявлено у показника енергійності (Ен), порівняно з даними до проходження тренінгу. Високими також виявилися значення показника Ц (цілеспрямованість). Очевидно, такі зміни зумовлені активністю першокурсників, їх життєдіяльністю, енергійністю, оптимістичністю, ростом впевненості у діяльності, якою займаються, та цілеспрямованістю. Збільшились значення показників рішучості (Р), що пояснюється поступовим ростом упевненості у собі та у справі, яка виконується; самостійності (См), наполегливості (Нп), уважності (Ув). Зріст значень зазначених показників можна пояснити процесом дорослішання, незалежності від батьків, розвитком наполегливості, усталеності у поведінці, зібраності та уважності до інших.

Спостерігається і помітна динаміка значень показників подолання важких життєвих ситуацій. Збільшення значень показників «самоствердження» і «самосхвалення» пояснюється як виробленням умінь першокурсників забезпечувати собі успіх та визнання однокурсниками і викладачами, так і бажанням позитивно ставитися до усіх своїх вчинків, схвалювати свої дії. Зросли показники «зниження стресової ситуації», «самовиправдання», «відволікання», «заміщення», «психом'язова релаксація», «контроль над ситуацією», що можна

пояснити поступовою сформованістю у представників вибірки умінь знижувати особисте психічне напруження, виправдовувати та схвалювати свою поведінку, свої дії, уникаючи активності, яка призводить до стресу; аналізувати ситуацію, планувати і виконувати контролюючі дії; самостійно вирішувати особисті проблеми.

Виявлено зниження значень показників дезадаптації, що значно впливає на збільшення рівня соціально-психологічної адаптації. Це підтверджується зростанням рівня самооцінки, управління своїми емоціями та емоційним ставленням до оточуючих людей, явищ, предметів, зумовлюється відповідальністю студентів за особисті вчинки, участь та події життєдіяльності в умовах існування вищого навчального закладу.

5. За результатами вивчення змін, які сталися у студентів експериментальної групи після участі у тренінгу, встановлено взаємозалежність між показниками адаптації і дезадаптації та показниками психологічних характеристик особистості: мотивації, вольових якостей, подолання важких життєвих ситуацій, що дає підставу визначити зазначені феномени як компоненти психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу вищого навчального закладу, зумовлених рефлексивністю та усвідомленням.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза. *Вестник психотерапии*. 2007. № 24. С. 8-14.
3. Баширов Э.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дисс... канд. психол. наук: 19.00.05 / Военный ун-т. М. 2006. 210 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2: Вопросы общей психологии / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982. 485 с.

5. Емельянов Ю.Н. Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии. *Психология социальных ситуаций* / сост. и общ. ред. Н.В.Гришиной. СПб.: Питер.2001. С.138-150.

6. Казміренко В. П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.

7. Котикова О.М. Соціальний інтелект як показник комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 16. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 2009. С. 67-72.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

9. Лунева О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта. *Знание. Понимание. Умение*. М.: Знание. 2011. № 3. С.231-236.

10. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. №1. С. 16-24.

11. Маклаков А.Г. *Общая психология*. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

12. Меерсон Ф. З., Пшенникова М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М. : Медицина,1988. 254 с.

13. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.

14. Минава С.С., Горбачева С.А. Особенности связи социального интеллекта с коммуникативными способностями у студентов –психологов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т.12.-С.23-27. URL: <http://e-konzept.ru/2017/770217.htm>,

15. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / Софья Кимовна Нартова-Бочавер. – СПб.: 2008. С. 400.

16. Першина А.А. Общая психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический Проект, 2004. 436 с.
17. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. / Сост. В.Ю.Балин, В.К.Гайда, В.К.Горбачевский и др. 2-е изд.- СПб.: Питер, 2006. С.314-323.
18. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
19. Санникова О.П. Феноменология личности. Избранные психологические труды. Одеса, СМІЛ, 2003. 256 с.
20. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2005. 976 с.
21. Сорокоумова Г.В. Методика проведения тренингов – учебно-методическое пособие для студентов психологического факультета. Н. Новгород: УРАО, 2001. 73 с.
22. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология личности. Ростов н/д.: Феникс, 2009. 575 с.
23. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика СПб.: Прайм- Еврознак, 2006. 479 с.
24. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
25. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
26. Шахвердова А.П. Вплив особистісного потенціалу адаптивності на успішність адаптації студентів до умов ВНЗ *Наука і освіта*. 2009. № 5. С. 209–212.
27. Шахвердова А.П. Вплив адаптаційного потенціалу першокурсників на успішність адаптації до навчання у ВНЗ *Наука і освіта*. 2010. № 2/LXXXIX. С. 223–227.
28. Шахвердова А.П. Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (50). Issue 111, 2017.P. 71–76.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено нове теоретичне узагальнення проблеми психологічного супроводу студентів-першокурсників з метою їхньої адаптації до умов навчально-професійної діяльності у вищому навчальному закладі, що виявляється у визначенні її системних теоретико-методологічних засад, які сходять до психології педагогічної взаємодії та особистості в ній.

1. Психологічний супровід є важливим системним компонентом підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу. Його призначення полягає у наданні компетентної допомоги студентові у процесі отримання знань та розвитку умінь і навичок, необхідних для їхньої навчально-професійної діяльності. Особливе значення психологічний супровід має для процесу становлення особистості майбутнього фахівця за рахунок засвоєння конструктивних моделей професійної поведінки. У теоретико-прикладному аспекті психологічний супровід є складовою психологічної служби, комплексного психологічного супроводу професійної діяльності.

2. Провідною ознакою психологічного супроводу є створення психологічних умов для успішного навчання і розвитку у межах функціонування психологічної служби навчального закладу, спрямованої на: особистісний і професійний розвиток студента; подолання труднощів; корекцію емоційно-особистісної сфери; формування відповідної поведінки тощо. Його сутнісні ознаки визначаються вимогами навчального закладу до діяльності студентів, яка з огляду на її зміст є відповідним діяльнісним еталоном.

3. Основою психологічного супроводу є університетське середовище як таке, що формує особистість та діяльність студентів. Особливості комунікативних та ділових взаємин впливають на: адаптивне «входження» до університетської спільноти; засвоєння відповідних їй ситуативних та довгострокових змістів; оволодіння навичками ділового спілкування, взаємодії із соціумним оточенням; розвиток особистості та самопочуття; їхню суб'єктивну реальність; образ майбутньої професії; конструктивну мотивацію.

4. Психологічний супровід студентів є як компонент педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі не тільки відтворює її ознаки, але й є сполучною ланкою між діяльністю викладача і діяльністю студента, що розвивається. Соціальне партнерство у ньому слугує основою ситуації розвитку, виховання, ділового спілкування. Воно є виразом корпоративної культури вишу, яка визначає об'єктивні умови особистісного та діяльнісного зростання студентів в континуумі конструктивної взаємодії з відповідними підрозділами вишу і іншими студентами. Психологічний супровід у даному разі є орієнтування студентів на усвідомлення та рефлексування власних особливостей, які у той чи інший спосіб впливають на їхню здатність бути успішними при виконанні завдань, пов'язаних із навчально-професійною діяльністю.

5. Головною ознакою поняття «адаптація» є ознака пристосування, яка проявляється у взаємодії індивіда й середовища, виявляється у встановленні динамічної рівноваги між системами зовнішнього й внутрішнього середовища. Її процесуальний аспект вказує на послідовність адаптивних дій. З боку результату адаптація являє собою фінальне явище за схемою адаптація/дезаптація, якому притаманні гностичні, інтерактивні, поведінкові, діяльнісні, особистісні стратегічні, комунікативні ознаки.

6. Соціальна адаптація студентів до умов вищого навчального закладу відбувається за ознаками їх залучення до обставин та відносин освітнього процесу вищої школи. Як особистісне явище вона може бути відтворена у термінах психології особистості, наведених у концептуальних поглядах вітчизняної персонології на її сутність, що у своїй сукупності можуть слугувати основою для побудови особистісної моделі психологічного супроводу студентів з метою їх адаптації до умов навчально-професійної діяльності у ВНЗ. До цих ознак належать: а) емоційність; б) переживання власної унікальності; в) суб'єктність; г) готовність до розвиненої суб'єктної активності; д) поведінковий спосіб існування; е) активність у соціальній поведінці; є) участь у колективній діяльності; ж) самоствердження; з) дієвість самосприйняття; и) здатність до саморегуляції.

7. Навчально-професійна діяльність студентів хоча і повинна здійснюватися за правилами педагогічної взаємодії, але ж тим не менш має певні відхилення від них. Отже психологічний супровід повинен нівелювати ці відхилення за рахунок оснащення студентів дієвими засобами саморегуляції. Такими засобами є процеси усвідомлення та рефлексії, спрямовані на найбільш інформативні аспекти в інтерактивних ситуаціях університетського буття.

8. За отриманими результатами емпіричного дослідження визначено рівні соціальної адаптації за загальним ступенем її вираженості: А (високий рівень адаптації), Д (високий рівень дезадаптації). Виявлено значущі кореляційні зв'язки між показниками соціальної адаптації / дезадаптації і показниками психологічних характеристик особистості, які гіпотетично визначені нами компонентами психологічного супроводу. Встановлено достовірні середньогрупові відмінності адаптації і дезадаптації у співвідношенні з усіма виявленими показниками. Наявність додатніх значень кореляцій соціальної адаптації засвідчила яскраву вираженість загальножиттєвої спрямованості, адекватності та усвідомлення під час соціальної адаптації, схильності до ризику, рішучих дій та бажання пристосування до умов існування, глибокого занурення у своє «Я», активності процесів саморегуляції. Від'ємність значень кореляцій показала пасивність активації особистості, низький рівень усвідомлення, неможливість рефлексивності та самостійної перебудови особистістю деяких рис. Кореляційні зв'язки показників дезадаптації з показниками складових психологічного супроводу пояснюють недостатнє розуміння першокурсниками своїх суб'єктних особливостей, невміння регулювати свої дії у соціумі, покірливу тенденцію уникнення будь-якого напруження, незрілість усвідомлення та рефлексії. Існування значущих кореляційних зв'язків між показниками адаптації / дезадаптації і психологічних особливостей особистості є поясненням рівня розуміння студентами свого «Я» та зрілості саморегуляційних процесів.

9. Вивчено психологічні особливості студентів з різним рівнем адаптації і дезадаптації, що дозволило надати їм відповідну характеристику. Виявлено, що особи з високим рівнем соціальної адаптації характеризуються високим рівнем

самосвідомості, соціальної та особистісної активності, відповідальності, корисності для навколишніх людей. Представників групи дезадаптації можна характеризувати низьким рівнем підтримки життєзабезпечення та соціального статусу, слабкою ініціативою, пасивністю, відсутністю бажання зрозуміти себе та навколишніх людей.

10. Складено та адаптовано програму тренінгу, спрямованого на корекцію соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі. Запровадження тренінгу визначило необхідність активізації механізмів саморегуляції (усвідомлення, рефлексії), мотивації, вольових якостей, умінь подолання труднощів як психологічного супроводу соціальної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Доведено, що впровадження тренінгу визначило позитивну динаміку показників соціальної адаптації студентів першого курсу експериментальної групи до умов навчання у вищому навчальному закладі. За результатами вивчення змін встановлено взаємозалежність між показниками соціальної адаптації та показниками психологічних характеристик особистості, що дає підставу визначити зазначені феномени як компоненти психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу.

Розроблений тренінг сприяє розвитку саморегуляції, зокрема механізмів усвідомлення і рефлексивності, та є системною організацією психологічного супроводу соціальної адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Перспективами розробки зазначеної проблеми є вивчення об'єктивних даних динаміки соціальної адаптації студентів. Перспективним також вбачається дослідження розбіжностей характеру реагування (у співвідношенні з індивідуально-типологічними особливостями) студентів-першокурсників на вплив зовнішніх та внутрішніх факторів, пов'язаних з адаптацією студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Абдулина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 165-170.
3. Авдеевко А.С. Психологическая адаптация студентов вуза. *Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области*. 2016. Т. 4. № 2 (13). С. 4 – 8.
4. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза. *Вестник психотерапии*. 2007. № 24. С. 8-14.
5. Агарагимова В.К., Гасанова Б.М., Гасангусейнова П.А., Кабардиева Ф.А. Самооценка как фактор саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 52-7. С. 3-9.
6. Айрапетян С.Г. Возникновение, развитие и основные сферы использования понятия «адаптация». М.: Советская энциклопедия, 1983. 696 с.
7. Аксютин З.А. Углубленная подготовка студентов к социальному воспитанию. *Наука и общество: проблемы современных исследований*. сборник научных статей / под ред. проф. А. Э. Еремеева. Омск: НОУ ВПО «ОмГА», 2012. С. 322 – 329.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982.
9. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. *Психология личности*. Т.2. Хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. С.7 – 94.
10. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс. 1996. 375 с.
11. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе. *Человек и общество*. Вып. XI-II. М., 1973. С. 25-27.
12. Анонова С. И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2015. №5. С. 43 – 47.

13. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование*. 1996. №6. С. 74 – 76.

14. Антонова Н.О. Взаємозв'язок психологічної та професійної зрілості студентів психологічного факультету ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 6 – 21.

15. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 3-18.

16. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994. Т. 15. №1. С. 3 – 19.

17. Аронсон Э. Теория диссонанса: прогресс и проблемы. *Современная зарубежная социальная психология*. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 111 – 126.

18. Архипова Е.А. Психологическое сопровождение учебно–воспитательного процесса в вузе. *Личность – слово – социум: VIII международная научно-практическая конференция*. Минск, 2008. Часть 2. С. 160 – 164.

19. Асеев В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. *Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности*. Иркутск: ИркГПИ, 1986. С. 3 – 19.

20. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984. 104 с.

21. Ахмадова Э. Эффективное взаимодействие преподавателя со студентом. proffi95.ru/blogs...prepodavatelja-so-studentom...

22. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку у вітчизняній практиці діяльності психологічної служби. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. праць*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2010. Вип. 7 – 8 . С. 126 – 32.

23. Бадмаева В. В. Социальная адаптация первокурсников. *Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф.* (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 219-221.

24. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.

25. Балан А.Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Південноукраїнський нац. пед ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 1994. 24 с.

26. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 119-122.

27. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения. *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Издательство Московского университета, 1984. С. 55 – 60.

28. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев; Санкт-Петербург: ВИРТ ДОРВАЛЬ, 1993. 91 с.

29. Баширов Э.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дисс... канд. психол. наук: 19.00.05 / Военный ун-т. М. 2006. 210 с.

30. Белов В.В., Корзунин В.А. Психологическое сопровождение личностного развития в вузе. *Вестник Ленингр. гос. ун-та им А.С.Пушкина*. 2015. cyberleninka.ru/article/n/...

31. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 260 с.

32. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения. *Директор школы*. 1997. № 3. С. 4–12.

33. Боднар Э.Л., Шахматова Е.П. Личностная тревожность и состояние одиночества как критерии вузовской адаптации студентов. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 7. С. 190 – 195.

34. Бондарчук А.И., Толоцкая Н.Ю. Влияние рефлексивности педагога и студентов на преодоление барьеров их взаимодействия. [book.net>index.php?p=achapter&bid=5448&chapter=1](http://book.net/index.php?p=achapter&bid=5448&chapter=1)
35. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика в школьной профориентации. *Вопросы психологии*. 1988. №1. С. 77 – 82.
36. Брудный В.И., Бодрова К.И., Чуфаровский Ю.В. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов. М.: Отдел научной информации НИИВШ, 1976. 44 с.
37. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. № 6. С. 6 – 10.
38. Бура Л.В., Похвалитова О.А., Чабанюк А.С. Адаптация студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 51-1. С. 276 – 282.
39. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351с.
40. Буяльська Т.Б., Прищак М.Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Buyalska.php>;
41. Вагапова А.В., Бочарова Е.Е. Психологическое сопровождение профессионального становления личности студента в условиях вузовского образования. *Психология образования в XXI веке: теория и практика*. Материалы научно-практической конференции. Волгоград: Перемена, 2011. psyjournals.ru/education21/issue...
42. Варчев А. Э. Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гос. ун-т управления. М., 2003. 207 с.
43. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения: <http://humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools>
44. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
45. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций.

Психологический журнал. 1995. т.16. № 5. С. 104 – 115.

46. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія як інтерактивний простір психологічного супроводу у процесі підготовки майбутніх психологів: монографія. Одеса: ЮНЦ НАПН України, 2013. 196 с.

47. Величковский Б.М. Об уровнях когнитивной организации: неоконченный сценарий Бернштейна. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология, 1999. №1.С.3–12.

48. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 233 с.

49. Верченко И.А., Гринева К.Ю. Оценка успешности адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015. № 9. С. 131 – 135.

50. Вдовенко А.А. Социально-психологические факторы готовности студенческой молодежи к деятельности в гражданском обществе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2010. 24 с.

51. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Санкт-Петербургский ун-т. СПб., 1994. С. 17.

52. Водопьянова Н.Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса. *Психологические проблемы самореализации личности*. Вып. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. С. 144-154.

53. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

54. Волкова Т.В. Городской специализированный фестиваль «Звездочки на земле: сопровождение «особого» ребенка». *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2017. №10. sdo-journal.ru/journalnumbers/...

55. Волохонская М. С. Содержательные и динамические характеристики переживания ситуаций взаимодействия (на примере переживаний преподавателей и студентов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. СПб., 2008. 24 с.

56. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2: Вопросы общей психологии / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982. 485 с.

57. Галина З.Н. Особенности личностного и профессионального развития студентов вузов. *Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях*: научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов / под ред. Л.М.Митиной. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С.267 – 286.

58. Гера Т. Психологічний супровід навчального курсу в освітньому просторі ВНЗ. *Психологія і суспільство*: український теоретико-методолог. соціогуманітарний часопис. Тернопіль. 2015. №2. С. 137 – 148.

59. Герасимова Н. Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19. 00. 07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 25 с.

60. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко- методологическое исследование). Л.: Наука, 1989. 189 с.

61. Гилфорд Дж., Салливен М. Методика исследования социального интеллекта. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №10. С. 19 – 34.

62. Гончарова Л. М. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації старшокласників до навчання в умовах ліцею-інтернату. *Управління школою плюс*. 2007. № 25. С. 28-30.

63. Гончарова Н.В. Особенности психологического сопровождения образовательного пространства вуза. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2015. № 30. С. 18 – 20.

64. Губаревич Д.И., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л.Г. Взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе БГУ: попытка анализа. *Образование в современной культуре*. Альманах 1. Серия «Университет в перспективе развития». Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М.А.Гусаковского. Мн.: ПроPILEI, 2001. С. 46 – 65.

65. Гумель Е.Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы / Е.Б.Гумель // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». – 2012. – № 6. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1510>

66. Гурова О. С. Психологическое сопровождение профессионального становления специалистов-психологов в условиях обучения в вузе. *Психология обучения*. 2009. № 3. С. 96 – 103.

67. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ун-т менеджменту освіти.– К., 2008. – 20 с.

68. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х., 2006. 206 с.

69. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности. Вестник СПб. Университета, 1994. Сер.6. вып.1. №6. С. 74-79.

70. Дзирко Т. Г. Социальный проект как способ адаптации студентов к профессиональной деятельности / Т.Г.Дзирко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [festival.1september.ru>articles/501087/](http://festival.1september.ru/articles/501087/)

71. Дикая Л., Махнач А. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования. *Психологический журнал*. 1996. Т.14. №3. С. 137 – 148.

72. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 20 с.

73. Добрянський І. А., Кузнецова І.В. Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ: складові психолого-педагогічного супроводу. *Педагогіка і психологія*. Київ. 2012. № 4. С. 17 – 23.

74. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе. Вестник Бурятского госуниверситета. 2010. №5. С. 162-166.

75. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. М.: СПб. 2005. 509 с.

76. Елисеєва Е. А. Подготовка студентов к социальному партнёрству в образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2013. 23 с.

77. Емельянов Ю.Н. Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии. *Психология социальных ситуаций* / сост. и общ. ред. Н.В.Гришиной. СПб.: Питер.2001. С.138-150.

78. Еникеев М.И. Общая психология. М.: Астрель, 2000. 400 с.

79. Євдокімова О. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в системі психологічного супроводу. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал / ПНЦ АПН України*. Одеса, 2009. № 1 – 2. С. 52 – 57.

80. Євдокімова О. О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. 42 с.

81. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Томск, 2007.252 с.

82. Жмыриков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ленингр. гос. ун-т. Л., 1989. 15 с.

83. Жукова В.Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов-психологов заочной формы обучения к практической деятельности: дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Сургутский гос. пед. ун-т. Сургут, 2007. 28 с.

84. Завірюха В.В. Формування здатності до професійного самозростання студентів в умовах інноваційного навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2007. 20 с.

85. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

86. Иванов Д.А. *Экспертиза в образовании: учебное пособие*. М.: Академия, 2008. 336 с.
87. Ильина А.О., Фирсова К.А., Петунова С.А. Исследование психофизиологических аспектов адаптации студентов I курса к условиям вуза. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2016. № 1. С. 52-56.
88. Ильичева В. А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Череповецкий гос. ун-т. Череповец, 2000. 198 с.
89. Индивидуально-психологические особенности профессионального становления студентов-психологов. *Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы*. Тезисы докладов юбилейной международной научной конференции Института психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 97 – 98.
90. Ионцева М. В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Гос. ун-т управления. М., 2006. 428 с.
91. Казакова, Е.И., Тряпицина, А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). СПб: Петербург – XXI век, 1997. 160 с.
92. Казміренко В. П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 76–78.
93. Казначеев В.П. *Современные проблемы адаптации*. Новосибирск: Наука, 1980. 191 с.
94. Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии. *Психологический журнал*. 1995. № 1. Т.16. С.115-122.

95. Карпушина Л. В. Структура жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Самарский гос. пед. ун-т. Самара, 2003. 182 с.
96. Касимова З.Ш. Адаптация студентов к обучению в вузе. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. 64 с.
97. Кернас А. В. Психологическое сопровождение профессионального становления личности спортсмена-единоборца средствами регуляции предстартовых эмоциональных состояний. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України*. 2010. № 9. С. 67-71.
98. Климова Е.К., Помазина О.А. Социально-психологический тренинг как технология преодоления барьеров адаптации. *Высшее образование в России*. 2015. № 5. С. 115 – 119.
99. Князева О. Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воронежский гос. техн. ун-т. Воронеж, 2011. 24с.
100. Ковальская Е. В. Психологическое сопровождение развития креативности студентов. *Психология обучения*. 2009. № 8. С. 34-42.
101. Кожурова О. А. Социальные и социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов вузов: дисс... канд. психол. наук: 19.00.05 / Российский гос. соц. ун-т. М., 2007. 205 с.
102. Кожурова А. А., Платонова Р. И. Успешная социальная и учебная адаптация первокурсника – как условие формирования конкурентоспособных педагогов. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 5 (63) 2010. С. 71-77.
103. Колесов Д.В. Поведение: физиология, психология, этика. М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2006. 696 с.
104. Колтунова М. В. Деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. М.: Логос, 2005. 312 с.
105. Корень Т. О. Теоретические основы психологического сопровождения будущих психологов. *Теорія та практика сучасної психології: зб. наук. пр. / під*

ред В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2011. Вип. 2. С. 32-36.

106. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. Підручник. К.: Київ, 1995. 304с.

107. Котеленець В. М. Соціально-психологічні проблеми адаптації студентів перших курсів до навчання в коледжі. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ. 2014. № 2. С. 53 – 56.

108. Котикова О.М. Соціальний інтелект як показник комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / ред. кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін. Вип.10 (20). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 2009. С. 67-72.

109. Краснослободцева Л. І. Психологічний супровід навчально-виховного процесу у гімназії. *Обдарована дитина*. 2012. № 7. С. 36-42.

110. Красоткина И. Н. Подготовка будущих экономистов к деловому общению средствами гуманитарных дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Брянский гос. ун-т им. акад. И.Г.Петровского. Брянск, 2005. 18 с.

111. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов . *Вест.Моск.ун-та.Сер14. Психология*. 2005. No2. С. 48

112. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1991. 76 с.

113. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. С.: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. 257 с.

114. Кузнецова О.В. Психологическая характеристика адаптивной личности (на примере исследования личности студентов) *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. Вип.11-12.Одеса, 2002.С. 278 – 283*

115. Кузнецова О.В. Особенности психологической защиты у лиц с разным уровнем социальной адаптивности *Наука і освіта*. Одеса, 2004. №2. С. 22 – 28.

116. Кузнецова О.В. Эмпирическое исследование функции социальной адаптивности «Психологія сучасності: наука і практика». Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців. Одеса, 2004. С. 30-33.
117. Кузнецова О.В. Психологические особенности личности, склонной к дезадаптивности // Феноменология щирості: Збірник матеріалів Міжнарод. наук.-практ. конференції / За заг. ред. І.А.Слободінюка. – Вінниця: “Поділля-2000”, 2002. – С. 279 – 286.
118. Кузьмина В. М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Курская гос. сельхоз. акад. им. проф. И.И. Иванова. Курск, 2006. 176 с.
119. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. Вып.141 / под ред. А.А.Крылова. Спб., 1995. С.48-59.
120. Кусраева И.М. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов вуза. *Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта*. №4 (98). 2013. С. 70 – 74.
121. Кушнерова Ю.Ю., Кушнерова О.Ф. Социально-психологическая адаптация как фактор успешности студента в вузовской среде. *Современные наукоемкие технологии*. 2015. № 8. С. 74 – 77.
122. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом ВУЗе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М.: Гелеос, 2000. 339 с.
123. Лебедева О. Ю. Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов в учебном процессе туристского вуза: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Российская междунар. акад. туризма. М., 2004. 237 с.
124. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личности: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология. 1996. №1. С. 35-45.
125. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

126. Лилиенталь И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза: автореф. дис. .. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ставропольский гос. технологический университет, 2000. 21с.

127. Лилиенталь И.Е., Колесникова И.А. Модель психолого-педагогической поддержки адаптации студентов на начальном этапе вузовского обучения. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016. № 1 (52). С. 139 – 144.

128. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19. 00. 07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 17 с.

129. Личностные особенности как основа профессионального становления студентов-психологов. *Формирование и развитие личности: материалы VI психолого-педагогических чтений молодых ученых, аспирантов, слушателей и студентов*. 21 марта 2005 г. Питер: Изд-во «Гуманитарный институт», 2005.

130. Личность: проблемы и описание. *Вопросы психологии*. 1992. № 3-4. С. 34-42.

131. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

132. Лунева О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта. *Знание. Понимание. Умение*. М.: Знание. 2011. № 3. С.231-236.

133. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. №1. С. 16-24.

134. Маклаков А.Г. *Общая психология*. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

135. Максименко С.Д. Личностный подход к процессу учения. *Психологія суб'єктної активності особистості*. К., 1993. С. 62 – 64.

136. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 12. С. 1 – 11.

137. Мамайчук И.М. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.

138. Манина В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 3. С. 175 – 178.

139. Марисова Л.И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. К.: Вища шк., 1985. 51 с.

140. Маслоу А.Х. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

141. Медведев В.Е. Классификация поведенческой адаптации. *Физиология человека*, 1982. №3. С. 362-374.

142. Меерсон Ф. З., Пшенникова М.Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М. : Медицина, 1988. 254 с.

143. Межличностные отношения, их роль в совершенствовании учебной деятельности / Отв. ред. Б.И. Королев. – К.: Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1985.

144. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.

145. Мельченкова Н. В. Формирование готовности студентов-будущих менеджеров к деловому общению: на примере обучения иностранному языку: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Самарский гос. ун-т. Самара, 2006. 20с.

146. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности. *Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции*. М., 1990. С. 23 – 43.

147. Минава С.С. Половозрастные особенности социального интеллекта у студентов. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1-1. С. 249 – 253.

148. Минава С.С., Горбачева С.А. Особенности связи социального интеллекта с коммуникативными способностями у студентов –психологов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т.12.-С.23-27. URL: <http://e-konzept.ru/2017/770217.htm>,

149. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України*. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82 – 85.

150. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: Мирос, 2002. 208 с.

151. Михалковская Н.В. Идентификация как механизм социально-психологической адаптации молодых рабочих в трудовых коллективах. автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1986. 23 с.

152. Монжиевская В. В. Подготовка студентов вуза к деловому общению: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркутский гос. ун-т. Иркутск, 2000.25с.

153. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза. *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента*: материалы симпоз. Ереван, 1973. С. 104 – 106.

154. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. *Воспитание и развитие личности*: материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А.Горяниной. М.,1997. С. 4 – 12

155. Налчаджян А.А. Личность: групповая социализация и психическая адаптация. Ереван, 1988. 107 с.

156. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. 69 с.

157. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: 2008. С. 400.

158. Насонова Т. Г. Подготовка студентов к социальному проектированию в учебном процессе вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Брянский гос. ун-т им. акад. И.Г.Петровского. Брянск, 2005. 23 с.

159. Негриенко И. А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов-естественников как фактор сохранения психического здоровья. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України*. 2010. № 3. С. 102 – 105.

160. Никитина И.Н. К вопросу о понятии социальной адаптации. *Вопросы теории и методы социологических исследований*. Вып. 3. М.: Изд-во МГУ, 1980. 53-57 с.

161. Новикова З.Н. Психологические особенности адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников в ВГЛТУ. *Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций*. 2016. Т. 2. № 1 (7). С. 290 – 294.

162. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. 304 с.

163. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Института психиатрии, 2003. 319 с.

164. Огарева Е. И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Северо-Западная акад. гос. службы. Санкт-Петербург, 2010. 187 с.

165. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. М.: Смысл, 2002. 462 с.

166. Осипчукова Е.В. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к образовательному процессу технического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Уральский гос. техн. ун-т. Екатеринбург, 2009. 19 с.

167. Охременко О.Р. Дезадаптивні стани: Монографія. – К.: Хімджест, 2004. 84 с.

168. Павленок П.Д. Краткий словарь по социологии. М.: ИНФРА, 2000. 270 с.

169. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

170. Поденко А.В. Організаторські здібності як ресурс копінг-поведінки майбутніх вчителів *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Психологія. Вип. 55. Харків: ХНПУ, 2017. С. 203 – 210.

171. Поденко А.В. Программа формирования организаторских способностей как фактора развития личности подростка. Развивающие программы в работе психолога системы образования: деятельностный подход [отв ред. проф. Хомуленко Т.Б.]. Харьков: ФО-П Шейніна О.В., ХНПУ, 2012. С. 205– 236.

172. Поденко А.В. Рівні саморегуляції системи організаторських здібностей у підлітків Социальные технологии: *Актуальные проблемы теории и практики*: Международный межвузовский сборник научных работ. – Запорожье: Изд-во КПУ, 2008. Выпуск 38. С. 335-340. 0,45 друк. арк.

173. Першина А.А. Общая психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический Проект, 2004. 436 с.

174. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М.: Просвещение, 1978. 176 с.

175. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. 659 с.

176. Пивоварчик И. М. К проблеме психологического сопровождения детей-рекреантов. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал / ПНЦ АПН України. 2011. № 11. С. 125-127.

177. Пилюгина Е. И., Бережнова О.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза. *Молодой ученый*. 2012. №10. С. 289 – 291.

178. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

179. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / сост. В.Ю.Балин, В.К.Гайда, В.К.Горбачевский и др. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. С.314-323.

180. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.
181. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под. ред. Д.Я.Райгородского. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. С. 457-465.
182. Практическая психология в развивающем образовательном пространстве. Коллективная монография / под ред. Швалевой Н.М. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ 2002. 260 с.
183. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*.1984. №4. С.15-30.
184. Профессионально-личностные особенности студентов-психологов
185. Психологическая диагностика. Учебное пособие / под. ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой. М.: Изд-во УРАО, 1997. 304 с.
186. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. Сб. матер. научн.-практ.конф. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1988. 164с.
187. Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования: Коллективная монография. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. 436 с.
188. Психологічний супровід творчої діяльності педагогічного колективу. *Практичний психолог: школа*. 2014. № 6. С. 29-30.
189. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В.Куликов. СПб.: Питер, 2000. 480 с.
190. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А.Деркача, Л.Г.Лаптева. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
191. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности. *Вестник СПб.ГУ*. Сер.6. 1995. Вып.3. №20. С. 74 – 79.
192. Реан А.А. Личностная зрелость и социальная практика. *Теоретические проблемы психологии* / под общей ред. А.А.Крылова. СПб.,1995. С.34-39.
193. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика СПб.: Прайм- Еврознак, 2006. 479 с.

194. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. 288 с.
195. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навчально-методичний посібник. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
196. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575с.
197. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 415с.
198. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2002. 275 с.
199. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712с.
200. Рыбалко Е.Ф. Взаимовлияние жизненного пути и онтогенеза в индивидуальном развитии человека. *Проблема индивидуальности в онтопсихологии*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. С.38-50.
201. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т.5 №4. С. 94 – 101.
202. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
203. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса, СМІЛ, 2003. 256 с.
204. Саннікова О.П., Кузнєцова О.В. Адаптивність особистості. Монографія. Одеса: Видавець М.П.Черкасов, 2009. 258 с.
205. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс,2001. 460 с.
206. Саржвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.

207. Сарсембаева Э. Ю. Психологическое сопровождение организации самостоятельной работы студента. *Вестник педагогических инноваций*. 2009. № 2. С. 78 – 86.

208. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 68 с.

209. Седин В.И., Леонова Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты. *Высшее образование в России*. 2009. № 7. С. 83 – 89.

210. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме / пер. с англ. М.: Медгиз, 1960. 255 с.

211. Семёнова Е.М., Ворошилина Н.Н. Психологическое сопровождение личности студента в образовательной среде вуза. *Психология, социология и педагогика*. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/06/5083> (дата обращения: 11.01.2018)

212. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дисс. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Рос.гос.пед.ун-т им.А.И.Герцена. СПб, 2004. 379 с.

213. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г.. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе. *Вестник Ленингр. гос. ун-та им А.С.Пушкина*. 2012.№3(5).С.5–17

214. Слободчиков В.И. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов. *Психологическая наука и образование*. 2005. №4. С. 71-77.

215. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

216. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. *Вопросы психологии*. 1996. №4. С. 73-80.

217. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2005. 976 с.

218. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Санкт-Петербург. гос. ун-т. СПб, 1992. 16 с.

219. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова*. Серия Гуманитарные науки. 2008. №6. С. 53–58.

220. Созаев К.Г. Социально-психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе. *Вектор науки ТГУ*. Серия: Педагогика, психология. 2013. №4. С. 187-190.

221. Созонтов А. Е. Основные жизненные стратегии российских студентов. *Вестник Моск. ун-та*. Сер. 14. Психология. – 2003. – д№ 3. – С. 15 – 23.

222. Соловьев А., Макаренко Е. Абитуриент-студент: проблемы адаптации. *Высшее образование в России*. 2007. № 4. С. 54 – 56.

223. Сорокоумова Г.В. Методика проведения тренингов – учебно-методическое пособие для студентов психологического факультета. Н. Новгород: УРАО, 2001. 73 с.

224. Степанова С.И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации. М.: Наука, 1987. 208 с.

225. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология личности. Ростов н/д.: Феникс, 2009. 575 с.

226. Стоянова Л. В. Оптимизация диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в условиях медицинского вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркутский гос. пед. ун-т. Иркутск, 2005. 162 с.

227. Строкова Т. А. и помощь в современной образовательной практике. *Педагогика*. 2002. №4. С. 20 – 27.

228. Сураева Г.З. К проблеме социально-психологической адаптации первокурсников среднего профессионального образования. *Прикладная психология*. 2000. №5. С. 62 – 66.

229. Тарасова Л.Е Психологическое сопровождение процессов адаптации первокурсников к образовательной среде вуза. *Известия Саратовского*

университета. Нов. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Саратов. 2014. Т.3, вып.2 (10). С.142-144.

230. Темнова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки практического психолога в вузе. *Негосударственный вуз: поиски путей повышения качества образования: сборник научных трудов*. М.: МОСУ, 2000. С. 101–113.

231. Терсакова А.А. Психологическая поддержка студентов в образовательном процессе. *Образование в России: история, опыт, проблемы*. Армавир, 1999. С.28 – 36

232. Томкив Е.Л. Взаимосвязь социальных значений и ценностей: к проблеме социальной адаптации личности студента. *Современные гуманитарные исследования*. 2008. № 4. С. 185 – 187.

233. Томчук М. І., Яцюк М. В. Психологічний супровід дітей, які зазнали втрату батьків, в умовах рекреації. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України*. 2016. № 9. С. 174-181.

234. Трофимова Н.С. Адаптация студентов к условиям обучения: метод. пособие для педагогов-психологов. М: Маршрут, 2005. 51 с.

235. Утанов Б. Э. Сотрудничество преподавателя и студентов как повышения эффективности учения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ташкентский гос. ун-т. Ташкент, 1993.19 с.

236. Фальова О.Є. Особливості особистості студентів ВНЗ : динаміка від курсу до курсу та зв'язок зі спеціальністю. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 6. С. 69 – 76.

237. Федоренко А.В. Развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов как фактор их адаптации к учебно-профессиональной деятельности. *Вестник СПбГУ*. Сер. 12. 2011. Вып.4. С. 96-101.

238. Федорина М.Б. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1983. 716 с.

239. Федотова Л.А. О взаимосвязи системы контроля в довузовской подготовке и адаптации студента в вузе. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2008. № 5. С. 84 – 86.

240. Федяева А.Ф. Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Московский гуманитарно-экономический ин-т. М., 2011. 22 с.

241. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

242. Фромм Э. Иметь или быть / пер. с англ. М.: АСТ, 2000. 320 с.

243. Хмель Н. Д., Шахвердова А.П., Грек О. М. Психологічний супровід процесу адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України*. 2016. № 9. С. 193 – 198.

244. Холмогорова А. Б. Служба психологического сопровождения студентов вузов: проблемы становления, основные направления, методы и принципы работы. *Вопросы психологии*. 2010. № 4. С. 55 – 64.

245. Хомуленко Т.Б., Поденко А.В., Фоменко К.І. Тренінгові психотехнології в програмах психологічного супроводу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 54. Харків: ХНПУ, 2016. С. 247 – 260.

246. Хомуленко Т.Б., А.В. Поденко Развитие организаторских способностей как компетентности будущего специалиста: деятельный подход. Психология профессиональной безопасности: технологии конструктивного самозбережения личности [Текст] : коллективная монография / [за ред. проф. Ж. Вірної]. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 421-440.

247. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Скороход А.С. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология». *Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина*. № 1. Т. 5. Психология. 2015. С. 5-17.

248. Чернова О.В., Сячин М.В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2008. № 4. С. 65 – 74.

249. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблемы относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего». *Психологический журнал*. 1995. Т.16. №2. С. 15-25.

250. Чумаков М.В. Диагностика эмоционально-волевой регуляции деятельности. Учебное пособие. Курган: Издательство Курганского гос. ун-та, 2008. 100 с.
251. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.
252. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации. *Психологический журнал*. 1996. Том 17. №1. С. 19-34.
253. Шахвердова А.П. Особливості психологічної адаптації студентів-психологів першого року навчання у ВНЗ *Наука і освіта*. 2007. № 8-9.С. 214–216.
254. Шахвердова А.П. Соціально-психологічна адаптація та її особливості у студентів-першокурсників ВНЗ *Наука і освіта*. 2008. № 7.С. 200–203.
255. Шахвердова А.П. Вплив особистісного потенціалу адаптивності на успішність адаптації студентів до умов ВНЗ *Наука і освіта*. 2009. № 5.С. 209–212.
256. Шахвердова А.П. Вплив адаптаційного потенціалу першокурсників на успішність адаптації до навчання у ВНЗ *Наука і освіта*. 2010 № 2/LXXXIX. – С. 223–227.
257. Шахвердова А.П. Потреба досягнення та її вплив на успішність адаптації студентів-першокурсників *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, V (50). Issue 111, 2017. P. 71–76.
258. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 539с.
259. Шматова Е.П. Психологическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе обучения. *Молодой ученый*. 2014. №1. С. 639 – 641.
260. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Республиканский ин-т высш. шк. Минск, 2005. 363 с.
261. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам. *Психологический журнал*. 2007. №1. С. 46-57.

262. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
263. М.С. Юркина, Н. Г. Живаев Психологическое сопровождение адаптации иногородних студентов первого курса psylab.mybb.ru/viewtopic.php?id=17
264. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студенческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Иркутский гос. ун-т. Иркутск, 1995. 24 с.
265. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. *Журнал практического психолога*. 1999. №3. С. 101 – 119.
266. Янчурина Е.С. Обоснование профессиональной компетенции социального взаимодействия в подготовке бакалавров социальной работы в вузе. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 2 (9). С. 344 – 347.
267. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А.Кроника. М.: Прогресс. С.107-114.
268. Muro J.J., Kottman T. Guidance and counseling in the elementary and middle schools. Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1995. 507 p.
269. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York, 1957.

ДОДАТОК А

Додаток А.1

**Мануал до методики діагностики соціально -психологічної адаптації
Роджерса-Даймонд**

Система основних позицій	Характеристики методики
I. Загальні відомості про методику. Назва тесту.	Опитувальник соціально-психологічної адаптації розроблено Карлом Роджерсом та Розалінд Даймонд у США в 1954 році. Російською мовою опитувальник адаптовано і надруковано у 1987 році канд. психол. наук Т.В.Снегірьовою. У 2004 році в журналі «Психологія і школа» була надрукована модифікована канд.психол.наук А.К.Осницьким версія опитувальника, яка отримала з того часу широке розповсюдження.
II. Діагностична область застосування	Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з цим рис особистості.
III. Цільове призначення тесту	Методика призначена для діагностики комплексу психологічних проявів, які супроводжують процес соціально-психологічної адаптації та її інтегральні показники, такі як адаптація, інтернальність, прийняття інших, самоприйняття, емоційна комфортність та прагнення до домінування.
IV. Опис методики.	Методика складається зі 101 висловлювання, які передбачають вибір один із семи варіантів оцінок (від 0 до 6): «0» – це до мене зовсім не відноситься; «1»- мені це не властиве у більшості випадків; «2» – я сумніваюся, що це можна віднести до мене; «3»- не наважуюсь віднести це до себе; «4» – це схоже на мене, але нема упевненості; «5»- це на мене схоже; «6» – це точно про мене; інтерпретації результатів, ключа, шкал: шкала «адаптації», шкала «дезадаптації», шкала «брехні», шкала «прийняття себе», шкала «неприйняття себе», шкала «емоційний комфорт», шкала «емоційний дискомфорт», шкала «внутрішній контроль» , шкала «зовнішній контроль», шкала «домінування», шкала «відомість», шкала «ескапізм (відхід від проблем).
V. Стандартизація.	Тест надійний та валідний.
VI. Вимоги до користувача.	Використовується практичними психологами, психологами — дослідниками, спеціалістами -

	сміжниками після спеціальної підготовки.
VII. Популяція, для якої призначена методика.	Методика призначена для середніх і старших школярів, для учнів системи початкового професійного навчання, людей від 14 років і старше.
VIII. Характеристика часу	Час тестування обмежений. Загальний обсяг часу – 20-25 хвилин.
IX. Переважні ситуації дослідження	Використовується в ситуації психологічного консультування; розробки особистісно-корекційних програм.
X. Наявність паралельних тестів.	Методика виміру соціальної адаптації (автор П.С.Кузнєцов)

Додаток А.2

**Мануал Фрайбургського особистісного опитувальника
(FPI)**

Система основних позицій	Характеристики методики
I. Загальні відомості	Фрайбургський особистісний опитувальник (FPI) Автор Фаренберг, Зарг, Гампель (1963)
II. Діагностична мета	Методика призначена для поглибленого вивчення сфери самосвідомості особистості, що включає різні (когнітивні, динамічні, інтегральні) аспекти..
III. Призначення тесту	Для прикладних досліджень, діагностики станів і властивостей особистості, для диференціального діагнозу, наукового дослідження
IV. Короткий опис методики (комплектність)	Стандартна інструкція для досліджуваних. Загальна кількість питань у формі - 114. Питання сформульовані у формі тверджень, на які випробовуваний повинен дати відповіді «так» чи «ні». Шкала I (невротичність) Шкала II (спонтанна агресивність), Шкала III (депресивність), Шкала IV (дратівливість), Шкала V (товариськість), Шкала VI (врівноваженість), Шкала VII (реактивна агресивність), Шкала VIII (сором'язливість), Шкала IX (відкритість), Шкала X (E) (екстраверсія – інтроверсія) Шкала XI (N) (емоціональна лабільність). Шкала XII (M) (маскулінність – феминінність)
V. Стандартизація шкал	Валідизацію було проведено на вибірці, що становить 2 300 осіб Німеччини
VI. Вимоги до користувача	Діагностику може здійснювати психолог, фахівець-суміжник, при відповідній підготовці.
VII. Вибірка	Для дорослих від 18 до 40 років. Застосовується індивідуально.
VIII. Характеристика часу	Чітких обмежень немає (від 20 до 40 хвилин). Не застосовується при стресових подіях в житті досліджуваних.
IX. Ситуація дослідження	Для практичних цілей бажана ситуація "клієнта". У наукових цілях можлива ситуація "експертизи".
X. Наявність паралельних тестів	Методика багатофакторного дослідження особистості Кеттелла; Мінесотський багатоаспектний особистісний опитувальник; особистісний опитувальник Айзенка.

Додаток А.3

Мануал до методики діагностики соціального інтелекту Дж.Гілфорда

Система основних позицій	Характеристики методики
I. Загальні відомості про методику. Назва тесту.	Психодіагностична методика, розроблена Дж.Гілфордом в 1960-х роках на основі особистої моделі структури інтелекту. Російськомовна адаптація виконана Е.С.Михайловою (Альошиною) на основі французької адаптації 1977 року. Діагностування чотирьох здібностей в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень і результатів поведінки.
II. Діагностична область застосування	Методика призначена для вивчення особливостей соціального інтелекту за допомогою чотирьох субтестів, з яких три складено на невербальному стимульному матеріалі і один – на вербальному.
III. Цільове призначення тесту	Діагностування шести факторів, пов'язаних з пізнанням поведінки: 1) пізнання елементів поведінки; 2) пізнання класів поведінки; 3) пізнання стосунків поведінки; 4) пізнання систем поведінки; 5) пізнання перетворення поведінки; 6) пізнання результатів поведінки.
IV. Опис методики.	Методика складається з батареї стандартизованих тестів, спрямованих на діагностику різноманітних аспектів соціального інтелекту. Методика має субтести: субтест №1 – "Історії з завершенням"; субтест №2 – «Групи експресії»; субтест №3- «Вербальна експресія»; субтест № 4 – «Історії з доповненням». Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворень і результатів поведінки.Стимульний матеріал представляє собою набір з чотирьох тестових зошитів. Кожен субтест вміщує від 12 до 15 завдань. Методика має тестові завдання, бланки, ключі та інтерпретацію окремих субтестів.
V. Стандартизація.	Тест надійний та валідний.

VI. Вимоги до користувача.	В залежності від мети дослідження методика допускає як проведення повної батареї, так і використання окремих субтестів. Використовується практичними психологами, психологами — дослідниками, спеціалістами - сміжниками після спеціальної підготовки.
VII. Популяція, для якої призначена методика.	Призначена для всього вікового діапазону , починаючи з 9 років.
VIII. Термін	Час проведення субтестів обмежений. 1 субтест – «Історії з завершенням» - 6 хвилин; 2 субтест – «Групи експресії» - 7 хвилин; 3 субтест – «Вербальна експресія» - 5 хвилин; 4 субтест – «Історії з доповненням» - 10 хвилин. Загальний час тестування 30-35 хвилин.
IX. Переважні ситуації дослідження	Використовується в ситуації психологічного консультування; розробки особистісно-корекційних програм.
X. Наявність паралельних тестів.	Багатофакторна шкала емоційного інтелекту (Mayer, Salovey, 1997).

Додаток А.4

Мануал опитувальника вольових якостей особистості (ВКЛ) М.В.Чумакова

Система основних позицій	Характеристики методики
I. Загальні відомості про методику	Опитувальник створено М.В. Чумаковим і надруковано у 2003 році.
II. Діагностична галузь застосування	Призначений для діагностики деяких стійких тенденцій особистості: загальної і творчої активності, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту і соціального статусу, завдяки чому складається судження про робочу (ділову) і загальножиттєву спрямованість особистості.
III. Цільове призначення.	Методика призначена для дослідницьких та практичних цілей. Опитувальник не призначено для ситуації експертизи.
IV. Опис методики	Опитувальник містить 78 тверджень, на які респондент відповідає «так» чи «ні». Ці твердження формують 9 шкал, які виокремлено факторним аналізом списку прикметників зі словаря російської мови С.І.Ожегова, які характеризують вольову(543 прикметника) та безвольну (614 прикметників) людину. Стандартний бланк з варіантами відповідей, ключі, інструкція для підрахунку сумарного балу.
V. Стандартизація.	Надійний і валідний.
VI. Вимоги до користувачів.	Використовується практичними психологами, дослідниками.
VII. Популяція	Призначений для дорослих досліджуваних 18-35 років.
VIII. Часові характеристики	Часових обмежень немає
IX. Переважні ситуації дослідження	Використовується в наукових цілях.
X. Наявність паралельних тестів	Діагностика рівня суб'єктивного контролю (УСК) Дж.Роттера

Додаток А.5

**Мануал до методики подолання важких життєвих ситуацій (ПТЖС)-
Опитувальник SVF -120**

Система основних позицій	Характеристики методик
I. Загальні відомості про методику. Назва тесту.	Подолання важких життєвих ситуацій (ПТЖС) - Опитувальник 8Уїї-120. Дана методика - російськомовна версія німецького опитувальника В. Янке та Г. Ердмана. Переклад і адаптація - Н.Є. Водоп'янової. Апробація і валідація методики проведена на вибірці 250 чоловік у віці 25-45 років.
II. Діагностична область застосування	Використовується для діагностики типових способів подолання стресових ситуацій (копінг-стратегій).
III. Цільове призначення тесту	Методика призначена для постановки діагнозу типових способів подолання стресових ситуацій (копінг-стратегій). Ці способи визначено 20 шкалами і 6 твердженнями в кожній
IV. Опис методики.	Методика складається з 20 шкал і з 6 тверджень в кожній. Опитувальник містить 120 тверджень, на які випробуванним пропонується п'ять варіантів відповіді: "Ніколи", "Рідко", "Часто", "Дуже часто", "Завжди".(шкали: зниження значення стресової ситуації, самосхвалення, самовиправдання, відволікання, заміщення, самоствердження, психом'язова релаксація, контроль над ситуацією, самоконтроль / самовладання, позитивна самомотивація, пошук соціальної підтримки, антициповане уникнення, втеча від стресової ситуації, соціальна замкненість, "Заїжджена платівка", безпорадність, жалість до себе, самозвинувачення, агресія, прийом ліків).
V. Стандартизація.	Тест надійний та валідний.
VI. Вимоги до користувача.	Використовується практичними психологами, психологами — дослідниками, спеціалістами-сміжниками після спеціальної підготовки.
VII. Популяція, для якої призначена методика.	Призначений для групового та індивідуального тестування підлітків і дорослих.
VIII. Термін	Від 20 до 40 хвилин.
IX. Переважні ситуації дослідження	Використовується в ситуації клієнта та експертизи.
X. Наявність паралельних тестів.	Тест "Вихід з важких життєвих ситуацій"(Гордієнко М.Ф., Семенихін А.А.)

Додаток А.6

**Мануал тесту « Індекс життєвої задоволеності (ИЖУ)»– адаптація
Н.В.Паніної**

Система основних позицій	Характеристики методики
I. Загальні відомості про методику	Тест « Індекс життєвої задоволеності» (ИЖУ) розроблено і надруковано у 1961 році (Neugarten А.О). Перекладено і адаптовано Н.В.Паніною в 1993 році.
II. Діагностична галузь застосування	Призначений для диференційованої оцінки особливостей стилю життя, потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій людини з метою визначення, які з них позитивно впливають на її загальний психологічний стан, а які – негативно.
III. Цільове призначення.	Методика призначена для дослідницьких наукових та практичних цілей
IV. Опис методики	Опитувальник складається з 20 запитань, результати відповідей яких зведено до 5 шкал, які характеризують різні аспекти психологічного стану людини і її задоволеністю життям.
V. Стандартизація.	Надійний і валідний
VI. Вимоги до користувачів.	Використовується практичними психологами, психологами - дослідниками
VII. Популяція	Призначений для дорослих досліджуваних
VIII. Часові характеристики	Час тестування 5-10 хвилин
IX. Переважні ситуації дослідження	Використовується в ситуаціях клієнта, в наукових цілях можлива ситуація експертизи
X. Наявність паралельних тестів	Тест-опитувальник суб'єктивного контролю (УСК) Дж.Роттера; тест життєстійкості С.Мадді; шкала суб'єктивного щастя (ШСС) – Lyubomirski и Lepper, адапт. Д.О.Леонтьєва

Додаток А.7

**Мануал опитувальника «Діагностика мотиваційної структури особистості»
(В.Е.Мільман)**

Система основних позицій	Характеристики методики
I. Загальні відомості про методику	Опитувальник створено В.Е.Мільманом-канд. психол. наук, старшим науковим співробітником НДІ загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР . Вперше надруковано у збірнику «Практикум по психодіагностике. Психодіагностика мотивации и саморегуляции» у 1990 році.
II. Діагностична галузь застосування	Призначений для діагностики деяких стійких тенденцій особистості: загальної і творчої активності, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту і соціального статусу, завдяки чому складається судження про робочу (ділову) і загальножиттєву спрямованість особистості.
III. Цільове призначення.	Призначена для дослідницьких цілей
IV. Опис методики	Опитувальник має комплекс 14 груп тверджень, кожна з яких поділяється на 8 альтернативних пунктів; опис шкал мотиваційного профілю та шкал емоційного профілю. Стандартний бланк з варіантами відповідей, ключі, інструкція для підрахунку сумарного балу.
V. Стандартизація.	Надійний і валідний
VI. Вимоги до користувачів.	Використовується практичними психологами, психологами - дослідниками
VII. Популяція	Призначений для дорослих досліджуваних 18-60 років, чоловіків і жінок
VIII. Часові характеристики	Часових обмежень немає
IX. Переважні ситуації дослідження	Використовується в ситуаціях клієнта, в наукових цілях - ситуація експертизи
X. Наявність паралельних тестів	Оцінка мотивації уникнення невдач Т. Елерса; мотивація досягнення А. Мехрабіана; методика діагностики мотиваційного профілю особистості Ш.Річі і П.Мартін.

ДОДАТОК Б

Додаток Б 1

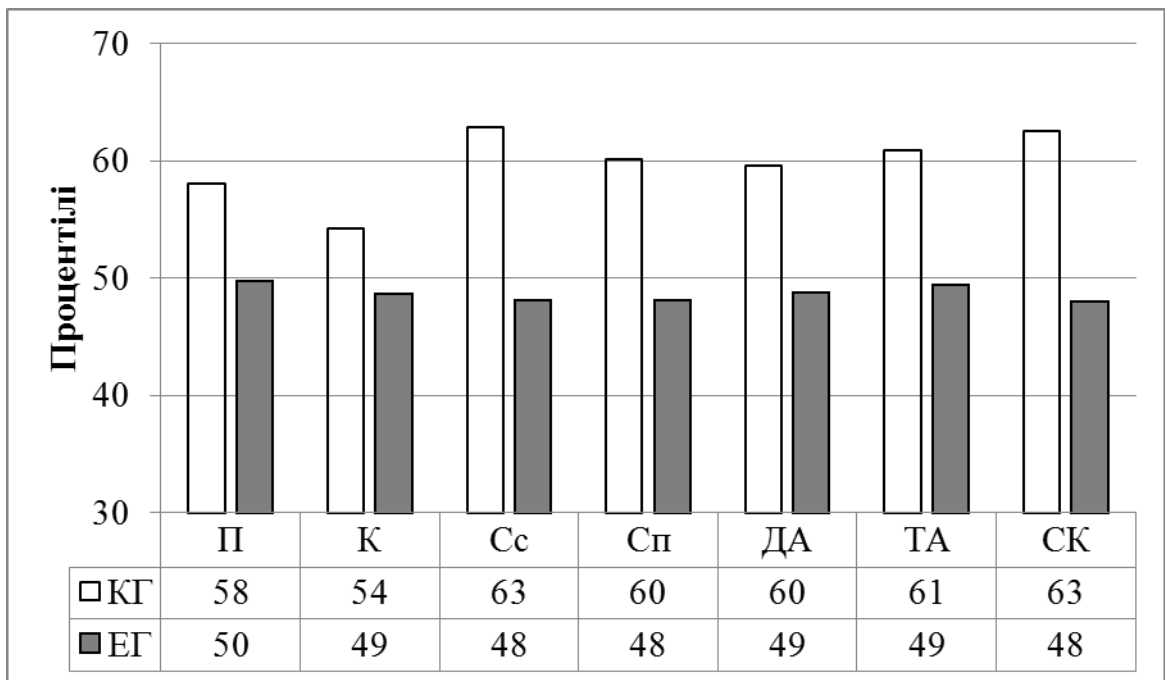


Рис.Б.1. Гістограма мотиваційного профілю експериментальної та контрольної груп після проведення тренінгу

Примітка. Умовні скорочення шкал мотиваційної структури особистості: П - підтримка життєзабезпечення, К - комфорт, Сс - соціальний статус, Сп - спілкування, ДА - ділова активність, ТА - творча активність, СК - суспільна корисність.

Додаток Б 2

Таблиця Б.1

**Результати порівняння показників мотиваційної структури за
t-критерієм Ст'юдента в експериментальній групі (ЕГ) до і після проведення
тренінгу**

Показники мотиваційної структури	Порівняльні вибірки (n=37)- ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту
Підтримка життєзабезпечення	-6,715***	-7,028***
Комфорт	6,696***	5,239***
Соціальний статус	6,639***	5,630***
Спілкування	7,443***	5,046***
Ділова активність	4,440***	5,787***
Творча активність	5,212***	5,053***
Суспільна корисність	2,535***	3,583***

Примітки: умовні позначення: 1) позначка «***» вказує на високу значиму відмінність ($p \leq 0,01$); 2) додатний знак перед значенням t-критерія Ст'юдента означає, що даний однойменний показник за значенням вище в першій групі; від'ємний знак вказує на більше значення показника в другій групі; 3) $df=59$ (число ступенів свободи); 3) n – кількість досліджуваних; 4) ЕГ – експериментальна група.

Додаток Б3

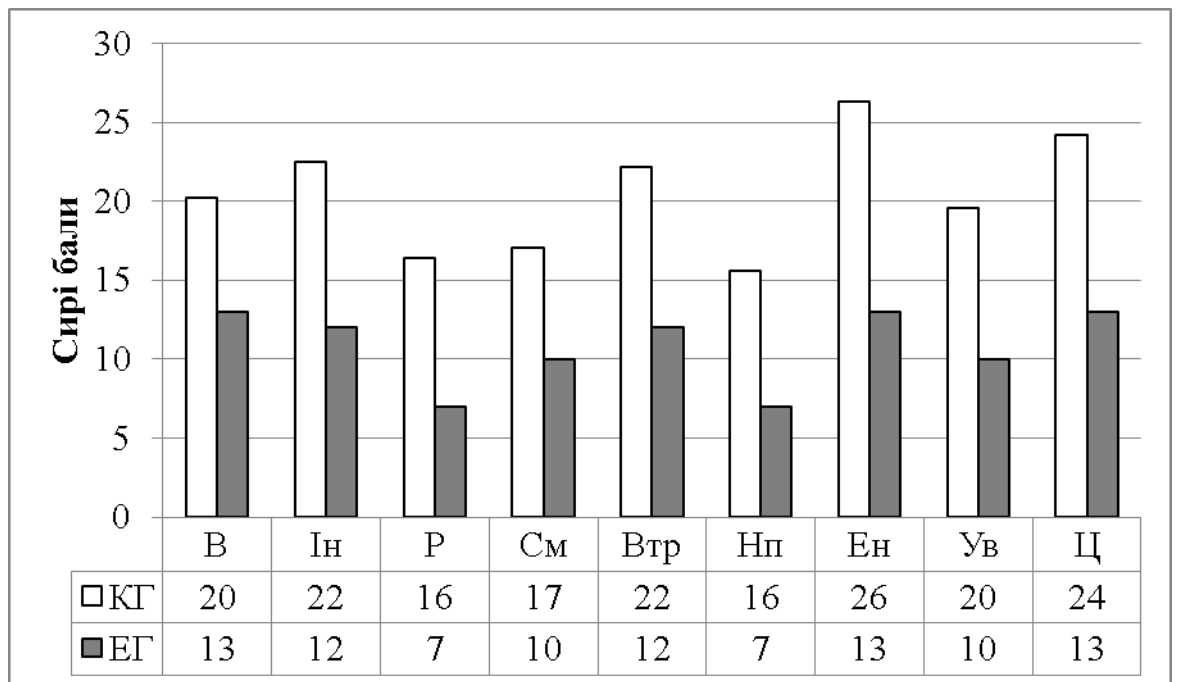


Рис. Б.2. Гістограма вольових якостей груп осіб до проведення тренінгу
(контрольна та експериментальна групи)

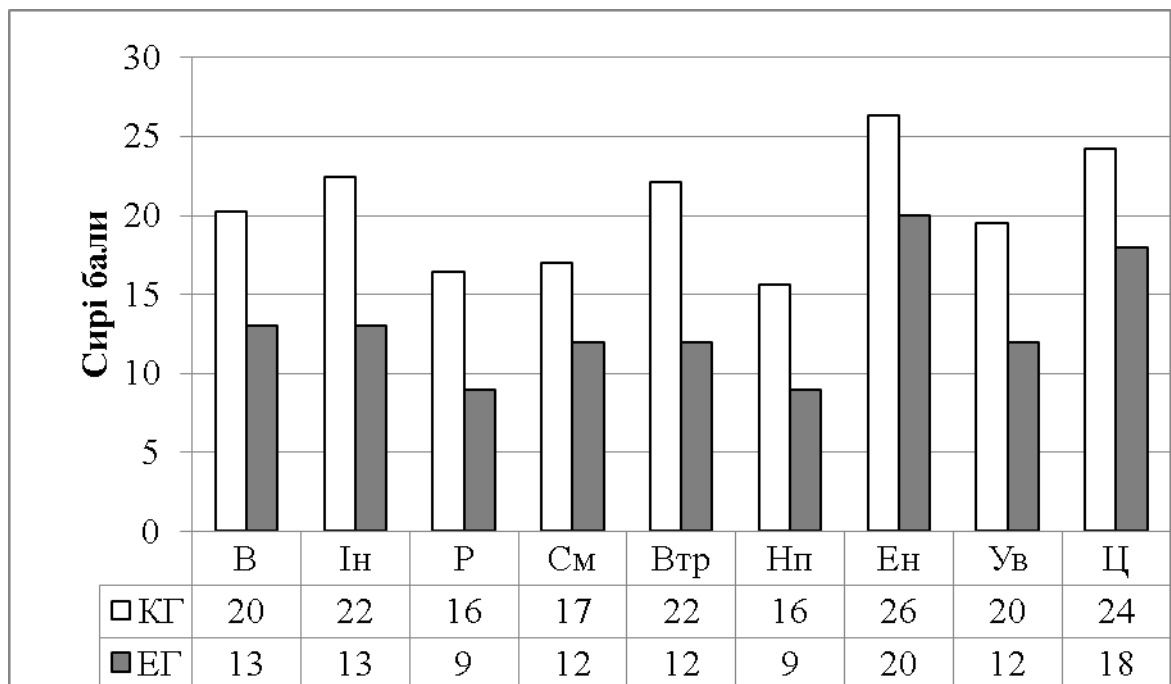


Рис.Б. 3.Гістограма вольових якостей груп осіб після проведення тренінгу
(контрольна та експериментальна групи)

Додаток Б4

Таблиця Б. 2

**Результати порівняння показників вольових якостей за t-критерієм
Ст'юдента в експериментальній групі до і після проведення тренінгу**

Вольові якості особистості	Порівнювальні вибірки (n=37)-ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту
Відповідальність	-8,78***	-8,21***
Ініціативність	11,62***	11,36***
Рішучість	7,67***	6,69***
Самостійність	7,31***	6,99***
Витримка	10,57***	8,20***
Наполегливість	8,55***	7,881***
Енергійність	13,78***	5,180 ***
Уважність	9,35***	8,849***
Цілеспрямованість	20,02***	9,331***

Примітки: умовні позначення: 1) позначка «***» вказує на високу значиму відмінність ($p \leq 0,01$); 2) додатний знак перед значенням t-критерія Ст'юдента означає, що даний однойменний показник за значенням вище в першій групі; від'ємний знак вказує на більше значення показника в другій групі; 3) $df=59$ (число ступенів свободи); 3) n – кількість досліджуваних; 4) ЕГ – експериментальна група.

Додаток Б5

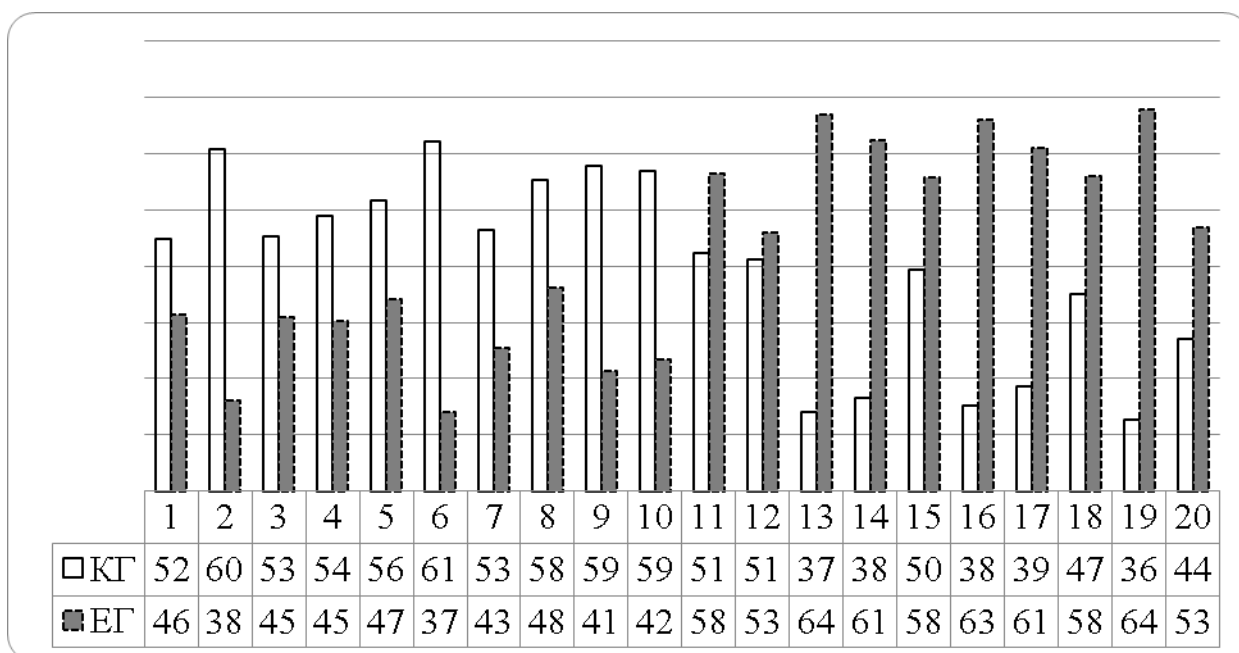


Рис.Б. 4. Гістограма подолання труднощів груп осіб до проведення тренінгу
(контрольна та експериментальна групи)

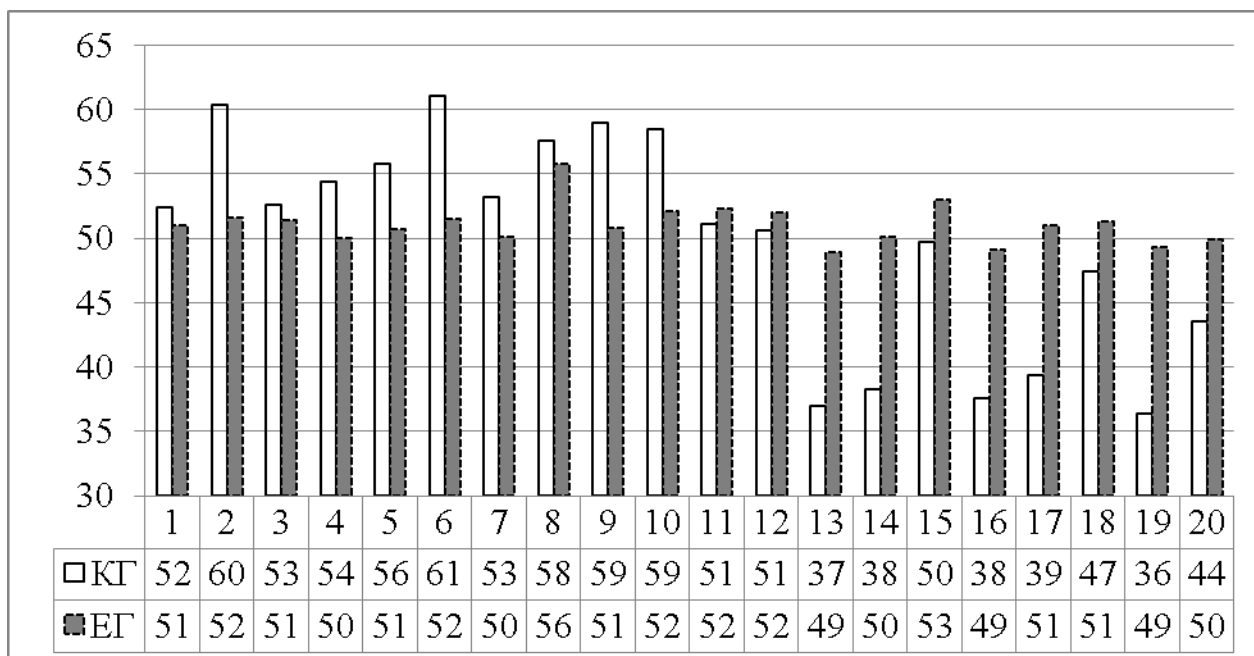


Рис. Б.5. Гістограма подолання труднощів груп осіб після проведення тренінгу(контрольна та експериментальна групи)

Додаток Б6

Таблиця Б. 3

**Результати порівняння показників подолання труднощів за t-критерієм
Ст'юдента в експериментальній групі до і після проведення тренінгу**

Показники подолання труднощів	Порівнювальні вибірки (n=37) ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту
Зниження значення стресової ситуації	-0,947	-0,158
Самосхвалення	2,892***	2,032**
Самовиправдання	1,037	0,342
Відволікання	1,533*	0,593
Заміщення	1,396*	1,087
Самоствердження	4,068**	1,947*
Психом'язові релаксація	1,760*	0,067
Контроль над ситуацією	1,109	1,686*
Самоконтроль	2,615**	1,557*
Позитивна самомотивація	2,132**	1,698*
Пошук соціальної підтримки	-0,881	0,521
Антиципіруюче уникнення	-0,238	0,015
Втеча від стресової ситуації	-3,726***	-2,829**
Соціальна замкнутість	-3,599***	-2,275**
«Заїжджена платівка»	-1,063*	0,062
Безпорадність	-4,155***	-2,698***
Жалість до себе	-2,788***	-2,193**
Самозвинувачення	-1,579*	-0,384
Агресія	-3,863***	-3,002**
Прийом ліків	-1,553*	-1,556*

Примітки: умовні позначення: 1) позначка «***» вказує на високу значиму відмінність ($p \leq 0,01$); 2) додатний знак перед значенням t-критерія Ст'юдента означає, що даний однойменний показник за значенням вище в першій групі; від'ємний знак вказує на більше значення показника в другій групі; 3) $df=59$ (число ступенів свободи); 3) n – кількість досліджуваних; 4) ЕГ – експериментальна група.

Додаток Б7

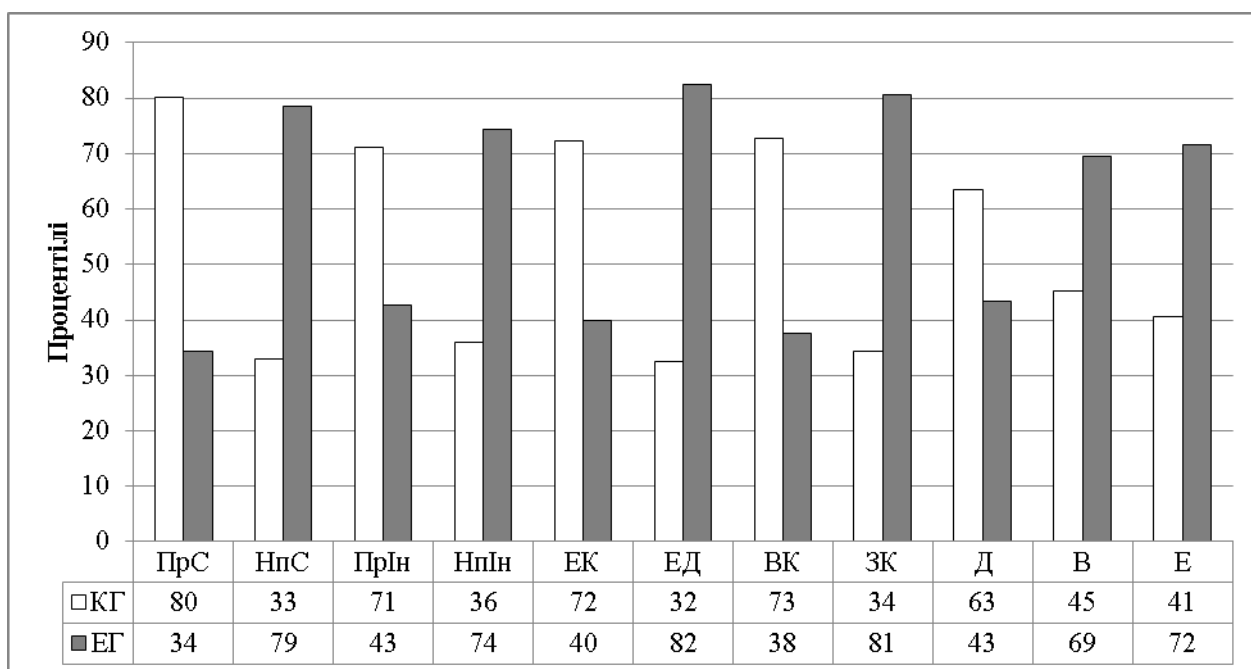


Рис.Б.8. Гістограма показників соціальної адаптації осіб контрольної та експериментальної груп до проведення тренінгу

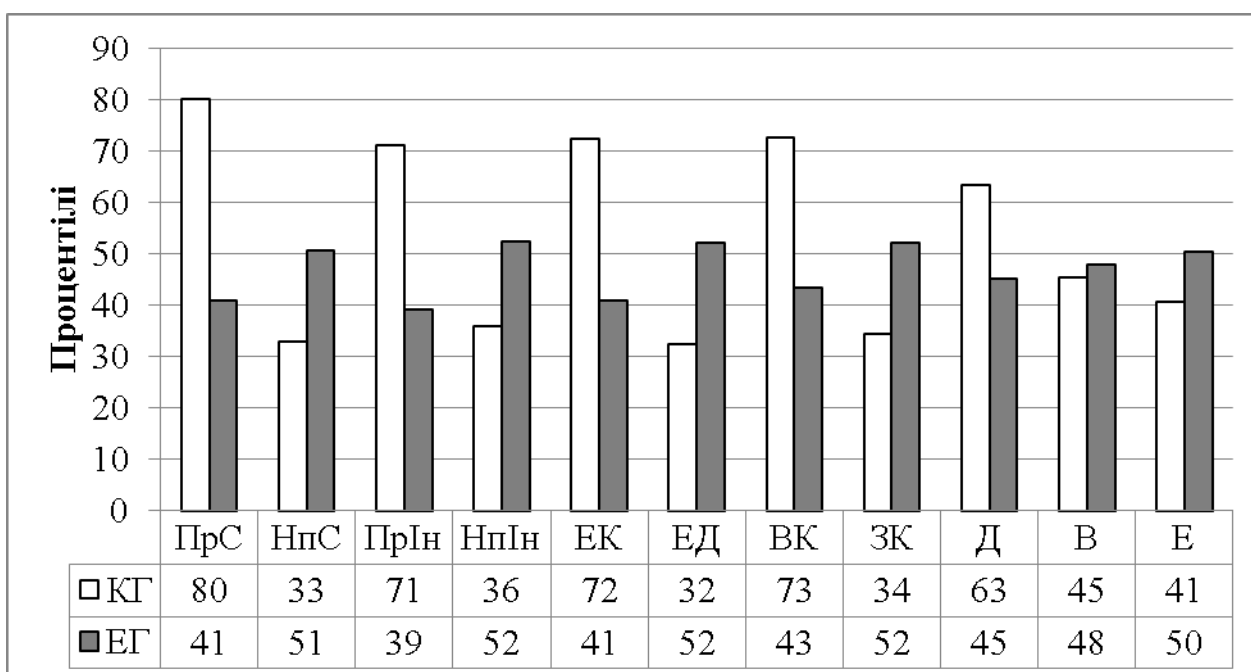


Рис.Б.9. Гістограма показників соціальної адаптації осіб контрольної та експериментальної груп після проведення тренінгу

Додаток Б 8

Таблиця Б. 4

Результати порівняння показників соціально-психологічної адаптації за t-критерієм Ст'юдента в експериментальній групі до і після проведення тренінгу

Показники адаптації	Порівнювальні вибірки (достовірність розбіжностей t- критерій) -ЕГ	
	До експерименту	Після експерименту
Прийняття себе	-13,96***	-12,55***
Неприйняття себе	-10,94***	-4,93***
Прийняття інших	7,26***	9,36***
Неприйняття інших	-8,65***	-4,49***
Емоційний комфорт	7,68***	8,95***
Емоційний дискомфорт	-12,68***	-5,87***
Внутрішній контроль	9,00***	7,82***
Зовнішній контроль	-11,39***	-5,20***
Домінування	4,504***	4,878***
Відомість	-4,754***	-0,873
Ескапізм	-6,607***	-2,690**

Примітки: умовні позначення: 1) позначка «***» вказує на високу значиму відмінність ($p \leq 0,01$); 2) додатний знак перед значенням t-критерія Ст'юдента означає, що даний однойменний показник за значенням вище в першій групі; від'ємний знак вказує на більше значення показника в другій групі; 3) $df=59$ (число ступенів свободи); 3) n – кількість досліджуваних; 4) ЕГ – експериментальна група.