

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ

Кафедра психології

На правах рукопису

ШЕВЧУК ТЕТЯНА ПАВЛІВНА

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ ЗАСОБОМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Спеціальність: 053 «Психологія»
(код) (назва спеціальності)
Освітня програма Психологія
(назва)
Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:

*Прішнякова Л.М.,
канд. психол. наук, доц.*

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол засідання кафедри психології
№ 7 від 26.12.2024
Завідувач кафедри психології

Людмила ПРИСНЯКОВА
(підпис) (Ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

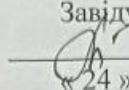
Дніпро, 2025

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра	психології
Освітній ступінь	<u>магістр</u>
Спеціальність	053 «Психологія»
Освітня програма	Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

 **Людмила ПРИСНЯКОВА**

« 24 » лютого 2025 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
ШЕВЧУК ТЕТЯНА ПАВЛІВНА**

1. Тема роботи: «Особливості розвитку адаптаційної компетентності підлітків засобом психологічного тренінгу»

2. Науковий керівник роботи: кандидат психологічних наук, доцент
Пріснякова Людмила Макарівна

Затверджені наказом вищого навчального закладу від «19» вересня 2024 року
№ 87-02

3. Строк подання роботи на кафедру: 12.02.25р.

4. Мета каліфікаційної роботи: проаналізувати та дослідити можливості підвищення адаптації підлітків методом соціально-психологічного тренінгу.

5. Завдання кваліфікаційної роботи

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми навчання методом психологічного тренінга у науковій літературі.

2. Визначити сутність поняття «адаптація».

3. Дослідити особливості розвитку адаптаційній компетентності у підлітковому віці.

4. Розробити та провести тренінгову програму розвитку комунікативної компетентності підлітків.

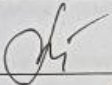
5. Підібрати методики які адекватні меті та предмету дослідження.

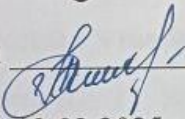
6. Провести емпіричне дослідження, виділити групи учасників дослідження та провести психологічний тренінг із групою менш адаптованих ліцеїстів.

7. Проаналізувати результати проведеного тренінгу.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ	Жовтень	виконано
2.	I Розділ	Листопад	виконано
3.	II Розділ	Грудень	виконано
4.	III Розділ	Січень	виконано
5.	Робота в цілому	Лютий	виконано

Науковий керівник  Прісенякова Н.М.

Здобувач вищої освіти  ШЕВЧУК Т.П.

Дата видачі завдання 13.02.2025р.

АНОТАЦІЯ

Сучасний період, який переживає українське суспільство, характеризується зростаючим динамізмом суспільно-політичного життя, корінними соціально-економічними перетвореннями, значними соціокультурними трансформаціями. Дослідження адаптивності особистості протікає в міждисциплінарному науковому просторі, про що свідчить інтерес до адаптивності особистості з боку філософії, соціології, культурології, історії, педагогіки, психології та психотерапії.

Пошук таких факторів, які можуть здійснювати констатуючий вплив на структуру адаптивності, тобто детермінувати утворення стійких симптомокомплексів її показників (типологічних ознак адаптивності), визначати індивідуальну специфіку її прояву, зумовив вибір в цій якості емоційності. Емоційність розглядається в психології як найважливіша психологічна складова темпераменту, як властивість, яка бере участь в регуляції діяльності і спілкування (А.Е.Ольшаннікова, І.В.Пацявічюс, О.П.Саннікова); як системо утворюючий фактор, який зумовлює структуру властивостей особистості і характеризується адаптивною функцією (О.П.Саннікова). Саме ці функціональні особливості емоційності дозволяють розглядати її якісні характеристики, які відображають сутнісні ознаки переживань суб'єкта, які індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості. Актуальність предмета дослідження і недостатність розробки ряду аспектів, що стосуються індивідуальної специфіки адаптивності особистості зумовили вибір теми науково-дослідної роботи «Особливості розвитку адаптаційної компетентності підлітків засобом психологічного тренінгу».

Об'єктом дослідження є соціально-психологічна адаптація підлітків.

Предмет дослідження: особливості розвитку адаптаційної компетентності підлітків засобом психологічного тренінгу.

Мета нашого дослідження – проаналізувати та дослідити можливості підвищення адаптації підлітків методом соціально-психологічного тренінгу.

Гіпотеза дослідження: рівень адаптованості залежить від індивідуально типологічних рис особистості та середовища в якому вона знаходиться.

Відповідно до мети об'єкту та предмету дослідження були поставлені наступні **завдання:**

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми методом психологічного тренінга у науковій літературі.
2. Визначити сутність поняття «адаптація».
3. Дослідити особливості розвитку адаптаційної компетентності у підлітковому віці.
4. Розробити та провести тренінгову програму розвитку комунікативної компетентності підлітків.
5. Підібрати методики які адекватні меті та предмету дослідження.
6. Провести емпіричне дослідження, виділити групи учасників дослідження та провести психологічний тренінг із групою менш адаптованих ліцеїстів.
7. Проаналізувати результати проведеного тренінгу.

Методи дослідження: методи (методики) дослідження: теоретичний аналіз літературних джерел; психолого-педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); спостереження; психологічна бесіда; психодіагностика (виявлення рівня адаптації (методика Роджерса, Даймонда), виявлення акцентуації характеру (Леонгард, Шмішек.), визначення рівня агресії (методика Басса, Дарки), статистичні методи обробки даних.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел .

ANNOTATION

The modern period experienced by Ukrainian society is characterized by the growing dynamism of socio-political life, fundamental socio-economic changes, and significant socio-cultural transformations. The study of personality adaptability takes place in an interdisciplinary scientific space, as evidenced by the interest in personality adaptability from philosophy, sociology, cultural studies, history, pedagogy, psychology, and psychotherapy.

Search for such factors that can have a determining effect on the structure of adaptability, i.e. Emotionality is considered in psychology as the most important psychological component of temperament, as a property involved in the regulation of activity and communication (A.E. Olshannikova, I.V. Patsyavichyus, O.P. Sannikova); as a system-forming factor that determines the structure of personality traits and is characterized by an adaptive function (A.P. Sannikova). It is these functional features of emotionality that allow us to consider its qualitative characteristics that reflect the essential features of the subject's experiences, as well as individual-typological factors of personality adaptability. The relevance of the research subject and the insufficiency of the development of a number of aspects related to the individual specifics of personality adaptability determined the choice of the topic of the research work "Individual-typological factors of personality adaptability".

Study object is the socio-psychological adaptation of adolescents.

Study subject: features of the development of adaptive competence of adolescents through psychological training.

Study purpose is to analyze and explore the possibilities of increasing the adaptation of adolescents by means of socio-psychological training.

Research hypothesis: the level of adaptation depends on the individual typological traits of the personality and the environment in which it is located.

In accordance with the purpose of the object and subject of the study, the **following tasks** were set:

- 1) To analyze the state of development of the problem of teaching by the method of psychological training in scientific literature.
- 2) To define the essence of the concept of "adaptation".
- 3) To study the features of development of adaptation competence in adolescence.
- 4) To develop and conduct a training program for development of communicative competence of adolescents.
- 5) To select methods adequate to the purpose and subject of the study.
- 6) To conduct an empirical study, to identify groups of study participants and to conduct psychological training with a group of less adapted lyceum students.
- 7) To analyze the results of the conducted training.

Research methods: research methods (techniques): theoretical analysis of literary sources; psychological and pedagogical experiment (ascertaining, formative); observation; psychological interview; psychodiagnostics (identification of the level of adaptation (Rogers, Diamond method), identification of character accentuation (Leonhard, Shmishek), determination of the level of aggression (Bass, Darki method), statistical methods of data processing.

Structure of the work: the work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references.

ЗМІСТ

ВСТУП	9
РОЗДІЛ 1 ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	13
1.1. Процес соціально-психологічної адаптації та його основні етапи.....	13
1.2. Соціально - психологічна адаптація, її особливості.....	29
1.3. Особливості особистісної адаптації школярів.....	41
Висновок до розділу 1.....	50
РОЗДІЛ 2 ПСИХОКОРЕКЦІЯ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ	53
2.1. Поняття психокорекції.....	53
2.2. Труднощі психокорекції психолога-початківця.....	56
2.3 Тренінг розвитку адаптаційних здібностей підлітків.....	66
Висновок до розділу 2.....	73
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЛІЦІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	75
3.1. Організація емпіричного дослідження. Методи та методики дослідження.....	75
3.2. Характеристика учасників емпіричного дослідження та їх аналіз.....	87
3.3 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	88
3.3.2 Результати дослідження по методиці Леонгарда-Шмішека «Акцентуація характеру».....	94
3.3.3 Результати діагностики за методикою Басса-Дарки.....	97
Висновок до розділу 3.....	103
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	109

ВСТУП

Актуальність проблеми. Сучасний період, який переживає українське суспільство, характеризується зростаючим динамізмом суспільно-політичного життя, корінними соціально-економічними перетвореннями, значними соціокультурними трансформаціями. Хаотично і швидко відбуваються зміни в життєвих умовах, пред'являють підвищені вимоги до особистості, її внутрішнім ресурсам, перш за все, до адаптивності як здатності людини пристосовуватися до невизначених умов середовища і здійснювати ефективне функціонування в нових обставинах. Саме це і визначає актуальність дослідження адаптивності як психологічного феномена, який проявляється при взаємодії особистості із соціальним середовищем, і її чинників. Дослідження адаптивності особистості протікає в міждисциплінарному науковому просторі, про що свідчить інтерес до адаптивності особистості з боку філософії, соціології, культурології, історії, педагогіки, психології та психотерапії.

Однак, незважаючи на актуальність проблеми і фундаментальне значення адаптивності як фактора розвитку особистості, збереження її фізичного і психічного здоров'я, слід зазначити дефіцит досліджень, спеціально спрямованих на вивчення адаптивності як інтегральної властивості особистості, зокрема, її природи, структури та особливостей прояву. Наявні в сучасній психології нечисленні роботи не дозволяють сформувати цілісного уявлення про адаптивність особистості, оскільки відображають лише деякі аспекти цього психологічного явища і часто містять суперечливу інформацію. Недостатня розробка загальних аспектів проблеми адаптивності є однією з причин відсутності досліджень, спрямованих на вивчення цієї властивості особистості з позицій диференційно-психологічного підходу. Перспективність реалізації цього підходу пов'язана з можливостями вирішення теоретичних, та практичних завдань, що визначаються необхідністю формування і розвитку стійкості особистості до психотравмуючих впливів середовища, попередження такої реакції дезадаптації особистості, прогнозування її поведінки і станів в

невизначених умовах.. В контексті сказаного особливої актуальності набуває дослідження тих індивідуально-типологічних чинників, які детермінують специфіку адаптивності особистості (якісно-кількісне поєднання показників). Пошук таких факторів, які можуть здійснювати констатуючий вплив на структуру адаптивності, тобто детермінувати утворення стійких симптомокомплексів її показників (типологічних ознак адаптивності), визначати індивідуальну специфіку її прояву, зумовив вибір в цій якості емоційність. Емоційність розглядається в психології як найважливіша психологічна складова темпераменту, як властивість, яка бере участь в регуляції діяльності і спілкування (А.Е.Ольшаннікова, І.В.Пацявічюс, О.П.Саннікова); як системо утворюючий фактор, який зумовлює структуру властивостей особистості і характеризується адаптивною функцією (О.П.Саннікова). Саме ці функціональні особливості емоційності дозволяють розглядати її якісні характеристики, які відображають сутнісні ознаки переживань суб'єкта, як індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості. Актуальність предмета дослідження і недостатність розробки ряду аспектів, що стосуються індивідуальної специфіки адаптивності особистості зумовили вибір теми науково-дослідної роботи: «Особливості розвитку адаптаційної компетентності підлітків засобом психологічного тренінгу».

Об'єктом дослідження є соціально-психологічна адаптація підлітків.

Предмет дослідження: особливості розвитку адаптаційної компетентності підлітків засобом психологічного тренінгу.

Мета нашого дослідження – проаналізувати та дослідити можливості підвищення адаптації підлітків методом соціально-психологічного тренінгу.

Гіпотеза дослідження: рівень адаптованості залежить від індивідуально типологічних рис особистості та середовища в якому вона знаходиться.

Відповідно до мети об'єкту та предмету дослідження були поставлені наступні завдання:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми розвитку адаптаційної компетентності підлітків методом психологічного тренінга у науковій літературі.
2. Визначити сутність поняття «адаптація».
3. Дослідити особливості розвитку адаптаційній компетентності у підлітковому віці.
4. Розробити та провести тренінгову програму розвитку комунікативної компетентності підлітків.
5. Підібрати методики які адекватні меті та предмету дослідження.
6. Провести емпіричне дослідження, виділити групи учасників дослідження та провести психологічний тренінг із групою менш адаптованих ліцеїстів.
7. Проаналізувати результати проведеного тренінгу.

Методологічною та теоретичною основою дослідження слугували: принципи гуманістичного підходу до психокорекції (Г.О.Балл, А.Маслоу, К.Роджерс, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, В.Франкл, Е.Фромм, Т.С.Яценко, та ін.); методологія системного підходу до розуміння особистості (Л.Ф.Бурлачук, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.В.Рибалка, С.Л.Рубінштейн, С.О.Сисоєва та ін.) положення щодо завдань і методів практичної психології (Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.А.Побірченко, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін.); інструментарій особистісно-орієнтованого підходу у практичній психології (Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, В.А.Семіченко, Н.В.Чепелева та ін.); біхевіористична концепція психіки (Б.Скінер, К.Спенс, Дж.Уотсон та ін.); теорія функціональних систем (П.К.Анохін); психологічні концепції образу “Я” суб’єкта (Р.Бернс, Е.Еріксон, І.С.Кон, К.Роджерс, М.Розенберг, Т.С.Яценко та ін.); концепції спілкування (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, В.М.М’ясищев та інші.).

Методи дослідження: методи (методики) дослідження: теоретичний аналіз літературних джерел; психолого-педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); спостереження; психологічна бесіда;

психодіагностика (виявлення рівня адаптації (методика Роджерса, Даймонда), виявлення акцентуації характеру (Леонгард, Шмішек), визначення рівня агресії (методика Басса, Дарки), статистичні методи обробки даних.

Теоретичною основою дослідження стали філософські, соціологічні та психологічні положення про особистість як суб'єкт життєдіяльності (Н.І.Анциферова, І.Д.Бех, В.О.Білоусова, П.М.Якобсон); закономірності розвитку підлітків та роль спілкування в ньому (Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, Г.С.Костюк, В.В.Крутецький, А.В.Мудрик, В.М.М'ясищев, А.В.Петровський, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн).

Теоретична значимість. У теоретичній частині роботи уточнено поняття «адаптація», визначено структуру адаптації, розкрито сутність психологічної адаптації, як необхідної якості у підлітковому віці, у зв'язку з чим розкрито необхідність розвитку у підлітків адаптаційних здібностей, представлені особливості тренінгової роботи з корекції адаптаційної компетентності.

Практична значущість. Полягає в проведенні констатуючого та формуючого етапів дослідження, аналізі результатів, розробці програми соціально-психологічного тренінгу, оцінці ефективності корекційних заходів, які можуть бути використані в різноманітних галузях наукової психології, таких як педагогічна психологія та психологія спілкування, а також в діяльності викладачів психології установ середньої освіти та практичних психологів.

Структура работ: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел .

РОЗДІЛ 1 ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1.1 Процес соціально-психологічної адаптації та його основні етапи

Сьогоднішнє суспільне життя кожної миті диктує все нові і більш складні вимоги до кожного члена суспільства. За цими умовами, якщо особистість не може пристосовуватися до умов, що постійно змінюються, вона гине якщо не фізично, то принаймні психологічно, отримуючи невротичні стани, які тягнуть за собою соматичні розлади. Але особистість – це чітко організоване, чітко упорядковане створіння, суть якого вивчають, моделюють, роблять спробу пізнання вчені не одне століття, та загадковість людини чим більше пізнається, тим більше запитань викликає.

Вивчаючи людину - її тіло, психічні процеси та психічні стани, роблячи ті або інші висновки, виходячи з парадигми своєї наукової школи, вчені раз одразу повертаються до проблеми адаптації особистості у світі, у суспільстві. Живучі у постійно змінюваній реальності людина не тільки адаптується до конкретної діяльності, зростаючих вимог до професійних здібностей, вимог групи або колективу, але й до самої можливості постійних змін життєвих стереотипів. Відповідно, вимоги до адаптаційних можливостей та здібностей особистості нестримно виростають. У зв'язку з цим зміщуються акценти актуальності проблеми вивчення адаптації: від актуального «до чого?» адаптуватися, яке є темою багатьох психологічних праць у минулому десятилітті, до актуального «як?», «якою ціною?» в сьогоднішніх умовах.

Відповідно, найбільш перспективними є такі дослідження адаптації особистості, які орієнтовані на вивчення загальних закономірностей адаптаційного процесу, його структури та механізмів, принципів регулювання, які б дозволяли створювати моделі адаптивної регуляції поведінки людини в такій ситуації, яка пред'являє підвищені вимоги до адаптаційних можливостей.

Адаптація - один з найфундаментальних процесів, які забезпечують існування живого організму. Механізми адаптації дозволяють організму існувати в тих умовах середовища, які постійно змінюються й ефективно функціонувати на всіх рівнях - від біохімічного, до рівня поведінки. В самому широкому смислі слова «жити» - значить «адаптуватися» (Авцин А.П.).

Термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового пізнання, проте в адаптології не розроблено однієї думки про зміст поняття адаптації. В самому широкому смислі цього слова під адаптацією розуміють будь-які форми відображення будь - якою системою впливу середовища, особистий тип відносин з середовищем, який дозволяє системі підтримувати функціонування, розвиватися, враховуючи характер впливу середовища. Тип системи може бути будь-яким: від штучних об'єктів до природних, включаючи рівні організму і особистості.

Більшість досліджень щодо адаптації «живих» систем, в тому числі в рамках системного підходу, відносяться до загальнобіологічних (Авцин А.П., Дичев Т.Г., Ильюченко Р.Ю., Казначеев В.П., Меерсон Ф.З.). В дослідженнях адаптації як динамічного процесу більшість вітчизняних авторів вказують на те, що головний ефект адаптації - досягнення гомеостазу поміж організмом та середовищем.

«Процес адаптації є реалізованим кожен раз, коли в системі організм - середовище виникають значні зміни й забезпечують формування нового гомеостатичного стану, яке дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій та реакцій поведінки. Оскільки організм та середовище знаходяться не у статичній, а у динамічній рівновазі, їхнє співвідношення постійно змінюється, також постійно відбувається і процес адаптації» (Березін Ф.Б.).

Гомеостатичної позиції щодо визначення процесів адаптації дотримуються і сучасні автори, які вивчали це явище (Меерсон Ф.З., Сельє Г., Березін Ф.З., Медведев В.І.). В рамках цього підходу головна функція адаптації реалізується через підтримування гомеостатичної рівноваги поміж організмом

та середовищем, маючи здатність до внутрішнього налагодження систем організму (Дичев Т.Г.).

Принцип гомеостазу перейшов у деякі науки, зокрема в психологію, здобувши більш загальне значення принципу системного підходу та саморегуляції ґрунтуючись на зворотньому зв'язку. Уява про те, що кожна система прагне збереження стабільності, було перенесено на взаємодію організму з середовищем. Такий погляд є характерним для необіхевіоризма, в якому вважається, що нова реакція закріплюється завдяки тому, що організм звільнився від потреби, яка порушила його гомеостаз. Також аналогічний погляд є присутнім для концепції Ж.Піаже, який вважав, що розумовий розвиток здійснюється в результаті урівноваження організму з середовищем[76,с.26]. К.Левін вважав, що мотивація, а рівно і психічна активність виникає в нерівноважній «системі напруження». Положення про гомеостаз є основним також і для гештальтпсихології. Ф.Перлз вважав, що кожен організм має тенденцію прагнути рівноваги, причому, ця тенденція є однією з головних. Життя характеризується постійною зміною станів рівноваги та несталості в організмі. Стан здоров'я розуміє адекватну течію гомеостатичного процесу, тоді як стан хвороби означає, що протягом дуже тривалого часу організм залишався у стані дисбалансу та був неспроможний задовольнити свої потреби. Смерть, за Ф.Перлзом, трапляється в результаті повної втрати здатності підтримувати гомеостаз.

Гомеостатичний процес має місце і тоді, коли виникає декілька потреб. Але в цьому випадку процес вже буде вибіркоким, в його основі лежить потреба організму в виживанні та самоактуалізації. Ф.Перлз підкреслював: «Кожен індивідуум, кожна рослина, кожна тварина має тільки одну уроджену ціль - актуалізувати себе в тому виді, в якому вона існує».

Але актуалізувати себе кожен організм ні в якому разі не зуміє інакше, ніж адаптуючись до тих умов, в яких він знаходиться через діяльність - фізичну та, нерозривно з нею, психологічну.

Всупереч гомеостатичному розумінню адаптації, деякі дослідники

відстоюють тезис про активність процесу адаптації. Характеризуючи еволюційний план адаптації, В.П.Казначеев зазначає, що адаптація є активним процесом, суть якого - підтримання стійкої не рівноваги: «Сьогодні взаємовідносини людини з зовнішнім середовищем є такими, що характеризуються все більш зростаючим ступенем не рівноваги, який підтримується постійним напруженням адаптаційного процесу... Досягнення повного рівноважного стану буде визначати припинення еволюції та активної життєдіяльності» (Казначеев В.П.). Підґрунтям активності процесу адаптації, за В.П.Казначеевим, є властивість «телеономічності» - закономірної зміни системи на основі випереджаючого відображення та стосовно рівня її упорядкованості.

Активність адаптаційних процесів активізується при зміні провідного виду діяльності. При цьому адаптивні зміни призводять до формування :

- *адаптивних характеристик особистості* (Алдашева А.А., Колизаєва Н.Г., Кантоністова Л.А., Робалде А.Л., Серєда Т.В.);
- *способів оволодіння діяльністю* (Мєдведев В.І., Дяченко М.І.Дандибович Л.А., Крокінська О.К.);
- *адаптивних реакцій* (Меєрсон Ф.З., Дичев Т.Г., Рейковський Я.Л., Каган В.Є.).

Організм людини - це єдине ціле. Виходячи з цього, психічна діяльність є різновид активності цілісного індивідуума. Цю активність, як і будь-яку іншу, людина, як відкрита система, проявляє за для досягнення стану гомеостазу, як рухомої рівноваги системи, яке вона зберігає шляхом її протидії внутрішнім та зовнішнім факторам які порушують цю рівновагу. Поняття гомеостазу склалося спочатку у фізіології за для пояснення сталості внутрішньої середовища організму й сталості його головних фізіологічних функцій. Ця ідея була розвинута американським фізіологом У.Кенноном у вченні про мудрість тіла як відкритої системи, яка безперервно підтримує стабільність. Коли організм отримує сигнали про зміни, які загрожують системі, він вмикає устрої, які продовжують працювати доти, доки не вдасться вернути її в рівноважне

становище.

Психічна адаптація є частиною загального адаптаційного процесу, тому, що вона визначає оптимальну збалансованість людини та середовища на рівні особистості, що дозволяє реалізовувати актуальні людські потреби та зв'язані з ними значущі цілі. (Березин Ф.Б.). Поняття психічної адаптації є інструментом вирішення цілого ряду практичних та теоретичних задач в психології. Воно зв'язане з проблемами онтогенетичного розвитку, становлення психічної діяльності і її перебудови при зміні умов, оволодіння новими видами діяльності. Зміни у психіці людини можуть проходити повільно і поступово, що відповідає так званим еволюційним змінам, котрі характеризуються кількісними, якісними і структурними перетвореннями психіки як надскладної системи[79]. Однак, поряд з такими повільними змінами, мають місце бурхливі, швидкі та глибокі еволюційні перетворення, які пов'язані з кризовими періодами розвитку і становлення індивіда. В суспільних науках таким зрушенням людини відповідає поняття «соціальний перехід» особи з одного соціального стану в інший. Критичні періоди і соціальні переходи нерідко супроводжуються хворобливою психологічною перебудовою, підвищеною сенситивністю до певних зовнішніх впливів, що призводить до порушення рівноваги, появи нових потреб, тощо.

Отже проблему адаптації можна розглядати з точки зору подолання людиною кризових періодів та соціальних переходів. Окремі психологи вважають, що криза - це ненормальне, болюче явище, результат неправильного виховання. Так А.Н. Леонтьєв вважав, що про «існування криз розвитку відомо здавна, і «класичне» поняття про них складається з того, що вони відносяться на рахунок визріваючих внутрішніх особливостей дитини й тих протиріч, котрі на цьому тлі виникають проміж дитиною та середовищем. З точки зору такого сприймання, кризи, звичайно ж, неминучі, тому що ні за яких умов неминучі самі протиріччя, про які іде мова.

Але насправді кризи взагалі не є неминучими супутниками психічного розвитку. Неминучі не кризи, а злами, якісні зсуви в розвитку. Навпаки, криза -

це свідчення того зсуву, зламу, який не відбувся. Кризи зовсім може не бути, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є процесом, який розумно керований - кероване виховання.

Інша група вчених, навпаки, вбачає у кризах конструктивну функцію і вважають їх закономірним, неминучим явищем, яке зумовлюється переважно біологічними чинниками, передусім статевим дозріванням. Так, З.Фройд підкреслював, що криза - це результат суперечностей між сексуальним розвитком і суспільними обмеженнями. К.Левін пов'язував кризові періоди в житті людини із зміною її соціального статусу. Л.Виготський розглядав чергування кризових і стабільних періодів як закон психологічного розвитку. Він також зазначав, що в критичні періоди не припиняється конструктивна робота людини, а руйнівна діяльність здійснюється у зв'язку з тим, що вона спричинена потребою розвитку нових властивостей і рис особистості.

Криза, на думку Т.Титаренко, це тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення. Переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану, рівнем особистісної зрілості, її здатністю до рефлексії. Відповідна вікова криза готується з середини, і час її приходу визначається тим, наскільки людина засвоїла все те, що треба було опанувати на цій віковій сходинці.

Аналогічної думки щодо кризових ситуацій в житті людини, з точки зору протікання її адаптивних процесів, дотримується й А.В.Фурман, розглядаючи адаптаційний процес як такий, що складається з трьох адаптаційних процесів-показників особистості :

- а) адаптивність (дуже висока, висока, середня, низька);
- б) неадаптивність (неочевидна, очевидна);
- в) дезадаптивність (ситуативна, стійка очевидна, критична (Фурман А.В.)

Причому, автор зауважує на тому, що неадаптивність відіграє в житті особистості не тільки негативну, а й позитивну роль. Цей «позитивізм» неадаптивності, на думку автора, відбивається у спонуканні особистості до дії,

а саме - до пошуків нових способів дії у ситуації, коли замисли не співпадають з утіленням, спонукання до дії - з її результатами. І саме ця природна суперечність є джерелом динаміки діяльності, її реалізації й розвитку. Але неадаптивність небажана в тому разі, зазначає А.В.Фурман, коли вона перетворюється в дезадаптивність у ситуації постійної неуспішності спроб індивіда реалізувати мету, чи при незрілості особистості, або наявності у неї невротичних відхилень, чи є прямим результатом екстремальної ситуації (А.В.Фурман).



Малюнок 1.1 - Типологія функціонування соціально - психологічної адаптації

В.А.Петровський, розробляючи концепцію неадаптивної активності, обґрунтовує обов'язкову вихідну адаптивну спрямованість психічних процесів та поведінкових актів, яка має такі сутнісні ознаки :

1. Наявність процесів пристосування індивіда до природного середовища, які вирішують завдання тілесної цілісності, виживання, нормального функціонування тощо;

2. Розгортання процесів адаптації до соціального середовища у вигляді виконання сформульованих з боку суспільства вимог, очкувань, норм, дотримання яких гарантує повноцінність особи як члена суспільства;

3. Перебіг процесів самоприсотування, тобто саморегуляція поведінки і діяльності, підпорядкування нижчих інтересів вищим, самореалізація мисленнєвих стереотипів і схем і т. ін.;

4. Функціонування процесів, які спричинюють підкорення середовища базовим інтересам особистості, дають змогу реалізувати його фіксовані предметні орієнтації: задоволення потреб, досягнення мети, розв'язання життєвої задачі тощо[4, с.15].

Чи пристосовує індивід себе до світу, чи підпорядковує світ своїм інтересам, у будь-якому разі, на думку вченого, він обстоює себе перед світом (Петровський В.А.).

На рівні особистості активність процесу адаптації, з погляду І.А.Рочинської, забезпечується соціальною активністю особистості як принципово нової форми існування живого (Рочинська І.А.).

Найбільш повним й обґрунтованим дослідженням сучасного погляду на природу психічної адаптації є робота Ф.Б.Березіна, який розглядає психічну адаптацію з позицій системного аналізу: «Психічну адаптацію можна визначити як процес оптимальної відповідності особистості й оточуючого середовища в ході здійснення діяльності, яка є властивою людині, який дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (за умов збереження фізичного і психічного здоров'я), забезпечуючи у той самий час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки, вимогам суспільства (Березин Ф.Б.).

Психічна адаптація визначає мотивовану поведінку людини за умов змін середовища, або компенсує недостатність звичної поведінки у нових умовах. Як результат цього пристосування, виникають нові, фіксовані засоби поведінки, які дозволяють долати перешкоди у діяльності. Ці засоби, на думку М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, мають індивідуальний, сталий для особистості

характер і складаються протягом накопичення та вдосконалення досвіду. За відсутністю адаптивних змін виникають додаткові труднощі щодо результатів діяльності, навіть до порушення її регуляції.

Принципова різниця цього виду адаптації - у наявності механізмів свідомого регулювання, підґрунтям яких є суб'єктивна оцінка зовнішніх впливів, характер якої детермінується структурою індивідних та особистісних якостей суб'єкта. Завдяки цьому здійснюється регуляція адаптаційних процесів з боку інтелектуальної активності людини.

Психічна адаптація, регулюючи гомеостатичні стосунки з середою, на думку Ф.З.Березина, включає в себе ще два аспекти:

1. Оптимізацію постійної взаємодії індивідуума з соціальним оточенням;
2. Встановлення відповідності між психічними та фізіологічними характеристиками, яке виявляється у формуванні певних і відносно сталих психофізіологічних відносин.

Виходячи з цих положень, автор визначає адаптацію як систему, яка складається з трьох підсистем:

- Власне психічної адаптації;
- Соціально-психологічної адаптації;
- Психофізіологічної адаптації.

Системоутворюючими чинниками для реалізації: власне психічної адаптації є склад психічного гомеостазу і збереження психічного здоров'я; соціально - психологічної активності, утворення адекватної мікросоціальної взаємодії; психофізіологічної - оптимальне формування психофізіологічних співвідносин і збереження фізичного здоров'я (Березин Ф.Б.).

У побудові адаптованої психічної діяльності приймають участь всі підсистеми психічної адаптації, однак, різниця системоутворюючих чинників робить їх відносно незалежними і виявляє, на думку автора, можливість збереження протягом якогось часу ефективності одних аспектів адаптації у випадку порушення інших або навіть дякуючи такому порушенню.

Іншим підходом щодо побудови системи психічної адаптації є підхід

Ю.О.Олександровського, який вважає, що результатом функціонування адаптації, підґрунтям якої є суб'єктивна оцінка природних та соціальних взаємодій, є стан, який забезпечує діяльність людини на рівні «оперативного покою», який дозволяє йому не тільки оптимально протистояти різним природним й соціальним чинникам, але й активно й цілеспрямовано впливати на них. (Ю.О.Олександровський). В системі психічної адаптації автор виділяє такі підсистеми :

- пошук, сприйняття та переробка інформації, що є підґрунтям пізнавальної діяльності;
- емоційне реагування, що утворює особистісне відношення до інформації, що отримана, й є найбільш інтегрованою формою активності;
- соціально-психологічні контакти;
- бадьорість та сон;
- ендокринно-гуморальна регуляція.

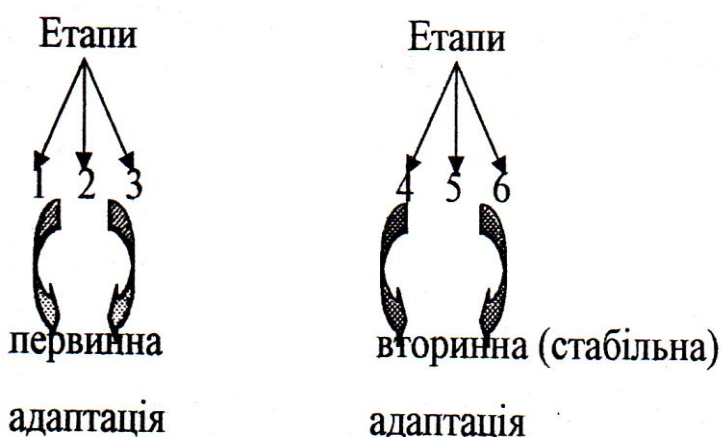
Головну роль в цій системі автор надає інформаційній підсистемі. Неузгодження поміж соціальними та психологічними можливостями для переробки, швидкості отримання й кількості, яка може бути перероблена, веде до порушення адаптації, яке виявляється у різних формах нервово - психічних розладів.

Ще одним підходом до визначення процесу адаптації є «динаміка станів» Лебедева В.І., де автор аналізує сім головних етапів процесу адаптації:

- етап характеризує передстартову психічну напруженість емоційного та операціонального походження;
- етап гострих психічних реакцій (тобто психічні реакції суто індивідуального походження - від позитивно до негативно забарвлених);
- етап відносної психічної адаптації, для якого є характерним стабільний емоційний стан;

- серединний (змінний) етап, для якого є характерним наявність додаткового напруження на тлі втоми;
- етап «завершальної» психічної напруженості;
- етап емоційного «розв'язання», який супроводжується станом ейфорії та психомоторного збудження;
- етап психічної реадаптації.

Вищенаведені етапи процесу адаптації автор групує таким чином :



Малюнок 1.2 - Групування етапів процесу адаптації за В.І.Лебедевим

Для етапів первинної адаптації, на думку автора, є характерним розгортання програм орієнтовної поведінки. Для етапів вторинної (стабільної) адаптації характерним є розгортання програм з урахуванням вимог оточуючого середовища.

С.Амплебі та Т.Медведева видокремлюють схему стадій психологічної адаптації до нової культури при зміні так званих етичних систем (Вл.Лефевр):

Стадія 1 - початкова ейфорія / збудження;

Стадія 2 - роздратування / ворожнеча;

Стадія 3 - поступове пристосування;

Стація 4 – адаптація та прийняття двох культур (Амплебі С., Медведева Т.). Таким чином, суб'єкт має в собі формальний механізм для моделювання себе та інших. За суттєвим змістом цей механізм є універсальним та незалежним від тієї культури до якої належав суб'єкт. Моделі себе й інших є

рефлексивними, тобто вони теж можуть містити в собі моделі себе та інших. Внутрішній формальний механізм для моделювання вміщує в собі обчислювальний процес, який має автоматичний перебіг і не залежить від свідомої волі суб'єкта. Цей процес визначає реакції суб'єкта в ситуаціях вибору, генеруючи внутрішні переживання суб'єкта (почуття провини, осудження інших).

Емоційний фактор, виявляючись частиною структурних адаптаційних перетворень, забезпечує різноманітні форми психічної адаптації, від простих (вибір позиції найбільшого комфорту та уникання небезпеки), до найбільш складних (формування піків афективної поведінки й адаптивно значущих індивідуально - психологічних властивостей та якостей характеру).

Емоційна сфера проводить оцінювання ефективності як біологічної адаптації через стан фізіологічного комфорту-дискомфорту, так і в соціальному оточенні - через вироблення соціально-адекватних засобів реалізації емоційних станів, таким чином, мається на увазі прояв емоційного інтелекту.

Відношення між афективною сферою і пізнанням було предметом дискусій протягом тривалого часу. Емоції віддзеркалюють відношення людини до різних сфер життя та до самого себе. А інтелект - це здатність до розуміння відносин та абстрагування. Виходячи з цього, емоції у формі, яка найбільш повно репрезентує відношення особистості, може бути об'єктом інтелектуальних операцій [7]. Таким чином, емоційний інтелект - це здатність розуміти відношення особистості, які є репрезентованими в емоціях, та керувати емоційною сферою використовуючи інтелектуальний аналіз та синтез. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішення на підґрунті віддзеркалювання та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, які мають особистісний сенс. Емоційний інтелект продукує неочевидні засоби активності задля досягнення мети та задоволення потреб особистості. Емоційний інтелект віддзеркалює внутрішній світ та його зв'язки з поведінкою особистості і взаємодію з реальністю.

Лебедев В.І зазначає, що емоції мають регулюючий вплив на процес

адаптації, ускладнюючи або полегшуючи адаптаційну діяльність, виходячи із значущості об'єкта (Лебедев В.І.).

У більшості досліджень співвідношення норми та патології. саме норма є синонімом здоров'я. За визначенням О.О.Королькова, норма - це зона життєдіяльності організму, у межах якої кількісні зміни головних життєвих констант вдержуються на рівні оптимального оптимуму. Під оптимальним функціонуванням розуміється проходження всіх процесів в живій системі з найбільш можливою зваженістю та економічністю (Корольков О.О., Петелько В.П.). Виходячи з цього, поняття «психічної норми» можна розглядати як критерій адаптованої психічної діяльності. Перехід від адаптації до дезадаптації на рівні особистості зв'язаний з напруженням «бар'єру психічної адаптації» (за Олександровським О.О.), з формуванням структури особистості, яка є адекватною вимогам актуальної діяльності (Колизаєвою Н.Г.) і т.ін,

Адаптація є результатом діяльності людини. А будь-яка діяльність особистості обумовлена її функціональним станом.

Так, за В.І.Медведевим «Функціональний стан - це інтеграційний комплекс наявних характеристик тих функцій та якостей людини, які прямо або непрямо обумовлюють виконання діяльності.» В.Л.Маришук визначає функціональний стан особистості більш розгорнуто, як деякий симптомокомплекс фізіологічних та психофізіологічних процесів, які визначають рівень активності функцій та систем організму, особливості життєдіяльності, і такий, що обумовлює в де більшій мірі працездатність та поведінку людини.

Психічний стан частіше виявляється як реакція на ситуацію або діяльність та має адаптивний прилаштований характер. Психологічний стан - явище виключно індивідуальне, тому що залежить від особливостей особистості, її ціннісної орієнтованості, мотивації. Психічний стан є невід'ємною складовою функціонального стану. Значною умовою психічної надійності (стабільності) людини, на думку Левітова Н.Д. та Мясичева В.Н., є складова психічного стану, який розуміють як загальний функціональний

рівень, на тлі якого розвивається процес. Стани багатомірні. Вони є і системою організації психічних процесів, і як суб'єктивне ставлення до явища, яке віддзеркалюють, і як механізм реагування на оточуючу дійсність.

Можна виділити позитивні та негативні психічні стани, які властиві більшості людей як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності, а загалом - всьому процесу адаптації особистості. До цього можна віднести психічні стани професійної приналежності, усвідомлення значущості своєї професії, стан задоволення професійними успіхами, стан вольової активності, і та. ін.

Значний внесок у вивчення психічних станів зробив Н.Д.Левітов. В своїх роботах автор дає розгорнуту характеристику психічних станів, розглядає їх взаємозв'язок з фізіологічними основами. Цей напрямок був продовжений Ю.М.Забродіним, Н.Н.Даниловою, О.О.Прохоровим

Крім того, психологічна наука розглядає психічні стани як готовність до діяльності, яка виступає цілісною характеристикою психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність перебігу психічних процесів залежно від предметів, що відображаються та явищ дійсності, стану, що передують і психічних властивостей особи (Стадник В.А.).

Підходи до визначення функціональних та емоційних станів базуються на положенні про системне реагування індивіда на будь-які зміни середовища. Е.Л.Носенко, визначаючи емоційні стани, вказує наступне «...вони супроводжують будь-яку цілеспрямовану інтелектуальну діяльність людини, є інтегративними по відношенню до інших станів та реакцій, набувають особливої інтенсивності в так званих критичних ситуаціях» (Носенко Е.Л.).

Регулювання станів (за дослідженнями Забродіна Ю.М.) в процесі адаптування охоплює три рівні :

- рівень середовища (вміщує в собі неусвідомлені рівні регуляції як з боку зовнішніх впливів, так і внутрішніх станів людини);
- рівень суб'єкта (саме тут реалізується процес формування образів станів та образів, пов'язаних зі станами);

- соціальний рівень (на ньому формуються свідомі образи станів людини та зовнішнього світу - спілкування, мовлення, соціальні норми) (Забродін Ю.М.).

Одним з сучасних дослідників, який приділяє вивченню не рівноважних станів значну увагу є А.О.Прохоров, який відзначає, що «психічні стани - це категорія психічних явищ, яка до сьогоденішнього часу недостатньо вивчена - як відносно їх теоретичних засад, так і в прикладному, практичному плані.» В загально психологічному аспекті такий стан відображений в тому, що категорія психічних не рівноважних станів дуже слабо розроблена порівняно з іншими категоріями, в тому числі - процесом адаптації.

Психічний стан як явище, за О.О.Прохоровим, було представлене в психології та переважно вивчалось в площині осі часу. Саме часовий фактор був однією з визначних дискримінант, які диференціюють категорії психічних явищ в психології. Дослідження станів в континуумі часу дозволили описати низку якісних ознак цієї категорії як феномену: виявлення, склад, структуру, функції, взаємовідносини з процесами й якостями і та.ін., які суттєво відрізняють стани від процесів та психічних якостей. Перехід в іншу область - енергетичну, переводить дослідження станів в область процесу - з феноменологічної (результативної) форми в область дослідження динамічних змін станів. В цьому напрямку відкривається можливість виділення загальних характеристик процесу, їхніх змін стосовно внутрішніх та зовнішніх умов, та зв'язок з процесом адаптації. Аналогічно до часової осі, стани можуть бути градуйовані за енергетичною шкалою. Підґрунтям до виділення градацій станів є континуум активації Д.Ліндслі й шкала рівнів психічної активності В.А.Ганзена.

У зв'язку з цим підґрунтям стани можуть мати різний енергетичний рівень, який знаходить відображення в якісній специфіці станів які актуалізуються. За точку відрахунку можна прийняти відносно рівноважні стани (стани середньої або оптимальної психічної активності).

Таблиця 1.1

Шкала рівнів психічної активності свідомості й загальна систематика станів (створена на підґрунті шкали В.А.Ганзена і В.Н.Юрченко)

Рівень психічної активності	Стан психічної активності
Стан підвищеної психічної активності	Щастя,захват,екстаз,турбота, страх,гнів,ярість,ужас,паніка, захоплення,страсть, ненависть, піднесення,мобілізація,дистрес і та.ін.
Стан середньої (оптимальної) психічної активності	Спокій, симпатія, співчуття, емпатія, готовність, боротьба мотивів, зосередженість, інсайт, зацікавленість, здивованість, розмірковування, роздуми і та.ін.
Стан зниженої психічної активності	Мрії,подавленість,сум,горе,страждання,усталість,втома,скука,прострація,неуважність,релаксація,кризисні стани і та.ін.

ат, тривога і та. ін.) а також стани зниженої психічної активності (мрії, печаль, втома і та. ін.) які характеризуються, відповідно, високим або низьким рівнем психічної активності відносно серединної точки, будуть віднесені до нерівноважних станів. В цілому, всі стани можна «градувати» вище або нише «нульової» точки.

Очевидно, що нерівноважні стани різної модальності та інтенсивності мають специфічну якість, яка віддзеркалюється в складі,

структурі, функціях, впливі на поведінку, на рівень адаптації тощо. В останньому випадку рівноважні стани є підґрунтя адекватної, прогнозованої та виваженої поведінки, що призводить до кращої адаптації. Актуалізація ж нерівноважних станів дуже часто є причиною нерациональної, неадекватної, агресивної, а часом і трагічної поведінки, що призводить до дезадаптації особистості.

З позицій системного підходу й концепції самоврядування нерівноважні стани є функціональною структурою, яка виникає в результаті порушення симетрії поміж організмом та середовищем. Порушення симетрії відбувається внаслідок процесів, які обумовлені внесенням потоку інформації та енергії у відкриту систему, якою є людина. В результаті, внаслідок самоврядування, складається нове функціональне утворення системи - нерівноважний стан.

Виходячи з того, що в нашому дослідженні ми розглядаємо роль особистісних якостей в процесі соціально-психологічної адаптації, подальший розгляд будемо впроваджувати з трьох точок зору :

- в процесі соціальної взаємодії в системі «особистість – суспільство»;
- в процесі саморозвитку та самоактуалізації в системі «людина-людина»;
- в процесі міжособистісних стосунків в системі «людина– людина» .

1.2 Соціально - психологічна адаптація, її особливості

Розглядаючи особистісну адаптованість, маємо виокремити такі основні функціональні ролі у вітакультурному саморегулюванні людини:

- на рівні суб'єкта_ - ,за найкращих умов, людина сприяє досягненню внутрішньої гармонії з довкіллям ступінь її соціумної пристосованості;
- на рівні особистості__- простежується трансформація стабільних позитивних емоційно-вольових стосунків індивіда з соціальним середовищем;
- на рівні індивідуальності___- особиста адаптованість сприяє самообілізації ментального досвіду й збагачення духовного світу Я;

- вищою психоформою самоусвідомлення метапотреб для творення еталонів образу, краси, мудрості, істини є універсум.

І.Ревасевич графічно представляє основні функціональні ролі особистої адаптованості у житті людини таким чином:



Малюнок 1.3 - Основні ролі особистої адаптованості

Проблема особистісної адаптації розглядалась в цілому ряді досліджень.

Психоаналітична теорія З.Фрейда є прикладом психодинамічного підходу - вона віддає головну роль у регулюванні поведінки, активності й, виходячи з цього, адаптації особистості складній взаємодії поміж інстинктами, мотивами та потягами, які конкурують та змагаються одне з одним. В уявленні, згідно якого особистість є динамічною конфігурацією процесів, які знаходяться у постійному конфлікті, висловлено суть психодинамічного напрямку, особливо у трактовці З.Фрейда. Як похідне від головного положення своєї теорії та як засоби адаптації при виникненні невротичної (дезадаптивної) ситуації автор висунув поняття «засобів психічного захисту», якими користується людина задля збереження адаптивної ситуації, щоб вона не переростала в дезадаптивну при виникненні факторів, які можуть призвести до такої: «Для живого організму ...захист від подразнення є, мабуть, найбільш важливим завданням, ніж сприйняття подразнення; він споряджений власним запасом енергії і має більш за все прагнути захищати власні особливі форми перетворення цієї енергії від нівелюючого, а отже, руйнуючого впливу енергії, яка діє зовні та перевищує його власну за міццю». Захисні механізми, якими користується Его виконують подвійну функцію. Як позитивну - спроба

запобігання дезадаптації, як негативну - викривлення реальності.

А.Адлер та К.-Г.Юнг, два представники раннього психоаналітичного руху, принципово розійшлися з З.Фройдом щодо ключових питань та переглянули його теорію у різних напрямках.

Індивідуальна теорія А.Адлера описує людину як єдину, самоузгоджену й цілісну. Головними принципами теорії А.Адлера є: індивідуум, як самоузгоджена цілісність, людське життя як динамічне прагнення перевершення, індивідуум як творча та самовизначена істота, соціальна приналежність індивідууму. А.Адлер значну увагу приділяв творчій складовій особистості, яка, на його думку, сприяє утворенню її стилю життя.

Аналітична психологія К.-Г.Юнга описує особистість як результат взаємодії спрямованості у майбутнє та уродженого нахилу, а також приділяє увагу інтеграції протилежних психічних сил задля підтримки психічного здоров'я. Питання адаптації та психічної активності індивідууму можна бачити в юнгівській теорії особистості в контексті погляду автора на розвиток особистості. К.-Г.Юнг з цього приводу особливо виділяє рух в напрямку самореалізації шляхом врівноваження й інтегрування різних елементів особистості. Задля того, щоб описати процес об'єднання всіх аспектів особистості коло Самості він використовував термін «індивідуація». Цей процес дозволяє Самості стати центром особистості, а це, в свою чергу, дозволяє особистості досягти самореалізації. Таким чином, К.-Г.Юнг, як і А.Адлер - послідовник гетерогенного напрямку адаптації особистості.

Різні теоретики постфрейдистської спрямованості, переглядаючи психоаналітичну теорію, приділяли значну увагу Его та його функціям. Є.Єріксон - найбільш видатний з, его-психологів, робив наголос на динаміці розвитку Его протягом життєвого циклу. Він розглядав особистість як об'єкт впливу соціальних та історичних сил. На різницю від З.Фрейда, у Є.Єріксона Его постає як автономна особистіста структуральної теорії сфокусована на якостях Его, які виявляються в чітко відокремлені частини життя людини.

Значення соціального та культурного впливу у формуванні особистості є

типовим і для теорій Є.Фромма та К.Хорні [41].

Таким чином, можна зробити висновок, що всі ці оглянуті вчені - постфрейдисти ставилися до адаптації особистості у контексті особливого пристосування індивідууму до умов, в яких він розвивається, виходячи із своєрідності етапів його життя, можливостей Его на цих етапах, та виключного впливу соціального та культурного середовища. Цей підхід є також гетеростатичним, навпаки до фрейдистського гомеостатичного підходу.

Єріх Фромм описав п'ять екзистенційних потреб, які є притаманними виключно людині. Вони, на думку Є.Фромма, базуються на прагненні свободи та безпеки, які одвічно є конфліктуючими.

Є.Фромм припускав, що головні орієнтації характеру є наслідком способу задовільнення екзистенційних потреб, якій надають соціальні, політичні й економічні умови.

Біхевіоральний підхід до особистості, представником якого є Беррес Фредерік Скіннер, торкається відкритих дій людей стосовно їхнього життєвого досвіду. Б.Ф.Скіннер стверджував, що поведінка детермінована, передбачувана й контролюється оточенням. Він категорично відкидав ідею про внутрішні «автономні» фактори як причину дій людини та зневажав фізіолого-генетичним поясненням поведінки.

Можна зробити висновок, що питання адаптації у теорій Б.Ф.Скіннера неможна розглядати з точки зору гетеростазу - гомеостазу, тому що він відкидав будь - які питання внутрішньої обумовленості поведінки людини. Таким чином, питання адаптації й психічної активності у цій теорії можна вбачати як безпосередню реакцію особистості на позитивний стимул - негативний стимул й, або закріплення примірника поведінки, яка виникає внаслідок цього, або усунення такої поведінки.

Диспозиційний напрямок у теорії особистості представлений Г.Олпортом, Р.Кеттелом та Г.Айзенком. Представники цього напрямку у психології додержувалися гетерогенної теорії щодо питання адаптації індивідууму в оточуючому середовищі, але більш, ніж їхні попередники

зосереджувалися на генетичній обумовленості у структурі особистості, розподіляючи вагу між генетичним та психічною активністю.

Цей напрямок припускає, що люди володіють деякими стійкими внутрішніми якостями, які зберігаються протягом часу й у різних ситуаціях. Окрім того підкреслювалося, що індивідууми відрізняються одне від одного за своїми характерологічними ознаками. Гордон Олпорт, який першим висунув теорію рис особистості, головним завданням психології вважав пояснення унікальності індивідуума. Особистість він розглядав як динамічну організацію тих внутрішніх психічних процесів, які визначають характерну для неї поведінку та мислення.

Г.Олпорт вважав рису найзначнішою одиницею аналізу для розуміння і вивчення особистості. Взагалі він визначав риси особистості як такі, що пояснюють стійкість поведінки людини в часі й у різних ситуаціях. Загальний конструкт, якій об'єднує риси особистості й надає напрямок життю людини, одержав назву «пропріум». Ця концепція визначає «Я» – як те, що пізнається й включає всі аспекти індивідууму, які приймають участь у створенні внутрішнього почуття цілісності.

Іншим ключовим моментом у теорії Г.Олпорта є концепція функціональної автономії. Вона наголошує, що мотиви дорослої людини не пов'язані з досвідом минулих переживань, з яких вони виникли спочатку.

Р.Кеттелл визначав якості особистості як те, що дозволяє передбачати дії людини в існуючій ситуації. З його точки зору такі прогнози можна робити найбільш точно, якщо вимірювати й описувати основні риси (source traits), які є такими, що визначають поведінку.

Наприклад, три поверхневі риси: почуття гумору; товариськість; альтруїзм об'єднуються в групу, завдяки великій позитивній кореляції. Ця кореляція пояснюється тим, що саме основна риса - дружелюбність є підґрунтям усіх цих якостей. Р.Кеттелл зазначав, що головні риси можуть бути тими реальними структурними силами, які знаходяться за особистістю, які необхідно знати, аби мати можливість вирішувати проблеми розвитку,

психосоматики, динамічної інтеграції. Він також звертав увагу на те, що ці вихідні риси відповідають реальним унітарним силам :

- фізіологічним факторам;
- темпераментальним факторам;
- ступеням динамічної інтеграції;
- відкритості соціальним інституціям.

Окрім основних рис автор виділяє також темпераментні риси, які відносять до того, як людина діє та веде себе. Виділяють 35 первинних темпераментних рис, або рис першого порядку. з них, 23 є характеристиками нормальних людей, а 12 — відносять до патологічних відхилень.

Теорія типів особистості Г.Айзенка також ґрунтується на факторному аналізі. Його ієрархічна модель особистості включає:

- типи;
- риси особистості;
- звичні реакції;
- специфічні реакції.

Цей дослідник приділяє генетичній основі рис особистості значно більшу увагу, ніж Р.Кеттелл.

Гуманістичний підхід щодо питання адаптації та психічної активності, уособлений теоріями А.Маслоу та К.Роджерса, демонструє чітку прихильність до гетеростатичної адаптації, вільного прояву особистістю психічної активності у формуванні свого життя.

Гуманістична психологія — напрямок третьої сили - поклала початок уявленню про людину, яке радикально відрізняється від зображення її у психоаналізі або біхевіоризмі. Находячись під впливом екзистенціальної філософії, гуманістична психологія як головні напрямки висуває трактовку особистості як цілого, неадекватність психологічних досліджень на тваринах, сприйняття людини як істоти позитивної й творчої у своїй основі, а також

вічне прагнення особистості до самоактуалізації, повноцінного функціонування.

Як основний напрямок гуманістичної психології, теорія Абрахама Маслоу описує людську мотивацію в термінах ієрархії потреб. Більш нижчі потреби повинні бути розумно задоволені до того, ніж потреби більш високого рівня стають домінантою спонуки у поведінці людини.

Гуманістична природа теорії А.Маслоу особливо ярко проявляється щодо погляду на самоактуалізацію людини, прагнення найвищої реалізації свого потенціалу.

Абрахам Маслоу також розділяв потреби на дві великі групи:

1. Дефіцитарні мотиви;
2. Мотиви зросту.

Дефіцитарні мотиви націлені на зниження напруги, тоді як мотивація зросту (метамотивація) націлена на зростання напруження завдяки пошуку нових і хвилюючих переживань. Вчений описав декілька мета потреб (істина, красота, справедливість), за допомогою яких описав людей, які самоактуалізуються й висунув теорію, що ці потреби біологічно закладені в кожній людині, як і дефіцитарні потреби.

Дуже важливим в теорії А.Маслоу є феномен «особистості, яка само актуалізується». Під такими особистостями вчений розумів тих людей, які живуть повним життям, найліпшою мірою роблячи те, на що вони більше всього здатні. Він вважав таких людей «цвітом» людської раси, які досягли того рівня особистісного розвитку, який закладений в кожному з нас. Такі люди, з точки зору А.Маслоу, пройшли дуже тяжкий та болісний шлях, протягом якого вони найповніше актуалізували свої можливості, найліпше пристосовуючись до життя.

Карл Рейсом Роджерс є автором феноменологічної теорії особистості. В цій теорії центральне місце займає положення про те, що поведінку людини можна зрозуміти тільки в термінах її суб'єктивних переживань. Цей підхід також припускає, що люди мають здатність будувати свою долю і що вони, по

своїй суті, є цільоспрямованими, такими, що заслуговують на довіру й є такими, що самовдосконалюються. К.Роджерс у своїй теорії особистості поряд з головними тезисами феноменології значну увагу приділяв самості [99].

В теорії К.Роджерса всі людські мотиви включені до одного мотиву досягнення майстерства - тенденцію актуалізації, уроджене прагнення людини актуалізувати, зберегти та інтенсифікувати себе. Ця тенденція, за думкою автора, спонукає всіх людей йти у напрямку більшої складності, автономії та розкриття потенціалу. К.Роджерс вважав, що люди прагнуть тих переживань, які сприймаються у якості «Я-інтенсифікуючих» і уникають тих переживань, які сприймаються як, «Я-заперечуючі».

Характеризуючи феноменологічний напрямок, К.Роджерс стверджував, що єдиною дійсністю, з точки зору сприйняття людини, є суб'єктивна реальність - особистий світ переживань людини. Центральне місце в цьому суб'єктивному світі належить «Я-концепції» найбільш важливому особистісному конструкту К.Роджерса. Головні елементи, які визначають розвиток Я-концепції є:

- потреба в позитивній увазі;
- умови цінності;
- безумовна позитивна увага.

К.Роджерс стверджував, що люди більшою мірою поведуться за своєю Я-концепцією. Загроза виникає, якщо людина сприймає невідповідність поміж Я-концепцією й загальним організмичним переживанням; тоді вона робить спробу захистити цілісність Я-концепції за допомогою викривлення або заперечення сприйняття. Як взірць психічного здоров'я було описано людей, які відкриті переживанням, повністю довіряють їм і вільно йдуть до повної актуалізації себе. Таких людей в системі К.Роджерса названо «повноцінно функціонуючими». Вчений встановив п'ять головних особистісних характеристик, які є загальними для таких людей :

- відкритість переживанню (полярно протилежна беззахисності);
- екзистенціальний образ життя (тенденція жити повно та насичено, так,

аби кожна мить життя сприймалася як свіже та унікальне);

- організмична довіра (слідкування своїм внутрішній почуттям під час прийняття рішення, залишаючись незалежним від суспільної думки);
- емпірична свобода (можливість жити так, як хоче, без обмежень та заборон);
- креативність.

У книзі «Психодіагностика особистісної адаптованості» А.В.Фурман зазначає, що вступаючи у численні соціальні взаємини, особистість формує не тільки сукупність уявлень про світ, а й про себе, мисленнєво видокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто приймає себе, формує самооцінку та утворює установки, як напівусвідомлені й емоційно забарвлені готовності суб'єкта сприймати світ і себе в ньому певним чином. Всі ці психічні процеси внутрішньо організовуються у вигляді такого складного утворення особистості як її Я-концепція, тобто всієї сукупності уявлень особи про себе. При цьому, зауважує автор, Я-концепція виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, та визначає актуальну систему її самосприйняття, що є дуже важливим для адаптованості особистості, тому що, якщо особистість має позитивну Я-концепцію, в її внутрішньому світі переважатимуть дбайливе й захоплене ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра й внутрішня свобода (А.В.Фурман). Отже, можна зробити висновок, що добре адаптованою є така особистість, яка має позитивну Я-концепцію.

Виходячи з вищенаведених поглядів вченого на процес особистісної адаптованості індивіда, ним було запропоновано схему психологічної структури особистісної адаптованості індивіда.

Запропоноване автором співвідношення кількох взаємопов'язаних шкал фундаментальних психічних явищ індивіда логічно завершується переліком найбільш типових для внутрішнього світу особистості психічних образів і психологічних ситуацій, а також системно зосереджується в

показниках того чи іншого функціонування та розвитку Я-концепції. Введення останньої складової психологічної структури особистісної адаптованості, вважає А.В.Фурман, цілком закономірне, якщо зважити на те, що Я-концепція є стрижневим утворенням онтогенетичного розвитку людини і характеризує не тільки систему самосприйняття, а й потенційного діяння, вчинкового проживання і творення довкілля та власного Я.

Разом з тим, як вважає автор, концептуально обґрунтувати органічне сплетіння характеристик особистісної адаптованості не становить проблеми: всі дистильовані психічні явища не просто перебувають у взаємодоповненні між собою, а й взаємопроникають одне в одне у сфері реальної екзистенції внутрішнього світу особистості (Фурман А.В.).



Малюнок 1.4 - Психологічної структури особистісної адаптованості

Аналізуючи концепцію, яка була запропонована Фурманом А.В. можна бачити, що як відомі західні вчені, так і сучасні українські дослідники,

характеризуючи добре адаптовану особистість, при переліченні необхідних для неї якостей, обов'язковими зазначають емоційно - вольові та інтелектуальні. Тобто, можна зробити висновок, що для успішної людини, що самоактуалізується, а отже - добре адаптованої людини, як необхідний компонент такого її стану є наявність високого рівня емоційного інтелекту. Адже, не маючи його, або маючи недосконалий емоційний інтелект (як механізм регулювання емоційно-вольової сфери) людина не буде здатна мати адекватні потребово - мотиваційні, комунікативні, моральні, поведінкові характеристики і, як наслідок цього, - ніколи не буде власником позитивної Я-концепції. А отже - ніколи не буде адаптованою особистістю, тобто такою, що сприймає адекватно світ і себе, отримує задоволення від життя.

слід зазначити, що людина може мати психічний образ Я:

„ідеал” „Бог” „бовван” „Коханий”	„побратим” „соратник” „друг”	„Знайомий” „відомий”	„суперник” „опонент” „недруг”	„ворог” „агресор” „тиран”
---	------------------------------------	-------------------------	-------------------------------------	---------------------------------

Цей образ багато в чому залежить від психологічної ситуації:

ІНТИМНОЇ (РОДИННОЇ) ПРИХИЛЬНОСТІ, ЗАКОХАНOSTІ, ІДЕЙНОГО ПОКЛОНІННЯ, ФАТАЛЬНОГО ВІРУВАННЯ І Т.ІН.	ІДЕЙНОГО ЄДНАННЯ, ДРУЖБИ, СИМПАТІЇ, ПРИЯЗНІ, АТРАКЦІЇ, ВЗАЄМОДОПОМОГИ, СПІВРОБІТНИЦТВА	НЕВИЗНАЧЕНОСТІ, АПАТІЇ, НЕЙТРАЛІТЕТУ, НЕЗНАННЯ, НЕВТРУЧАННЯ, КАПІТУЛЯЦІЇ, ВІДЧУЖЕННЯ	СУПЕРЕЧЛИВОСТІ ПОГЛЯДІВ, НЕПРИЯЗНІ, АНТИПАТІЇ, НЕПОРОЗУМІШНЯ, НЕДОВІРИ, НЕСПРИЙНЯТТЯ, ОСУДУ	СУПЕРЕЧОК БЕЗ ПРИВОДУ, КОНФЛІКТНОСТІ, ЗНЕВАГИ, НЕПОВІСНОСТІ, АГРЕСИВНОСТІ, ВОРОЖНЕЧІ, ЖОРСТОКОСТІ, НЕПРАВДИ
--	---	--	--	---

В цілому ж, на думку автора, процес адаптації залежить від змісту Я-концепції особистості :

Позитивна

негативна

Самозахоплення; Відчуття власної творчої непересічності; Віра в успіх; Безмежний оптимізм; Максимально високий рівень домагань; Висока впевненість у собі; Вкрай завищена самооцінка; Самоактуалізація особистості	Довіра; Самоповага; Сприйняття себе; Відчуття власної цінності; Віра у себе; Оптимізм; Високий рівень домагань; Особиста прихильність; Гуманні переконання; Завищена самооцінка; Самоствердження	Несформований образ Я; Амбівалентні переживання та ставлення до себе; Відсутність у житті чіткої мети; Аморфність уявлень особистості про себе; Внутрішня слабкість; Безпринципова поведінка (позиція); духовні лінощі.	Зневажливе ставлення до себе; Неприйняття себе; Песимізм; Незадоволення своєю діяльністю; Висока тривожність; Низька самооцінка; спотворне уявлення про себе; Деструктивні тенденції вчинання; Самовідчуження	Явне зневажання себе; Переживання власної не- повноцінності; вкрай занижена самооцінка; Часті фрустрації; Внутрішні критичні ситуації і кризи; Наявність духовних шлаків і дефектів; Самозамкнення або непримиренна боротьба з оточенням
--	---	---	--	---

1.3 Особливості особистісної адаптації школярів

Проблема охорони психічного здоров'я дітей актуальність якої стає все більш очевидною у зв'язку піднаглядним зростанням нервово-психічних захворювань і функціональних розладів середовища дитячого населення, не може бути вирішена без практичного використання медико-психологічних і соціально-психологічних знань у системі шкільної освіти.

Якісно інша, порівняно з попередніми інститутами соціалізації (сім'я, початкова школа), атмосфера навчання в середній школі, що складається із сукупності розумових, емоційних і фізичних навантажень, висуває нові ускладнені вимоги не тільки до психофізіологічної конституції дитини або її інтелектуальним можливостям, але і до цілої особистості, і насамперед до її соціально-психологічного рівня. Різні аспекти проблеми пристосування дитини до цих вимог давно привертати увагу педагогів, психологів, психофізіології. Численні дослідження шкільної неуспішності у дітей без ознак вираженої інтелектуальної недостатності, порушень шкільної поведінки, що не мають виразної клінічної окресленості, але часто виступають як етап формування прикордонних нервово-психічних розладів, послужили основою для виділення відносно самостійного об'єкта міждисциплінарних досліджень що отримав назву «Проблеми шкільної дезадаптації».

У найзагальнішому вигляді під шкільною адаптацією мається на увазі, як правило, деяка сукупність ознак, що свідчать про відповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини відносно до вимог ситуації навчання в середній ланці .

В даний час труднощі, пов'язані з адаптацією до навчання в середній школі, за даними різних авторів відчують від 15 до 40% учнів п'ятих класів загальноосвітньої школи, причому відзначається тенденція до подальшого зростання їх кількості. З урахуванням цих масштабів, а так само найбільш ймовірних негативних наслідків цього явища, що виражаються, зокрема, у формуванні стійких видів соціально-психічної дезадаптації.

Тому стратегічне завдання психологічної діагностики в даному випадку повинна бути орієнтована не на уточнення характеру, структури та нозологічної приналежності клінічних окреслених розладів (що є змістом патопсихологічної діагностики) а, по-перше, надбання виявлення порушення до клінічного рівня як факторів ризику виникнення нервово-психічної патології, і по-друге, на встановлення структури цих порушень, які при зовні схожих проявах можуть мати цілком різний психологічний зміст. Таким чином, на цій основі можуть бути створені передумови не тільки для профілактики більш серйозних порушень психічного розвитку, а й для цілеспрямованої корекції вже наявних відхилень.

До числа основних первинних зовнішніх ознак дезадаптації і лікарі, і психологи одностайно відносять утруднення в навчанні і різні порушення шкільних форм поведінки. У зв'язку з цим, з чисто педагогічних позицій, до категорії дітей з порушеннями шкільної адаптації відносяться перш за все діти з недостатніми здібностями до навчання, так як серед вимог, які пред'являє до дитини школа, в першу чергу виділяється необхідність успішно опановувати навчальною діяльністю. Відомо, що навчальна діяльність є провідною в молодшому шкільному віці, що її формування обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії онтогенезу.

Адаптація дитини до школи досить тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням у всіх системах організму. Більшість дослідників виділяють три фази адаптації:

Генералізована реакція, коли у відповідь на новий вплив практично всі системи організму дитини відповідають бурхливою реакцією і значним напруженням (2-3 тижні);

Нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить якісь оптимальні (або близькі до оптимальних) варіанти реакцій на незвичне вплив;

Щодо стійке пристосування, коли організм знаходить найбільш підходящі адекватно нових навантажень, варіанти реагування, тобто власне адаптація.

Тривалість періоду адаптації для кожної дитини при різних умовах неоднакова.

Все різноманіття труднощів у школі можна розділити на 2 етапи:

Специфічні, що мають в основі ті чи інші порушення розвитку моторики, зорово-моторної координації, зорово-просторового сприйняття, мовного розвитку тощо.

Неспецифічні викликані загальною ослабленою організму, стулення і нестійкою працездатністю, індивідуальним темпом діяльності.

В результаті соціально-психологічної дезадаптації можна чекати у дитини прояв всього комплексу неспецифічних труднощів, пов'язаних, насамперед, з порушеннями діяльності. На уроці не адаптований учень неорганізований, часто відволікається, пасивний, відрізняється уповільнення темпу діяльності, часто зустрічаються помилки. Природа шкільної неуспішності може бути визначена самими різними факторами, у зв'язку з чим поглиблене вивчення її причин і механізмів здійснюється не стільки в рамках педагогіки, скільки з позиції педагогічної та медичної (а останнім часом соціальної) психології, дефектології, психіатрії та психофізіології.

Однією з причин шкільної дезадаптації характер сімейного виховання. Якщо, дитина приходить в школу з сім'ї, де вона відчувала переживання «ми» вона й в нову соціальну спільність - школу - входить з трудом. Несвідоме прагнення до відчуженості, неприйняття норм і правил будь-якої спільності лежить в основі шкільної дезадаптації дітей. Збереження незмінного «я», діти в сім'ях, з несформованим «ми», або де батьків та дітей відділяє стіна відкидання, байдужості.

Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптації перш за все повинно бути спрямоване на усунення причин, що викликають її. Дуже часто дезадаптація дитини в школі, нездатність впоратися з роллю учня

негативно впливають на його адаптацію в інших середовищах спілкування. При цьому виникає загальна середова дезадаптація дитини, яка вказує на його соціальну відгородженість, відкидання.

Перераховані порушення слід розглядати як фактори ризику. здатні за певних умов стати причинами шкільної неуспішності, але не визначають її. Ступінь умов патогенності факторів, так само як і оборотності формуються складаються з багатьох складових. Зокрема, чималу роль можуть грати компенсаторні процеси, а так само позитивні зміни середової ситуації. Крім того, кожен з цих факторів має складно-організовану структуру і тому потребує ретельного аналізу, який міг би дозволити оцінити справжню міру його деструктивних або гальмуючих впливів на процес психічного розвитку конкретної дитини. Однак, очевидно й інше: всі перераховані чинники представляють насамперед безпосередню загрозу насамперед для інтелектуального розвитку дитини, частиною виступаючи як реальні передумови його порушення (фактори соціального роду), частиною як його симптоми. Залежність же шкільної успішності від інтелекту не потребує доказів.

Саме на інтелект в молодшому шкільному віці падає основне навантаження, оскільки для успішного оволодіння навчальною діяльністю, науково-теоретичними знаннями необхідний досить високий рівень розвитку мислення, мовлення, сприйняття, уваги, пам'яті, придбаний в період дошкільного дитинства запас елементарних відомостей, уявлень, розумових дій та операцій служить передумовою засвоєння вивчаються в школі навчальних предметів. Тому навіть легкі, парціальні порушення інтелекту, асинхронія в їх формуванні будуть ускладнювати процес навчання дитини і вимагати спеціальних заходів корекції, важко здійсненим в умовах масової школи. Якщо ж мова йде про стани, які кваліфікуються як затримка психічного розвитку і потребують спеціально організованих умов навчання, то неуспішність помилково направленою в масову школу дитини з таким діагнозом і його подальша дезадаптація є практично неминучими. Під впливом

постійних невдач, що виходять за рамки власне навчальної діяльності та поширюються на сферу взаємин з однолітками, у такої дитини формується відчуття власної малоцінності, з'являються спроби компенсувати свою особистісну неспроможність. А так як вибір адекватних засобів компенсації в цьому віці дуже обмежений, то самоактуалізація часто здійснюється в різній мірі усвідомленим протидією шкільним нормам, реалізується в порушеннях дисципліни, підвищеної конфліктності у відносинах з оточуючими (як дітьми, так і дорослими), що на тлі повної втрати інтересу до школи постійно інтегрується в асоціальну особистісну спрямованість. Нерідко у таких дітей виникають нервово-психічні та соматичні розлади.

У дітей у віці до 12 років з їх підвищеною потребою в рухах, найбільші труднощі викликають ситуації, в яких потрібно контролювати свою рухову активність. При блокуванні цієї потреби нормами шкільного поведінки в дитини наростає м'язова напруга, погіршується увагу, падає працездатність, швидко настає втома. Наступаюча слідом за цим розрядка, яка є захисною фізіологічною реакцією організму дитини та надмірне перенапруження, виражається в неконтрольованому руховому неспокої, кваліфікуються учителем як дисциплінарні проступки.

Значні труднощі в дотриманні норм і правил поведінки відчують діти з різними нейродинамічними порушеннями, найбільш часто виявляється синдромом гіперзбудливості (або гіпердинамічним синдромом) дезорганізують не тільки діяльність дитини, але і його поведінку в цілому. У збудливих моторно-розгальмованих дітей типовими є розлади уваги, порушення цілеспрямованої діяльності, що перешкоджають успішному засвоєнню навчального матеріалу. У досить виражених випадках така симптоматика може бути купована лише в умовах терапевтичної корекції.

Іншою формою нейродинамічних розладів є психомоторна загальмованість. Школярі з цим порушенням відрізняються помітним зниженням рухової активності уповільненим темпом психічної діяльності, збідненням діагнозу та вираженістю емоційних реакцій. Ці діти так само

відчувають серйозні труднощі у навчальній діяльності, так як не встигають працювати в єдиному з усіма темпі, не здатні до швидкого реагування на зміну тих чи інших ситуацій, що крім навчальних невдач перешкоджає нормальним контактом з оточуючими.

Нейродинамічні порушення можуть виявлятися у формі нестабільності психічних процесів, що на поведінковому рівні виявляє себе емоційної нестійкістю, легкістю переходу від підвищеної активності до пасивності, і навпаки, від повної бездіяльності - до неупорядкованою гіперактивності. Для цієї категорії дітей досить характерним є бурхливе реагування на ситуації неспіху, іноді набуває чітко істеричний відтінок. Типовим для них є так само швидке стомлення на уроках, часті скарги на погане самопочуття, що в цілому призводить до нерівномірним досягнень у навчанні, помітно знижуючи загальний рівень успішності навіть при високому рівні розвитку інтелекту.

Психологічні труднощі дезадаптуючого характеру, які відчувають діти даної категорії, найчастіше мають вторинну обумовленість, формуючись як наслідок невірної інтерпретації учителем їх індивідуально-психологічних властивостей.

Чималу роль в успішній адаптації до школи відіграють характерологічні і особистісні особливості дітей, що сформувалися на попередніх етапах розвитку. Уміння контактувати з іншими людьми, володіти необхідними навичками спілкування, здатність визначити для себе оптимальну позицію у відносинах з оточуючими надзвичайно необхідні дитині, що надходить до школи, так як навчальна діяльність, ситуація шкільного навчання в цілому носить, перш за все, колективний характер. Чи не сформованість таких здібностей або наявність негативних особистісних якостей породжують типові проблеми спілкування, коли дитина або активно, часто з агресією, відкидається однокласниками, або просто ігнорується ними. І в тому, і в іншому випадку відзначається глибоке переживання психологічного дискомфорту, що має чітко дезадаптує значення. Менш патогенна, але так само загрожує негативними

наслідками, ситуація самоізоляції, коли дитина не відчуває контактів з іншими дітьми.

Соціальна позиція школяра, що накладає на нього почуття відповідальності може спровокувати появу страху, «бути не тим». Дитина боїться не встигнути, спізнитися, зробити не те, не так, бути судженням і покараним. У молодшому шкільному віці страх «бути не тим» досягає максимального розвитку, оскільки діти намагаються оволодіти новими знаннями, серйозно ставляться до своїх обов'язків школяра і дуже переживають з приводу відміток.

В основі цього страху лежить страх зробити помилку, зробити дурість і бути осміяним. Найбільше такі діти бояться відповідати біля дошки. Саме біля дошки повною мірою проявляється їх беззахисність.

Деякі діти панічно бояться зробити помилку, коли готують уроки. Це відбувається в тих випадках, коли батьки педантично їх перевіряють і при цьому дуже драматично відносяться до помилок. Навіть якщо батьки не карають дитину, психологічне покарання все одно присутня. У молодшому шкільному віці відмітка - не просто оцінка конкретного результату діяльності, вона суб'єктивно сприймається дитиною як оцінка всієї його особистості.

Особливостями особистості, що перешкоджають успішному входженню дитини в нову ситуацію міжособистісної взаємодії, дуже різноманітні, так само, як різноманітні індивідуальні характеристики соціальної ситуації розвитку кожної дитини. Разом з тим, існують інтегративні особистісні утворення, які в стійких своїх формах здатні тривалий час визначати модус соціальної поведінки індивіда, підпорядковуючи собі більш часті його психологічні характеристики. У числі таких утворень слід назвати, перш за все, самооцінку і рівень домагань. При неадекватному їх завищенні діти не критично прагнуть до лідерства, реагують негативізмом і агресією на будь-які труднощі, чинять опір вимогам дорослих або відмовляються від виконання діяльності, в якій можуть виявити свою неспроможність. В основі виникають у них різко негативних емоцій лежить внутрішній конфлікт між домаганнями і невпевненістю в собі.

Наслідками такого конфлікту можуть стати не тільки зниження неспішності, але і погіршення стану здоров'я на тлі явних ознак загальної соціально-психічної дезадаптації.

Не менш серйозні проблеми виникають у дітей зі зниженою самооцінкою. Їх поведінка відрізняється нерішучістю у власних силах, які формують почуття залежності, сковуючи розвиток ініціативи та самостійності у вчинках і судженнях.

Первинна оцінка дитиною інших дітей майже цілком залежить від думки вчителя, чий авторитет беззастережно визнається учнями молодших класів. Демонстративно негативне ставлення педагога до дитини формує аналогічне ставлення до нього з боку однокласників, в результаті чого така дитина опиняється в ізоляції. Як показали дослідження, вчителі з негативним стилем відношення до учнів погано знають структуру міжособистісного спілкування в класі: вони не тільки ставлять деяких дітей у несприятливе становище в колективі, але й не помічають ізольованих школярів, невірно оцінюють труднощі дітей в контактах один з одним. Такий стиль керівництва дитячим колективом призводить до того, що в першому класі відставали у навчанні та недисципліновані учні неминуче потрапляють в категорію «відкидала», що перешкоджає нормальному розвитку їх інтелектуальних здібностей і формує у них небажані риси характеру.

Приблизно з третього класу неформальні, дружні контакти починають домінувати у взаєминах школярів, складаючись на основі індивідуальних емоційних і ціннісних переваг вже незалежно від думки вчителя про того чи іншого учня. Тому діти, які мають негативні риси характеру, потрапляють до групи «відкидала», навіть якщо вони вважаються зразковими учнями.

Невміння налагодити позитивні взаємозв'язку з іншими дітьми стає основним психотравмуючим фактором і викликає у дитини негативне ставлення до школи, призводить до зниження його успішності, провокує формування у нього різних патологічних станів.

Таким чином, труднощі, які можуть виникати у дитини на початку навчання в середній ланці, пов'язані з впливом великого числа факторів, як зовнішнього, так і внутрішнього порядку. Дослідження в цій області, як правило, зосереджуються на переважному аналізі однієї з сфер шкільного життя: навчальної діяльності, взаєминах з педагогом та виконання шкільних норм і правил поведінки, характер міжособистісного спілкування в класному колективі. Однак, рішення проблеми шкільної дезадаптації неможливо без вивчення всього комплексу виникають у дитини труднощів, взаємовпливу всіх факторів, що діють на нього в школі.

Підводячи підсумок опису ознак і чинників шкільної дезадаптації, слід підкреслити, як мінімум, три основні моменти, важливих, для вірного розуміння сутності цього феномена, а так само для формулювання загальних принципів його діагностики.

По-перше, кожен з перелічених факторів вкрай рідко зустрічається в чистому, ізольованому вигляді і, як правило, поєднується з дією інших чинників, утворюючи складну, ієрархічну структуру порушення шкільної адаптації.

По-друге, дія будь-якого фактора носить не прямий характер, а реалізується через цілий ланцюг опосередкувань, причин на різних етапах формування дезадаптації міра патогенності для кожного з факторів і його місце в загальній структурі порушень не є постійними.

По-третє, становлення картини шкільної дезадаптації відбувається не просто на фоні, а в нерозривному динамічному зв'язку з симптомами психічного дезонтогенеза, що, однак не дає підстави для їх ототожнення, але диктує при цьому необхідність аналізу їх співвідношення в кожному конкретному випадку. На загальних же питаннях цього співвідношення слід зупинитися докладніше.

Висновок до розділу 1

Адаптація - один з найфундаментальних процесів, які забезпечують існування живого організму. Механізми адаптації дозволяють організму існувати в тих умовах середовища, які постійно змінюються й ефективно функціонувати на всіх рівнях - від біохімічного, до рівня поведінки. В самому широкому сенсі слова «жити» - значить «адаптуватися» (Авцин А.П.).

Термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового пізнання, проте в адаптології не розроблено однієї думки про зміст поняття адаптації. В самому широкому сенсі цього слова під адаптацією розуміють будь-які форми відображення будь-якою системою впливу середовища, особистий тип відносин з середовищем, який дозволяє системі підтримувати функціонування, розвиватися, враховуючи характер впливу середовища. Тип системи може бути будь-яким: від штучних об'єктів до природних, включаючи рівні організму і особистості.

Психічна адаптація є частиною загального адаптаційного процесу, тому що вона визначає оптимальну збалансованість людини та середовища на рівні особистості, що дозволяє реалізовувати актуальні людські потреби та зв'язані з ними значущі цілі. (Березин Ф.Б.). Поняття психічної адаптації є інструментом вирішення цілого ряду практичних та теоретичних задач в психології.

Кризи взагалі не є неминучими супутниками психічного розвитку. Неминучі не кризи, а злами, якісні зсуви в розвитку. Навпаки, криза - це свідчення того зсуву, зламу, який не відбувся. Кризи зовсім може не бути, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є процесом, який розумно керований - кероване виховання.».

Думки щодо кризових ситуацій в житті людини, з точки зору протікання її адаптивних процесів, дотримується й А.В.Фурман, розглядаючи адаптаційний процес як такий, що складається з трьох адаптаційних процесів-показників особистості :

а) Адаптивність (дуже висока, висока, середня, низька);

б) Неадаптивність (неочевидна, очевидна);

в) Деадаптивність (ситуативна, стійка очевидна, критична) (Фурман А.В.)

Розглядаючи особистісну адаптованість, маємо виокремити такі основні функціональні ролі у вітакультурному саморегулюванні людини:

- **на рівні суб'єкта**__ ,за найкращих умов, людина сприяє досягненню внутрішньої гармонії з довкіллям ступінь її соціумної пристосованості;
- **на рівні особистості**_ простежується трансформація стабільних позитивних емоційно-вольових стосунків індивіда з соціальним середовищем;
- **на рівні індивідуальності**- особиста адаптованість сприяє самообілізації ментального досвіду й збагачення духовного світу Я;
- вищою психоформою самоусвідомлення метапотреб для творення еталонів образу, краси, мудрості, істини є універсум.

Вчені - постфрейдисти ставилися до адаптації особистості у контексті особливого пристосування індивідууму до умов, в яких він розвивається, виходячи із своєрідності етапів його життя, можливостей Его на цих етапах та виключного впливу соціального та культурного середовища. Цей підхід є також гетеростатичним, навпаки до фрейдистського гомеостатичного підходу.

Єріх Фромм описав п'ять екзистенційних потреб, які є притаманними виключно людині. Вони, на думку Є.Фромма, базуються на прагненні свободи та безпеки, які одвічно є конфліктуючими.

Біхевіоральний підхід до особистості, представником якого є Беррес Фредерік Скіннер, торкається відкритих дій людей стосовно їхнього життєвого досвіду. Б.Ф.Скіннер стверджував, що поведінка детермінована, передбачувана й контролюється оточенням.

Гуманістичний підхід щодо питання адаптації та психічної активності, уособлений теоріями А.Маслоу та К.Роджерса, демонструє чітку прихильність до гетеростатичної адаптації, вільного прояву особистістю психічної активності у формуванні свого життя.

Адаптація дитини до школи досить тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням у всіх системах організму. Більшість дослідників виділяють три фази адаптації:

Генералізована реакція, коли у відповідь на новий вплив практично всі системи організму дитини відповідають бурхливою реакцією і значним напруженням (2-3 тижні);

Нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить якісь оптимальні (або близькі до оптимальних) варіанти реакцій на незвичне вплив. Тривалість періоду адаптації для кожної дитини при різних умовах неоднакова.

Все різноманіття труднощів у школі можна розділити на 2 етапи:

Специфічні, що мають в основі ті чи інші порушення розвитку моторики, зорово-моторної координації, зорово-просторового сприйняття, мовного розвитку тощо.

Неспецифічні викликані загальною ослабленою організму, стулення і нестійкою працездатністю, індивідуальним темпом діяльності. Однією з причин шкільної дезадаптації характер сімейного виховання. Якщо, дитина приходить в школу з сім'ї, де вона відчувала переживання «ми» вона й в нову соціальну спільність - школу - входить з трудом. Несвідоме прагнення до відчуженості, неприйняття норм і правил будь-якої спільності лежить в основі шкільної дезадаптації дітей.

Кожен з перелічених факторів вкрай рідко зустрічається в чистому, ізольованому вигляді і, як правило, поєднується з дією інших чинників, утворюючи складну, ієрархічну структуру порушення шкільної адаптації. Дія будь-якого фактора носить не прямий характер, а реалізується через цілий ланцюг опосередкувань, причин на різних етапах формування дезадаптації міра патогенності для кожного з факторів і його місце в загальній структурі порушень не є постійними.

РОЗДІЛ 2 ПСИХОКОРЕКЦІЯ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

2.1. Поняття психокорекції

Термін «психокорекція» використовується в українській і зарубіжній науковій літературі на позначення специфічного виду діяльності психолога-практика. Нерідко визначення психокорекції підмінюється поняттям психотерапії, вказуючи на тотожність термінів «психокорекція» і «психологічне втручання». Термін «психологічне втручання» вживається в зарубіжній літературі як синонім психокорекції. Психологічна корекція в психотерапії визначається як «спрямований психологічний вплив на певні психологічні структури психіки з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування індивіда»; у спеціальній педагогіці — це «виправлення (часткове чи повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції у дорослих», у практичній діяльності психолога — «діяльність з виправлення (коригування) тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають «оптимальній» моделі». У загальних рисах психокорекцію визначають як систему заходів, спрямованих на виправлення психологічних вад та поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу, тому «психокорекції мають бути піддані вади, що не мають органічної основи і не становлять стійких якостей, що формуються доволі рано і в подальшому практично не змінюються» , «психокорекція — це психозміна усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих у процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта; шлях аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта.

Термін «особистісна психокорекція» нині вживається в різному значенні. З одного боку, він виступає як синонім поняття корекція особистості, що передбачає специфічну рефлексивну діяльність суб'єкта, з іншого — на

позначення цілісного процесу практичної роботи, який актуалізує динаміку психічних виявів особистості.

Є істотна відмінність між поняттями психотерапія та психокорекція. психотерапія — це система медико-психологічних засобів, що застосовуються лікарем для лікування різних захворювань, а психокорекція — сукупність психологічних прийомів, що використовуються психологом для виправлення вад поведінки психічно здорової людини[78]. Слово терапія (від гр. - ιερατεια — мистецтво піклування, лікування) охоплює компонент корекційного впливу на психіку. Психокорекція не має на меті забезпечити видужання від хвороби, вона сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу суб'єкта, латентних можливостей та ресурсів його психіки. Вона застосовується в роботі з психічно здоровими людьми, здатними до самоаналізу та прогресивних самозмін. Психотерапія передбачає комплексний лікувальний вплив на суб'єкта при багатьох психічних, нервових та психосоматичних розладах, тоді як загалом психокорекція і психотерапія спрямовані на оптимізацію психічного, емоційного стану суб'єкта, а певні особистісні деструкції можуть потрапляти у сферу впливу як психокорекції, так і психотерапії.

Психокорекцію певною мірою можна тлумачити як процес «довиховання» дорослої людини, що передбачає актуалізацію розумового, когнітивного потенціалу, розумових можливостей суб'єкта, який піддається психокорекції. Дитяче мислення не є зрілим, воно не здатне до абстрактних узагальнень, систематизації отриманої інформації, тому психокорекція щодо дитини за потреби застосовується в поєднанні з педагогічним процесом. Виховний процес пов'язаний із впливом на суб'єкта, психокорекція передбачає взаємодію із суб'єктом та рівність позицій. Феномен психокорекції пов'язаний також з поняттям розвитку. «Розвиток — це процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання».

Результатом психокорекції може бути поліпшення психічного благополуччя суб'єкта. Водночас глибинний психокорекційний процес передбачає наявність психічного здоров'я в його учасників, яке визначається через фактор

викривлення об'єктивної реальності: чим більше суб'єкт спотворює інформацію, сприймання іншого й самого себе, тим більшою мірою виражений ступінь його психічного неблагополуччя, нездоров'я. Визначення поняття психологічного здоров'я в сучасній літературі має багатоманітний та відносний характер. З. Фрейд розглядав здоров'я людини як гармонійне функціонування її психічного апарату. Він уперше висловив думку, що межа між здоров'ям і хворобою, нормою й патологією — доволі прозора, тому що сучасній людині доводиться зважати на вимоги соціуму та культуру, які не завжди сприяють задоволенню її природних бажань.

До виявів психічного неблагополуччя, зокрема, можна віднести інфантильність, яка породжує затримку в особистісному розвитку суб'єкта і не співвідноситься з його високим інтелектуальним рівнем. Дехто з дослідників вважає, що вагому роль при цьому відіграє віковий ценз учасників психокорекції. Так, на думку У. Джеймса, приблизно у тридцять років «характер стає твердим, як гіпс, і більше не пом'якшується». Результативність психокорекції залежить і від індивідуально-неповторних модифікацій набутого життєвого досвіду суб'єкта, який об'єктивно переосмислюється в результаті глибинного пізнання.

2.2 Труднощі психокорекції психолога - практика

В особистісній корекції майбутнього психолога-практика здебільшого трапляються ускладнення, які зумовлені значною мірою об'єктивними причинами — відмежуванням практичної психології від академічної на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Бар'єри психокорекції пов'язані як із процесом самопізнання у психокорекційній групі, так і з особистісними труднощами. Можна твердити, що труднощі психокорекції практичного психолога спричинені об'єктивними розбіжностями в теоретичній (академічній) та практичній підготовці, а також невизначеністю кінцевої мети психокорекції

для кожного конкретного суб'єкта, що й створює перепону на шляху самореалізації [54].

Майбутній психолог здобуває теоретичні знання, перебуває в процесі пізнання власної психіки на шляху до оволодіння професією, його особистість піддається корекції кваліфікованого спеціаліста (керівника групи, викладача), він не має змоги проводити повноцінну власну практику, а застосовує лише її елементи. Тому психокорекція майбутнього психолога обмежується набуттям знань про психологію взагалі та про себе як носія психічного; його увагу привертають насамперед власні психологічні особливості та особливості інших людей [70,с.123].

Бачення психічних закономірностей майбутнім психологом набуває цілісного й систематизованого уявлення про складність психіки переважно перед завершенням навчання на факультеті. Психолог-початківець набуває досвіду власної психокорекційної практики, що змушує його здійснювати самоаналіз поведінкових актів та несвідомих тенденцій безпосередньо у професійній діяльності. Можна визначити такі етапи набуття професіоналізму психологом. Перший етап — відвідування психокорекційної групи, яке передбачає опанування принципами групової взаємодії та необхідними навичками самопізнання й самокорекції (цей етап є обов'язковою умовою психокорекції майбутнього психолога-практика). Наступний етап — коригування кожним учасником групових психо- корекційних занять та аналіз того, якою мірою його особистісні проблеми гальмують взаємодію з іншою людиною. Важливою тут є групова робота, під час якої майбутні психологи рефлексують власні похибки у сприйнятті іншої людини. Третій етап — супервізія як спосіб професійного вдосконалення, коли робота психолога з протагоністом відбувається під наглядом більш кваліфікованого фахівця, який здійснює аналіз взаємодії. Цей етап властивий насамперед психологу-початківцю, хоча його елементи можуть застосовуватися в роботі з майбутніми фахівцями (у навчальному процесі передбачається апробація професійних можливостей майбутніми психологами).

Слід розрізняти рівні бар'єрів психокорекції: бар'єри в роботі самої групи та в психокорекційному процесі; труднощі, що стосуються керівника групи чи її учасників.

У груповому процесі на заваді досягнення ефективності психокорекції може стояти почуття власної меншовартості, що актуалізується в його учасників. Це — один із найпоширеніших бар'єрів, який може спричинити щонайменше невпевненість, пасивність та мовчання. А. Адлер переконливо довів, що почуття меншовартості притаманне кожному суб'єктові від народження, тому що людина народжується безпомічною, боїться навколишнього світу. Таке почуття не є патологічним, однак не зникає впродовж життя особи, і його позитивна роль може виявлятися у прагненні досягти соціально значущих успіхів, зробити суспільно корисні справи, адже психологічно здорова людина намагається перебороти таке почуття соціально прийнятними способами, прагне реального самоутвердження, самореалізації в житті. За несприятливих умов життя суб'єкта (найчастіше — неадекватне виховання в дитинстві) почуття може перетворитися на комплекс неповноцінності, який набуває вираженості в особистісній поведінці [124].

Людина стає нездатною до розвитку власного творчого потенціалу. Тоді вона зосереджується на собі, а не на навколишньому середовищі. Спостерігається тенденція до компенсації свого комплексу завдяки відчуттю «високості», неперевершеності, прагнення (але не дія) стати щасливим, успішним. За таких умов у реальному житті людина непомітно для себе ухиляється від об'єктивно-продуктивної діяльності, занурюється в уявний світ та ілюзорне відчуття «вищості» над іншими. Звільнення від комплексу меншовартості відкриває нові перспективи для розвитку потенціалу суб'єкта, знаходження своєї соціальної ролі в межах об'єктивної дійсності; формується здатність до особистісного прогресу. На нашу думку, усвідомлення почуття меншовартості є необхідним у професійному становленні психолога-початківця, інакше він ризикує бути обтяженим страхами, тривогами, що блокуватимуть його творчу активність.

У психокорекційному процесі на початкових етапах роботи групи можливе виникнення різних страхів уявного характеру, які З. Фрейд називав невротичними: вони ґрунтуються на сприйнятті внутрішньої, а не зовнішньої небезпеки. Німецький дослідник Ф. Ріман зауважує, що страх детермінує поведінку суб'єкта, хоча здебільшого не усвідомлюється або усвідомлюється тільки на мить¹. Активність суб'єкта визначають такі форми страху: страх відторгнення свого «Я», що суб'єктивно відчувається як втрата «Я» та залежність; страх самостворення у формі почуття беззахисності та ізоляції; страх змін і мінливості, що породжує невпевненість; страх невідворотності скінченності людського життя та несвободи [67].

Кожному із зазначених станів властивий страх перед протилежним прагненням. В учасників психокорекційної групи може актуалізуватися страх, пов'язаний із невизначеністю ситуації, очікуванням невідомого, а отже, суб'єктивно небезпечного, бо ситуація є специфічною за формою організації та сутністю роботи. Суб'єкт може уникати саморозкриття через страх осуду іншими учасниками. Нерідко виникає індивідуально-неповторна закритість в об'єктивному виванні особистісного матеріалу, недовіра до групи через пережиту психологічну травму (травматичний досвід довіри до людей у життєвій ситуації), тоді закритість виступає як умовна цінність.

Страх групи як такої, страх образи або відторгнення групою породжує як закритість і пасивність, так і гіперболізовані агресивні реакції, що є проекцією на членів групи і керівника з метою захисту власного «Я». Страх шкідливості психокорекційного процесу виражається в боязні особистості позбутися зінтегрованості та уявлень, які склалися впродовж існування, страх перед набуттям нового досвіду, що гальмує особистісні зміни. Неусвідомлюваний страх смерті може спричинювати страх перед необхідністю зміни стилю життя, страх втрати власних життєвих сил. Тоді суб'єкт не наважується пізнати глибини власних несвідомих механізмів, охороняючи «Я» від можливих розчарувань.

У групі може виникати страх перед позитивним ставленням, добром, прийняттям іншими учасниками, що ґрунтується на глибокій суперечності: з одного боку, домінантою виступає прагнення до автономії, самостійності, незалежності, а з іншого — до єднання з іншою людиною, досягнення якого блокується особистісною проблематикою. За умови емоційної знедоленості, що сформувалася в дитинстві через брак любові, неприйняття батьками, суб'єкт не в змозі сприйняти позитивне ставлення тих, хто його оточує, уникаючи повтору травматичних відчуттів [88, с.45].

Якщо страх перед новою формою роботи долається в процесі роботи у групі, то глобальне й незмінне почуття тривоги може зберігатися тривалий час. Уперше розмежувала почуття страху й тривоги американська дослідниця К. Хорні, визначивши поняття базальної тривоги як супровідний незмінний емоційний фон життєдіяльності суб'єкта. Наявність тривоги та причини її виникнення часто не усвідомлюються, або усвідомлюються у вигляді проекції (тривога за власних дітей)[97]. Тривожність детермінується інфантильними тенденціями й каталізується залученістю людини до суспільної діяльності. Р. Ленг також звернув увагу на фоновий характер тривожності, яка є базальною основою глобальної особистісної невпевненості. Невпевненість зумовлює відчуття дезінтегрованості особистості, розщепленості на емоційну та когнітивну сфери. Подолання тривоги здебільшого відбувається шляхом ототожнення свого «Я» лише з «розумом»¹. У процесі групової психокорекції деякі учасники можуть виявляти надмірну активність як засіб маскуванню внутрішньої невпевненості й почуття тривоги без урахування інтересів інших членів та загальних цілей групи. Впадає в око також уникнення ситуацій і почуттів, які посилюють тривожність, що має вияв у демонстративній поведінці в групі, удаваній байдужості або абстрактних розмірковуваннях, не пов'язаних із суттю групової роботи [51].

Інфантильна позиція спонукає учасників до контрперенесення, коли керівникові приписується роль ведучого — «батька», який несе цілковиту відповідальність за особистісні негаразди учасників. Труднощі в психокорекції

можуть бути спричинені ілюзіями учасників групи, очікуваннями, відповідно до яких керівник групи має забезпечити «готовий відкоригований продукт», детермінуються страхом власної активності, що потребує напруження душевних сил. Очікування ґрунтуються, як правило, на захисній тенденції перенесення. Наприклад, у випадку, коли хтось з учасників групи бентежить, викликає тривожні відчуття, закритість може бути витіснена ворожістю, зумовлена перенесенням на цього учасника якостей, рис, властивостей знайомих або близьких людей. Відбувається затримка агресії, вираження якої блокується вихованням або внутрішніми обмеженнями. У разі існування амбівалентних почуттів до батьків, що супроводжується внутрішніми обмеженнями на представлення цього особистісного матеріалу в групі (батьки завжди залишаються для суб'єкта «святими»), негативні самовідчуття витісняються. Неусвідомлюване злиття з батьками, амбівалентність почуттів до них спричинює закритість або менторську позицію в межах захисних тенденцій. Така позиція створює значну перепону на шляху психокорекції і часто зумовлюється конкурентними тенденціями [79].

Бар'єри в роботі психокорекційної групи тісно пов'язані з труднощами в самому психокорекційному процесі. Завдяки дії захисної тенденції перенесення породжується упереджене ставлення до інших людей з елементами недоброзичливості, яке не усвідомлюється або усвідомлюється частково. Такі тенденції генералізуються на поведінкову сферу й мають вияв у незмінній невдоволеності та прагненні довести свою непогрішність. В актуальній ситуації взаємодії є небезпека зайвої недоцільної витрати психічної енергії. Така активність детермінується нерозв'язаним конфліктом з рідними людьми, який інтроектується у власне «Я» й продовжує функціонувати як внутрішній конфлікт. Наведімо приклад: потяг до матері (батька), яка, можливо, віддавала перевагу сестрі або братові, детермінує суб'єктивну значущість минулої ситуації. Виникає фіксованість на відчутті втрати «високості» перед матір'ю (батьком), тоді почуття меншовартості та постійної невдоволеності перетворюється на фон життєдіяльності й гальмує психокорекційні зміни. За

поведінковою канвою може створюватися позиція ментора, суб'єкт немовби переконує себе за неусвідомлюваною логікою: «я кращий, ніж ти»[97, с. 15].

Відбувається втрата зв'язку з первинним лібідним об'єктом, який детермінував становлення характерологічної якості, а стиль поведінки заміщує травмівну ситуацію. За таких обставин постає небезпека відступу від реальності в напрямі конкуренції, яка нівелює психокорекційний ефект. Бар'єром у психокорекції суб'єкта може виступати неусвідомлювана конкуренція з керівником групи, бо за логікою несвідомого бути відкоригованим — означає опосередковано підкріпити успіх керівника групи й методики психокорекційної роботи. Захисна система породжує психологічний егоїзм (такою поведінкою підкреслюється недосконалість методики) у поєднанні з тенденцією до самопокарання — відмова від психокорекції шкодить особистісній та професійній самореалізації.

Високий рівень освіти в академічній психології може спричинити невинуватену генералізацію «успіхів» на оволодіння професійною діяльністю в галузі практичної психології, що зумовлює очікування на підтвердження професійно-практичної досконалості, тобто ідеалізованого «Я». Такий «ефект відмінника» може загальмувати процес набуття рефлексивних знань. Ідеалізація власного «Я» поєднується з відчуттям його справжності, що може знайти вираження у відчутті непогрішності. Позиція «високості» й досконалості власного «Я» нівелює потребу у психологічній корекції, перегляді особистісних якостей та системи цінностей. Поняття досконалості детермінується умовними цінностями, похибками сприймання та відступами від реальності, що пов'язано з феноменом психічних захистів. Ідеалізація «Я» породжує захисне неусвідомлюване переконання: «я вже і є досконалість» та психологічну закритість, реалізуючи таким чином тенденцію «від слабкості до сили». Психокорекційний процес дає можливість пізнати недосконалість, яка гальмує зростання та самореалізацію, тому його результати можуть хибно тлумачитися як виявлення огріхів та пошук неіснуючих проблем в учасників. Відвідування занять психокорекційної групи за таких умов замість ефекту, що

передбачає позитивну дезінтеграцію та вторинну інтеграцію психіки на більш високому рівні (і тому має ризик розвінчання ідеалізованого «Я»), може спричинити закріплення відчуття реальності без ефекту ідеалізованості «Я». Захисна система шляхом викривлення реальності нівелює ризик непідтвердження досконалості. На поведінковому рівні для збереження цілісності ідеалізованого «Я» залучаються допоміжні циркуляри, офіційні документи, що унеможливлюють саморефлексію [57].

Ризиковані для «Я» ситуації неуспіху сприймаються як певні частковості, що загалом не загрожують ідеалізованим уявленням суб'єкта про себе за логікою: «моє «Я» присутнє лише в досконалих діях». Якщо захисна система не витримує тиску об'єктивних чинників, що засвідчують недосконалість, поведінка суб'єкта втрачає адекватність, він стає ніби іншою (часто слабкою) людиною. Без особистісної корекції індивідуальність суб'єкта часто визначається ідеалізованим «Я». За таких умов є небезпека неадекватного реагування в міжособистісній та професійній взаємодії. Страх ризику непідтвердження ідеалізованого «Я», власної «високості» криється в інфантильних індивідуально-неповторних витоках, що потребують глибинного пізнання (наприклад, абсолютизування особистісної досконалості в батьківській сім'ї)[23].

Бар'єри особистісної психокорекції майбутнього психолога породжуються важкодосяжністю прагнень (найчастіше неусвідомлюваних) отримати бажане підтвердження ідеалізованого «Я» від оточення, що зумовлює використання засобів і прийомів поведінки, неадекватних його цілям спілкування. Бажання уникнути негативної інформації, зворотного зв'язку може недостатньо усвідомлюватися суб'єктом, тому що завуальовується чисельними поведінковими виявами, орієнтованими, на перший погляд, на досягнення соціального інтересу. Тому є підстави говорити, що бар'єром у психокорекції може виступати розбіжність між проголошуваними суб'єктом соціально орієнтованими умовними цінностями та інфантильним інтересом. Умовною цінністю можуть, зокрема, виступати: прагнення не давати іншій людині

негативних оцінок; уникнення ситуації загрози власного «Я»; придушення негативних емоцій та деструктивних почуттів щодо інших людей. Відбувається «затиск» негативних емоцій, накопичення агресії, яка може «вибухнути». Це потребує посилення захисних тенденцій психіки для утримання витісненої енергії від проявів у поведінці. Така внутрішня суперечність психіки суб'єкта спричинює поглинання енергії. Поширеним бар'єром особистішої психокорекції є брак чітко окресленої мети з орієнтацією на кінцевий результат (як це властиво академічній психології), що за певних умов знижує мотивацію до особистісної корекції й знецінює можливості психологічної корекції [43].

Прагнення уникнути негативної інформації, яка нівелює самоповагу та гідність «Я» суб'єкта, породжує застосування певних способів висловлювання, що мають характер ненавмисного маскуванню несвідомого змісту. Тихе, невиразне мовлення за наявності здатності людини висловлюватися голосно, виразно забезпечує суб'єктивне відчуття захищеності на зразок: «Ви не розчули, я хотів сказати інше». Застосовується подвійне висловлювання, яке можна інтерпретувати як «або — або». У зв'язку з наявністю внутрішньої суперечності можна спостерігати порушення логіки висловлювання (хоча загальна здатність мислити логічно чітко зберігається). Втрачаючи можливості захисту «Я» в емоційно обтяжливих моменти психокорекційної роботи, психіка намагається реабілітувати або захистити гідність «Я». За твердженням Т. Яценко, якщо не задовольняється потреба підтвердження ідеалізації «Я», спостерігаються спроби «вторинного захисту». За таких умов у співрозмовників (або одного з них) створюється враження «мертвої точки», «глухого кута» в розмові, «ходіння хибним колом». Тоді діалог у психокорекційній групі може набувати безпредметного і втомливого характеру. Ще один «захисний» спосіб мовлення — раптове утинання мови всередині розмови в разі не підтвердження власного «Я» іншими людьми. Це паралізує його здатність логічно, чітко й послідовно висловлюватися. Невдоволене «Я» спонукає до продовження спроб його реабілітації, коли співрозмовники вже поринули в інші справи: відбувається порушення семантики спілкування. Для зменшення критики і вимогливості

інших учасників групи, а також під тиском внутрішнього напруження суб'єкт може прагнути висловитися першим, що заважає адекватно узгоджувати власні можливості з особливостями ситуації. Намагаючись уникнути негативної оцінки (або критики), суб'єкт відкладає висловлювання в групі аж до того часу, поки влучний момент буде втрачено. Потреба в самоутвердженні порушує комунікативний контакт у груповій взаємодії через фіксованість того або іншого учасника на власній думці: він зайнятий пошуком моменту для висловлювання, «не чує» співрозмовника (що інколи призводить до конфлікту в стосунках). Зосередженість на власній особі та прагнення уникнути небезпеки для «Я» спонукає суб'єкта орієнтуватися на висловлювання значущих для нього особистостей: відбувається переконструювання власної думки, наближення її до думки «значущої» людини [61, с.163].

Суб'єкт структурує висловлювання в часовому аспекті (висловлюючись лише після когось), створюється захисний феномен «пробивання його думки» й блокування потенціалу, затиск творчого начала в реалізації власного «Я». Порушення комунікативної функції мовлення відбувається у зв'язку з гострим переживанням почуття образи, що виникає за наявності ідеалізованих уявлень про власне «Я» та природного не- підтвердження очікувань оточення. За таких умов словесне реагування підміняється плачем, агресивністю, заглибленням у себе, мовчанням, депресією.

Для зниження негативного ефекту від непідкріплення ідеалізованого «Я» відбувається поділ людей на дві чи більше категорій, внаслідок чого штучно звужуються канали значущого зворотного зв'язку щодо власного «Я». До того ж засоби спілкування, застосовувані з незначущими людьми, можуть характеризуватися агресивністю як за змістом, так і за формою. Дія захисної системи перешкоджає усвідомленню сутності таких виявів (оскільки визнання факту власної агресивності може суб'єктивно засвідчити слабкість «Я»). Самоповага «Я» підтримується лише позитивним зворотним зв'язком, отримуваним від «значущих» людей. Використання засобів мовлення для реалізації окремих значущих для суб'єкта якостей «на шкоду одним людям, але

з метою залучення інших» — дошкульні зауваження, жарти, іронія, сарказм, «шпильки» — нерідко є наслідком почуття меншовартості, що деструктивно впливає на стосунки з оточенням і нівелює почуття задоволення від процесу взаємодії, спілкування. Ускладнення спілкування, спричинені особистісною проблемою суб'єкта, здебільшого частково або повністю зникають після глибинної корекції та набуття навичок самопізнання й самоаналізу [21, с.38].

Через зазначені вище труднощі суб'єктові важко усвідомити недостатню професійну спроможність у галузі практичної психології, бо імперативної сили набувають тенденції його ідеалізованого «Я», що актуалізується в очікуванні на підтвердження власного ідеалізованого образу, наприклад, «я — досконалий фахівець». Важливе значення має розвиток психокорекційного потенціалу. Долання бар'єрів і труднощів психокорекції дають змогу не лише відкоригувати себе, а й відчувати нове світобачення, розширити власний кругозір, відкрити нові перспективи в стосунках із людьми, в особистісному та професійному зростанні. Пізнання недосконалих сторін власної особистості є запорукою професійного розвитку та набуття реальної психологічної сили.

Долання бар'єрів труднощів психокорекційного процесу, що пов'язані як з особливостями процесу самопізнання в групі, так із особистісними бар'єрами, спрямовує майбутнього психолога в бік особистішої відкоригованості. Цей процес не є легким, проте відкриває перспективи прийняття власної особистості, що є важливою передумовою розвитку соціально-перцептивного інтелекту, меж самоусвідомлення в ситуації професійної взаємодії [22, с.148].

2.3 Тренінг розвитку адаптаційних здібностей підлітків

Програма тренінгових занять з соціальної адаптації підлітків Вступ. Психічну адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи (на рівні "оперативного спокою"), підкреслюючи при цьому її системну організацію. Але при такому розгляді картина залишається неповною.

Необхідно включити в формулювання поняття потреби. Максимально можливе задоволення актуальних потреб є, таким чином, важливим критерієм ефективності адаптаційного процесу. Отже, психічну адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який (процес) дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значимі цілі, забезпечуючи в той же час відповідність максимальної діяльності людини, його поведінки, вимогам середовища.

Психологічний трéнінг— форма активного навчання навичкам поведінки. На тренінгу учаснику пропонується виконати ті або інші вправи, орієнтовані на розвиток або демонстрацію психологічних якостей або навичок[32].

Психологічний сенс адаптації або її корисність для соціалізується суб'єкта може полягати в позбавленні від почуття страху, самотності або скорочення термінів соціального навчання (навчання), коли, спираючись на громадський або груповий досвід, людина позбавляється від необхідності проб і помилок, відразу вибираючи більш відповідну програму поведінки.

Можливо, що причиною адаптації є і її корисність для групи, яка зацікавлена в збереженні своєї чисельності, а також стабільності психологічної структури. Для цього група заохочує і підкріплює такі форми поведінки людини, які не суперечать її нормам і традиціям. Чи діє одна з названих причин або їх сукупність або існують інші детермінанти процесу соціальної адаптації в психології і соціології, поки емпірично не встановлено. Можна розсудити лише гіпотетично, стверджуючи, що причиною соціальної адаптації є корисність адаптивних змін для самого суб'єкта або групи, до складу якої він входить. Ефективність психічної адаптації прямо залежить від організації мікросоціального взаємодії. При конфліктних ситуаціях в сімейної чи виробничій сфері, утрудненнях у будівництві неформального спілкування порушення механічної адаптації відзначалися значно частіше, ніж при ефективному соціальній взаємодії[70].

Також з адаптацією прямо пов'язаний аналіз факторів певного середовища або оточення, оцінка особистісних якостей оточуючих як чинника який залучає в переважній більшості випадків поєднувалася з ефективною психічною адаптацією, а оцінка таких же якостей як фактора відразливого – з її порушеннями.

Мета: корекція адаптації підлітків.

Мета групи: розвиток соціальної-психологічної адаптації, компетентності особистості, здатності індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми. адекватне сприйняття навколишньої дійсності і самого себе; адекватну систему відносин і спілкування з оточуючими; здатність до праці, навчання, до організації дозвілля та відпочинку; здатність до самообслуговування і самоорганізації, до взаємообслуговування в колективі; мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до рольових очікувань інших [16, с.25].

Зазвичай необхідність адаптації виникає в зв'язку з кардинальною зміною діяльності людини і його соціального оточення, так, наприклад, вступ до навчального закладу іншого профілю, але адаптація може виникнути і в період переходу з підліткового віку в юнацький, а також в період зміни вимог в процесі навчання (середні класи - старші класи). Таким чином адаптація в тому і в іншому випадку повинна вирішувати такі задачі:

Хотілося б пояснити, що рішення даних завдань вимагає бази, або, точніше кажучи, попередньої роботи зі створення позитивного клімату в колективі учнів. У зв'язку з цим робота педагога-психолога передбачає не тільки розробку і проведення адаптаційного тренінгу для учнів, а поетапний підхід до даної проблеми, що включає в себе роботу в трьох напрямках:

1. Робота з педагогами;
2. Робота з учнями;
3. Робота з батьками.

Перший етап - передбачає цілеспрямовану роботу з педагогами, готуючи їх до роботи з учнями.

Другий етап - це скоординована спільна робота педагога-психолога і педагогічного колективу, що включає в себе: психодіагностику особистісних особливостей учнів (базові властивості особистості, характерологічні особливості і т.д.) і спостереження (відвідування уроків); анкетування; адаптаційний тренінг; консультування учнів за результатами діагностики; соціометричне дослідження за результатами адаптаційного тренінгу.

Третій етап: - проведення батьківських зборів та консультацій; - Психолого-педагогічний консилиум.

Тренінгові заняття семигодинний (восьмигодинний) тренінг складається з п'яти занять:

Перше заняття. Встановлення контакту з партнером і групою на вербальному і невербальному рівні, вихід на контакт.

Друге заняття. Вираз і розуміння почуттів. Емоційне реагування.

Третє заняття. Формування позитивного сприйняття навчання.

Четверте заняття. Нормативний і ціннісний розвиток групи (групова динаміка).

П'яте заняття. Розвиток групової динаміки.

Ми будемо працювати тільки з одним етапом, це робота з учнями.

Завдання

- Корекція і формування адаптації в новому оточенні;
- Розвиток здатності адекватно і розуміти себе та інших;
- Навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування;
- Прийняття позиції учня;
- Прийняття колективу (якщо це знову сформований колектив або якщо учень вирішує змінити свій статус);
- пошук особистісного сенсу і мотивації навчання;

- організації самопізнання і доброзичливою, конструктивної зворотного зв'язку;

Організація занять:

Програма розрахована на підлітків 13-16 років. Кожне заняття розраховане на 1 академічна година, частота проведення - 2 рази на тиждень. Заняття проводяться в приміщенні, що має достатню площу для проведення динамічних вправ, у позанавчальний час Заняття включають в себе вправи, теоретичні блоки, сюжетно-рольові ігри, бесіди, діагностичні методики. Необхідною елементом кожного заняття є отримання від учасників «зворотного зв'язку»

Заняття 1

Мета: знайомство з поняттями «Психологічна адаптація» і «соціалізації особистості», розвиток установки на самопізнання і саморозвиток.

Вправа «Візитка»

Вправа «Подання»

Прийняття правил роботи групи

Інформаційний блок. Вправа «Інтерв'ю»

Вправа «Знайди пару»

Рефлексія

Заняття 2

Мета: розкриття особливостей соціалізації подростов. Формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики.

Привітання "

Комісійний магазин"

Вправа «Автопортрет»

Інформаційний блок

«Без маски»

Вправа «Образ« Я »

Рефлексія

Заняття 3

Мета: формування уявлень про фактори соціалізації. Поглиблення процесів розкриття особистісних якостей.

Вправа «Враження»

Вправа «Привітання»

Вправа «Поділися зі мною»

Інформаційний блок

«Інтерв'ю»

Вправа «Оголошення« Шукаю друга »

Рефлексія

Заняття 4

Мета: формування уявлень про сім'ю, як одного її основних чинників соціалізації. Розвиток групової згуртованості.

Привітання

Вправа «Здрастуйте»

Розминка

Вправа «Єдність»

Інформаційний блок

«Фоторобот»

Вправа «Позиція»

Рефлексія

Заняття 5

Мета: формування уявлення про групу однолітків, як основних фактори соціалізації підлітка.

«Привітання»

Вправа "У чому мені пощастило в цьому житті»

Вправа «Я тебе розумію»

Дискусія

Інформаційний блок

«Компліменти»

Вправа «Ковпак»

Рефлексія

Заняття 6

Мета: формування комунікативних навичок і умінь

Привітання

«Олені»

Вправа «Моль»

Мозковий штурм «Що ж таке спілкування?»

Інформаційний блок

«Візуальне відчуття»

Вправа «Метафора»

Вправа «Шишки, жолуді, горіхи»

Рефлексія

Заняття 7

Мета: оволодіння навичками ефективного слухання

Привітання

Вправа «З закритими очима» Вправа

«Зрозумій мене»

Інформаційний блок

Вправа «Так» Вправа»

«Передача рухів по колу»

Вправа «Диспут»

Рефлексія

Заняття 8

Мета: формування уявлення про людські почуття й емоції.

Привітання «Хором»

Організаційний момент

Вправа «Вгадай емоцію»

Інформаційний блок

Вправа «Назви почуття»

Вправа «Робота з негативними переживаннями»

Вправа «Мої образи»

Тест «Конфліктна ви особистість?»

Вправа «Прощання»

Підведення ітогів роботи. Завершувальна рефлексія.

У тренінгу приймають участь 25 учнів. Відбір учасників був за низькими показниками адаптації, з власного бажання учнів та зі згоди батьків.

Висновок до розділу 2

Термін «психокорекція» використовується в українській і зарубіжній науковій літературі на позначення специфічного виду діяльності психолога-практика. Нерідко визначення психокорекції підмінюється поняттям психотерапії, вказуючи на тотожність термінів «психокорекція» і «психологічне втручання». Термін «психологічне втручання» вживається в зарубіжній літературі як синонім психокорекції.

Термін «особистісна психокорекція» нині вживається в різному значенні. З одного боку, він виступає як синонім поняття корекція особистості, що передбачає специфічну рефлексивну діяльність суб'єкта, з іншого — на позначення цілісного процесу практичної роботи, який актуалізує динаміку психічних виявів особистості.

В особистісній корекції майбутнього психолога-практика здебільшого трапляються ускладнення, які зумовлені значною мірою об'єктивними причинами — відмежуванням практичної психології від академічної на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Бар'єри психокорекції пов'язані як із процесом самопізнання у психокорекційній групі, так і з особистісними труднощами. Психолог-початківець набуває досвіду власної психокорекційної практики, що змушує його здійснювати самоаналіз поведінкових актів та несвідомих тенденцій безпосередньо у професійній діяльності.

У психокорекційному процесі на початкових етапах роботи групи можливе виникнення різних страхів уявного характеру, які З. Фрейд називав невротичними: вони ґрунтуються на сприйнятті внутрішньої, а не зовнішньої небезпеки. Німецький дослідник Ф. Ріман зауважує, що страх детермінує поведінку суб'єкта, хоча здебільшого не усвідомлюється або усвідомлюється тільки на мить¹. Активність суб'єкта визначають такі форми страху: страх відторгнення свого «Я», що суб'єктивно відчувається як втрата «Я» та залежність; страх самостановлення у формі почуття беззахисності та ізоляції; страх змін і мінливості, що породжує невпевненість; страх невідворотності скінченності людського життя та несвободи.

Психологічний трéнінг— форма активного навчання навичкам поведінки. На тренінгу учаснику пропонується виконати ті або інші вправи, орієнтовані на розвиток або демонстрацію психологічних якостей або навичок.

Мета групи: розвиток соціальної-психологічної адаптації, компетентності особистості, здатності індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми. адекватне сприйняття навколишньої дійсності і самого себе; адекватну систему відносин і спілкування з оточуючими; здатність до праці, навчання, до організації дозвілля та відпочинку; здатність до самообслуговування і самоорганізації, до взаємообслуговування в колективі; мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до рольових очікувань інших.

Зазвичай необхідність адаптації виникає в зв'язку з кардинальною зміною діяльності людини і його соціального оточення, так, наприклад, вступ до навчального закладу іншого профілю, але адаптація може виникнути і в період переходу з підліткового віку в юнацький, а також в період зміни вимог в процесі навчання (середні класи - старші класи).

РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЛІЦІЇСТІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

3.1. Організація емпіричного дослідження. Методи та методики дослідження

Для досягнення мети дослідження, для виконання окреслених завдань, для підтвердження або спростування гіпотези нами було проведено емпіричне

дослідження, яке дало змогу виявити особливості формування емоційної сфери підлітка. Для емпіричного дослідження була створена модель, яка дозволяє ув'язати зовнішні та внутрішні подразники.

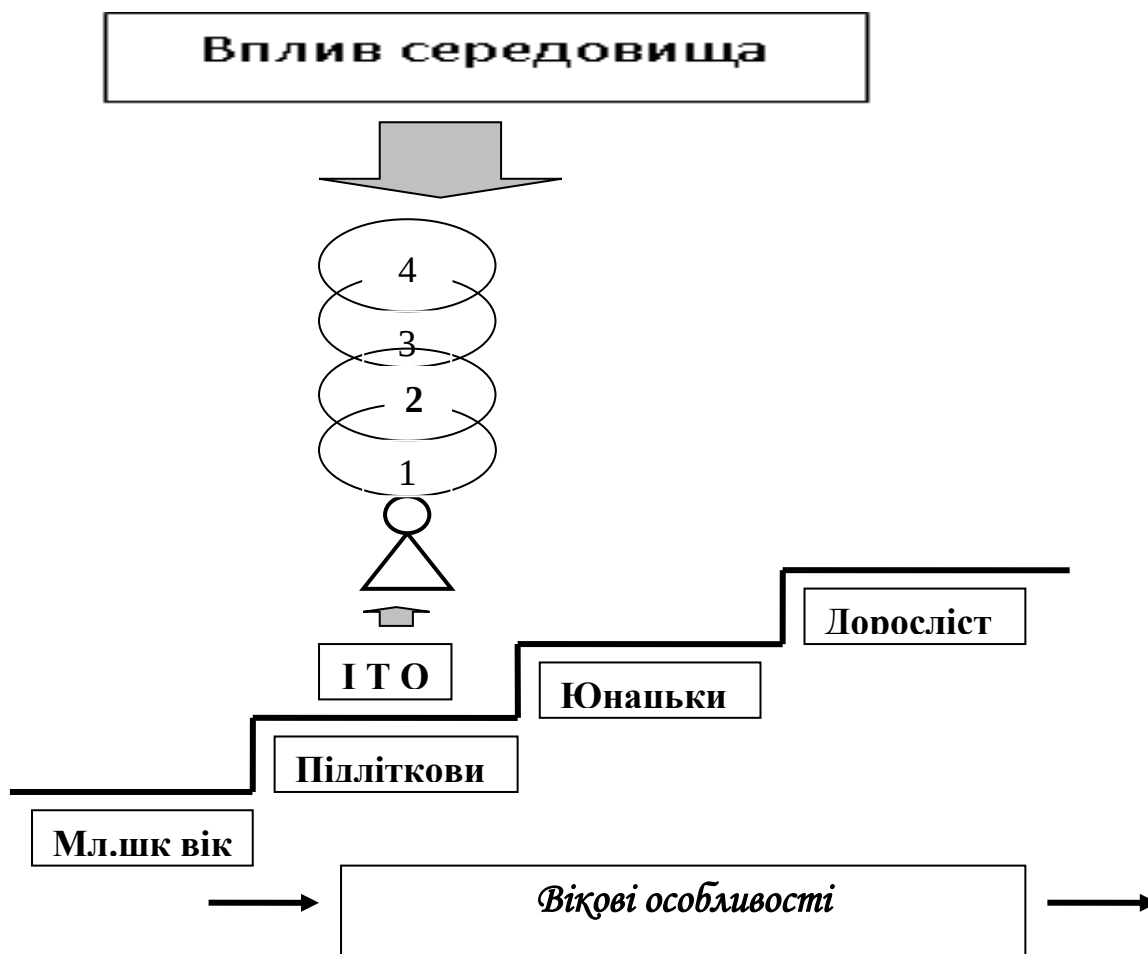


Рис.3.1. Модель емпіричного дослідження формування адаптивності-деадаптивності в підлітковому віці (1-адаптивність;2-деадаптивність;3 – ворожість; 4- агресивність).

Для цього були використані наступні методи емпіричного дослідження.

Методи – це система прийомів для досягнення поставленої мети. Методика дослідження – це процедура або послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворювальних дій, операцій та впливів, які реалізуються у процесі вивчення його предмета і спрямовані на розв’язання завдань дослідження. Як складник наукового методу психології методику розглядають на кількох рівнях:

- Перший рівень – загальна методика психологічного дослідження;
- Другий рівень – методика здійснення конкретного типу наукового дослідження (теоретичного, емпіричного, прикладного та ін.);
- Третій рівень – детально описана послідовність реалізації того чи іншого засобу, способу психологічного дослідження.

Спостереження - це систематичне цілеспрямоване, спеціально організоване сприймання предметів і явищ об'єктивної дійсності, які виступають об'єктами дослідження. Як метод наукового пізнання спостереження дає можливість одержувати первинну інформацію у вигляді сукупності емпіричних тверджень. Емпірична сукупність стає основою попередньої систематизації об'єктів реальності, роблячи їх вихідними об'єктами наукового дослідження. Спостереження мусить відповідати таким вимогам:

- передбачуваності заздалегідь (спостереження проводиться для певного, чітко поставленого завдання);
- плановірності (виконується за планом, складеним відповідно до завдання спостереження);
- цілеспрямованості (спостерігаються лише певні сторони явища, котрі викликають інтерес при дослідженні);
- вибіркової (спостерігач активно шукає потрібні об'єкти, риси, явища);
- системності (спостереження ведеться безперервно або за певною системою).

Порівняння - це процес зіставлення предметів або явищ дійсності з метою установлення схожості чи відмінності між ними, а також знаходження загального, притаманного, що може бути властивим двом або кільком об'єктам

дослідження. Метод порівняння буде плідним, якщо при його застосуванні виконуються такі вимоги:

- порівнюватись можуть тільки такі явища, між якими може існувати певна об'єктивна спільність;
- порівняння повинно здійснюватись за найважливішими, найсуттєвішими (у плані конкретного завдання) ознаками.

Порівняння завжди є важливою передумовою узагальнення

Узагальнення - логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей об'єктивних явищ. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні, групуванні об'єктів на основі окремої ознаки (синкретичні об'єднання). Складнішим є комплексне узагальнення, при якому група об'єктів з різними основами об'єднуються в єдине ціле. Здійснюється узагальнення шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), притаманних певним предметом.

Найпоширенішим і найважливішим способом такої обробки є умовивід за аналогією. Об'єкти чи явища можуть порівнюватися безпосередньо або опосередковано через їх порівняння з будь-яким іншим об'єктом (еталоном). У першому випадку отримують якісні результати (більше-менше, вище-нижче). Порівняння ж об'єктів з еталоном надає можливість отримати кількісні характеристики. Такі порівняння називають вимірюванням.

Вимірювання - це процедура визначення числового значення певної величини за допомогою одиниці виміру. Цінність цієї процедури полягає в тому, що вона дає точні, кількісно визначені відомості про об'єкт. При вимірюванні необхідні такі основні елементи: об'єкт вимірювання, еталони, вимірювальні прилади, методи вимірювання. Вимірювання ґрунтується на порівнянні матеріальних об'єктів. Властивості, для яких при кількісному порівнянні застосовують фізичні методи, називають фізичними величинами.

Фізична величина - це властивість, загальна в якісному відношенні для багатьох фізичних об'єктів, але у кількісному відношенні індивідуальна для кожного об'єкта. Наприклад, довжина, маса, електропровідність тощо. Але запах або смак не можуть бути фізичними величинами, тому що вони встановлюються на основі суб'єктивних відчуттів.

Мірою для кількісного порівняння однакових властивостей об'єктів є одиниця фізичної величини - фізична величина, якій за визначенням присвоєно числове значення, що дорівнює 1. Одиницям фізичних величин присвоюють повні і скорочені символічні позначення - розмірності. Цей метод широко використовується в педагогіці, методиці, психології (якість знань підготовки спеціалістів, успішність тощо).

Опитування дає змогу отримати як фактичну інформацію, так і оцінні дані, проводиться в усній або письмовій формі. При створенні анкети або плану інтерв'ю важливо сформулювати запитання так, щоб вони відповідали поставленій меті. Анкета може включати декілька блоків запитань, пов'язаних не лише з рівнем періодичності використання тих чи інших засобів, а й оцінкою об'єкта дослідження.

Різновидом вибіркового опитування є **тестування**, яке проводиться з метою виявлення суттєвих ознак об'єкта, засобів його функціонування, використовується в лабораторних експериментах, коли масове опитування через анкетування неможливе. Тестування інколи проводять двічі - на початковому етапі дослідження, де воно виконує верифікаційну функцію. Тести складають так, щоб однозначно виявити ті чи інші властивості опитуваних.

У науковій літературі термін «психодіагностика» було введено швейцарським психологом Г. Роршахом в 1924 р. На сьогоднішній день існує декілька трактувань цього поняття :

- Психодіагностика — це сукупність тестів, що дозволяють «інструментально» оцінити психіку людини.
- Психодіагностика — це наука, яка займається проблемами розробки і постановки психологічного діагнозу.

- Психодіагностика – це особлива форма мислення спеціаліста, який, відштовхуючись від відомих закономірностей, застосовує їх для аналізу індивідуальних особливостей цілісної особистості.

У співвідношенні з науковим підходом, потрібно відзначити, що в психодіагностичних процедурах кожен з параметрів, що вивчається повинен бути теоретично обґрунтованим, мати практичне значення і бути адекватним до певної діяльності. Психодіагностичні процедури повинні мати вимірювано-дослідну направленість на отримання якісних та кількісних характеристик.

На сьогодні психодіагностичний метод може бути реалізований у вигляді трьох різних підходів:

- Об'єктивний діагностичний метод (на основі оцінки успішності реальної та змодельованої діяльності);
- Суб'єктивний підхід (на основі даних, які учасник дослідження пред'являє про себе, самооцінка, самоаналіз);
- Проективний підхід (на основі аналізу поведінки чи діяльності у певній ситуації або роботі з неструктурованим стимулом).

Класифікація психодіагностичних методів:

- Діагностичні методи, які засновані на завданнях, що передбачають правильну відповідь, або завдання відносно яких правильних відповідей не існує. До першого типу належать більшість інтелектуальних тестів, тести соціальних здібностей, деяких особистісних рис.
- Вербальні та невербальні психодіагностичні методики. Вербальні (пам'ять, уява, система переконань в опосередкованій мовою мовлення). Невербальні (мовлення застосовується тільки для інструкцій, саме ж виконання завдань спирається на невербальні здібності – перцептивні, моторні).
- Основою третьої класифікації є характеристика головного методичного принципу, який закладений в основі даного прийому.

- Об'єктивні тести – методики, в яких можлива правильна відповідь, тобто правильне виконання завдання.

Стандартизовані самозвіти, в свою чергу включають:

- Тести – питальники;
- Відкриті питальники, які передбачають наступний контент-аналіз;
- Шкальні техніки, побудовані за принципом семантичного диференціалу та методики класифікації;
- Індивідуально – орієнтовані техніки типу рольових репертуарних решіток;
- Проективні техніки, які засновані на тому, що недостатньо структурований матеріал, який виступає в якості «стимулу», при відповідній організації всього експерименту в цілому породжує процеси фантазії, уяви, в яких розкриваються ті чи інші характеристики суб'єкта.
- Діалогічні або інтерактивні техніки – бесіди, інтерв'ю, діагностичні ігри.

Проаналізувавши характеристику психодіагностики можна виділити недоліки та переваги даного методу дослідження психодіагностичного стану індивіда.

Переваги психодіагностичного дослідження:

- Об'єктивність – результати тестування можуть бути оцінені кількісно та якісно.
- Оперативність – збір інформації у відносно короткі терміни.
- Практичність – результати тестування об'єктивно визначають варіанти вибору подальшого психологічного впливу.

Недоліки психодіагностичного дослідження:

- Результати тесту, як правило, дають лише актуальний зріз якості, яка вимірюється, тоді як більшість характеристик особистості і поведінки здатні динамічно змінюватись;
- Обмежена галузь виміру психологічних якостей, неможливість робити цілісні висновки про людину;

- Для складання більш повного «психологічного» портрету особистості чи групи необхідно застосовувати комплекс науково-обґрунтованих тестів;
- Грамотне і кваліфіковане використання можливе лише за умови засвоєння психодіагностом принципів психодіагностики, наявності необхідного базового рівня психологічної підготовки, а також дотримання професійної етики психолога.

На другому етапі дослідження методи, що використовуються, мають цільове призначення - обробку отриманих даних, встановлення залежності кількісних та якісних показників аналізу, інтерпретацію їхнього змісту. Вибір і послідовність методів визначаються послідовністю обробки даних.

На даному етапі широко використовуються **методи статистичного аналізу: кореляційний, факторний аналіз, метод імплікаційних шкал та інші.**

Кореляційний аналіз - це процедура для вивчення співвідношення між незалежними змінними. Зв'язок між цими величинами виявляється у взаємній погодженості спостережуваних змін. Обчислюється коефіцієнт кореляції. Чим вищим є коефіцієнт кореляції між двома змінними, тим точніше можна прогнозувати значення однієї з них за значенням інших.

У своїй роботі, ми використовували наступні методики:

1. Дослідимо рівень адаптаційних здібностей учнів 9-11 класу за методикою Роджерса, Даймонда.
2. За допомогою методики Басса, Дарки виявимо прояви агресивності у підлітків.
3. Виявимо особистісні характеристики за допомогою методики К. Леонгарда, Г. Шмішека «Акцентуація характеру». Дослідження побудовано з наступних етапів:
 - 1 – етап емпіричне дослідження рівня адаптації у підлітків
 - 2 – етап розробка програми психологічного тренінгу;
 - 3 – етап формуючий експеримент (впровадження тренінгу);

4 – етап аналіз результатів проведеного тренінгу

Обґрунтування методів дослідження

Методика для дослідження акцентуації особистості застосовується опитувальник К. Леонгард- Г. Шмішек, який являється реалізацією типологічного підходу вивчення особистості. Теоретичною основою опитувальника є концепція «акцентуованих особистостей» К. Леонгарда. У відповідності з цією концепцією всі риси особистості можуть бути розділені на основні та додаткові. Основні риси - стрижень особистості, вони визначають її розвиток, процеси адаптації, психічне здоров'я. При значній вираженості основні риси характеризують особистість в цілому. У випадку впливу несприятливих чинників вони можуть набувати патологічний характер, руйнуючи структуру особистості. Особистості, у яких основні риси яскраво виражені, названі К. Леонгардом акцентовані. Акцентовані особистості не слід розглядати в якості патологічних. Це випадок «загострення» певних, властивих кожній людині, особливостей. За К. Леонгардом, в акцентованих особистостях потенційно закладені як можливості соціально позитивних досягнень, так і соціально негативний заряд.

Опитувальник Г. Шмішека - особистісний опитувальник, який призначений для діагностики типу акцентуації особистості, є реалізацією типологічного підходу до її вивчення. Опублікований Г. Шмішека в 1970 р. Методика складається з 88 питань, на які потрібно відповісти «так» чи «ні». Розроблений також скорочений варіант опитувальника. За допомогою даної методики визначаються наступні 10 типів акцентуації особистості (за класифікацією К.Леонгарда):

Демонстративний тип. Характеризується підвищеною здатністю до витіснення. Характеризується підвищеною самооцінкою, демонстративністю поведінки, легкістю у встановленні контактів. Схильний до фантазерства, прикидання, спрямованого на прикрашання власної особи, артистизму. Ним керує прагнення до лідерства, жага визнання, похвали, захоплення. Бажає

займати виключне місце, бути “особливим”. Здатний захопити інших неординарністю мислення й вчинків.

Педантичний тип. Особи цього типу відрізняються підвищеною ригідністю, інертністю психічних процесів, нездатністю до витіснення травмуючих переживань. Характеризується ригідністю, інертністю, важкий на підйом”. У конфлікти вступає рідко, неохоче, не претендує на лідерство. Пунктуальний, акуратний, особливу увагу приділяє чистоті, порядку. Скрупульозний, сумлінний, схильний суворо дотримуватися правил. У роботі неквапливий, посидючий, зорієнтований на високу якість результату, схильний до самоперевірок, сумнівів.

Неврівноважений тип. Характерна надмірна стійкість афекту. Характеризується помірною товариськістю, схильністю до повчань, мовчазністю. Виявляє недовіру й обережність щодо інших, чутливий до образ та засмучення, сильно розвинене шанобство. Прагне досягти високих показників у будь-якій справі, за яку береться, й виявляє значну наполегливість у досягненні мети. У дружбі та коханні ревнивий, образливий, мстивий.

Збудливий тип. Підвищена імпульсивність, ослаблення контролю над потягами і спонуканнями. Характеризується підвищеною імпульсивністю, інстинктивністю, дратівливістю, запальністю. Схильний до провокування конфліктів, у яких, як правило, виступає активною стороною. Навчається та працює лише через необхідність, неохоче. Байдужий до майбутнього, живе одним днем, намагаючись отримати від життя якомога більше розваг. Може бути владним, обираючи для спілкування в колективі більш слабких.

Гіпертимний тип. Підвищений фон настрою у поєднанні з оптимізмом і високою активністю. Характеризується великою рухливістю, товариськістю, жвавістю рухів та міміки, схильністю до бешкетування. Полюбляє компанії однолітків, прагне до лідерства. Самооцінка підвищена, веселий, легковажний, життєрадісний. Не відрізняється глибиною почуттів. Ініціативний, діяльний, винахідливий. Важко переносить умови жорстокої дисципліни, монотонну роботу, самотність.

Дистимний тип. Знижений фон настрою, песимізм, фіксація тіньових сторін життя, загальмованість. Характеризується серйозністю, повільністю, слабкістю волевих зусиль, заниженою самооцінкою. Малоконтактний, небагатослівний, мовчазний. Уникає шумливих компаній, цінує друзів і готовий підкорятися їм. Сумлінний, вирізняється загостреним почуттям справедливості.

Тривожно-боязкий. Схильність до страхів, боязкість і лякливість. Характеризується сором'язливістю, невпевненістю у собі, низькою контактністю. Уникає шумливих компаній однолітків, не любить шумких ігор, важко переживає контрольні, екзамени, перевірки. У нього рано формується почуття відповідальності, високі моральні та етичні вимоги. Відчуття власної неповноцінності намагається замаскувати самоствердженням у тих видах діяльності, де може якнайкраще розкрити власні здібності. Йому притаманні товарииськість, самокритичність

Циклотимний тип. Зміна гіпертимічній і дистимічній фаз. Характеризується частими періодичними змінами настрою, а також залежністю від навколишніх подій. Радісні події викликають у нього бажання діяти, говірливість, контактність; сумні - пригніченість, недоброзичливість, замкненість у собі. Якщо в підлітка дуже чітко виражені риси характеру цього типу, то, переживаючи негативні емоції, він схильний до депресії, не виключені суїцидальні спроби.

Афективно-екзальтований. Легкість переходу від стану захвату до стану печалі. Захват і печаль - основні супутні цьому типу стану. Характеризується високою контактністю, улюбливістю, здатністю захоплюватися. Часто сперечається, але не загострює суперечку до конфлікту. Відданий друзям та близьким, альтруїстичний, здатний співчувати. Має гарний естетичний смак, виявляє яскравість та щирість почуттів. Підвладний частим змінам настрою, поривчастий, легко переходить від стану захоплення до стану розчарування.

Емотивний тип. Споріднений афективно-екзальтованим, але прояви не настільки бурхливі. Особи цього типу відрізняються особливою вразливістю і чутливістю. Схожий на екзальтований.

Характеризується емоційністю, чутливістю, тривожністю, балакучістю, бридливістю. Найбільш виражена риса - гуманність, співчуття. Вразливий, життєві події сприймає дуже серйозно. Рідко вступає в конфлікти, приховує образи, емоції. Йому властиве почуття обов'язку, самокритичність. (Повний тест методики знаходиться у ДОДАДКУ 1).

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса и Р.Даймонда. Опитувальник особистісний. Призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з цим рис особистості. Стомлений матеріал представлений 101 затвердженням, які сформульовані в третій особі однини, без використання будь-яких займенників. Цілком ймовірно, така форма була використана авторами для того, щоб уникнути впливу «прямого ототожнення». Тобто ситуації, коли випробовувані свідомо, безпосередньо співвідносять затвердження зі своїми особливостями. Даний методичний прийом є однією з форм «нейтралізації» установки тестованих на соціально-бажані відповіді.

У методиці передбачена досить диференційована, 7-бальна шкала відповідей. Залишається відкритим питання, наскільки виправдано застосування подібної шкали, так як в повсякденній свідомості випробовуваному досить важко вибрати між таким варіантами відповідей, як наприклад, 2 "- сумніваюся, що це можна віднести до мене; і « 3 »- не наважуюся віднести це до себе .

Авторами виділяються наступні 6 інтегральних показників:

«Адаптація»

- «Прийняття інших»
- «Інтернальність»
- «Самосприйняття»

- «Емоційна комфортність»
- «Прагнення до домінування»

Кожен з них розраховується за індивідуальною формулою, знайденої, по всій ймовірності, емпіричним шляхом. Інтерпретація здійснюється відповідно нормативними даними, розрахованими окремо для підлітків і дорослого вибірки. (Повний тест методики знаходиться у ДОДАДКУ 2)

Методика діагностики проявів агресивності Басса- Дарки.

Опитувальник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) розроблений А. Бассом та А. Дарки в 1957 році і призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій. Опитувальник складається з 75 тверджень, кожне з яких відноситься до одного з восьми індексів форм агресивних чи ворожих реакцій. За кількістю збігів відповідей з ключем підраховуються індекси різних форм агресивності і ворожих реакцій, а також загальний індекс агресивності і індекс ворожості.

Методика призначена для обстеження випробовуваних у віці від 14 років і старше. Комплектація методик для індивідуальної форми проведення: бокс-папка з кольоровою наклейкою, керівництво, реєстраційні бланки для кожної методики, ключі для обробки, тестовий зошит з текстами опитувальників (1 шт). Комплектація методик для групової форми проведення: бокс-папка з кольоровою наклейкою, керівництво, реєстраційні бланки для кожної методики, ключі для обробки, тестові зошити з текстами опитувальників (15 шт). Створюючи свій опитувальник, диференціює прояви агресії і ворожості А. Басс і А. Дарки виділили такі типи реакцій:

фізична агресія - використання фізичної сили проти іншої особи;

непряма - агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.

роздратування - готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість).

негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.

образа - заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії.

підозрілість - в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують нанести тобі шкода.

вербальна агресія - вираз негативних почуттів, як через форму, так і через зміст словесних відповідей. (Повний тест методики знаходиться у ДОДАДКУ 3)

3.2. Характеристика учасників емпіричного дослідження та їх аналіз

Дослідження проводилось на базі Дніпропетровського юридичного Ліцею у ньому прийняло участь 120 ліцейців ,що навчаються у 9, 10 та 11 класі. Учні входили до вікової групи від 13 до 16 років. Вибірка досліджуваних складалася з 62 дівчини (чия питома вага становить 51,6 %) і 58 хлопців (чия питома вага становить 48,4 %). Діти активно приймали участь в дослідженні. За вимогами етичного кодексу психолога досліджування проводилось анонімно, при обробці результатів досліджувані зашифровані під порядковими номерами

Таблиця 3.2. Гендерні особливості учасників дослідження

	120 ліцейців		
	Дівчата	Хлопці	Разом
9 клас	16	15	31
10 клас	20	19	39
11 клас	26	24	50
Всього	62	58	120

3.3 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

3.3.1 Аналіз та інтерпретація результатів по методиці Роджерса,Даймонда

Проаналізуємо поняття "адаптація" з погляду основних теорій розвитку.

Поведінкові теорії беруть початок, головним чином, від робіт І. П. Павлова щодо умовних рефлексів і досліджень Дж. Б. Уотсона щодо научіння. Філософською основою цих теорій є концепція Дж. Локка, відповідно до якої дитина - «tabularasa», на якій залишає свої сліди досвід. Ранні варіанти теорії научіння в цілому орієнтувалися на доктрину вирішальної ролі навколишнього середовища для формування особистості.

Згідно з Дж. Б. Уотсоном, діти не мають уроджених схильностей: те, на що вони перетворюються, цілком залежить від навколишнього середовища.

Розвиток розглядається біхевіоризмом як нерозривний процес поведінкових змін, обумовлених унікальним оточенням тієї або іншої людини, процес, що може істотно відрізнятися у різних індивідів. Дж.Б. Уотсон вважав, що звичні асоціації між зовнішніми стимулами і доступними спостереженню реакціями (звички) є будівельними блоками людського розвитку [28]. Представник радикального біхевіоризму Скіннер вважав, що звички розвиваються як результат унікального досвіду оперантного научіння (зумовлювання). У такий спосіб індивідуальна спрямованість розвитку залежить від зовнішніх стимулів (позитивних стимулів і покарань), а не від внутрішніх сил, таких, як інстинкти, потяг або біологічне дозрівання.

На відміну від Скіннера, А. Бандура вважав, що сильніший вплив на дитину мають не актуальні переживання, а очікування майбутніх подій. Діти використовують різні паттерни поведінки, які поступово удосконалюються під впливом їхніх наслідків. Однак у 1962 році А. Бандура висловив іншу думку. Як центральний процес розвитку він виділив научіння через спостереження за поведінкою інших людей, яких він називає моделями, або апріорне навчання, що не могло б відбуватися без функціонування когнітивних процесів. Дитина зосереджує увагу на поведінці моделі, активно переробляє отриману інформацію, а потім зберігає її в пам'яті для того, щоб імітувати паттерн дії в майбутньому. а припустив, що зв'язок між особистістю, поведінкою і навколишнім середовищем – двосторонній. Дитина може впливати на навколишнє середовище своєю поведінкою. Для прояснення своєї точки зору

Бандура запропонував концепцію взаємного зумовлювання. Ситуація або навколишнє середовище, у якому знаходиться дитина, безсумнівно впливає на неї, однак поведінка дитини розглядається як чинник, що впливає на навколишнє середовище. Дитина активно бере участь у формуванні того середовища, що вплине на її виховання і розвиток.

Поділяючи погляди А.Бандури, Г. Айзенк і його співробітники розглядають адаптацію

- як стан психосоціального гомеостазу, у якому потреби індивіда, з одного боку, і вимоги середовища – з іншого, цілком задоволені;
- як процес, за допомогою якого даний гомеостаз досягається .

Психоаналітичні теорії розглядають адаптацію як здатність суб'єкта успішно взаємодіяти із середовищем, виявляючи активність, спрямовану на його зміну або контроль. Терміном «адаптація» позначаються як стан відповідності між індивідом і середовищем (адаптованість), так і психічні процеси, що спричиняють такий стан. Якщо індивід змінює середовище, то говорять про аллопластичні процеси адаптації, якщо ж навколишнє середовище змінює внутрішній світ індивіда - ці процеси аутопластичні.

Психоаналітична теорія розвитку, власне кажучи, є розглядом, описом, вивченням і поясненням процесу онтогенетичної адаптації.

Успішна адаптація розглядається як один з критеріїв здорового функціонування "Я", оскільки вказує на гармонійність взаємин між "Я", "Воно", "Зверх-Я" і зовнішнім світом. Формування характеру містить інтерналізацію стабільних захисних чинників середовища; зростання можливостей і здатності модифікувати це середовище.

Результати дослідження надані у вигляді кількісних показників по статі та віку учасників дослідження.

Таб. 3.3.1 Кількісні показники адаптації по статі та віку учасників емпіричного дослідження

Показники	9 клас	10 клас	11 клас	Різниця
Адаптація	60,4	67,4	67,4	7
Самоприйняття	70,6	83,2	79,4	12,6
Прийняття інших	67	68,1	72,5	5,5
Емоційний комфорт	60,2	60,5	66,7	4,5
Інтернальність	63,1	70,2	70,6	7,5
Прагнення до домінування	53	59,6	63,7	10,7

Аналіз результатів даної таблиці дозволяє виявити наступні тенденції:

З віком відбувається зростання кількісних показників:

по адаптації (з 60,4 до 67,4); по прийнятті. Інших (з 67 до 72,5); по емоційному комфорту (з 60,2 до 66,7); по інтернальності (з 63,1 до 70,6); прагнення до домінування (з 53 до 63,7); самоприйняття (з 70,6 до 79,4).

Найбільш вагомими змінами являються зміни по двом показникам - самоприйняттю та прагненнями до домінування. Це свідчить о прагненнях підлітків зайняти в соціумі важливу роль.

Таб.3.3.2.Результати методики Роджерса та Даймонда у хлопців емпіричної виборки.

Рівень	Адаптація	Самоприйняття	Ухвалення інших	Емоційна комфортність	Інтернальність	Прагнення домінування
низ	1	0	0	9	0	0
сер	41	34	58	41	50	66
Вис	58	66	42	50	50	34

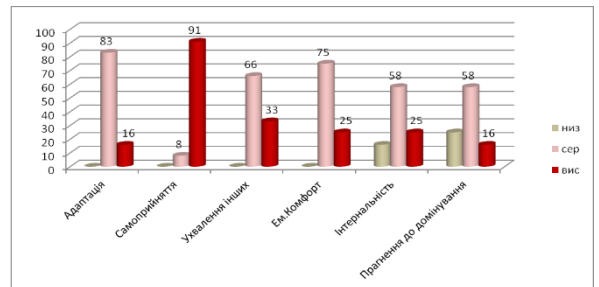
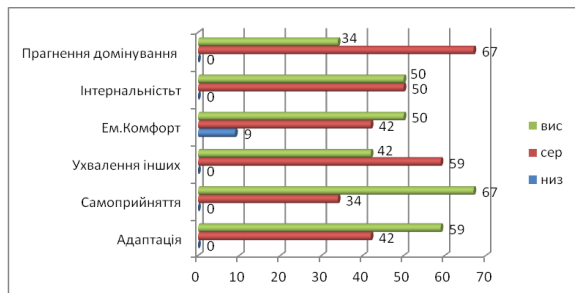
За результатами показників методики свідчимо, що існує три тенденції в розподілу значень по рівням:

1 тенденція – переважають середній рівень значень по шкалам ухвалення інших та прагнення до домінування;

2 тенденція – однаковий розподіл значень по середньому та високому рівню по шкалі інтернальності;

3 тенденція – переважають значення по високому рівню по шкалам адаптація , самоприйняття, емоційна комфортність. Проілюструємо отримані значення у віковому аспекті:

А)



Б)

Рис.3.3.1. Вікові особливості розподілу рівнів значень по методиці Роджерса та Даймонда у хлопців.

Аналогічним чином проаналізовані значення по методиці Роджерса та Даймонда у дівчат

Таб. 3.3.2. Особливості розподілу значень по методиці Роджерса та Даймонда у дівчат

Рівень	Адаптація	Самоприйняття	Ухвалення інших	Ем.Комфорт	Інтернальність	Прагнення до домінування
низ	42%	4,5%	18%	13%	20%	23%
сер	42%	40,5%	56%	67%	65%	65%
вис	16%	55%	26%	20%	15%	12%

За результатами показників методики свідчимо, що існує три тенденції в розподілу значень по рівням:

1 тенденція – переважають середній рівень значень по шкалам ухвалення інших, емоційний комфорт, інтернальність та прагнення до домінування;

2 тенденція – однаковий розподіл значень по середньому та низькому- рівню по шкалі адаптація;

3 тенденція – переважають значення по високому рівню по шкалі самоприйняття.

Співставлення отриманих тенденцій в гендерному аспекті дає змогу стверджувати, що існують певні тенденції які є ознакою вікового розвитку учасників емпіричного дослідження, це: само сприйняття (високий рівень); ухвалення інших та прагнення до домінування (середній рівень).

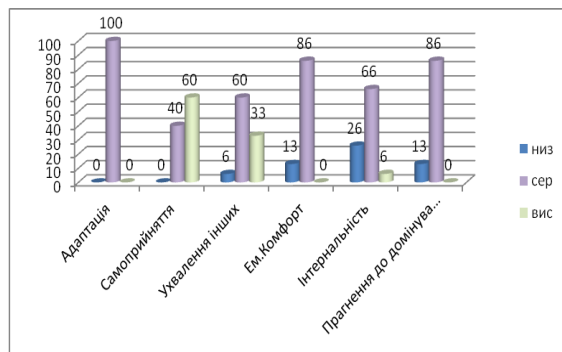


Рис.3.3.3 Гендерні особливості розподілу значень по методиці Роджерса та Даймонда (дівчата).

Розгорнуте уявлення про адаптацію було уперше ґрунтовно описане Гартманом : «Адаптація виявляється у вигляді змін, що індивід здійснює щодо середовища... а також адекватних змін власної психічної системи». Крім змін середовища і модифікацій внутрішнього світу Гартман виділив третю форму адаптації – вибір нового середовища. На його думку в добре адаптованій людини не порушена «продуктивність, її здатність радіти життю, її психічна рівновага». Ще одним здобутком Гартмана є виділення принципу зміни функцій у теорії адаптації. Адже, функції поведінки часто змінюються у процесі адаптації. «У плані розвитку цей термін (зміна функцій – прим. автора) позначає будь-яку прогресію від примітивнішої й інстинктивної поведінки до формування більш зрілої або соціально прийнятної та відповідної вікові».

3.3.2 Результати дослідження по методиці Леонгарда-Шмішека «Акцентуація характеру»

Характерологічні особливості підлітків мають певні особливості – вони можуть бути або акцентуйованими або нести патологічний характер. Дослідження К.Леонгарда, Лічко, Г. Шмішека – свідчать, що характерологічні зміни пов'язані з процесами адаптації та дезадаптації в сучасному суспільстві у підлітків. Результати емпіричного дослідження приведені у вигляді таблиць та рисунків.

Таблиця 3.3.3 Результати дослідження за рівнем прояву акцентуацій характеру за методикою К. Леонгарда у дівчат

Рівень	Д	П	З	В	Г	ДИСТ	Т	Ц	А	Э
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
низ	0	66	9	34	16	84	50	0	0	0
сер	50	34	50	41	8	16	34	34	34	42
вис	50	0	41	25	75	0	16	66	66	58

За результатами показників методики свідчимо, що існує три тенденції в розподілу значень по рівням:

- 1 тенденція – переважають низький рівень значень по типам акцентуації :
педантичний тип, дистимний тип, тривожний тип;
- 2 тенденція – однаковий розподіл значень по середньому та високому рівню по демонстративному типу;
- 3 тенденція – переважають значення по високому рівню по типам :
гіпертимному, циклотимічному, афективному, емотивному.

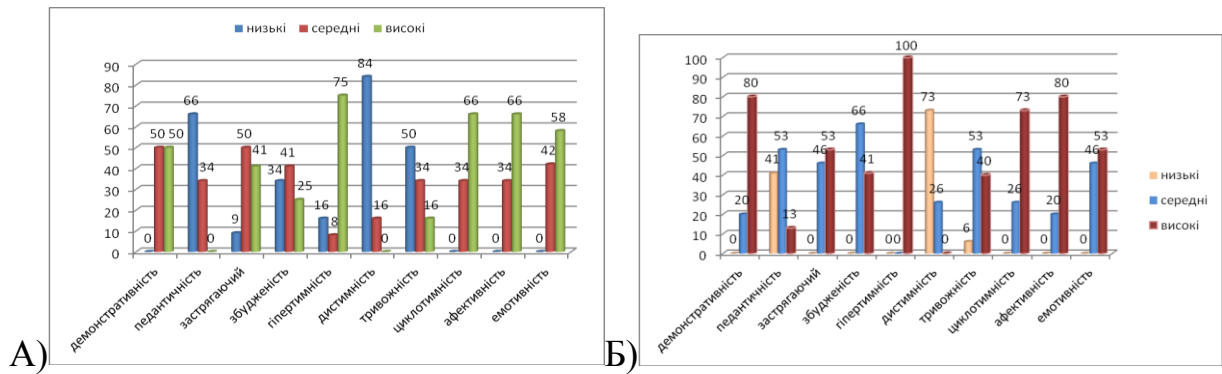


Рис. 3.3.5 Гендерні особливості прояву акцентуації характеру у дівчат підліткового віку (А,Б)

Аналогічним чином були проаналізовані значення акцентуацій характеру у хлопців підліткового віку.

Табл. 3.3.4 Результати дослідження за рівнем прояву акцентуацій характеру за методикою К. Леонгарда у хлопців

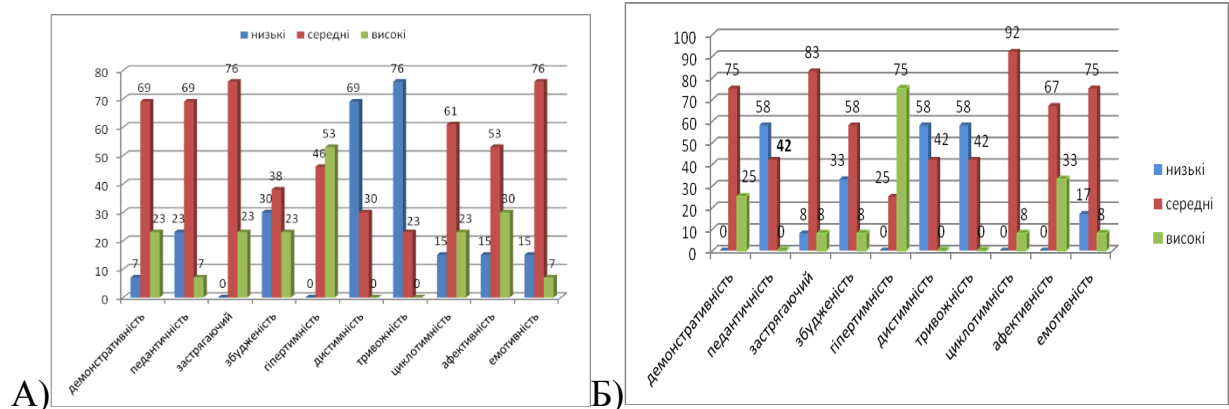
Рівень	Д	П	З	В	Г	ДИСТ	Т	Ц	А	Э
низ	7	23	0	30	0	69	76	15	15	15
сер	69	69	76	38	46	30	23	61	53	76
вис	23	7	23	23	53	0	0	23	30	7

За результатами показників методики свідчимо, що існує три тенденції в розподілу значень по рівням: 1 тенденція – переважають низький рівень значень по типам акцентуації :дистимний тип, тривожний тип;

2 тенденція – переважає середні по демонстративному типу, педантичному, циклоїдному, афективному, емотивному, возбудимому, застригаючий тип;

3 тенденція – переважають значення по високому рівню по гіпертимному типу. Згідно таблиці ми стверджуємо,що Гіпертимний тип має значні переваги.Це свідчить про те,що підлітки постійно у підвищеному настрої і життєвому тонусі, нестримні в активності і жадобі спілкування,в тенденції розкидатися і не доводити почате до кінця. Підлітки з гіпертимною акцентуацією характеру не переносять одноманітної обстановки,монотонної

праці, самотності та обмеженості контактів. Тим не менше їх відрізняє енергійність, активна життєва позиція, комунікабельність, а гарний настрій мало залежить від обстановки. Легко змінюють свої захоплення, люблять ризик. Також виражений Циклотимний тип, що свідчить про наявність двох фаз - фази гіпертимності і фази субдепресії. Вони не виражаються різко, звичайно короточасні (1-2 тижні) і можуть перемежовуватися тривалими перервами. Підлітки з циклоїдною акцентуацією переживає циклічні зміни настрою, коли пригніченість змінюється підвищеним настроєм. При спаді настрою, виявляють підвищену чутливість до докорів, погано переносять публічні приниження. Однак вони ініціативні, життєрадісні і товариські. Їх захоплення носять нестійкий характер, в період спаду проявляється схильність закидати справи. Сексуальне життя сильно залежить від підйому і спаду їх загального стану.



3.3.6 Гендерні особливості прояву акцентуації характеру у хлопців підліткового віку (А,Б)

Таким чином, ми бачимо, що у дівчат та хлопців віком 14-15 років мають акцентуацію гіпертимного типу, що свідчить про активність, жвавість, у дівчат і хлопців не виражений дистимічний тип, також у хлопців не виявлений тривожний тип.

Також можемо зазначити той факт, що чим нижчий показник адаптації, тим вищі показники акцентуації характеру.

3.3.3 Результати діагностики за методикою А. Басса-А. Дарки

При побудові опитувальника автори використовували наступні принципи:

1. Питання може відноситись тільки до однієї форми агресії.
2. Питання формулюються таким чином, щоб в найбільшій мірі послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання.

Отримані результати наводяться у таблицях.

Таб.3.3.5 Результати дослідження за методикою А. Басса- А. Дарки за проявами агресії у хлопців

Прояви	Фізична А	Вербальна А	Непряма А	Негативізм	Роздратванність	Підозрілість	Образ	Почуття вини
низ	15	0	53	100	7	24	46	0
сер	69	15	40	0	40	46	54	93
вис	16	85	7	0	53	30	0	7

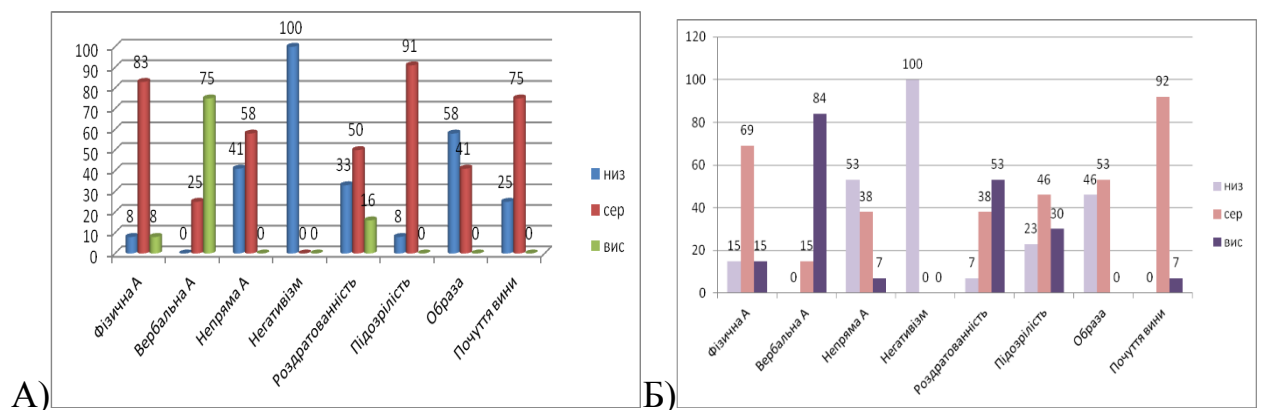


Рис. 3.3.7 Графічне зображення прояву агресії у хлопців (вікові аспекти)

Як впливає з наведених у табл. 3.3.5 даних, більшість учасників дослідження виявили середній рівень фізичної агресії досліджуваних отримали 7 балів (тобто показник близький до верхньої межі інтервалу), непряму агресію, почуття провини, підозрілість і загальної агресивності, причому середній рівень загальної агресивності властивий переважній більшості опитаних. Варто відзначити досить високий відсоток осіб, що показали високий рівень вербальної агресії та роздратованості – відповідно. За показниками підозрілості і ворожості досліджувані продемонстрували середню і низьку міру вираженості. За показниками негативізму більшість досліджуваних виявили низький рівень.

Враховуючи той факт, що дана методика не захищена від мотиваційних артефактів, можна припустити, що досліджувані виявляли певну обережність і через це дещо занизили реальний рівень власної агресії.

Порівняльний аналіз наведений у табл. 3.3.5 вказує на те, що типовою, а отже прийнятною формою вияву агресії досліджувані вважають фізичну агресію, а також дещо менше вербальну агресію, які є прямими формами прояву агресії. Перевага фізичної агресії, беручи до уваги вік досліджуваних, є з їх погляду, соціально прийнятною якістю, наявність якої необхідна для виконання встановлення контактів з однолітками. Як показали результати дослідження, надання досліджуваними переваги фізичній агресії пов'язано з певною демонстрацією їхньої готовності до застосування фізичної сили, тобто носить певною мірою показовий, характер і є таким чином засобом своєрідного психологічного захисту (прагнення показати свою фізичну силу, щоб приховати внутрішню слабкість). До того ж фізична агресія часто асоціюється зі стереотипом чоловічої поведінки і в цьому контексті не розглядається як соціально небажана якість.

Середня міра вираженості вербальної агресії носить „фоновий” характер. Вона відбиває соціальний стереотип і також розглядається досліджуваними як варіант норми. Однак за умови того факту, що вербальна агресія часто

виникає в разі нездатності або неможливості з боку людини адекватним способом впливати на ситуацію, що не задовольняє (за зовнішніми чи внутрішніми причинами), то в такому випадку вербальна агресія також виконує функцію психологічного захисту. Цей захист може здійснюватися в двох напрямках: з одного боку, як захист від внутрішньої слабкості, а з іншого – як захист від більш потужних агресивних і деструктивних імпульсів, стримувати які неможливо, а їх прямий вияв загрожує можливими неприємностями.

Значна кількість досліджуваних, що виявили середній рівень загальної агресивності, може бути зумовлена середніми значеннями за показниками фізичної і вербальної агресії і тому інтерпретація цього показника має визначатися залежно від наявності цих двох видів агресії (у поєднанні з роздратуванням). Відзначимо, що середній рівень виявлення загальної агресивності може розглядатися як досить високий, оскільки він свідчить про свідоме налаштування особистості на агресивні реакції, які розглядаються як припустимі в досить широкому спектрі життєвих ситуацій.

Звертає на себе увагу середній рівень показника почуття провини або аутоагресії. Порівняно високий рівень показника почуття провини вказує на наявність різноспрямованих тенденцій, які виявляють досліджувані навіть на декларативному рівні. З одного боку, можна спостерігати тенденцію до зовнішнього реагування шляхом агресії, а з іншого – тенденцію до спрямування агресії на себе. Це може свідчити про те, що існує досить сильний стримуючий фактор для прямих форм вираження агресії, а також про те, що прояв агресії щодо інших часто супроводжується спрямуванням частини цієї агресії на себе (покарання себе за внутрішню слабкість, за неможливість стриматися, невміння повністю контролювати себе). Почуття провини багато в чому пов'язане з оцінним ставленням людини до самої себе, тобто є похідною від внутрішніх, часто неусвідомлюваних, механізмів нормативного контролю. Однак до почуття провини належать також і усвідомлювані аспекти самоконтролю, а також

різні неусвідомлювані чинники (неусвідомлювані імпульси, інстинктивні спонукання тощо). Від поєднання всіх цих складових і залежить, як припускаємо, конкретний прояв почуття провини (воно може бути адекватним або неадекватним, усвідомлювані або неусвідомлюваним, реальним або ірреальним, руйнівним або продуктивним тощо), тому даний показник має розглядатися з урахуванням всіх зазначених складових.

У будь-якому випадку почуття провини має певний фоновий рівень і виконує певні позитивні функції (стримування, протидія тощо). У випадку досить високої міри вияву почуття провини блокується не тільки агресія, але й продуктивна активність. У цьому випадку почуття провини саме по собі може стати потужним джерелом агресії щодо інших і до самого себе.

Факт поєднання почуття провини і прямих форм прояву агресії вказує на певну нестійкість психіки, імпульсивність. Встановлений рівень почуття провини може вказувати на те, що досліджувані докладають надмірні зусилля для самоконтролю, відчують комплекс недостатності, піддаються чужому впливу і залежні від авторитету (думки значущого оточення, керівництва тощо). Можна припустити наявність у досліджуваних певної депресивної готовності. Не виключено, що демонстрація такого рівня почуття провини є бажанням отримати добре враження про себе. Все вищенаведене стосовно почуття провини вказує на наявність ризику самодеструкції, який може набувати різних форм прояву: від різного роду фізичних нездужань, психосоматичних розладів до актів суїциду.

Значна кількість досліджуваних виявили середню вираженість непрямой агресії при наявності досить значної кількості осіб, які показали низький рівень, свідчить про те, що даний вид агресії властивий більшості досліджуваних, однак частина їх заперечують наявність у себе цього виду агресії. Поряд з цим, показники низького і середнього рівня прояву роздратування, негативізму, образи, підозрілості і ворожості вказують на те, що досліджувані розглядають такі вияви як малозначущі або взагалі для них невластиві. Більшість досліджуваних заперечують в собі (або витісняють)

або намагаються не показати міру своєї образи, яка певною мірою їм властива, на що вказує досить велика частка осіб, які виявили середній рівень вияву образи. Вказані види агресії належать до непрямих форм вияву агресії (за виключенням роздратування), їх не завжди можна безпосередньо спостерігати, тобто часто їх намагаються приховати і зовні не демонструвати. Розподіл значень у цьому випадку більший, ніж у попередній групі чинників. Це вказує на неоднозначне ставлення досліджуваних до явищ, які викликаються цими чинниками.

Фізична і вербальна агресія, поряд з почуттям провини, є культурно прийнятними в нашому суспільстві видами агресії. Фізична і вербальна агресія є найбільш поширеними видами агресії. Вони можуть виконувати як функції атаки, нападу, заподіяння зла, так і функцію захисту від нападу.

Фізична агресія часто є соціально небезпечною і такою, за яку карають, однак, поряд з вербальною, вона у ряді випадків є соціально необхідною і навіть заохочуваною. Інші ж види агресії носять прихований характер, тому відповідь на питання про їх соціальну бажаність чи небажаність потребує перестороги.

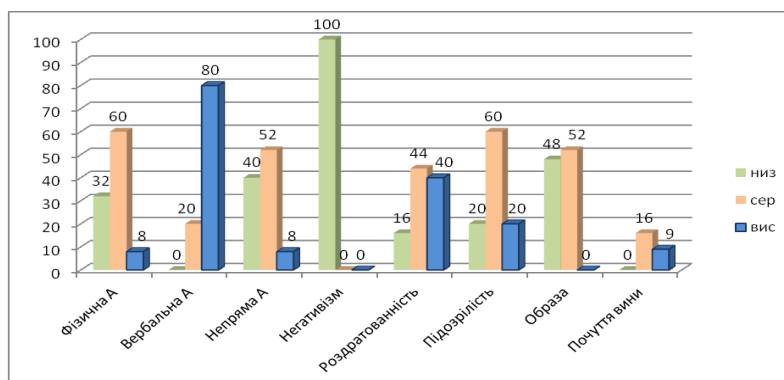
У більшості випадків вказані форми вияву агресії соціально не схвалювані, хоча, можливо, і менш небезпечні, аніж відкрита фізична агресія. Часто ці показники у самооцінках хибують на об'єктивність, особливо коли результати обстеження якимось чином можуть вплинути на долю досліджуваного, на його становище у суспільстві, або можуть бути використані йому на шкоду.

Таб.3.3.6 Результати дослідження за методикою Басса- Дарки за проявами агресії у дівчат

Прояви	Фізична А	Вербальна А	Непрямая А	Негативізм	Роздратованість	Підозрілість	Образ	Почуття провини
--------	-----------	-------------	------------	------------	-----------------	--------------	-------	-----------------

низ	32	0	40	100	16	20	48	0
сер	60	20	52	0	44	60	52	75
вис	8	80	8	0	40	20	0	25

У дівчат схожа картина, вербальна агресія має високі показники, середні відсутні почуття провини на від мінус від хлопців



Мал. 3.3.8 Графічне зображення прояву агресії у дівчат (вікові аспекти)

Здійснений у розділі аналіз існуючих у психологічній літературі методів психологічної діагностики агресивної поведінки особистості показав, що теоретико-експериментальні підходи орієнтовані на різні аспекти цієї проблеми. Зазначається, що спосіб обрання інструментальних процедур зумовлюється орієнтацією дослідника на ту чи іншу концептуальну базу (біхевіоризм, фрейдизм, екзистенціалізм тощо).

Змістовний аналіз результатів констатуючого етапу дослідження дозволив встановити підвищену міру емоційно-психологічної напруги, наявність у досліджуваних інколи протилежних тенденцій. Показано, що вибір прямих форм вияву агресії супроводжується високим почуттям провини; високий рівень негативної комунікативної установки до людей корелює із структурними компонентами; достатньо сформований механізм самоконтролю поєднується з інтроверсією, що свідчить про певний вплив захисних механізмів.

Констатовано, що прагнення до значущості і самозбереження внутрішнього світу поєднується у досліджуваних з певною аутоагресивною спрямованістю; прагнення до захисту свого внутрішнього світу від зовнішніх і внутрішніх зазіхань поєднується з орієнтацією останніх на соціум, бажанням отримати позитивний імідж з боку оточення, з прагненням до спілкування тощо. З іншого боку, незадоволеність афіліативної потреби поєднується з періодичною розрядкою агресії назовні або на себе, а також з демонстрацією своєї „всемогутності” і автономності.

Висновок до розділу 3

Проведено емпіричне дослідження при допомозі емпіричних методів. Дослідження проводилося у три етапи: підготовчий, діагностичний та аналітико – інтерпретаційний. Розроблений алгоритм емпіричного дослідження, проведено формування складу учасників дослідження, відібрані психодіагностичні методики та процедури обробки результатів діагностики. Проведена емпірична перевірка залежності адаптації до навчання в школі від корекційної роботи психолога, спрямованої на розвиток певних навичок і вмінь. На базі отриманих результатів нами були виділені умовні групи учасників емпіричного дослідження, які поєднали як особистісні риси так і рівні адаптованості особистості. Це дозволило дослідити типи адаптації та розподіл учасників дослідження по типам:

Чисті типи - 30% учасників дослідження			Змішені типи – 70% учасників дослідження		
Когнитивний тип (КТ)	15%	IQ ↑	Когнитивно-емоційний тип (KET)	18%	IQ+ Незбалансоване EQ
Емоційно мотиваційний тип (ЕМТ)	10%	Незбалансоване EQ (Вн.особ ≥ ніж Між.особ)	Когнитивно-поведінковий тип (КПТ)	19%	Гіпер активні + IQ

Поведінковий тип (ПТ)	5%	Гіпер активні, не контрольована поведінка	Когнитивно- емоційний – поведінковий тип (КЕПТ)	33%	IQ+ Незбалан- соване EQ+ Гіпер активність
--------------------------	----	---	--	-----	---

Тренінгова програма була застосована на групі ліцеїстів які мали Когнитивно- емоційний – поведінковий тип (КЕПТ). Застосування програми тренінгу дозволили збалансувати EQ та зробити більш контрольовану поведінку. Це проявилось у зменшенні індексів агресивності, зменшені прояву фізичної агресії, зменшені прояву акцентуації характеру. Ми вважаємо, що мета дослідження досягнута, гіпотеза підтверджена, корекційна програма виконана.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Наукова досвідна робота присвячена аналізу загальних закономірностей і індивідуальних особливостей адаптованості особистості у зв'язку з дослідженням індивідуально - типологічних факторів даного явища. Розробка обраної проблеми велася у двох напрямках. Перший напрямок пов'язан з уточненням поняття «адаптивність особистості», обґрунтуванням структури даного явища з позиції індивідуально-типологічного напрямку та пошуком індивідуальних факторів адаптованості. Пошук такого явища дозволив обрати емоційність як важливу психологічну складову темпераменту, оскільки емоційність:

- приймає участь в регуляції діяльності і спілкування і детермінує їх ефективність;
- виконує адаптивну функцію;
- є системоутворюючим фактором, який зумовлює структуру якостей особистості.

В даному дослідженні індивідуально – типологічні фактори адаптованості аналізуються при допомозі кількісних показників емоційного симптомокомплексу, які відображують емоційні переживання суб'єкта.

Другий напрямок дослідження пов'язаний із реалізацією диференційно - психологічного напрямку, який базується на аналізі типологічних особливостей адаптивності, а також врахуванням якісних характеристик емоційності. В цілому, результати проведеного теоретично – емпіричного дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

1. Адаптація - один з найфундаментальних процесів, які забезпечують існування живого організму. Механізми адаптації дозволяють організму існувати в тих умовах середовища, які постійно змінюються й ефективно функціонувати на всіх рівнях - від біохімічного, до рівня поведінки. В самому широкому сенсі слова «жити» - значить «адаптуватися». Адаптивність розглядається як якість особистості, як її здатність к

внутрішнім та зовнішнім перебудовам, трансформації, які спрямовані на збереження рівноваги взаємовідносин особистості з мікро- та макросередовищем, та здатність к відновленню цих відносин при змінах характеристик соціального середовища.

2. Оскільки організм та середовище знаходяться не у статичній, а у динамічній рівновазі, їхнє співвідношення постійно змінюється, також постійно відбувається і процес адаптації». Гомеостатичної позиції щодо визначення процесів адаптації додержуються і сучасні автори, які вивчали це явище. В рамках цього підходу головна функція адаптації реалізується через підтримування гомеостатичної рівноваги поміж організмом та середовищем, маючи здатність до внутрішнього налагодження систем організму. З позиції системного та диференційно - психологічного напрямку адаптивність аналізується як многорівневе, інтегрально - психологічне утворення, яке включає формально-динамічний, змістовно - особистісний та соціальний рівні. Формально-динамічні показники адаптивності розглядаються як основні, базові. Компонентний склад цих показників вісьдображений параметрами: орієнтацією в соціальних сподіваннях(когнітивний компонент), стійкістю емоційних переживань, готовністю к змінам (емоційно - мотиваційний компонент), готовністю к здійсненню дій, які спрямовані на досягнення мети (поведінковий компонент).

3. Аналіз літератури дозволив виявити комплекс якостей особистості, який пов'язаний із адаптивністю (з одного боку – це система особистісних адаптаційних характеристик, з другого боку – широким спектром характерологічних рис особистості).

4. Наше дослідження присвячене вивченню адаптації ліцеїстів до навчання у ліцеї та її особливості. Дана проблема давно хвилює як педагогів, так і психологів. Вони досліджують особливості адаптаційного періоду ліцеїстів, пропонують свої способи діагностики та корекційні програми. І все ж це не знімає гостроти цього питання. Щороку, в кожній

школі все повторюється знову і знову. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що, незважаючи на велику кількість досліджень, деякі ключові питання психолого-педагогічного супроводу ліцеїстів в період адаптації до нових умов навчання залишаються в тіні і вимагають більш повного вивчення.

5. Підлітковий вік - кризовий період у розвитку особистості дитини. Він розглядається психологами як період переломів, період становлення особистості людини. Формування підлітка відбувається з 12 до 17 років, і на кожному етапі є свої особливості. Якщо на початку (12-14 років) головним способом самовираження і самоствердження є виклик суспільству, що певною мірою пов'язано і з мінливим гормональним фоном, то на завершальному етапі (15-17 років) особистість самовизначилася зі своїм місцем в житті і вибором професії. Підлітковий період – це час формування стійких форм поведінки, характеру і засобів емоційного реагування, які в подальшому визначають життя дорослої людини, її фізичне і психічне здоров'я. Це час досягнень, набуття знань, умінь, нової соціальної позиції, встановлення моральності. Саме цьому віковому періоду притаманна втрата дитячого світосприймання, виникнення тривожних сумнівів у собі і своїх можливостях, пошуки правди в собі на інших.

6. Емпіричне дослідження проводилося у три етапи: підготовчий, діагностичний та аналітико – інтерпретаційний. Розроблений алгоритм емпіричного дослідження, проведено формування складу учасників дослідження, відібрані психодіагностичні методики та процедури обробки результатів діагностики. Проведена емпірична перевірка залежності адаптації до навчання в школі від корекційної роботи психолога, спрямованої на розвиток певних навичок і вмінь.

7. Теоретично визначені та емпірично виявлені «типи» адаптивності : когнітивний тип (КТ); емоційно-мотиваційний тип (ЕМТ); поведінковий тип (ПТ); комбінації типів – когнітивно – емоційний тип (КЕТ); когнітивно – поведінковий тип (КПТ); когнітивно – емоційно-поведінковий тип (

КЕПТ). Проаналізовані портрети особистості кожної типологічної групи з урахуванням показників соціально- психологічної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андросович К. А. Аналіз емпіричного вивчення соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів [Текст] / К. А. Андросович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 5 (36). С. 42-45
2. Андросович К. А. Аналіз результативності програми соціальної адаптації [Текст] / К. А. Андросович // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса : Південноукраїнський НПУ ім. К. Д. Ушинського. 2014. № 5 (СХХІІ) С. 112–118.
3. Андросович К. А. Аналіз сутності та змісту соціальних аспектів адаптації особистості / К. А. Андросович // Зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики». 26–27 груд. 2014 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 39–45.
4. Андросович К. А. Особливості соціальної адаптації першокурсників в залежності від соціального статусу [Текст] / К. А. Андросович // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ : Ноулідж, 2014. № 3 (35). С. 13–18.
5. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. Психолог. 2005. № 36. С. 17-24.
6. Бафталовська Н. Я. Агресивна поведінка підлітків. Шкільному психологу усе для роботи. 2010. № 6. С. 9–11.
7. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі / О. В. Безпалько // Освітологічний дискурс. - 2011. - № 1. С. 103-111.
8. Басс А., Дарко Е. Опитувальник діагностика стану агресії. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-pokaznikiv-ta-form-agresii-bassadarki-23373.html>

9. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання [Текст] / І. І. Бойко // Психологія: зб. наук. пр. К. : НПУ. 1999. Вип. 2. С. 92–96.
10. Бовть О.Б. Проблеми психологічної діагностики агресивної поведінки дітей та підлітків. Педагогіка і психологія. 1997. №3. С.22-28.
11. Буренніков Ю. А. Фактори адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому технічному навчальному закладі [Текст] / Ю. А. Буренніков, І. В. Хом'юк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2007. № 3. С. 93-93.
12. Вікова психологія: навч. посібник / О. В. Алпатова. К. : НАУ, 2017. 140 с.
13. Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів, 2003. 225 с.
14. Качмар, О. В. Вплив соціального макро- і мікросередовища на прояви агресивності особистості / О. В. Качмар // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії / ред. В. Г. Воронкова. - Запоріжжя, 2016. Вип. 66 (2016). С. 183 - 191
15. Качанова Ю. В. Агресивність : аналіз теоретичних підходів / Ю. В. Качанова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Соціологія. 2011. Т. 156, Вип. 144. С. 29–32.
16. Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічного навчального закладу [Текст] : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук / Ю. В. Клочан. Луганськ : 2009. 22 с.
17. Кравчук С.Л. Особливості агресивних проявів особистості в залежності від її гендерної ролі / С.Л. Кравчук Психологія: Зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. 2000. - Вип. 3 (10). С. 87-92.
18. Кульчинська О. І. Емоційна та інтелектуальна поведінка. К., 2003. 274 с.

19. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти [Текст] : навч. посібн. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К. : Либідь, 2008. 128 с.
20. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло»: Пер. с нем. : Прогресс; Универс. 1994. 272 с.
21. Ляхова І., Учитель О. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників [Текст] / І. Ляхова, О. Учитель // Рідна школа. – 2001. № 1. С. 61–63.
22. Мамаєв Л. М., Дегтярьова Л. М., Добрик Л. О. Адаптація студентів-випускників ліцею в умовах вузу [Текст] / Л. М. Мамаєв, Л. М. Дегтярьова, Л. О. Добрик // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. К., 1996. Вип. 16. С. 82–85.
23. Маслоу А. Г. Мотивація і особистість. Євразія, 2009. 143 179 с.
24. Мельниченко А.А. Гендерні особливості прояву агресивної поведінки серед підлітків. Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Психологія». Національний авіаційний університет. Київ. 2022. 43 с.
25. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 педагогічна та вікова психологія / О. О. Мізерна. Київ. 2005. 24 с.
26. Подляшаник В. В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості [Текст] / В. В. Подляшаник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 71–74.
27. Розов В. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості [Текст] / В. Розов // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 7. С. 14–16.
28. Саханюк С. Тренінг соціальної адаптації першокласників [Текст] / С. Саханюк // Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 2. С. 91–99.

29. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціальнопсихологічної адаптації студентів-першокурсників [Текст] / В. Скрипник // Психологія і суспільство. 2005. № 2. С. 87–93
30. Трофимчук В. В. Теоретичний аналіз феномену «агресивність особистості». Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць. № 1 (13). 2018. С. 184-188.
31. Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. 1999. №6. С. 12–13.
32. Цільмак О. М. Психологічні детермінанти прояву агресії / О. М. Цільмак // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2005. № 1-2. С. 38-41.
33. Чолаку А. І. Соціально-педагогічна робота з профілактики агресивності учнів молодшого підліткового віку : автореф. дип. роботи на здобуття освітнього ступеня «магістр»: спец. 231 «Соціальна робота» / А. І. Чолаку , ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв. 2020. 17 с.
34. Шкарлатюк К.І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці. Психологічні перспективи. Вип. 17. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2010. С. 273–280
35. Шугурова Т. Л. Психологічний інструментарій для діагностики адаптованості студентського юнацтва [Текст] / Т. Л. Шугурова; ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VII : Екологічна психологія. – Вип. 30. – С. 445–454.
36. Шугурова Т. Л. Соціалізація та адаптація особистості в умовах сучасного суспільства [Текст] / Т. Л. Шугурова; за ред. Н. Є. Завацької // Психологія культурно-дозвілєвої діяльності як чинника соціалізації особистості: монографія. Луганськ : Ноулідж, 2014. С. 6–13.
37. Янцур М. С. Професійна психодіагностика : практикум [Текст] / М. С. Янцур. К. : МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. 158 с.

38. Androsovykh Ksenya. Analysis of social adaptation depending on the psychic states of vocational school first-year students [Text] / Ksenya Androsovykh // *British Journal of Science, Education and Culture*. 2014. No. 1. (5) (January-June). Vol. V. «London University Press». – London, 2014. P. 542–547 (Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus).
39. Aarons, G. A., Green, A. E., Palinkas, L. A., Self-Brown, S., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Chaffin, M. J. Dynamic adaptation process to implement an evidence-based child maltreatment intervention. *Implementation Science*. 2012. № 7(1). doi:10.1186/1748-5908-7-32
40. Barkley, R.A., Edwards, G.H. & Robin, A.L. Defiant teens. A clinicians manual for assessment and family intervention. New York: Guilford. 1999.
41. Berkowitz L. Simple views of aggression // *American Scientist*. 1969.
42. Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. № 53. P. 57-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>
43. Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*. 2006. № 61(4). P. 305-314. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
44. Dustman, P. A continuum of approaches toward developing culturally focused prevention interventions: From adaptation to grounding. *The Journal of Primary Prevention*. 2014. № 35(2). P. 103–112. doi:10.1007/s10935-013-0334-z
45. Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & McDonough, E. M. Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*. 2007. № 36(4), 477–487. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9167-5>
46. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. –NY., 1958

47. Holliman, A. J., Waldeck, D., Jay, B., Murphy, S., Atkinson, E., Collie, R. J., & Martin, A. J. Adaptability and social support: Examining links with psychological wellbeing among UK students and nonstudents. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*. 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.636520>
48. Holliman, A. J., Collie, R. J., & Martin, A. J. Adaptability and academic development. In S. Hupp & J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. JohnWiley & Sons, Inc. 2020. doi: 10.1002/9781119171492.wecad420
49. Kendziora, K., Osher, D., & Weissberg, R. Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2016
50. Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., Xie, J., & Kanse, S. Cultural and gender adaptations of evidence-based family interventions. In M. J. van Ryzin, K. L. Kumpfer, G. M. Fosco, & M. T. Greenberg (Eds.), *Familybased prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale dissemination*. 2016. New York, NY: Psychology Press. P. 256–281.
51. Li, H. The related research of emotional intelligence, self-esteem and social adaptation of left- behind junior middle-school students (Master's thesis). Guangxi University, Guangxi, China. 2015.
52. LePine, J. A., Colquitt, J. A., & Erez, A. Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*. 2000. № 53. P. 563–593. doi:10.1111/j.1744-6570.2000.tb00214.x
53. Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., Liem, G. A. D., & Collie, R. J. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, 38, 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.004>
54. Martin, A. J., Nejad, H. G, Colmar, S., & Liem, G. A. D. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and

- uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2012. № 22. P. 58-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
55. Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 2013. № 105. P. 728-746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>
56. Miles D.R., Carey G. Genetic and environmental architecture of human aggression // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1997. V. 72. N 1. P. 207–217
57. Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model [Text] // *Self-efficacy : Thought Control of Action*. Washington. 1992. – P. 217–245.
58. Schwarzer R., Fuchs R. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs [Text] / Ed. by A. Bandura // *Selfefficacy in changing societies*. Cambridge. 1995. P. 259–288.
59. Selye Hans. *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal. 1952.
60. Stirman, S. W., Miller, C. J., Toder, K., & Calloway, A. Development of a framework and coding system for modifications and adaptations of evidence-based interventions. *Implementation Science*. 2013. № 8 (1). doi:10.1186/1748-5908-8-65
61. Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H., & von Thiele Schwartz, U. Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2016
62. Terziev, V. Studying different aspects of social adaptation. *Social Science Research Network*. 2017. № 9. P. 1352–1361.
63. Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*. 2020. № 13. P. 1597–1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
64. Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. The role of school adaptation and self-concept in influencing Chinese high school students' growth in

math achievement. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. P. 1– 11.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02356>

65. Zhou, M., & Lin, W. Adaptability and life satisfaction: The moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*. 2016. № 7. P. 1134. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01134

