

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ФЕДОРЕНКО Алла Федорівна

УДК 159.947.3: 371.125

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-
ПРАКТИКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Пов'якель Надія Іванівна,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2008
ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ШЛЯХІВ ЇЇ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ	12
1.1. Теоретичний аналіз взаємообумовленості адаптації та соціалізації в контексті дослідження проблеми професійної дезадаптації психолога- практика.....	12
1.2. Адаптивні механізми в адаптації/дезадаптації особистості.....	31
1.3. Психологічні чинники професійної адаптації/дезадаптації у майбутніх психологів-практиків.....	38
1.4. Адаптація/дезадаптація у професійній діяльності психолога- практика.....	49

Висновки до першого розділу.....	61
----------------------------------	----

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ПРОЯВИ І ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ

.....	64
Загальні принципи і методика організації констатувальної частини дослідження специфіки професійної дезадаптації у майбутніх психологів..	64
2.2. Психологічні особливості та рівні прояву адаптації/дезадаптації студентів-психологів.....	75
2.3. Особистісні чинники професійної адаптації у студентів-психологів.....	8
0	
2.4. Прояви і основні тенденції професійної адаптації/дезадаптації у студентів-психологів.....	96
Висновки до другого розділу.....	132

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ.....

.....	135
3.1. Організація формувальної частини дослідження шляхів попередження і подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів.....	135
3.2. Психопрофілактичні і психокорекційні заходи попередження і подолання проявів професійної дезадаптації студентів-психологів.....	14
1	
3.3. Програма та принципи запобігання й подолання дезадаптації у майбутніх психологів-практиків.....	151
3.4. Динаміка змін у проявах професійної дезадаптації студентів-психологів за умов розвивально-адаптивних психотехнологій.....	187
Висновки до третього розділу.....	199

ВИСНОВКИ.....	202
----------------------	------------

ДОДАТКИ	205
----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	243
--	------------

ВСТУП

Актуальність теми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в суспільстві, висувають підвищені вимоги до професійних якостей сучасного фахівця, тому однією з актуальних проблем сьогодення виступає проблема розвитку та активізації професійного адаптивного потенціалу його особистості. Актуальність вивчення проблеми адаптації й подолання дезадаптації в умовах професійної діяльності зумовлюється стресогенністю ситуацій життєдіяльності людини, що виникають найчастіше у так званих допомагаючих професіях системи “людина-людина”. Виникнення специфічних адаптивних труднощів до різних форм професійної діяльності фахівців у галузі теорії та практики сучасної психології у різних професійних ситуаціях зумовлює необхідність вивчення та виявлення психологічних чинників, шляхів і засобів попередження та подолання професійної дезадаптації майбутніх фахівців.

Потребою сьогодення є підвищення ефективності та якості професійної підготовки психолога-практика, що дозволяє підвищити рівень його адаптації, прогнозувати та упереджувати виникнення проблем професійної дезадаптації. Необхідно відмітити, що професійна дезадаптація психологів-практиків викликана активізацією деструктивно спрямованих чинників особистісного та соціального характеру, які здійснюють вплив на формування особистості та її психологічної готовності до професійної діяльності, спричиняють її труднощі та проектують як очікувані, так і неочікувані проблемні ситуації.

Актуальні проблеми підготовки психологів в системі вищої школи зумовили появу досить значної кількості досліджень професійно важливих якостей та психологічних механізмів, що полегшують професійну адаптацію входження у професію і вирішення професійних завдань (Є. Ю. Альошина, Н. О. Амінов, В. Ю. Большакова, О. Ф. Бондаренко, Ф. Є. Василюк, Ж. П. Вірна, І. А. Володарська, Л. В. Долинська, А. І. Донцова, В. П. Захарова, Ю. Н. Ємельянова, І. А. Кайдановська, Н. Ф. Литовченко, О. Г. Солодухова, В. Г. Панок, Л. А. Петровська, Н. І. Пов’якель, Є. О. Помиткін, Н. В. Пророк, Т. М. Титаренко, Л. В. Уманець, Н. В. Чепелева, В. М. Чернобровкін, Л. Ю. Хряцова, Н. Ф. Шевченко, Л. П. Шумакова, І. М. Юсупова, Т. С. Яценко та ін.). Дослідженнями визначено актуальні психологічні проблеми адаптації студентів - майбутніх психологів до умов навчання, успішність оволодіння програмою підготовки, деякі технологічні питання підготовки фахівців, пропонуються різні моделі структури особистості психолога, що підвищують рівень професійної адаптації, досліджуються умови особистісного розвитку психолога-практика.

Розв’язання проблем професійної адаптації/дезадаптації у процесі підготовки психологів зумовили визначення основних вимог до змісту їх підготовки (В. Г. Панок); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять “психологічна готовність психолога” та “професійна компетентність” (Н. В. Чепелева); психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій і класів професійно-психологічних завдань

психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н. І. Пов'якель, Н. В. Пророк, Н. В. Чепелєва); особливості розвитку особистості психолога-практика у процесі професійної підготовки (О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах, Л. В. Долинська, П. В. Лушин, Н. І. Пов'якель, В. М. Чернобровкін, Г. О. Хомич, Л. П. Шумакова, Т. С. Яценко а та ін.).

Однак вирішення означених проблем перебуває поки що у стадії осмислення. Слід зазначити обмежену кількість досліджень, спрямованих безпосередньо на вивчення етапу професійної адаптації і виділення у ньому факторів, які спричиняють появу дезадаптації у професіях системи “людина-людина” і, зокрема, у професії психолог, орієнтований на вирішення практичних завдань – психолог-практик.

У цьому аспекті важливим стає наукове вивчення особливостей проявів і розвитку професійної дезадаптації майбутнього психолога та формування механізмів її попередження і подолання. Саме від цього залежить успішність професійної діяльності, професійне та особистісне зростання майбутніх психологів-практиків. У зв'язку з цим постає питання вивчення психологічних передумов прогнозування успішності професійної адаптації та чинників попередження і подолання професійної дезадаптації у майбутніх фахівців. На жаль, психологічні чинники попередження і подолання професійної дезадаптації психологів саме в процесі фахової підготовки у ВНЗ, можливості її прогнозування практично не розглядалися ні як предмет психологічного дослідження, ні як необхідна технологічно важлива складова ефективної професійної діяльності психолога-практика, що робить вивчення проблеми вкрай актуальною.

Таким чином, соціальна і психологічна значущість визначеної проблеми, а також її вивчення зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: “Психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри практичної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова “Удосконалення підготовки психологів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях: бакалавр, спеціаліст, магістр” наукового напрямку “Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів”. Тема дисертації затверджена Вченою Радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 25 грудня 2003 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 9 від 23 листопада 2004 року).

Мета дослідження: визначити психологічні чинники та особливості професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків, а також шляхи й механізми її попередження та подолання.

Згідно з поставленою метою та висунутою гіпотезою визначено такі основні завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до розробки проблеми професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків.
2. Обґрунтувати систему чинників попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів.
3. Виявити особливості професійної адаптивності, професійної адаптованості та професійного адаптивного потенціалу як психологічних чинників попередження і подолання професійної дезадаптації у студентів-психологів.
4. Визначити специфіку взаємозв'язку психологічних особливостей та проявів професійної дезадаптації у студентів – майбутніх психологів.
5. Обґрунтувати, розробити та апробувати систему роботи з попередження і подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що професійна дезадаптація у майбутніх психологів-практиків є наслідком ускладнення процесів професійної адаптації за умов несформованості професійної адаптивності й професійної адаптованості як механізму інтеграції особистісних властивостей та впливу професійного середовища, що порушують процес саморегуляції та негативно впливають на професійний адаптивний потенціал особистості. Розвиток професійного адаптивного потенціалу особистості, подолання дезадаптації психолога-практика може активізуватися у системі фахової підготовки у ВНЗ за умов розвитку психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції і саморозвитку шляхом застосування в системі підготовки психологів-практиків розвивально-адаптивних психотехнологій (РАПС).

Об'єкт дослідження: професійна дезадаптація та шляхи її попередження і подолання.

Предмет дослідження: психологічні чинники та особливості попередження і подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків.

Методи дослідження. У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань та перевірки висунутого припущення були застосовані *теоретичні методи:* теоретичний аналіз проблеми, узагальнення наукової літератури з проблематики дослідження, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних; *емпіричні методи:* анкетування, тестування, в тому числі опитувальники і спостереження, індивідуальні та групові бесіди; констатувальний та формувальний експерименти.

Для досягнення цілей дослідження застосовувався комплекс психодіагностичних методик, який складався із блоків: I блок – діагностика адаптивного потенціалу особистості: багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна; діагностика особистісних якостей – методика “Незакінчені речення” А. Філіпса (адаптація А. М. Прихожан); діагностика особливостей самоусвідомлення студентів-психологів із різним рівнем адаптивного потенціалу – методика “Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД) (адаптованого в НДІ імені В. М. Бехтерева); II блок – діагностика адаптивності/дезадаптованості в системі самоусвідомлення: опитувальник СПА К. Роджерса-Р. Даймонта; III блок –

діагностика особистісного симптомокомплексу адаптованості/деадаптованості: опитувальник ЕРІ (Г. Айзенка), особистісний опитувальник Р. Кеттелла -16–PF (форма С). Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. В роботі використовувалися методи факторного аналізу, комп'ютерної обробки експериментальних результатів (програма SPSS 12.0), статистичного аналізу отриманих даних та якісної інтерпретації результатів дослідження.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

- *вперше* проведено системне теоретико-експериментальне вивчення чинників попередження та подолання професійної дезадаптації психологів-практиків; встановлено зміст і характеристика внутрішніх та зовнішніх чинників професійної дезадаптації; розглянуто адаптацію/деадаптацію у площині структурно-системного підходу; визначено психологічні чинники професійної дезадаптації, які порушують процес саморегуляції та сприяють виникненню професійної дезадаптації; визначено симптомокомплекси особистісних властивостей (уразливі та стійкі), що зумовлюють виникнення професійної адаптації/деадаптації; встановлено експериментальним шляхом психологічні чинники та механізми попередження і подолання професійної дезадаптації; обґрунтовано специфіку особистісних профілів студентів-психологів у контексті професійної дезадаптації;
- *поглиблено та уточнено* диференційовану методикау діагностики професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків; специфіку психопрофілактики та психокорекції психологічних чинників професійної дезадаптації; сутність адаптивного потенціалу студента-психолога шляхом активізації професійної адаптивності та професійної адаптованості, розвиток яких забезпечує формування професійного адаптивного потенціалу;
- *набуло подальшого розвитку* знання щодо специфіки та активізації адаптивного потенціалу студентів-психологів шляхом експериментального підтвердження існування професійного адаптивного потенціалу, змістовного наповнення цілеспрямованого впливу на розвиток психологічних чинників попередження і подолання професійної дезадаптації психологів у системі фахової підготовки у ВНЗ з позиції активізації розвитку психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції і саморозвитку шляхом застосування у системі підготовки психологів-практиків розвивально-адаптивних психотехнологій (РАПС).

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що структурований і апробований у дисертаційному дослідженні психодіагностичний комплекс та авторська програма розвитку професійного адаптивного потенціалу студентів-психологів як чинника профілактики і подолання професійної дезадаптації психолога-практика у системі фахової підготовки можуть застосовуватися викладачами ВНЗ при підготовці психологів та практичних психологів. Авторський спецкурс “Психологія професійної адаптації/деадаптації” успішно апробований у навчальному

процесі та може бути рекомендований для підготовки майбутніх вчителів та психологів у навчальних закладах різного рівня акредитації та підвищення кваліфікації. Отримані результати дають можливість викладачам вищих навчальних закладів оптимізувати і вдосконалювати процес активізації розвитку психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції і саморозвитку шляхом застосування в системі підготовки психологів розвивально-адаптивних психотехнологій, зокрема, у напрямку розвитку адаптивного потенціалу у контексті професійної адаптації психологів, психологів-практиків.

Результати дисертації *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців освітянської галузі у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (Довідка № 07-10/1011 від 20.05.08 р.), у Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (Довідка № 1-7/539 від 12.05.08 р.), у Київській середній школі № 78 (Довідка № 242 від 15.05.08 р.).

Особистий внесок автора. Розроблені наукові положення та одержані теоретичні й емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток досліджень професійної адаптації/дезадаптації як чинника розвитку професійного адаптивного потенціалу у майбутніх психологів, психологів-практиків, розробку психолого-педагогічних засобів їх психодіагностики та розвитку. У навчально-практичному комплексі з дисципліни “Психологія конфлікту” авторськими є результати експериментального дослідження чинників та проявів професійної дезадаптації. У навчально-методичному посібнику “Практична психологія: Комплекс типових навчальних програм” авторськими є програми з дисциплін “Профілактика і психокорекція відхилень у поведінці”, “Юридична психологія” в яких здійснено структурування змісту освіти з проблеми підготовки психологів у вищій школі, проблем професійної адаптації/дезадаптації студентів.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення і висновки дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися і отримали схвалення на засіданнях кафедри практичної психології та психотерапії НПУ імені М. П. Драгоманова; результати дослідження викладено на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2003, 2005, 2006, 2007); доповідалися та обговорювалися на Міжнародному семінарі “Методика конфліктологічної експертизи” (Київ, 2001); всеукраїнській науково-практичній конференції: “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти України” (Київ, 2002); всеукраїнській конференції: “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2003, 2004, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції “Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи” (Київ, 2007); всеукраїнській конференції “Психолого-педагогічний супровід навчально-професійної діяльності психологів” (Ізмаїл, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції “Проблеми духовності в психології розвитку особистості” (Ніжин, 2008).

Публікації. Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 16 публікаціях автора: 7 одноосібних статей у науково-фахових виданнях, затверджених ВАК України; 4 статі – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 5 навчально-методичні розробки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ШЛЯХІВ ЇЇ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ

1.1. Теоретичний аналіз взаємообумовленості адаптації та соціалізації в контексті дослідження проблеми професійної дезадаптації психолога-практика

Неабиякого значення в контексті проблеми, що досліджується, набуває дослідження феномену “професійна адаптація”, основу якого складає психологічний потенціал особистості, порушення у функціонуванні якого призводить до професійної дезадаптації. Саме тому актуальним є аналіз адаптації та соціалізації як процесів, що визначають динаміку становлення професіоналізму особистості.

Більшість авторів розглядає професійну адаптацію як один з видів соціальної адаптації, що тісно пов’язаний із соціалізацією [1; 4; 10; 23; 46; 57]. Так, В. Г. Асеев наголошує, що процеси соціалізації та професійної адаптації тісно взаємопов’язані між собою, оскільки відображають єдиний процес взаємодії особистості та суспільства, у ході якого адаптація виступає механізмом пристосування особистості до нових умов професійної діяльності [14]. К. Кончанін вважає адаптацію одним із етапів соціалізації особистості [91].

На думку Б. Д. Паригіна, адаптація є частиною соціалізації, яку він розглядає як всебічний процес життєдіяльності, що включає біологічні передумови та безпосередньо входження індивіда у соціальне середовище [140].

Д. О. Андреева також розглядає адаптацію та соціалізацію як єдиний процес взаємодії особистості й суспільства, в якому адаптація слугує для

відображення пристосування людини до нової для неї діяльності, і виступає умовою соціалізації, яка розуміється як процес становлення особистості [11].

Водночас, О. І. Зотова та І. К. Кряжова вказують, що соціалізація особистості, обумовлена в основному впливом із боку соціального середовища, що є, в свою чергу, необхідною умовою адаптації індивіда в суспільстві та в конкретному колективі [72].

Таким чином, проблема взаємозумовленості та співвідношення процесів адаптації, соціалізації та професійної адаптації особистості є досить суперечливою у визначених дослідженнях, зокрема в дослідженнях В. Г. Асеева, Т. К. Кончаніна, Б. Д. Паригіна, Д. О. Андреевої, О. І. Зотової, І. К. Кряжевої, О. М. Жмирікова та ін. Водночас, виникає необхідність у врахуванні специфічних особливостей соціальної взаємодії, в якій суб'єкт та об'єкт виступають активними по відношенню один до одного.

Так, І. О. Милославова визначає, що адаптація має об'єктивно-суб'єктивну специфіку тому, що завдяки даному процесу, людина засвоює необхідні для життєдіяльності стандарти, стереотипи, за допомогою яких активно пристосовується до обставин життя [120].

О. І. Зотова і І. К. Кряжева також підкреслюють активність особистості в процесі соціальної адаптації. Вони розглядають соціально-психологічну адаптацію як взаємодію особистості й соціального середовища, яка призводить до адекватних співвідношень мети й цінностей особистості та групи. Адаптація відбувається, на думку авторів, тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, сприяє розкриттю і розвитку індивідуальності [72].

Отже, адаптація як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення діяльності, дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність вимогам психічної діяльності людини, її поведінки.

Водночас, якщо соціальне середовище активно до суб'єкта, то в адаптації превалює пристосування, якщо у взаємодії домінує суб'єкт, то адаптація носить характер активної діяльності [49].

Прямо пов'язаний з проблемою адаптації і психологічний феномен адаптованості. Адаптованість особистості – це такий її стан, що дозволяє без тривалих конфліктів і фрустрацій з можливою повнотою виявляти власні творчі, конструктивні можливості, переживати стан самоствердження, власної цінності та значущості. У процесі адаптації змінюється і внутрішній світ людини: з'являються нові уявлення, знання про діяльність, якою вона займається, внаслідок чого відбувається самокорекція і самовизначення особистості. Зазнають зміни і самооцінка, яка пов'язана з новою діяльністю суб'єкта, її метою і завданнями, труднощами і вимогами; рівень домагань, образ “Я”, рефлексія, “Я-концепція”, оцінка себе порівняно з іншими. Виходячи з даних підстав, відбувається зміна установки на самоствердження, індивід набуває необхідних знань, умінь і навичок. Усе це і визначає сутність адаптації до соціуму, успішність її перебігу [49].

А. В. Петровський визначає процес адаптації як вид взаємодії особистості з навколишнім середовищем, в ході якого узгоджуються й очікування його учасників. На думку автора, найважливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища, що включає як реальний рівень, так і потенційні можливості розвитку середовища і суб'єкта, виділення індивідуальності особистості в процесі її індивідуалізації та інтеграції в даному конкретному соціальному середовищі через отримання соціального статусу і здатності індивіда пристосуватися до даного середовища [141].

Суперечність між метою і результатом, як припускає А. В. Петровський, неминуча, але в ній джерело динаміки індивіда, його існування й розвиток. Так, якщо мета не досягнута, вона спонукає продовжити активність в заданому напрямку. (рис.1.1) [141]

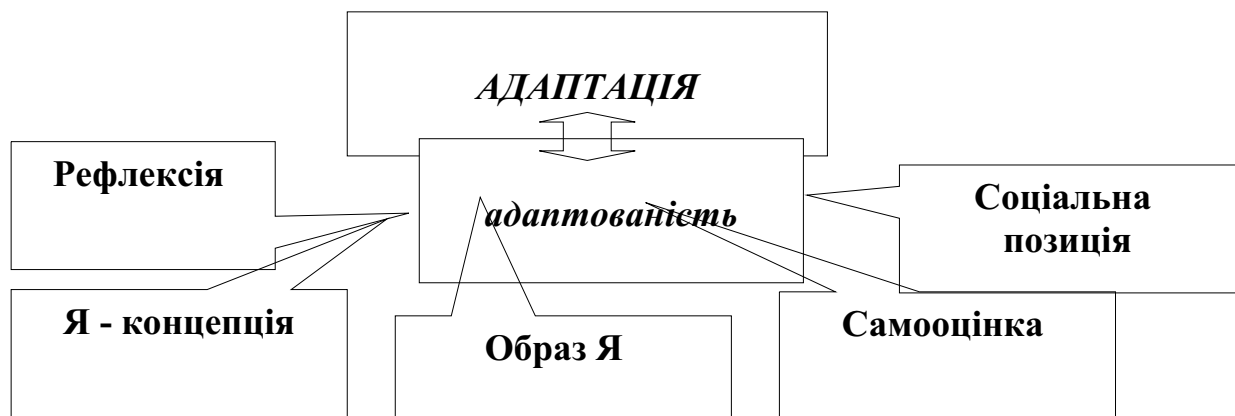


Рис.1.1 Психологічний аналіз взаємозумовленості адаптації та адаптованості (на основі узагальнення літературних джерел) [49; 57; 178].

Вітчизняні науковці досить широко досліджують проблему професійної адаптації, зокрема її суб'єктивні та об'єктивні передумови, а також співвідношення процесу адаптації та соціалізації. Саме в контексті співвідношення даних процесів психологи мають певну суперечливість, яка виступає проблемою актуальності дослідження саме в процесі професійного становлення майбутнього психолога-практика (табл.1.1).

Виділяється декілька підходів до визначення сутності адаптації. Так, у зарубіжній психології значного поширення отримало необіхевіористичне визначення адаптації, яке використовується у дослідженнях Г. Айзенка та його послідовників. Автори цього напрямку визначають адаптацію як:

1) стан, у якому потреби індивіда, з одного боку, і вимоги середовища, з іншого – повністю задоволені. Це стан гармонії між індивідом і природним або соціальним середовищем;

2) процес, за допомогою якого такий гармонійний стан досягається [237].

Психологічні особливості сутності адаптації у співвідношенні адаптації та соціалізації
(на основі узагальнення літературних джерел) [11; 72; 13; 64; 91; 140].

Таблиця 1.1

№ п\п	Характерологічна сутність адаптації	Співвідношення адаптації та соціалізації	Позиції наукових досліджень
1.	Адаптація як механізм пристосування особистості до нових умов професійної діяльності	Процеси соціалізації та професійної адаптації тісно взаємопов'язані оскільки відображають єдиний процес взаємодії особистості та суспільства	В. Г. Асєєв
2.	Адаптація та соціалізація взаємозумовлені, вторинність адаптивних процесів	Адаптація як етап соціалізації	Т. К. Кончанін
3.	Адаптація виступає як багатогранний процес життєдіяльності і включає в себе передумови та безпосереднє входження індивідууму у соціальне середовище	Адаптація є частиною соціалізації	Б. Д. Паригін
4.	Адаптація як процес відображення пристосування людини до нової діяльності, процес становлення особистості	Адаптація та соціалізація єдиний процес взаємодії особистості та суспільства	Д. О. Андрєєва
5.	Адаптація виступає процесом ствердження та самоствердження особистості в суспільстві та конкретному колективі	Соціалізація зумовлюється впливом соціального середовища на особистість і виступає необхідною умовою адаптації	О. І. Зотова, І. К. Кряжева
6.	Адаптація визначається як соціальна і розглядається більш ширше ніж соціалізація	Інтеграція адаптації та соціалізації розглядається як окремий момент форми соціалізації в конкретних умовах	О. М. Жмиріков

Таким чином, соціальну адаптацію біхевіористи розуміють як процес змін (фізичних, соціально-економічних або організаційних) у поведінці особистості, її соціальних відносинах або у культурі в цілому. Однак у біхевіористичному визначенні соціальної адаптації йдеться переважно про адаптацію груп, а не індивіда. Щодо зміни психіки й використанні власне психічних механізмів адаптації в цьому виключно біхевіористському визначенні не йдеться.

Водночас, актуальними у біхевіористичному визначенні адаптації виступають наступні аспекти:

1) визнання адаптивного характеру модифікації поведінки через навчання як важливого механізму в надбанні адаптивних якостей особистості ;

2) відсутність переживання конфлікту особистості з середовищем і досягнення стану рівноваги. Однак при цьому йдеться лише про конфлікти з зовнішнім середовищем та ігноруються внутрішні конфлікти особистості.

На протигагу біхевіористичному підходу в інтеракціоністичній концепції адаптації, яку розвиває Л. Філіпс, усі різновиди адаптації зумовлені як внутрішньо психічними, так і середовищними факторами. Визначення, яке дається “ефективній адаптації особистості”, містить такі елементи, які у біхевіористському визначенні відсутні. Назву “ефективна адаптація особистості” інтеракціоністи дають тому рівню адаптації, при досягненні якого особистість задовольняє мінімальним вимогам й очікуванням із боку суспільства [259].

Згідно Л. Філіпсу, адаптивність особистості визначається з позицій розвиненої здатності особистості до адекватних реакцій на зовнішнє оточення. Так, реакція носить двозначний характер, з одного боку особистість приймає вплив оточення й ефективно відповідає на ті соціальні очікування, які підпорядковуються її віку та статі; з іншого – особистості притаманна гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. У цьому змісті адаптація означає, що особистість успішно користується умовами, які створилися для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Така адаптивність може спостерігатися у будь-якій сфері діяльності. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи та ясным визначенням власного майбутнього [259].

Це друге, більш специфічне, розуміння адаптації особистості становить інтерес для нашого дослідження, оскільки у ньому міститься ідея активності особистості, творчого й цілеспрямованого її характеру.

Основними ознаками ефективною адаптації особистості є наступні:

1) адаптація поза сферою “особистісної” соціально-економічної активності, де індивід здобуває знання, уміння й навички, домагається майстерності;

2) адаптація у сфері особистісних стосунків, де встановлюються інтимні, емоційно насичені зв’язки з іншими людьми, а для успішної

адаптації потрібні чутливість, знання мотивів людської поведінки, здатність тонкого й точного відбиття змін у взаєминах [185].

Слід зазначити ще одну важливу особливість розуміння адаптації: розходження між поняттям “адаптація” і “пристосування”. Так, Т. Шибутані зазначає: “Кожна особистість характеризується комбінацією прийомів, які дозволяють впоратися з ускладненнями, і ці прийоми можуть розглядатися як форми адаптації. На відміну від поняття “пристосування”, що означає те, як організм пристосовується до специфічних ситуацій, адаптація відноситься до більш стабільних рішень та означає організованість у розв’язанні типових проблем, використанні прийомів, які кристалізуються шляхом послідовного ряду пристосувань” [225, 78].

Представники інших підходів (біхевіористських) для адаптації використовують лише термін “пристосування”. Т. Шибутані, вказує на те, що варто провести розходження між ситуативною адаптацією й загальною адаптацією до типових проблемних ситуацій. Тут констатується також ідея, відповідно до якої загальна адаптація є результатом послідовного ряду ситуативних адаптацій до повторюваних ситуацій [225].

Отже, незалежно від відмінностей в уявленнях про адаптацію у різних концепціях і підходах можна відзначити, що особистість виступає в ході адаптації як активний суб’єкт цього процесу.

Психоаналітична концепція адаптації найбільш повно розроблена німецьким психоаналітиком Г. Гартманном, хоча питання адаптації широко обговорювалися і в багатьох роботах З. Фрейда, а механізми й процеси захисної адаптації були розглянуті в роботах А. Фройд, які стали класичними для психоаналітиків [212; 213; 246].

Успішна адаптація, на думку З. Фрейда, всієї складної структури особистісної організації в соціумі – це гармонійне співіснування її елементів, яке не призводить до виникнення неврозів. Головна причина невротичних станів індивіда, а, отже, його дезадаптації – деструкція підструктур особистості людини, “Супер его” як морально-етичних імперативів, визначуваних соціумом, “Его” – реально діючі інстанції особистості та “Ід” як неусвідомлювані первинні процеси мислення, підпорядковані принципу задоволення [212]. Г. Гартманн вважає, що психоаналіз не може розв’язати проблему адаптації, тому що остання є лише предметом біології й соціології, однак без відкриттів психоаналізу ця проблема, не може бути вирішена [246]. Так як адаптація залежить як від специфіки конфліктів у розвитку особистості, так і існування таких явищ, як страх перед реальністю, захисні процеси в тій мірі, в якій вони призводять до “нормального” розвитку, опору захисних процесів у переміщенні цілей інстинктивних потягів та ін. [212].

Водночас, психоаналітичні тенденції у дослідженні проблеми вказують на розходження між адаптацією як процесом й адаптованістю як результатом цього процесу. Добре адаптованою психоаналітики вважають особистість, в якій продуктивність, здатність насолоджуватися життям та психічна рівновага не порушені. У процесі адаптації активно змінюється як особистість, так і середовище, у результаті чого між ними встановлюються

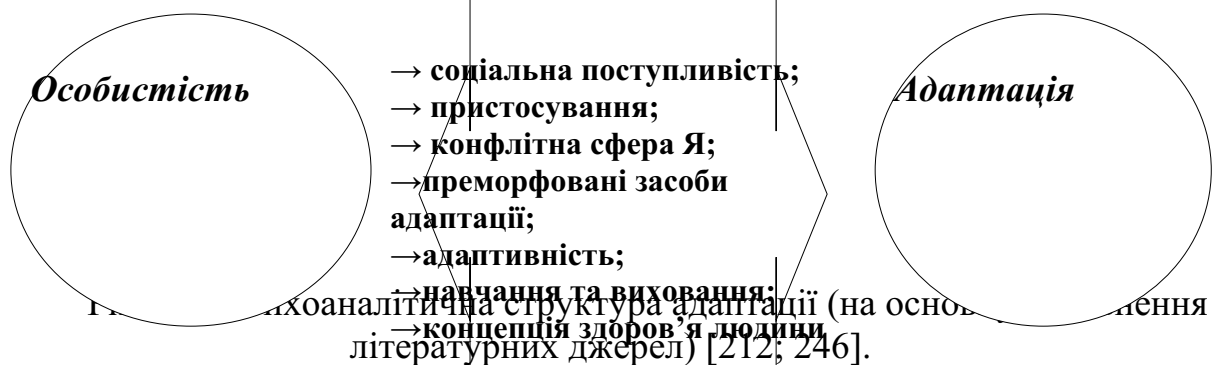
стосунки адаптованості [25; 212].

Сучасні психоаналітики широко використовують розроблені З. Фройдом поняття “аллопластичних” й “аутопластичних” змін, у відповідності до яких розрізняють різновиди адаптації:

1) аллопластична адаптація, що характеризується тими ж перетворювальними діями, до яких особистість вдається для створення відповідності між оточуючим світом і власними потребами;

2) аутопластична адаптація, що забезпечується змінами особистості за допомогою яких вона пристосовується до середовища. До цих двох, власне психічних, різновидів адаптації додається ще один: пошук індивідом такого середовища, яке є сприятливим для функціонування організму [212].

Виходячи з цього, Г. Гартманн вважає процес адаптації особистості багатоаспектним, причому уявлення про рівень адаптації лежить в основі концепції здоров'я людини [246]. Слід зазначити, що психоаналітична теорія адаптації наразі є найбільш розробленою. Психоаналітики створили широку систему понять і відкрили ряд процесів, за допомогою яких особистість адаптується до соціального середовища (рис. 1.2).



З інших позицій на проблему успішної адаптації людини в соціумі дивиться засновник транзактного аналізу психоаналітик Е. Берн [24]. Автор вважав, що адаптивні характеристики особистості формуються, починаючи з раннього дитинства у формі життєвих сценаріїв. Причина ж виникнення механізмів дезадаптації – в установках батьківського програмування.

Аналіз змісту адаптації, та відповідно, дезадаптації в різних підходах дозволяє констатувати, що в процесі адаптації здійснюється пристосування індивіда до нових соціальних умов, реалізація його потреб, інтересів та прагнень; особистість входить у нове соціальне оточення, стає його повноправним членом, самостверджується і розвиває свою індивідуальність. У результаті адаптації до середовища, до діяльності, до професії формуються соціальні аспекти спілкування, поведінки і професійної діяльності, які є визнаними суспільством та завдяки яким особистість реалізує власні прагнення, потреби, інтереси і, відповідно, може професійно самовизначитися.

Водночас, лишається не досить розкритим питання щодо специфіки співвідношення соціалізації та адаптації, зокрема чи завжди соціалізація виступає тим чинником, який забезпечує саме психологічний компонент адаптації особистості. Виходячи з розуміння поняття адаптації як процесу

відображення явищ взаємодії та інтеграції з певною соціальною спільністю і самовизначення в ній, а також оптимальної реалізації внутрішніх можливостей індивіда та його особистісного потенціалу в соціально значущій діяльності, в здатності зберігати себе як особистість в процесі взаємодії у конкретних умовах існування, виникає необхідність в уточненні, що саме впливає на формування процесу дезадаптації особистості.

Науковцями розглядається дезадаптація як процес порушення гомеостатичної рівноваги особистості та середовища, як порушення пристосування індивіда через дію тих чи інших причин, як порушення, що зумовлено невідповідністю потреб особистості обмежуючій вимозі соціального середовища, як нездатність адаптуватися до власних потреб та домагань [153].

Розглядаючи дезадаптацію особистості на психологічному рівні, Р. Б. Березін та А. А. Налчаджян виділяють три основні різновиди дезадаптованості особистості:

1) нестійка ситуативна дезадаптованість, яка має місце тоді, коли особистість не знаходить шляхів і засобів адаптації в певних соціальних ситуаціях, хоча робить такі спроби – цей стан можна співвіднести із станом неефективної адаптації;

2) тимчасова дезадаптованість, яка усувається за допомогою адекватних адаптивних заходів, соціальних і психологічних дій, що відповідає нестійкій адаптації.

3) загальна стійка дезадаптованість, яка є станом фрустрованості, через наявність якої активізуються патологічні захисні механізми [22; 129; 130].

Водночас, недостатньо обґрунтовано констатується психологічний компонент дезадаптації, який в більшості випадків виступає лише похідним від порушень взаємодії особистості з соціальними умовами її функціонування.

Н. І. Нікітіна здійснює аналіз психологічної дезадаптації яка, на її думку, проявляється у формуванні психопатологічних станів, невротичних та психопатичних синдромів. Автор також виділяє нестійку адаптацію як періодично виникаючі невротичні реакції, загострення акцентуєваних особистісних рис. Виходячи з даного визначення, можна припустити, що саме психологічний компонент дезадаптації сприяє появі негативних психологічних станів, які проявляються в дезадаптованості особистості. У свою чергу дезадаптованість забезпечує порушення в поведінковій сфері особистості [132].

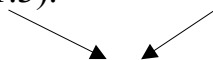
Основу дезадаптованої поведінки складає внутрішній конфлікт, а під його впливом поступово формується неадекватне реагування на умови і вимоги середовища у формі тих або інших відхилень в поведінці як реакція на систематичні, постійно провокуючі чинники, впоратися з якими особистість не може. Як визначають фахівці, початком дезадаптації є дезорієнтація особистості: вона губиться, не знає як вчинити в даній ситуації, виконати дану вимогу. Таким чином, на початковій стадії дезадаптації особистість мовби дестабілізується. Через деякий час ця розгубленість

зникне, та, водночас, якщо такі прояви дестабілізації повторюються досить часто, то це призводить до виникнення стійкого внутрішнього (незадоволеність собою, своїм положенням) і зовнішнього (по відношенню до середовища) конфлікту, який створює стійкий психологічний дискомфорт і, як результат, виникає стан дезадаптованості [132].

Деякі автори визначають відхилення у поведінці через призму психологічного комплексу середовищного відчуження суб'єкта. Таким чином, не маючи можливостей до зміни середовища, усвідомлення власної некомпетентності спонукає суб'єкта до переходу на захисні форми поведінки, створення змістових і емоційних бар'єрів у стосунках із оточуючими, зниження рівня домагань та самооцінки [7; 22].

Означені вище позиції покладено в основу концепції Б. Н. Алмазова, що розглядає компенсаторні можливості організму в контексті психологічної дезадаптованості, що розуміється як психологічний стан, який зумовлений функціонуванням психіки на межі її регуляторних та компенсаторних можливостей. Це має прояв у недостатній активності індивіда й виникненні труднощів у реалізації його основних соціальних потреб (потреба в спілкуванні, визнанні, самовираженні), в порушенні самоствердження і вільного виразу своїх творчих здібностей, в неадекватній орієнтації у ситуації взаємодії [7].

Гуманістична психологія виступає проти розгляду дезадаптації як порушення процесу адаптації – гомеостатичного процесу, і висуває положення про оптимальну взаємодію особистості і середовища [108; 130; 165]. Адаптація в гуманістичній психології розуміється як уміння пристосовуватися до навколишніх обставин. За визначенням гуманістичних психологів існує тісний взаємозв'язок процесів адаптації та саморегуляції, де остання – це безперервний процес пристосування особистості до навколишніх умов і задоволення виникаючих у даний момент потреб. Процес регуляції включає як внутрішні, так і зовнішні зміни, причому до внутрішньої адаптації відносять зміни в установках, відчуттях, емоціях і мотивах особистості, до зовнішньої – поведінка і вчинки, в основі яких лежить внутрішня адаптація. Оскільки в особистості в процесі професійної соціалізації з'являються нові установки та почуття, вона вносить конструктивні зміни у власну зовнішню спрямовану поведінку. Внутрішні зміни, у свою чергу, відбуваються в результаті зміни “Я-концепції” [192] (рис.1.3).



Конфлікт → Фрустрація
Дезадаптація Активне пристосування

Рис.1.3 Виникнення дезадаптації (на основі аналізу літературних джерел)
) [192].

Згідно з К. Роджерсом дезадаптація – це стан невідповідності, внутрішнього дисонансу, в якому основне джерело полягає в потенційному

конфлікті між установками “Я” і безпосереднім досвідом людини [165].

В. Франкл досить глибоко досліджував адаптивні здібності індивідуума в умовах навколишнього середовища, розглядаючи середовище як стресове і фруструюче. В основі теорії автора покладено екзистенційний погляд на особистість, тобто на усвідомлення унікальності буття окремої людини, існуючої в конкретний момент часу і простору. Розглядаючи поведінку особистості у виключно стресових умовах, її емоційні реакції і особливості психологічних захистів, В. Франкл визначає головну умову успішної адаптації з погляду збереження рівноваги особистісних інстанцій людини, власної духовності. Цікавою є ідея автора про трансцендентальне єство природи людини, згідно з якими самоактуалізація здійснюється лише тоді, коли особистість виходить за межі свого “Я”, підіймається над ситуацією – тобто має здатність уникати дезадаптації [211].

Із позиції онтогенетичного підходу у дослідженні механізмів дезадаптації особливе значення мають кризові, переломні моменти в житті особистості, коли відбувається різка зміна “ситуації соціального розвитку” за Л. С. Виготським, що викликає необхідність реконструкції адаптивної поведінки. В контексті даної проблеми великий ризик має момент переходу до самостійної професійної діяльності – період початку нового способу життя, нових вимог, що висуваються новою соціальною ситуацією [42].

А. О. Реан пов’язує побудову моделі адаптації з критеріями внутрішнього і зовнішнього плану. При цьому, внутрішній план припускає: психоемоційну стабільність, особистісну конформність, стан задоволеності, відсутність дистресу, відчуття загрози і стану внутрішньої напруженості. Зовнішній план відображає відповідність реальної поведінки особистості установкам суспільства, вимогам середовища, правилам, прийнятим у соціумі та критеріям нормативної поведінки. Таким чином, дезадаптація за зовнішнім критерієм може відбуватися з адаптованістю за внутрішнім критерієм. Системна адаптація – це адаптація як за зовнішнім, так і за внутрішнім критеріями [160].

Вивчення процесів адаптації неможливе без конкретизації таких понять як емоційна напруга та стрес. Г. Сельє встановив, що різні фізіологічні стани, не залежно від різноманітності їх проявів, обумовлюються специфікою дії чинників та мають однотипну неспецифічну реакцію організму. Прояви цієї реакції автор назвав загальним адаптивним синдромом, а, виникаючий при цьому, особливий стан організму позначив терміном “стрес” (напруга) [179].

Ф. Б. Березін проводить аналогію між основними стадіями стресу, описаними Г. Сельє та періодами адаптації. Так, періоду первинної адаптації відповідає реакція тривоги (алармреакція), стабільної адаптації – стадія опору, а адаптивного стомлення – стадія виснаження [23].

Ф. Б. Березін визначає облігатний механізм психічного стресу – тривогу. Облігатність цього механізму визначається зв’язком психічного стресу та загрози, відчуття якої є центральним елементом тривоги і обумовлює її значення як сигналу неблагополуччя та небезпеки. З виникненням тривоги пов’язане підвищення поведінкової активності, зміна

характеру поведінки або включення механізмів інтрапсихічної адаптації; при цьому зменшення інтенсивності тривоги сприймається як результат достатності та адекватності форм поведінки, що реалізуються, як відновлення раніше порушеного гомеостазу [22].

В свою чергу, означені вище аспекти співвідношення процесу адаптації та дезадаптації зі стресом вказують, що психічний стрес, який виникає в процесі зміни збалансованості системи “людина – середовище”, одночасно супроводжується порушенням задоволення актуальних потреб або можливістю блокування їх задоволення у майбутньому. Адаптація припускає, можливо, більш повне задоволення актуальних потреб індивіда при одночасному врахуванні вимог середовища, які ускладнюють реалізацію мотивованої поведінки. Напруженість адаптивних механізмів при блокуванні мотивованої поведінки пов’язана з виникненням стану фрустрації, що є одним із проявів психічного стресу і є причиною появи тривоги. При цьому, Ф. Б. Березін обґрунтовано пропонує використовувати термін “фрустрація” тільки для позначення психічного стану, що виникає при блокаді актуальних потреб, а для позначення ситуацій, в яких виникає стан фрустрації і чинників, що його викликають, термін “фрустраційна ситуація” або “фруструюча дія” [22].

Вирішення ситуації конфлікту, зниження фрустраційної напруги, усунення тривоги і відновлення порушеного балансу в системі “людина-середовище”, на думку Ф. Б. Березіна, може бути досягнуто двома шляхами:

1) реорганізація середовища в бажаному для особистості напрямку, шляхом активної до нього дії, або в результаті виходу з несприятливого середовища, психічна адаптація реалізується без зміни потреб і мети індивіда. В даному випадку йдеться про аллопсихічну адаптацію;

2) усунення невідповідності між актуальними потребами й можливістю їх реалізації в системі “людина-середовище” може бути досягнуто і у відносно стабільному середовищі в результаті реорієнтації особистості. У цьому випадку психічна адаптація визначається модифікацією установок і ціннісних орієнтацій особистості шляхом включення механізмів інтрапсихічної адаптації [23].

На думку Д. В. Колесова, стрес є одним зі станів адаптивного циклу. Процеси адаптації починаються з фіксації відмінностей між наявним рівнем адаптованості (резистентності) організму та необхідним рівнем в даних конкретних умовах. Наслідком виступає розгортання сукупності процесів, які призводять до досягнення організмом необхідного рівня адаптованості [89].

Результати теоретичного аналізу проблеми адаптації та дезадаптації вказують на необхідність констатації різноманітних класифікацій адаптованості особистості. Так, вітчизняні психологи виділяють таку класифікацію адаптованості у відповідності до рівнів адаптивності особистості: повна адаптованість, дезадаптація (дезадапованість) [130].

В контексті проявів дезадаптації, доцільно розглянути класифікацію А. А. Налчаджяна, який пропонує наступну класифікацію різновидів професійної адаптації особистості: нормальна професійна адаптація;

девіантна професійна адаптація; патологічна адаптація [130].

Нормальна професійна адаптація. Нормальним можна назвати такий адаптивний процес особистості у професійній діяльності, який призводить до її стійкої адаптованості в типових проблемних професійних ситуаціях без змін структури особистості, одночасно, без порушень норм тієї соціальної групи, у якій відбувається активність особистості. Нормальна професійна адаптація особистості, у свою чергу, набуває двох видів: захисна й незахисна [130].

Нормальною захисною професійною адаптацією А. А. Налчаджян називає ті дії особистості, які здійснюються за допомогою відомих захисних механізмів (агресії, раціоналізації, проекції, регресії, формування зворотної реакції, сублимації й ін.), якщо ці механізми не стали патологічними.

Незахисні адаптивні процеси відрізняються тим, що починаються у нефрустрованих проблемних ситуаціях, які вимагають від особистості прийняття раціональних рішень. Вони здійснюються за допомогою незахисних адаптивних комплексів. Для досягнення адаптованості в умовах виникнення нефрустрованих проблемних ситуацій використовуються пізнавальні процеси особистості, процеси цілеутворення, групові соціально-психологічні механізми й вирішення завдань, різні форми соціальної поступливості (зокрема, конформної поведінки, але без залучення захисних механізмів), процеси спілкування й обміну інформацією, інтелектуалізації індивідуального життєвого досвіду та ін. Незахисні адаптивні механізми відрізняються, на думку автора, більшою різноманітністю й численністю, однак проведено дотепер роботу з їх систематизації й опису (саме як адаптивних механізмів) варто вважати вкрай недостатньою.

Оскільки безліч реальних проблемних ситуацій у професійній діяльності відрізняються складністю і непрогнозованістю й включають як фруструючі особистість фактори, так і такі, що викликають незахисні адаптивні пізнавальні та емоційно-вольові процеси, то можливо виділити також третій тип професійної адаптації особистості – змішаний або середній. Змішаний тип професійної адаптації особистості здійснюється у тих проблемних ситуаціях, в яких вона частково фрустрована, але одночасно стоїть перед конструктивними завданнями, пов'язаними з її професійними ролями.

Девіантна професійна адаптація. Девіантними автор визначає ті процеси професійної адаптації особистості, які забезпечують задоволення потреб особистості в даній професійній діяльності, у той час як очікування інших учасників професійного процесу не виправдуються такою поведінкою.

Девіантну адаптацію А. А. Налчаджян поділяє на два основних підвиди:

- 1) девіантна адаптація;
- 2) новаторська (творча) адаптація.

Девіантним є такий процес професійної адаптації особистості, завдяки якому вона переборює на внутрішньому рівні проблемну ситуацію незвичайними для членів професійної групи засобами та шляхами і,

внаслідок чого, особистість вступає в конфліктні стосунки з нормами групи та їх носіями.

Творча адаптація – це такий різновид професійної діяльності або виконання професійної ролі, у ході й результаті якої особистість створює нові цінності, здійснює нововведення у професійній діяльності [130].

І. Калайков виділяє патологічну адаптацію як такий процес, який повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки, та призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що входять до складу невротичних і психопатичних синдромів особистості [75].

Таким чином, багатоаспектність у дослідженнях в сучасній психологічній науці проблеми адаптації та дезадаптації, дозволяє визначити ще один аспект – це співвідношення адаптації та проблемних професійних ситуацій діяльності, що, в свою чергу, дає можливість констатувати, що професійна адаптація особистості як засіб вирішення професійного конфлікту, виступає процесом переструктурування проблемних ситуацій.

Адаптація, яка виступає результатом вирішення особистістю проблемної професійної ситуації, забезпечується використанням незахисних адаптивних механізмів та процесів (у тому числі продуктивне мислення, що призводить до відкриття нової цілісної структури). У випадку, коли адаптація є наслідком невіршеної проблемної ситуації, активізуються і застосовуються особистістю захисно-адаптивні механізми. Причому, коли структурні зміни особистості повинні бути більш значними, тоді сама особистість має змінюватися, пристосовуючись до нової проблемної ситуації, трансформуючи чи ліквідуючи її, в залежності від власної внутрішньої мотивації.

У тих випадках, коли адаптація здійснюється з використанням як захисних, так і незахисних адаптивних механізмів, нерідко асоційованих у захисно-незахисні адаптивні комплекси, піддаються частковим змінам як особистість, так і об'єктивна соціальна ситуація. У даному контексті виникає необхідність визначити специфіку “адаптивності” та “адаптованості” як причини та наслідку, що здійснюють вплив на формування і розвиток професійної адаптації/дезадаптації. Результати сучасних досліджень, як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, не мають чіткої понятійної та категоріальної єдності.

Загалом, теоретичний аналіз проблеми професійної адаптації та дезадаптації засвідчує розмаїття поглядів у визначенні поняття “адаптація” “соціальна адаптація”, “професійна адаптація”, “дезадаптація”, “професійна дезадаптація”, “адаптованість/дезаптованість”. Встановлено, що поняття професійної адаптації органічно пов'язане з процесом соціалізації індивіда, інтеріоризації ним професійних групових норм. Своєрідність професійної адаптації/дезадаптації особистості визначається як її індивідуальними потребами, характером адаптивної ситуації, так і специфікою вимог, усім різноманіттям особливостей професійного середовища, в якому вона функціонує, наявністю і рівнем розвитку адаптивних механізмів особистості.

Ключовим у визначенні змісту цього поняття є розкриття сутності гармонійного пристосування особистості до умов професійного середовища за наявності професійної адаптивності та професійної адаптованості, психологічна сутність яких має необхідність у більш детальному експериментальному підтвердженні. Професійна адаптація як різновид соціально-психологічної адаптації є комплексним феноменом: соціальне (професійне) середовище та його вплив переломлюється через внутрішні психологічні умови особистості. Ґрунтовною характеристикою адаптивного процесу є реальний результат адаптації та його наближення до ідеально можливого, оптимальне протікання конкретного процесу адаптації та комплексний набір її стратегій, що застосовуються особистістю у конкретній адаптивній ситуації. З цієї позиції професійна адаптація – це процес активного освоєння особистістю професійного середовища, в якому вона виступає як об’єктом так і суб’єктом адаптації.

1.2. Адаптивні механізми в адаптації/дезапатації особистості

Процес розвитку особистості, як відзначає К. О. Абульханова-Славська, виступає загальним для всіх і кожного індивіда співвідношенням мінливості й стійкості, зміна індивіда як якісно своєрідної системи, його вдосконалювання або руйнування [2]. Це загальне положення стосується також самосвідомості особистості: протягом усього життя вона змінюється й розвивається, однак згодом набуває відносно стійкої структури, “ядерних” утворень й підструктур, які в цілому, при відсутності патологічних змін і виникнення різноманітних розладів, зберігають свої характерні ознаки. Завдяки цьому, на думку автора, центральні утворення особистості зберігають свою ідентичність і безперервність протягом онтогенезу, і ця обставина переживається людиною як стійкість свого “Я”, тобто особистість переконана й безпосередньо переживає себе сьогоднішню як ту ж саму, що й учора, і впевнена, що назавтра будь-яких кардинальних змін з нею не відбудеться [3].

А. А. Налчаджян зазначає, що адаптуючись до змін середовища, особистість зазнає великих, або незначних, часом прихованих змін. Однак після формування основних підструктур особистості, які є результатами повторної адаптації до типових, повторюваних ситуацій, своєрідними адаптивними комплексами, подальші зміни особистості носять вже незначний характер [130]. Водночас, автор вказує на необхідність зміни й розвитку “Я - концепції” протягом розгортання адаптивних процесів як шляхом перетворення, сприйняття й тлумачення ситуації, тобто створення її неproblemного суб’єктивного образу; так і шляхом більш глибокої зміни самої особистості, у першу чергу її “Я - концепції”.

Усвідомлення особистістю себе, на думку автора, може допомогти розкрити особливості процесу утворення й регулювання адаптивних психологічних механізмів, водночас, необхідно встановити, яка роль належить внутрішній регуляції адаптації. Автором, встановлено, що якщо

метою регуляції поведінки є адаптація особистості, то не буде помилковим її визначення як адаптивна регуляція поведінки. Важливим у контексті нашого дослідження є питання, яким чином процес адаптації з використанням специфічних і загальних адаптивних механізмів призводить до змін психічних станів, з яких особистість і розпочинає власний адаптивний або дезадаптивний процес.

Опиняючись у проблемній ситуації й розв'язуючи її, особистість переживає певний психічний стан, який носить досить динамічний характер. М. А. Мкртчян визначає стан фрустрованості, який виникає в особливо важких для особистості проблемних ситуаціях. Паралельно з активізацією й використанням адаптивних механізмів, змінюється і психічний стан особистості. Послідовність ситуацій, що змінюються, породжує послідовність відповідних психічних станів. По завершенні адаптивного процесу, первісний психічний стан разом з його проблемною ситуацією, зникає або кардинально змінюється [123].

Б. Г. Вяткін зазначає, що у складних проблемних ситуаціях адаптивні процеси особистості проходять за участю не окремих ізольованих механізмів, а їх комплексів. Ці адаптивні комплекси, актуалізуються і застосовуються особистістю у подібних соціальних ситуаціях, і в подальшому закріплюються у структурі особистості, набуваючи статусу підструктур її характеру. Автор виділяє три різновиди адаптивних комплексів або адаптивних механізмів:

1) захисні адаптивні комплекси, які є стійкими поєднаннями тільки захисних механізмів;

2) незахисні адаптивні комплекси, які використовуються в нефруструючих проблемних ситуаціях;

3) змішані комплекси, які складаються із захисних і незахисних адаптивних механізмів [48].

А. А. Налчаджян визначає психічну дезадаптивність особистості, яка виражається в її нездатності до адаптації з позиції задоволення власних потреб та домагань. Особистість, яка має порушення адаптації або повну дезадаптивність, не в змозі добровільно виконувати вимоги та очікування, які висуває перед нею соціальне середовище, власна соціальна роль та провідна, в даному середовищі, професійна діяльність. Однією з ознак дезадаптивності особистості є переживання нею тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без знаходження психічних механізмів і форм поведінки, необхідних для їх вирішення [129]. Враховуючи аспект проблемних ситуацій (а не тільки у переживаннях конфліктних ситуацій), особистість починає здійснювати адаптивні процеси у відповідності до певних рівнів дезадаптивності. Звідси, для розуміння особливостей адаптивного процесу варто знати той рівень дезадаптивності, відштовхуючись від якого особистість починає свою адаптивну активність (табл.1.2).

Саме в процесі соціалізації перед особистістю виникають ті проблемні ситуації, для подолання яких формуються адаптивні механізми. Проблема адаптивних механізмів досить ґрунтовно представлена результатами наукових досліджень Т. Парсонса [258]. Згідно Т. Парсонсу, адаптація в ході

соціалізації індивіда здійснюється за допомогою трьох основних механізмів:

- 1) пізнавальних механізмів;
- 2) захисних психічних механізмів, за допомогою яких приймаються рішення в тих випадках, коли між потребами особистості виникають конфлікти;

Психологічна взаємозумовленість особистісних чинників та адаптації
(на основі узагальнення літературних джерел) [2; 3; 48; 123; 130].

Таблиця 1.2

№ п/п	Зміст особистісних чинників	Форми взаємозумовленості особистісних чинників та адаптації	Психологічний зміст адаптації	Концепції дослідження
1.	→Процес розвитку особистості; →самосвідомість особистості; →ідентичність особистості; →стійкість Я-концепції особистості	Особистість переживає себе в перспективі «теперішнього», «минулого» та «майбутнього» з впевненістю у відсутності кардинальних змін	Адаптація з позиції функціонування самосвідомості	К. О. Абульханова-Славська
2.	→Значні та незначні зміни в структурі особистості; →адаптивні комплекси; →зміна та розвиток Я-концепції	Особистість в результаті повторення адаптацій до типових, повторюваних ситуацій, які формують в подальшому неглибокі особистісні зміни та спричиняють появі адаптивних комплексів	Адаптація як процес з формуванням адаптивних комплексів, які зумовлюються типовістю та повторюваністю	А. А. Налчаджян
3.	→Переживання психічного стану, який носить динамічний характер; →стан фрустрованості; →проблемні ситуації; →адаптивні механізми	Особистість в результаті певних проблемних ситуацій переживає психічний стан, який під впливом сформованих адаптивних механізмів спричиняє устаткування певної динаміки психічних станів	Адаптація як процес, механізмами якого виступають адаптивні механізми, психічний стан, зокрема фрустрованості та наявність проблемної ситуації	М. А. Мкртчян
4.	→Адаптивні комплекси: незахисні, захисні та змішані	Особистість здатна вирішити проблемну ситуацію адаптації за допомогою адаптивних процесів	Адаптація як процес формування адаптивних комплексів	Б. Г. Вяткін

3) механізмів пристосування, які тісно пов'язані із захисними механізмами. Механізми пристосування, згідно з Т. Парсонсом, сублімують ті конфлікти, які пов'язані із зовнішніми об'єктами. Таке пристосування призводить до інтерналізації елементів соціального контролю й мають подібність із функціонуванням “понад - Я” [258].

Таким чином, розвиток адаптації, та відповідно, виникнення дезадаптації, забезпечується послідовною зміною механізмів адаптації. Так, на психологічному рівні стан, що виникає у порушенні взаємодії особистості й середовища, може бути кваліфікований з використанням наступних ключових понять: стресу, фрустрації та конфлікту. Ці стани тісно пов'язані між собою і здатні послідовно змінювати один одного.

Так, Ф. Є. Василюк зазначає, що труднощі в намаганні досягти певної мети, через тривале незадоволення потреби, можуть викликати збільшення стресу, яке, у свою чергу, негативно позначиться на здійснюваній діяльності і призведе до фрустрації; далі агресивні спонуки або реакції, породжені фрустрацією, можуть вступити в конфлікт з моральними установками суб'єкта, конфлікт знов викличе збільшення стресу тощо [38; 49]. Особистість може вийти із цього “ганебного кола” за умов включення відповідних кожному стану психологічних механізмів адаптації.

Залежно від структури потреб і мотивів особистості, А. О. Реан визначає наступні типи адаптованості особистості:

1) тип, що характеризується переважанням активної дії на соціальне середовище;

2) тип, що визначається пасивним, конформним ухваленням мети і цінностей орієнтацій групи [160].

Водночас, виникає необхідність врахування того аспекту, що професійна адаптація особистості, яка здійснюється на рівні особистісних механізмів, може набути властивостей конформізму і призвести до конформістської поведінки. Конформістська поведінка, за визначенням А. О. Реана, як відображення відповідної соціальної установки, є тільки однією з можливих адаптивних стратегій, і здійснюється за допомогою різних змішаних адаптивних комплексів, та має прояв у різноманітних поведінкових формах [160].

Професійна адаптація особистості може носити і нонконформістський, творчий характер, тоді як конформістська поведінка в деяких ситуаціях може бути неадекватною, що призводить до формування таких якостей й установок особистості, які унеможливають її гнучку адаптацію. Тривала прихильність до конформістської стратегії адаптації може сприяти формуванню схильності особистості до систематичних помилок поведінки (порушенням норм, очікувань, шаблонів поведінки) і створенню нових проблемних ситуацій, для адаптації до яких у неї немає ні адаптивних можливостей, ні готових механізмів та їх комплексів. Зокрема, свідомо здійснювана конформістська стратегія в процесі професійної діяльності може стати передумовою виникнення перманентних внутрішніх конфліктів особистості [161].

С. Д. Артемов зазначає, що не можна дотримуватися прагматичного погляду, згідно з яким добре адаптований той, хто домагається успіху, так як критерії успіху можуть бути зовсім різними в соціальних середовищах. Тому, виникає необхідність усвідомлення особистістю, що успіх у житті й адаптованість – різні соціально-психологічні явища й наслідки психічної активності людини. Таким чином, є невірною позиція, що кожна поразка виступає ознакою відсутності адаптованості [17].

А. О. Реан припускає існування третього типу адаптованості особистості, який є найпоширенішим і найефективнішим з погляду адаптації – це вірогідно-комбінований тип, заснований на використанні обох вищеназваних типів. При виборі того чи іншого варіанту особистість оцінює вірогідність успішної адаптації при різних типах адаптивної стратегії з позиції врахування:

1) вимог соціального середовища їхньої сили, ступеня обмеження мети особистості, ступеня дестабілізуючого впливу тощо;

2) потенціалу особистості в плані зміни, пристосування середовища до себе [160].

В. Г. Асєєв виділяє чотири стадії адаптованості особистості в новому соціальному середовищі:

1) початкова стадія, коли індивід знає, як він повинен поводитися в новому середовищі, але його свідомість поки що не адаптована до умов нового середовища, і він, де може, відкидає їх, дотримуючись колишніх ціннісних домагань;

2) стадія прийняття (терпимості) – індивід і суб'єкти як носії цінностей нового середовища проявляють взаємну терпимість до орієнтацій і зразків поведінки один одного;

3) акомодация – визнання і ухвалення індивідом основних систем цінностей нового соціального середовища при одночасному визнанні за ними деяких колишніх орієнтацій;

4) асиміляція – повний збіг систем цінностей індивіда і середовища [13].

М. І. Наєнко визначає категорію переживання стану адаптованості, для якого характерним є прагнення досягти гармонії, збалансованості внутрішньої позиції та особистісно узгодженої самооцінки з урахуванням позиції інших індивідумів. Невміння адаптувати себе до змін соціального середовища призводить до конфліктних ситуацій, руйнуванню ціннісних орієнтацій або може призводити до конформістської позиції [128].

Як відзначає Ю. О. Александровський, механізми соціальної адаптації особистості проявляються як цілісний процес у діяльності, спілкуванні, соціальній практиці індивідів. Це водночас є багатограним процесом активного розвитку особистості, який здійснюється в об'єктивно-суб'єктивній формі, та в основі його лежить активне або пасивне пристосування, взаємодія з існуючим соціальним середовищем, а також здатність особистості змінювати і якісно перетворювати власне “Я” на основі фізіологічних і психологічних механізмів розвитку [4].

До двох традиційних аспектів розгляду адаптації (як процесу і як результату) А. О. Реан із співавторами додав ще один – адаптація як необхідний компонент для формування новоутворень психічних якостей особистості [160].

Аспект розгляду адаптації, пов'язаний з формуванням різних новоутворень, в певному значенні інтегрує два виділені А. О. Реаном підходи (процесуальний і результативний). Тут об'єктом розгляду може стати сукупність психічних властивостей, які сформувалися (розвинулися) в процесі адаптації і призвели до певного результату. Водночас, до складу новоутворень включаються не тільки сукупність знань, умінь та навичок, отриманих і сформованих у суб'єкта адаптації, але й складна система міжособистісної взаємодії з професійним і соціальним оточенням [160; 161]. Виділення сформованих у процесі адаптації новоутворень особистості (як суб'єкта діяльності і індивідуальності) дозволяє повніше розглянути адаптивний процес у його розвитку.

Однак, на наш погляд, основоположними вимірами професійної адаптації залишаються її процесуальний і результативний аспекти. Відповідно, новоутворення особистості-професіонала (включаючи її індивідуальний рівень, рівень розвитку особистості, рівень суб'єкта діяльності та індивідуальності), що виділяються, формуються та виступають інтегративними й утворюють виміри професійної адаптації.

1.3. Психологічні чинники професійної адаптації/дезадаптації у майбутніх психологів-практиків

З усього різноманіття проявів феномена адаптації нас цікавить прояв адаптації у професійній діяльності. М. А. Дмитрієва під професійною адаптацією розуміє процес становлення і збереження динамічної рівноваги в системі “людина – професійне середовище”. Професійне середовище включає об'єкт і предмет праці, засоби праці, мету і професійні завдання, умови праці та соціальне середовище. Адаптивні здібності особистості пов'язуються з узгодженням мети і результатів професійної діяльності [58].

Традиційно адаптація до професійної діяльності розглядається як процес і як результат. При розгляді адаптації як процесу виділяють її часові характеристики, стадії адаптації, розглядають їх тривалість. У межах цього напряму відбувається вияв основних елементів адаптивного процесу, пов'язаних у єдину логічну і часову послідовність.

М. А. Дмитрієва в процесі адаптації людини до професійної діяльності виділяє ряд етапів:

- 1) первинна адаптація;
- 2) період стабілізації;
- 3) можлива дезадаптація;
- 4) вторинна адаптація;
- 5) вікове зниження адаптивних можливостей [58].

Результативний аспект професійної адаптації використовується як основний елемент при оцінці успішності адаптивних процесів в цілому. Ф. Б. Березін формулює три критерії оцінки психічної адаптації в умовах певної професійної діяльності:

- 1) успішність діяльності (виконання професійних завдань, зростання кваліфікації, необхідна взаємодія з членами групи і іншими особами, що чинить певний вплив на ефективність професійної діяльності);
- 2) здатність уникати ситуацій, що створюють загрозу для трудового процесу, і ефективно усувати виниклу загрозу;
- 3) здійснення діяльності без значущих порушень фізичного здоров'я [23].

Загальним показником адаптованості, на думку Ф. Б. Березіна є відсутність ознак дезадаптації. Дезадаптація може виникнути внаслідок короткочасних і сильних дій професійного середовища на людину або під впливом менш інтенсивних, але тривалих дій. Дезадаптація проявляється у різних порушеннях професійної діяльності, зокрема, в зниженні продуктивності праці та її якості, в порушеннях дисципліни праці, в підвищенні аварійності і травматизму. Фізіологічні і психологічні ознаки дезадаптації відповідають ознакам стресу.

Відповідно, при розгляді професійної адаптації також доцільно виділяти три взаємозв'язані аспекти:

- 1) адаптація як процес пристосування фахівця до умов професійного середовища, що характеризується своїми просторово-часовими механізмами;
- 2) адаптація як результат цього процесу, що характеризується ступенем підсумкової адаптованості людини;
- 3) адаптація як джерело новоутворень, що характеризується комплексом сформованих якостей професіонала [22].

Від відповідності цих трьох компонентів залежить характер поведінки фахівця, ступінь ефективності його взаємодії в системі “людина – професійне середовище”, психологічні стани особистості в професійній діяльності та ін.

Існує тенденція у розгляді професійної адаптації до виділення двох типів адаптивного процесу, якому властиво переважання пасивного, конформного прийняття ціннісних орієнтацій та переважання активної дії особистості на професійно-соціальне середовище [22].

Л. М. Мітіна виділила два типи адаптивного процесу та, відповідно, дві моделі (або стратегії) професійної адаптації:

- 1) модель професійного функціонування (адаптивна поведінка);
- 2) модель професійного розвитку (творчість, особове і професійне зростання).

У першій моделі, на думку автора, в особистості домінує пасивна тенденція, що виявляється у пристосуванні, а частково, і в підкоренні професійної діяльності зовнішнім обставинам. В другій моделі – моделі професійного розвитку – домінує активна тенденція, що виявляється у прагненні до професійного самовираження, самореалізації [122].

При адаптивній поведінці (I модель) в самосвідомості людини домінує тенденція до підкорення професійної діяльності зовнішнім обставинам у

вигляді вимог, правил, норм. У діяльності фахівець, як правило, керується постулатом економії власних енергетичних витрат (фізичних, емоційних, інтелектуальних та ін.). При цьому він користується, в основному, напрацьованими раніше алгоритмами вирішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетворених на штампи, шаблони, стереотипи.

За умов поведінки професійного саморозвитку (II модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденності, побачити свою діяльність вцілому і перетворити її на предмет практичного перетворення. Цей прорив дає можливість стати господарем положення, що конструює свій теперішній час і майбутнє, що дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі і суперечності різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Таким чином, друга модель адаптації, згідно з Л. М. Мітіною, орієнтована на активне використання і розвиток індивідуального ресурсу, який є в особистості.

А. О. Реан вважає, що типи адаптивного процесу, насправді, розрізняються не за критерієм “активний – пасивний”, бо всяка адаптація є прояв активності психіки. І перший з названих типів (I модель) адаптації теж характеризує активну адаптацію. Але тут йдеться про активне пристосування людини, про активну її самозміну, самокорекцію відповідно до вимог професійного середовища. Таким чином, якщо йдеться про процес професійної адаптації, то пасивного прийняття ціннісних орієнтацій, без активної самозміни особистості бути не може.

А. О. Реан критерієм різного типу адаптивного процесу пропонує вважати вектор активності, його спрямованість:

1) Спрямованість вектора активності “назовні” відповідає другій моделі адаптації (моделі професійного розвитку – згідно Л. М. Мітіної). Процес адаптації характеризується активною дією особистості на професійне середовище, її освоєння і пристосування до себе.

2) Спрямованість вектора активності “всередину” відповідає першій моделі адаптації (моделі адаптивної поведінки – Л. М. Мітіна) [160].

Процес адаптації пов’язаний з активною зміною людиною себе, з корекцією власних установок і звичних поведінкових стереотипів. Це тип активної самозміни і активного самопристосування до середовища. І, як відзначає А. О. Реан, ще невідомо, що з енергетичної та емоційної точки зору дається легше: зміна середовища або зміна себе, так як конформне, пасивне прийняття вимог, норм, установок і цінностей професійного середовища без включення активного процесу самозміни, самокорекції і саморозвитку – це завжди не адаптація, а дезадаптація. Це практично завжди (тільки в різним ступенем прояву) переживання особистістю психологічного дискомфорту, незадоволеності, відчуття власної знеціненості і, можливо, неповноцінності. Адаптація – це завжди активний процес: чи то активна зміна професійного середовища, чи активна зміна себе. Причому, ця активна зміна себе, залишаючись процесом професійної адаптації (пристосування), може об’

ективно протікати як процес розвитку людини-професіонала, розвитку його професіоналізму [160]. Зокрема, прикладом може бути входження молодого фахівця в нове для нього професійне середовище з професійними традиціями і стилем спільної діяльності, що склалися.

На етапі входження людини в новий для неї трудовий колектив, в організацію зі сталими правилами, традиціями повинна переважати стратегія адаптивної поведінки. Ця стратегія дозволяє людині конструктивно увійти до технологічного процесу, що характеризується своїми нормативами, засвоїти необхідні алгоритми професійної діяльності, які визначаються внутрішніми правилами і розпорядками, вписатися в інформаційні потоки, що склалися, в систему ділових і міжособистісних стосунків членів колективу.

При адаптивній поведінці особистість проходить процес професійної соціалізації, пов'язаний з "привласненням" накопиченого соціального і особистісного досвіду в колективі. У разі неприйнятності для людини з будь-яких причин двох розглянутих варіантів, адаптивний процес проходить за типом активного пошуку в соціальному і професійному просторі нового професійного середовища, для якого адаптивний потенціал даної особистості є достатнім. Доцільно констатувати, що остання обставина є принципово важливою, бо кожна особистість володіє своїм індивідуальним ресурсом професійного та особистісного розвитку, який може забезпечувати адаптацію і розвиток її професіоналізму в одних умовах, але не може забезпечити його адаптацію в інших умовах.

Однак професійний розвиток особистості не обмежується (і принципово не може бути обмежений) розвитком усередині однієї, спочатку вибраної професії. Науковці зазначають, що з ряду причин фахівець може відчувати обмеження у власному професійному розвитку в межах професії. Звідси слідує, що свідомий „вихід” із професії доцільно розглядати як результат усвідомлення кризової ситуації, неможливості самореалізації в професії, необхідність зміни особистісної професійної перспективи. При цьому неможливість самореалізації зачіпає глибинні стосунки особистості [110; 144].

Таким чином, свідомий “відхід” з професії розглядається як одна з форм подолання професійної кризи. В процесі професійної адаптації, що проходить за третім типом, особистість виходить на усвідомлений вибір нової для неї професійної діяльності. І тоді можна говорити про її подальший професійний розвиток.

Е. В. Вітенберг пропонує визначати професійний розвиток як будь-яку закономірну зміну, в результаті якої виникає новий якісний стан змісту і структури діяльності [46]. Таке визначення дає можливість підійти до вивчення психологічних закономірностей розвитку фахівця для визначення місця і ролі свідомої зміни професії як до феномена професійного розвитку в особистісному розвитку в цілому. При цьому показниками становлення особистості професіонала можуть виступати зміни компонентів у психологічній структурі діяльності.

А. О. Реан виділяє, як ми зазначали, вірогідно-комбінований тип адаптованості, який є, на думку автора, найпоширенішим і ефективним з

погляду адаптації. Вірогідно-комбінований тип адаптації заснований на використанні усіх трьох вищенаведених типів адаптації. Вибір того або іншого варіанту здійснюється в результаті оцінки людиною вірогідності успішності адаптації при різних типах адаптивної стратегії (вектор активності “всередину” або “назовні”) [159].

Таким чином, при виборі стратегії професійної адаптації особистість оцінює:

- 1) вимоги, що висуваються до неї з боку професійного середовища;
- 2) власний індивідуальний ресурс професійного розвитку в плані можливості зміни професійного середовища або зміни себе як професіонала;
- 3) ціну зусиль (фізичні і психологічні витрати) при виборі стратегії зміни професійного середовища або самокорекції себе як професіонала. Зрозуміло, що оцінка цих параметрів, в більшості випадків, відбувається на неусвідомлюваному, інтуїтивному рівні [160; 161].

М. А. Дмитрієва виділяє три основні аспекти професійної адаптації:

- 1) психофізіологічний аспект – адаптація індивіда до фізичних умов професійного середовища;
- 2) власне професійний аспект – адаптація суб’єкта діяльності до професійних задач, виконуваних операцій, професійної інформації;
- 3) соціально-психологічний аспект – адаптація особи до соціальних компонентів професійного середовища [58].

Важливим аспектом професійної адаптації є прийняття особистістю професійної ролі. При цьому ефективність професійної адаптації, в значній мірі, залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає свою професійну роль, а також свої професійні зв’язки і відносини.

Оптимальне взаємовідношення між людиною-діячем і професійним середовищем, що досягається в процесі професійної адаптації, не є статичним, раз і назавжди сталим станом. Зміна професійного середовища, а також зміна потреб, можливостей і мети самого фахівця, призводять до необхідності активізації процесу адаптації. Якщо неузгодження в системі невеликі і не вимагають значних зусиль для їх усунення, то можна говорити про ситуативну адаптацію, яка час від часу неминуче виникає в процесі будь-якої професійної діяльності. Якщо ситуація пов’язана з корінною зміною професійного середовища, переходом з однієї професійної діяльності в іншу, то йдеться про вторинну професійну адаптацію. У сучасних умовах постійно змінюються засоби діяльності, професійні завдання, виникає необхідність придбання нових знань та умінь. Тому процес професіоналізації слід розглядати невідривно від процесів безперервної трудової і професійної адаптації. Як індикатор професійної адаптації виступає ефективність виконуваної людиною діяльності [58].

Виникає необхідність в уточненні терміну початку професійної діяльності. Наукові дослідження засвідчують, що професійна діяльність фахівця розпочинається після закінчення вищого навчального закладу при прийомі фахівця-початківця на роботу, водночас, доцільно визначити наскільки це відповідає реальній ситуації. По-перше, усі абсолютно системи

професійної підготовки передбачають у тій чи іншій формі первинне включення майбутнього спеціаліста у виробничі процеси і, по-друге, переважна більшість студентів, принаймні студентів-психологів, ще у період навчання включаються до професійної діяльності, поєднуючи навчання і роботу (хоча б епізодично) [58; 130]. Тому буде правомірним визначення процесу професійної адаптації як пролонгованого не тільки у часі, але й за типами діяльності – він розпочинається під час отримання фахової освіти, тобто у період навчально-професійної діяльності, і закінчується при оволодінні конкретним виробничим місцем та професійними задачами, тобто у період становлення суто професійної діяльності [41].

При цьому необхідно чітко визначати, що процеси професійної підготовки і професійної адаптації є істотно різними. У загальному вигляді ця різниця полягає у тому, що в процесі професійної підготовки формуються основи професійного мислення і здатність до розрізнення і вирішення типологічних задач, а в процесі професійної адаптації складається індивідуальний стиль професійного мислення й уміння вирішувати конкретні професійні задачі в конкретних умовах. Таким же чином необхідно розрізнити процес адаптації і виробничий процес. У цьому сенсі адаптація виступає як опосередковуючий, чи надбудований процес, що дозволяє суб'єкту переходити від типологічних знань до умінь діяти за ситуацією і, через них, до виконання конкретних професійних функцій.

Порівняльний аналіз форм підготовки психологів у нашій вітчизняній та зарубіжній системі освіти показав, що крім істотних розходжень у змісті професійної підготовки, має місце також принципова різниця в методах забезпечення професійної адаптації [41]. Так, у вітчизняній системі прийнято сконцентрувати всю проблематику професійної адаптації усередину процесу професійної діяльності, розглядаючи адаптацію як її перший етап. При цьому, ті мінімальні форми практики, які передбачені навчальними програмами вузів, через ряд обставин своєї адаптивної функції майже не виконують. Це означає, що вузи в явній чи неявній формі приймають на себе відповідальність тільки за процеси професійної підготовки (передавання відповідних професійних знань, умінь і навичок), а відповідальність за процеси адаптації цілком перекладаються на організації, де починається професійна діяльність випускника. Характерно, що ця ситуація була закріплена і на законодавчому рівні: випускник ВНЗ протягом трьох років вважався “молодим спеціалістом”, який тільки проходить період професійної адаптації [41].

У той же час на Заході, під впливом умов ринкових відносин, вищі навчальні заклади не могли випускати “напівфабрикат” і тому там докладалися значні зусилля для того, щоб процес адаптації до професійної діяльності максимально зсунути на період підготовки. Для випускника проблематичною залишалася тільки зона особистісної адаптації, але в умовах відносно стабільного соціуму і ця проблема, як правило, має свої інституціональні форми рішення. Переваги і недоліки двох освітніх моделей широко обговорюються в останні роки, і в ході таких дискусій стає усе більш очевидним той факт, що жодна з них у достатній мірі не відповідає запитам

самої практики, що змінилися [41].

Грунтуючись на наведених вище теоретичних передумовах, доцільно визначити професійну адаптацією як процес і результат формування такого новоутворення, що виступає як інтеріоризована модель професії і модель діяльності в межах професії, яка може забезпечувати рівновагу між вимогами професійного середовища і особливостями конкретної обистості [160].

Порушення такої рівноваги призводить до професійної дезадаптації.

Сучасні наукові дослідження застосовують позначення ефективності адаптації як синонім успішності адаптації. Але якщо поняття “ефективність праці” є тим, що вже стало усталеним, то поняття “ефективність адаптації” поки таким не виступає [63; 156].

Враховуючи теоретичні дослідження проблеми професійної дезадаптації, доцільно в контексті особистісного розвитку у навчально-професійній діяльності визначити професійну адаптованість, яка обґрунтовується нами як такий стан, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою професійну діяльність, задовольняє свої основні рольові та статусні потреби, відкрита рольовим очікуванням, які висуває до неї професійна група й професійна діяльність та переживає стан самоствердження й вільного вираження своїх творчих професійних здібностей. Іншими словами, професійна адаптація - це соціально-психологічний процес, який при сприятливому перебігу призводить особистість до стану професійної адаптованості, який формує професійний адаптивний потенціал.

Л. Ф. Мирзаянова, стосовно оволодіння студентами педагогічною професією, запропонувала поняття “попереджувача адаптація”, яка є результатом входження суб’єктів адаптації в плановану реальність за допомогою спеціально організованої провідної діяльності, характерної для наступного етапу розвитку адаптантів. На думку автора, попереджувача адаптація до професії здійснюється за допомогою формування поведінки суб’єкта в результаті взаємодії між когнітивними процесами і впливом соціального оточення. Наслідком цього виступають конструювання на етапі, який передуює реальній професійній діяльності, нових, адекватних даній діяльності, структур активності або модифікації, що призводить до цілеспрямованого підвищення самоефективності, забезпечує пом’якшення або попередження криз у загальному адаптивному процесі майбутнього фахівця [118].

Кризу в попереджувачій адаптації до професії Л. Ф. Мирзаянова трактує як часовий проміжок в загальному адаптивному процесі, який передуює планованій діяльності і характеризується негативною динамікою показників адаптованості суб’єкта. Психологічна природа криз у попереджувачій адаптації до професії полягає в необхідності засвоєння нового провідного виду діяльності (нової мети, мотивів, дій тощо). Результати проведеного Л. Ф.

Мирзаянвою лонгітюдного дослідження свідчать про те, що для процесу попереджувачої адаптації до педагогічної професії, характерні кризи в дидактичному, соціально-психологічному, фізіологічному плані: це гостра криза I року навчання, кризовий момент, що припадає на II - IV роки навчання, криза V курсу навчання. Симптоматика кризи першого року навчання

наступна: зниження показників успішності, витривалості, негативна динаміка емоційних станів, підвищення рівня ізоляції, невисокі показники задоволеності взаємовідносинами в групах, зниження рівня благополуччя взаємовідносин, негативна динаміка задоволеності вибором педагогічної професії, уявлень про неї. Як провідні чинники гострої кризи першого року навчання Л. Ф. Мирзаянова розглядає недосконалість навчального плану і програм, різку зміну провідного виду діяльності, і, в наслідок цього, несформованість когнітивних структур, необхідних для успішного навчання на етапі професіоналізації [118].

У сучасних умовах якісно новим чином повинна вирішуватися проблема розвитку та використання професійного адаптивного потенціалу особистості. Професіоналізм як інтегральна якість особистості припускає її здатність виконувати складну діяльність систематично і на високому професійному рівні у найрізноманітніших умовах. Це означає, що якщо особистість є професіоналом, то її діяльність повинна бути завжди ефективною, надійною і якісною, водночас, зниження основних об'єктивних показників (перш за все, ефективності, якості та надійності), що характеризують діяльність людини-професіонала, свідчить про її професійну дезадаптацію. Згідно з М. А. Дмитрієвою, професійна дезадаптація є наслідком порушення динамічної рівноваги між людиною і професійним середовищем [58].

В цілому професійна дезадаптація представляє собою складний багатоаспектний процес, сутність якого сконцентрована як на об'єктивно сформованих чинниках, так і суб'єктивних аспектах її виникнення та розвитку.

1.4. Адаптація/дезадаптація у професійній діяльності психолога-практика

Психологічні особливості професії психолога, психолога-практика визначаються не тільки сферою професійної діяльності та взаємодії, а саме "людина-людина", але першочергово сконцентровані на самій особистості психолога. Впровадження будь-якого аспекту професійної діяльності психолога-практика завжди взаємозумовлено його власною особистістю, станом сформованості його внутрішньої психічної динамічної структури як на рівні особистості, так і на рівні індивідуальності. Ефективна адаптація психолога до професійної діяльності сприяє першочергово збереженню та укріпленню власного психічного здоров'я, та водночас, активне розгортання процесу дезадаптації впливає не тільки на якість професійної діяльності, але й спричиняє порушення у функціонуванні самої особистості психолога-практика.

Дослідження та результати визначення механізмів та умов виникнення професійної дезадаптації належать науковим роботам А. С. Шафранової. Авторкою була розроблена класифікація професій, зокрема таких як:

1) професії вищого типу – за ознакою "необхідної постійної діяльності з предметом та собою", на основі творчого начала. До цього типу увійшли вчительські професії, пізніше додалися лікарі та інженери;

2) професії середнього типу – за ознакою ”необхідної постійної діяльності з предметом та собою”, визначаються з позиції застосування діяльності тільки з предметом;

3) професії низького типу – за ознакою ”необхідної постійної діяльності з предметом та собою”, в результаті навчання відсутні вимоги до активізації потреби в діяльності як із собою, так і предметом [182; 191].

До особливостей групи “вищих професій” А. С. Шафранова віднесла наступні положення: діяльність наповнена аспектом новизни, ряд компонентів діяльності недоступні спостереженню, а доступні аспекти вимагають аналізу. Наголошується на необхідності, шляхом спеціальної підготовки, постійного розвитку психологічних здібностей особистості в процесі реалізації професійної діяльності, які обумовлюють її успішне виконання, так як можливе виникнення перевтоми, яка є наслідком значної кількості внутрішнього напруження у зв’язку зі складністю виконуваного комплексу дій. Можливе також і заглиблення та розширення частоти напружень у вигляді “специфічних емоцій”. Професію психолога також відносять до групи „вищих професій”, для яких можливим є, на певних етапах професійної діяльності, поява хвороби спілкування: виснаження, вигорання тощо [182].

Ще у З. Фрейда знаходимо думку про те, що жодний психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дозволяють власні комплекси та внутрішній опір [212]. І хоча психотерапія може приносити велике задоволення тому, хто нею займається (компенсуючи, наприклад, низьку самооцінку психолога вдячністю клієнтів), це дуже важка робота, що потребує багато енергії, пробуджує приховані бажання, страхи, конфлікти. Невизнання і нерозуміння цього може завдати великої шкоди здатності психолога-практика проводити ефективну роботу.

О. Ф. Бондаренко вказує, що професія психолога вимагає від свого представника перш за все певної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу та особистісної рефлексії, усвідомлення у більш повному обсязі своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співставлення з якими практика психологічної допомоги не може бути професійною. Професіоналізм психолога-практика потребує формування власної позитивної “Я–концепції”, інакше актуальний матеріал взаємодії з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях. Дійсно, важко і навіть неможливо уявити собі професійного психолога – практика незрілим, нездатним інтегрувати в собі різноманітні цінності світу, обтяженим власними особистісними чи екзистенційними конфліктами, або таким, що нав’язує свою концепцію світу клієнтові [31].

Особистість спотворює не лише сприймання навколишньої дійсності та оточення, а й уявлення про себе, свій внутрішній світ. Прояви психологічних захистів пов’язані із поняттям “Я – концепції” (Ф. В. Басін, У. Н. Міхеєва, А. А. Налчаджян, З. Фрейд, Т. М. Шибутані). Р. М. Грановська

зазначає, що психологічний захист виявляється у тенденції особистості зберігати звичну думку про себе, зменшити дисонанс, відкидаючи або спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива, така, що руйнує первинне уявлення про себе та інших [33]. Тобто досвід, який не збігається з уявленням особистості про себе, має тенденцію не допускатися до рівня свідомості. Автор вказує, що будь-яка загроза сталості “Я” супроводжується мобілізацією захисних механізмів. Це досягається або перекрученням сприймання навколишнього, або запереченням того, що людина сприймає, або ж його забуванням.

Захисні механізми починають свою дію, коли досягнення мети звичним способом є неможливим, або ж коли особистість вважає, що мета є неможливою у реалізації. Важливо наголосити, що це не способи досягнення бажаної мети, а способи створення часткової, тимчасової душевної рівноваги з тим, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів. Люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі. Одні, заперечуючи їх існування, забуваючи проблеми, які завдають їм незручностей, відкидають деякі свої бажання, що є нереальними та неможливими. Пристосування у цьому випадку досягається за рахунок зміни сприймання. Спочатку особистість відкидає те, що є небажаним, але поступово може звикнути до такої орієнтації, дійсно забути болючі сигнали і діяти так, мовби вони не існують. Інші особи долають конфлікти, намагаючись маніпулювати об'єктами, що їх турбують, прагнучи оволодіти подіями та змінами їх у потрібному напрямку. Треті – знаходять вихід у самовиправданні та самопоблажливості до своїх спонук, четверті – вдаються до різних форм самообману [33].

Результати професійних впливів психолога на особистість залежать від рівня загальноособистісного розвитку суб'єкта професійної діяльності. Адже цілі, зміст і характер його роботи, методи, які він застосовує в процесі вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю спеціаліста [31].

Саме тому психолог повинен реалізувати фахову підготовку відносно себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми. Н. В.

Чепелева та Л. І. Уманець розробили трьохрівневу систему особистісної підготовки психологів – практиків у ВНЗ, структурними компонентами якої виступають:

- 1) світоглядний – покликаний сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів;
- 2) професійний – спрямований на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологією професійної діяльності майбутнього психолога ;
- 3) особистісний – мета якого полягає у формуванні в студентів професійно значущих якостей, гуманістичної спрямованості, “діалогічності” як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [217].

Як стверджує Н. В. Чепелева, наявна система підготовки психолога зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою

теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачає те, що основним інструментом його роботи, знань, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього, тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій та зумовлює ефективну професійну діяльність [222].

Аспект формування “Я – концепції” майбутнього психолога-практика досліджувався у роботах Н. І. Пов’якель, визначаючи взаємообумовленість системи підготовки психолога-практика та розвиток його особистості автор стверджувала, що застосування недостатньо ефективних методів підготовки саме психологів, не тільки негативно впливає на формування та функціонування його “Я-концепції”, але й знижує ефективність засвоєння студентами-психологами всього комплексу навчально-практичної підготовки в системі вищої школи [151].

Як зазначає Р. Мей, тенденція бачити людей через призму власних упереджень виступає головною перешкодою для особистості консультанта [117]. Повністю уникнути впливів особистих упереджень неможливо, але їх, принаймні, спершу потрібно усвідомити. Ось чому багато психотерапевтичних шкіл наполягають на тому, щоб студенти самі пройшли психотерапію для того, щоб усвідомити власні комплекси і по можливості позбутися їх. Інакше, як стверджує Р. Мей, вони підсвідомо будуть виходити з цих комплексів при консультуванні клієнтів. У процесі роботи з клієнтом психолог буде переносити на нього свої власні проблеми. Тут спрацьовує механізм психологічного захисту, що спотворює реальну терапевтичну ситуацію. Сензитивне розуміння світу клієнта можливе настільки, наскільки психолог може відсунути в бік власні переживання і очікування та зосередитися на особистості клієнта, його діяльності, його досвіді, його почуттях і думках. Згідно з К. Роджерсом, такий вид емпатії означає здатність побачити світ іншої людини, принаймні його внутрішні межі референтності за рахунок відчуття особистісного світу клієнта як власного світу, не втрачаючи власних меж – це є емпатія, яка і являє собою сутність терапії [165].

Розв’язання особистісної проблеми, як зазначає Т. С. Яценко, потребує розширення й поглиблення рефлексивних знань, які включають зіставлення намірів до дії із самими діями суб’єкта. Йдеться про те, що суб’єкт часто не в змозі адекватно усвідомлювати свою особистісну проблему, бо перебуває в полоні ілюзій, породжуваних викривленнями свідомості, що потребує “захистів”. Це, мабуть, головна специфічна характеристика особистісної проблеми, психологічна суть якої або зовсім не усвідомлюється суб’єктом, або усвідомлюється викривлено, або ж частково. Тому так важливо допомогти суб’єктові вичленувати власну особистісну проблему. Здебільшого в поле його свідомості потрапляють наслідки її дії: відчуття

напруженості, тривоги, очікування невдачі, підвищена агресивність або пасивність, апатія та ін. Отже, суб'єкт швидше може усвідомлювати ситуативні наслідки дії особистісних проблем, не розуміючи їхніх особистісних першопричин та більш уразливих наслідків для всієї його психічної життєдіяльності. Каузальний аспект особистісної проблеми пов'язаний з історією життя й особливо з дитинством суб'єкта, з наявністю у нього внутрішньої стабілізованої суперечності, яка маскується в психіці й інтегрується через процес суб'єктивної інтеграції системою психологічних захистів [233].

Психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості [118].

Оволодіння практичною психологією, як зазначає В. Г. Панок, не може бути зведене до засвоєння інформації та виробленню навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається [138].

В. І. Карікаш, досліджуючи процес становлення шкільного психолога, вказує, що його "Я – концепція" може відіграти вирішальну роль в плані підвищення його фахового рівня і, що підвищенню професійної кваліфікації психологів повинна передувати робота на особистісному рівні в напрямку корекції власної "Я – концепції" [80].

Є. А. Клімов зазначає, що важливим аспектом професійної діяльності психолога-практика є саморегуляція емоційного стану. Необхідність саморегуляції виникає, коли психолог у професійній діяльності зіштовхується з новою, незвичайною та важко вирішуваною для нього проблемою, яка не має однозначного розв'язання чи ж припускає існування декількох альтернативних варіантів. Саморегуляція необхідна в ситуації коли психолог знаходиться у стані підвищеної емоційної та фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсивних дій, або у випадку, якщо він знаходиться в ситуації оцінки клієнтами, колегами або іншими людьми [85; 86].

Психологічні основи саморегуляції емоційного стану, за визначенням Є. А. Клімова, включають в себе управління як пізнавальними процесами, так і власною поведінкою, діями та емоціями. Виявлення можливостей особистості до формування адаптивних здібностей, які необхідні для ефективної професійної діяльності психолога, можливе за розгляду особливостей адаптації особистості, що відбувається безпосередньо в професійному середовищі, тобто професійна адаптація.

Сучасні наукові дослідження та результати опрацювання проблеми професійної адаптації/деадаптації ґрунтуються на різноманітних підходах у вирішенні констатованих вище труднощів професійної діяльності. Так, С. Б. Семичев вказує, що внаслідок того, що професійна адаптація є заключним

етапом оволодіння професією, критерії адаптованості є одночасно і критеріями успішності цього процесу [177].

Автором визначаються такі критерії оцінки професійної адаптованості:

- 1) ставлення до обраної професії;
- 2) самооцінка ступеня засвоєння специфіки професійної діяльності;
- 3) установка на продовження роботи за фахом у майбутньому;
- 4) рівень самостійності молодого фахівця;
- 5) структура професійних якостей [177].

Водночас, врахування специфіки системи “особистість – професійне середовище”, дає можливість констатувати, що в процесі професійної діяльності особистість виступає як суб’єкт діяльності, тобто здійснюється інтеграція властивостей особистості та індивідних характеристик, де в особистості, з позиції механізмів професійної адаптації, домінуючими постають її психологічні особливості. Водночас, “професійне середовище” як психологічний компонент професійної адаптації визначається з позиції змісту того чи іншого соціального середовища, яке розуміється як оточуючі особистість суспільні, матеріальні і духовні умови існування та діяльності.

Л. О. Китаєв-Смик розглядає хворобу спілкування, зокрема, це відноситься до професійної діяльності психолога-практика, як вигорання, внаслідок душевної перевтоми. Автор характеризує дані деструкції зникненням гостроти відчуттів та переживань; негативним ставленням до партнерів у спілкуванні, виникненням конфліктів; депресивним станом [82].

Феномен вигорання, за результатами досліджень Т. Парсонса, характерний психічному стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері в процесі надання професійної допомоги [258].

Таким чином, можна вказати, що оволодіння професією психолога-практика пов’язане не тільки з розвитком його особистості, здібностей, умінь та навичок, що виступають прийомами та методами успішного виконання професійної діяльності, але й з негативними наслідками, зокрема, такими як порушення самопочуття, конфліктність, втома, які впливають на взаємовідносини з клієнтами, колегами, адміністрацією і проектуються у професійну дезадаптацію.

О. В. Ромашов визначає професійне середовище як засоби, умови праці та взаємостосунки індивідів, що беруть участь у професійній діяльності. На його думку, професійне середовище включає:

- 1) фізичні чинники (повітря, температура, освітленість тощо);
- 2) технологічні чинники (засоби праці, предмет праці) і соціальні чинники (відносини, в які вступають суб’єкти в процесі професійної діяльності) [170].

Професійне середовище виступає як сукупність фізичного компоненту професійної діяльності (фізичні умови праці), безпосередньо професійного компоненту (специфічні особливості об’єкту і предмету діяльності, професійні завдання, засоби професійної діяльності, професійної інформації тощо) та соціального компоненту професійної діяльності (групові норми і

система взаємостосунків в процесі професійної взаємодії). Отже, на особистість у процесі професійної адаптації діють різні об'єктивні чинники професійного середовища. Психологічний механізм взаємодії особистості та професійного середовища полягає в цілісній реакції особистості на сукупність чинників середовища. Водночас, під впливом чинників професійного середовища виникає стан тимчасової дезадаптованості особистості. Існують можливі способи подолання стану тимчасової дезадаптованості особистості:

- 1) перший – це активізація адаптивних механізмів, які призводять до внутрішньоособистісних адаптивних змін, спрямованих на досягнення оптимальної відповідності професійному середовищу;
- 2) адаптивно-професійна поведінка, яка сприяє досягненню динамічної рівноваги в системі “особистість – професійне середовище” та сприяє набуттю особистістю стану адаптованості [170].

Стан професійної адаптованості виявляється, перш за все, в об'єктивних показниках ефективності професійної діяльності та в суб'єктивному задоволенні фахівця процесом професійної діяльності і її результатом. Загальним показником професійної адаптованості можна вважати відсутність ознак професійної дезадаптації. Водночас, професійна дезадаптованість є можливим варіантом реакції як відповіді особистості на дію професійного середовища. Вона виявляється тоді, коли особистість не може вийти зі стану тимчасової дезадаптованості, відповідно підвищується емоційна напруга, дискомфорт, що може призвести до стану дезадаптації, який характеризується неадекватним реагуванням на середовище і дезадаптивною поведінкою.

Також, наслідком тривалої дезадаптації може бути відмова від діяльності. Проблема впливу внутрішніх суперечностей на особистісний і професійний розвиток була предметом досліджень таких психологів, як К. А. Абульханова–Славська, Л. І. Анциферова, Ф. Є. Василук, Г. С. Костюк, В. М. Мясіщев, П. В. Лушин, В. М. Чернобровкын та ін. Подібні проблеми, виражені у відповідних поняттях, порушувались і при вирішенні інших теоретичних завдань: “дезінтеграція свідомості” (О. М. Леонтєв), “криза ідентичності” (Л. І. Анциферова), “стан психічної напруженості” (В. В. Столін), “криза розвитку особистості” (Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь), “афективний конфлікт” (Л. І. Божович).

Одним із напрямків у особистісній підготовці майбутніх психологів, як зазначає С. Д. Максименко, є психодіагностичний, який має на увазі можливість визначення особистісно-професійних якостей фахівця. Проводячи психологічний аналіз впливу різних факторів навчального процесу на формування професійно-значущих якостей майбутнього спеціаліста, С. Д. Максименко та О. М. Пелех відзначають, що психодіагностика у вищій школі передбачає, насамперед, виявлення, вимірювання та аналіз особистісних якостей фахівця з метою розв'язання професійних завдань, спрямованих на корекційну роботу й ефективну організацію процесу формування професіонала [114].

Р. Кочюнас зробив спробу узагальнити і систематизувати особистісні якості і на основі цього розробив модель особистості ефективного консультанта. Він виділив наступні чинники, які лежать в основі такої моделі:

- 1) автентичність;
- 2) відкритість власному досвіду;
- 3) розвиток самопізнання;
- 4) сила особистості та ідентичність;
- 5) толерантність до невизначеності;
- 6) прийняття особистої відповідальності;
- 7) глибина стосунків з іншими людьми;
- 8) постановка реалістичних цілей;
- 9) емпатія [97].

Модель конкретизує та визначає якості, які повинні бути притаманні особистості психолога-практика, аби найбільшою мірою забезпечити успіх його професійної діяльності й запобігати появі дезадаптуючих проявів, які, в свою чергу, можуть бути показниками стійкості до професійної дезадаптації.

На думку В. Г. Панка та Л. І. Уманець, оптимальною може бути така система підготовки, відбору й атестації кадрів, у межах якої створюються умови професійної самоідентифікації студента-психолога. Під професійною самоідентифікацією розуміється таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якими відбуваються самодіагностика, самопізнання, створюються можливості вибору найбільш відповідних, індивідуальним особливостям, кожного студента інструменти роботи з клієнтами [138].

Концепт особистісного зростання у процесі професійної підготовки психологів у контексті досліджуваної проблеми та враховуючи фасилітативний і суб'єктно-діяльнісний підходи, передбачатиме активізацію професійної адаптивності, яка має призвести до формування професійної адаптованості. Основу формування, за П. В. Лушиним, є існування і переживання психологом кризи (в навчально-професійній діяльності), ймовірним наслідком якої виступає професійна дезадаптація, подолання якої можливе за рахунок спеціально розроблених та впроваджених в освітній процес психотехнологій на розвиток психологічної екології особистості майбутнього психолога [110].

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми адаптації/дезадаптації, зокрема, професійний компонент даного психологічного процесу, дозволяє констатувати, що первинним виступає особистість психолога, його внутрішній світ та рівень інтеріоризованого на внутрішній план дій професіоналізму. Забезпечує даний аспект здатність до професійної адаптації (адаптивність) у професійній діяльності психолога, а саме розвинена здатність до рефлексії у роботі з клієнтами, що дозволяє, адекватно ситуації, змінювати свою поведінку, здатність витримувати емоційну напругу, яка виникає під впливом входження у складну ситуацію клієнта, здатність витримувати, без перешкод для практичної професійної діяльності, високий рівень активації.

Два останні розуміння адаптивності пов'язані з уявленнями про те, що психолог-практик здатен співволодіти із стресогенною ситуацією на рівні активації діяльності. Підсумовуючи вище згадані вимоги до особистості психолога, можна стверджувати, що ефективний психолог-практик – це перш за все особистісно зріла людина, успішно та професійно виконуюча свою професійну діяльність і стійка до дезадаптуючих факторів професійного середовища.

Висновки до першого розділу:

Теоретичний аналіз проблеми професійної дезадаптації дає можливість констатувати, що серед науковців відсутня єдність у визначенні критеріїв, які були б ефективними в оцінці ступеня пристосування особистості до умов професійного середовища і суспільного життя.

Процес соціалізації реалізується за рахунок створення особливих відносин особистості з оточуючим соціальним та професійним середовищем, у якому професійне середовище виконує не тільки роль зовнішньосформованих умов діяльності, а й слугує основним джерелом особистісного розвитку, виконуючи роль своєрідного пускового механізму, який підсилює або гальмує внутрішні процеси. Водночас, у сучасних дослідженнях проблеми професійної дезадаптації відсутня єдність як на основі визначених і узгоджених ознак, так і критеріїв їх оцінювання щодо успішності професійної адаптації.

Адаптація в основному визначається як фаза особистісного становлення індивіда, який вступає у соціальну діяльність. Адаптація впливає на розвиток особистості і констатується як процес її входження у нове соціальне середовище та інтеграцію з ним. Водночас, особистість, яка не здатна подолати труднощі адаптації, має тенденції до розвитку якостей, що призводять до дезадаптації.

Теоретичний аналіз сучасних досліджень обґрунтування поняття “дезадаптація” розглядається як протилежне “адаптації” і не має власної специфіки. Адаптація призначена для збереження організмом своїх функцій і структур у межах норми в умовах мінливого соціуму, її основу складає процес прогнозування як оцінка майбутньої дії на основі минулої і теперішньої часової інформації про мету, об’єкт, середовище, так і як попереджуюча реалізація цієї управляючої дії на об’єкт управління. Прогнозування – принцип управління, основа усіх адаптивних процесів особистості, основа ефективності її діяльності. Звідси, дезадаптація є результат відсутності умінь суб’єкта у плані активного пристосування до соціуму – важливої умови соціалізації особистості.

Міжособистісна взаємодія, зокрема професійна, розгортається першочергово з існування реальної позиції особистості, що зумовлюється об’єктивним положенням, яке вона займає у цих відносинах. Водночас, неабиякого значення набуває внутрішня позиція особистості, тобто те, як вона сама ставить до свого статусу, яке значення має для неї навколишня дійсність, і як вона переживає її вимоги до себе як особистості. Дана внутрішня позиція зумовлюється розвитком адаптивності як особистісної

властивості, а в контексті професійної діяльності вона забезпечує розвиток професійної адаптованості як психологічного механізму професійної адаптації. Адаптованість розглядається як поняття, що інтегрує у собі вплив середовищних та внутрішніх факторів на процес адаптації особистості.

Деадаптивний процес з позиції адаптації та соціалізації особистості в основному розуміється сучасними науковцями як непоко́ра, хоча і активна, незалежному соціальному середовищу і, таким чином, спроектовує поняття “деадаптація” у роль пояснювального принципу при аналізі функціонування і розвитку особистості. Множинність наявних підходів до визначення поняття “деадаптація” дає можливість розглядати його як процес порушення структурно-функціонального пристосування особистості (або окремих особистісних інстанцій) до умов мінливого соціуму, охоплюючи усі труднощі її психологічної життєдіяльності.

Теоретичний аналіз проблеми дає можливість констатувати, що професійна деадаптація виступає наслідком порушення розвитку професійної адаптивності особистості та професійної адаптованості і впливає на порушення у функціонуванні професійного адаптивного потенціалу особистості та регулює розвиток адаптивного потенціалу.

Професійна адаптація визначається як процес “включення, входження, вростання” особистості у нове професійне середовище, освоєння специфіки нових умов. Сучасні дослідження сконцентровані на вивченні екологічного, біологічного, фізіологічного, операційного, інформаційного, комунікативного, особистісного та соціально-психологічного аспектів професійної адаптації. У той же час більшість авторів під професійною адаптацією розуміють досягнення фахівцем певного рівня в оволодінні професійними вміннями і навичками, формування професійно-важливих якостей особистості, розвиток стійкого позитивного ставлення до обраної спеціальності.

Психологічна сутність процесів професійної адаптації та професійної деадаптації впливає із взаємозумовленості чинників, що активізують дані процеси. Очевидним виступає аспект особистості психолога, психолога-практика, який включений в систему професійної підготовки у межах ВНЗ. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє здійснити акцент саме на внутрішніх особистісних чинниках студента-психолога, які формують професійну адаптивність, та зовнішніх, активізованих соціальним та професійним його оточенням, зокрема, у межах навчально-професійної підготовки у ВНЗ, інтеграція яких призводить до розвитку професійної адаптованості, в контексті майбутньої професійної діяльності, за умов розвитку психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку. Визначення та констатація даних чинників і механізмів виступає необхідним аспектом у дослідженні проблеми попередження та подолання професійної деадаптації у майбутніх психологів-практиків.

Результати теоретичного аналізу проблеми відображено в наукових статтях автора [193; 196; 200; 202; 205].

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ПРОЯВИ І ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2.1. Загальні принципи і методика організації констатувальної частини дослідження специфіки професійної дезадаптації у майбутніх психологів

Теоретичний аналіз проблеми професійної дезадаптації майбутніх психологів-практиків дав можливість встановити специфіку професійної дезадаптації, що обумовлюється порушенням у розвитку адаптивності як особистісної властивості та детермінує активізацію професійної дезадаптованості. Взаємообумовленість професійної адаптивності та професійної адаптованості сприяє ефективному функціонуванню адаптивного потенціалу особистості та розвитку професійного адаптивного потенціалу до майбутньої професійної діяльності.

Водночас, існуючі дослідження проблеми професійної адаптації/дезадаптації визначають психологічні чинники, сутнісні характеристики яких, впливають на визначення її структури та видів. Так виділяється: критерій психічної адаптації особистості, і відповідно її види: нормальна професійна адаптація, девіантна професійна адаптація, патологічна адаптація; критерій наявності психічних станів, активізованих конфліктом, фрустраційною напругою, тривогою, порушенням балансу в системі “людина-середовище”: аллопсихічна адаптація, інтрапсихічна адаптація; критерій напруження адаптивних механізмів: блокування мотивованої поведінки, стан фрустрації, психічний стрес, тривога спроектовує появу загального адаптивного синдрому [57; 58; 72; 130]. Процес дезадаптації визначається з позиції функціонування таких внутрішніх психічних чинників особистості як емоційна напруга, стрес, фрустрація, фрустраційна ситуація, фруструюча дія, тривога, водночас, взаємозумовленість визначених чинників у контексті суто професійної дезадаптації майбутніх психологів вимагає експериментальних досліджень.

Теоретичний аналіз та узагальнення існуючих досліджень дозволяють констатувати, що професійна дезадаптація розвивається внаслідок порушення адаптивних механізмів на рівні організму (сенсорна адаптація), суб'єкта (психологічна адаптація) і особистості (соціальна адаптація) [141]. На рівні організму професійну дезадаптацію можуть викликати емоційні стани різної інтенсивності, фізіологічний дискомфорт, порушення у психосоматичній системі, зміни у чуттєвості аналізаторів та фізіологічні

зміни, які впливають на периферичні та центральні ланки аналізаторів.

На рівні суб'єкта причиною професійної дезадаптації є порушення у процесі інтеграції індивіда до професійного середовища у контексті засвоєння ним норм, критеріїв та цінностей професійного середовища і, як наслідок, порушення у системі психологічних механізмів вирішення професійних завдань. На особистісному рівні причиною дезадаптації є порушення процесу та результату інтеграції суб'єкта, результатом якої є рольова поведінка, здатність до самоконтролю та встановлення адекватного зв'язку з професійним оточенням [99].

Поняття професійної дезадаптації особистості розглядається нами з позиції функціонування дезадаптованості. Дезадаптованість виникає, якщо патогенні дії та їх часова локалізація перевищують констатований, суто індивідуальний для кожної особистості рівень, визначений адаптивним бар'єром до вирішення професійних завдань. Професійна дезадаптованість призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки у професійних ситуаціях, конфліктних стосунків, проблем у професійній діяльності та розв'язанні професійних завдань.

Специфіка нашого дослідження передбачає визначення психологічних чинників професійної адаптивності та встановлення характеру взаємозв'язків особистісних та соціальних компонентів професійної адаптації, які формують професійну адаптованість. У контексті дослідження професійної дезадаптації нами встановлено, що порушення професійної адаптивності як особистісної властивості та вплив негативних факторів професійного середовища (навчально-професійне) призводять до професійної дезадаптованості, які порушують функціонування адаптивного потенціалу особистості та нівелюють розвиток професійного адаптивного потенціалу до майбутньої професійної діяльності.

З метою емпіричного вивчення особливостей прояву дезадаптації у студентів-психологів ми вважаємо, що продуктивним може виявитися дослідницький прийом, спрямований на встановлення структури особистості, яку ми розглядаємо як дезадаптованість, що визначає стійкість чи уразливість до дезадаптивних проблем і переживань.

У нашому дослідженні ми приймаємо за ключову інтерпретацію понять „адаптованість/дезадаптованість” певну сукупність особистісних якостей, які виступають у ролі сформованого чи несформованого психологічного механізму регуляції дій суб'єкта у важких (стресогенних) ситуаціях професійного середовища.

Таким чином, поняття професійної адаптації і дезадаптації ми операціоналізуємо через поняття структури і системи. Структурний підхід поки що не є традиційним для вітчизняної психології, де здебільшого використовується функціональний підхід. Разом з тим, традиції структурного підходу у вітчизняній психології є, так як, ще Л. С. Виготський використовував поняття симптомокомплексу [41; 142; 187].

При цьому, ми вважаємо, що деструктивні особистісні якості психолога-професіонала, які призводять до його дезадаптованості у

професійному середовищі, можна розглядати на рівні прояву конфліктів, неузгоджень, дискордантності певних якостей у межах одного симптомокомплексу за Г. Айзенком [237]. Слід підкреслити, що поняття симптомокомплексу у нашому дослідженні є робочим і використовується нами лише для опису емпіричного матеріалу, так як симптомокомплекс дозволяє визначити сукупність психологічних властивостей особистісного (внутрішнього) та соціального (зовнішнього) рівнів, констатація і усвідомлення особистістю яких дають можливість визначати чинники до протистояння негативним впливам професійного середовища, які спричиняють професійну дезадаптацію особистості.

Таким чином, у межах констатувального експериментального дослідження, зокрема, встановленні внутрішніх психологічних чинників, ми розглядаємо проблему професійної дезадаптації з позицій існування двох видів симптомокомплексів: психологічні властивості, що обумовлюють стійкість та уразливість до професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків. Обґрунтування структурних особливостей симптомокомплексів стійкості та уразливості до професійної дезадаптації складають предмет емпіричної частини нашого дослідження. Встановлення психологічних чинників адаптивності й адаптованості, структурних зв'язків особистісних якостей та професійних особливостей в контексті проблеми попередження і подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів.

Враховуючи теоретичний аналіз проблеми, можна констатувати, що сучасне розуміння порушень адаптації припускає використання широкого діапазону методів психологічної діагностики, зокрема, прихованих емоційних порушень, міжособистісних конфліктів, індивідуальних механізмів переробки стресу і механізмів психологічного захисту. Причому, даним науковим дослідженням притаманний відбір психодіагностичних методів дослідження у відповідності до методологічнозумовленої необхідності, а саме розглядати особистість як індивідуальність [158].

Виходячи із зазначених положень, основними завданнями констатувальної частини є:

- 1) вивчення динаміки формування адаптивності студентів-психологів в процесі навчально-професійної підготовки у ВНЗ, з урахуванням дії внутрішніх або особистісних чинників;
- 2) дослідження специфіки адаптивного потенціалу особистості в межах існування професійної адаптованості/дезадаптованості та її вплив на формування професійного адаптивного потенціалу;
- 3) вивчення сутності професійного середовища у контексті дослідження професійної дезадаптації, яка порушуючи процеси самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку, сприяє активізації і формуванню професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості психологів-практиків.

Завдання констатувальної частини дослідження розв'язувалися у відповідності до психодіагностичного комплексу, який реалізовувався у таких експериментальних блоках (Додаток Б):

Першочергово було здійснено психологічний аналіз поведінки досліджуваних студентів на основі бесід з ними, з керівниками психологічних практик, що дало змогу констатувати певні відхилення у поведінці студентів-психологів. В подальшому реалізовувалися діагностичні аспекти I блоку психодіагностичного комплексу, який забезпечував діагностику адаптивного потенціалу особистості: багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна; діагностика особистісних якостей – методика “Незакінчені речення” А. Філіпса (адаптація А. М. Прихожан); діагностику особливостей самоусвідомлення студентів-психологів із різним рівнем адаптивного потенціалу – методика “Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД) (адаптованого в НДІ імені В. М. Бехтерева).

Наступним етапом було впровадження діагностичних методик другого блоку констатувальної частини дослідження, який здійснював діагностику адаптивності/дезадаптивності студентів у системі самоусвідомлення за допомогою опитувальника СПА К. Роджерса-Р. Даймонта.

III блок психодіагностичного комплексу, в межах констатувального експерименту, забезпечував діагностику структурної та функціональної організації симптомокомплексу адаптованості/дезадаптованості: опитувальник ЕРІ (Г. Айзенка), особистісний опитувальник Р. Кеттелла - 16-PF (форма С).

Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювались за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 12).

У межах констатувальної частини дослідження здійснювалася інтерпретація отриманих експериментальних результатів, сформульовані висновки, показані шляхи практичного використання отриманих результатів дослідження. В організації експериментального дослідження, зокрема, констатувальної його частини, взяли участь 300 студентів-психологів Інституту педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова – майбутні психологи та майбутні практичні психологи I-V курсів денної форми навчання (250 дівчат і 50 хлопців).

Для дослідження адаптивного потенціалу студентів-психологів і відбору їх до дослідницьких груп у пілотажному експерименті було використано багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна. Даний опитувальник має декілька структурних рівнів, що дозволяє отримати інформацію різного об'єму і характеру.

Опитувальник містить 4 шкали:

Шкала поведінкової регуляції характеризує схильність до нервово-психічних зривів, адекватність самооцінки і адекватність сприйняття дійсності.

Шкала комунікативного потенціалу характеризує рівень комунікативних здібностей, агресивності, конфліктності та уміння налагоджувати контакти з оточуючими.

Шкала морально-етичної нормативності характеризує рівень соціалізації, дотримання загальноприйнятих норм поведінки і адекватну оцінку свого місця і ролі у колективі.

Шкала особистісного адаптивного потенціалу включає три попередні шкали і визначає три рівні адаптації: хорошу, задовільну і незадовільну.

Для вивчення особистісної тривожності як психологічного чинника адаптивного потенціалу досліджуваних студентів нами було використано методику “Незакінчені речення” А. Філіпса (адаптація А. М. Прихожан).

Усі речення, які входять до методики, поділяються на дві частини. Перші – спрямовані на виявлення об’єктів, сфер дійсності, які викликають тривогу. Інші – на виявлення рівня тривожності. Результати дослідження піддавались кількісному аналізу. Корисну додаткову інформацію, зокрема, про основні проблеми студентів, наявність та характер конфліктів, ми отримали за допомогою якісного аналізу відповідей. Для цього ми проаналізували відповіді у кожному конкретному випадку та зазначили групи студентів, для яких характерні внутрішня напруженість і, як наслідок, емоційна нестабільність, невміння керувати своїми внутрішніми переживаннями чи, навпаки, вміння керувати своїм емоційним станом і поведінкою, що проявляються у змісті речень.

Для вивчення особливостей самоусвідомлення студентів-психологів із різним рівнем адаптивного потенціалу використовувався „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД) (адаптований в НДІ імені В. М. Бехтерева).

Показники за методикою особистісного диференціалу дозволяють одержати дані про 21 особистісну якість, які відповідають трьом класичним факторам семантичного диференціалу Ч. Осгуда: оцінки, сили й активності.

1). Фактор оцінки (О). Високі значення цього фактору свідчать про те, що досліджуваний приймає себе як особистість, схильний усвідомлювати себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик. Низькі значення вказують на критичне ставлення людини до самої себе, її незадоволеність власною поведінкою, рівнем прийняття себе.

2). Фактор сили (С). Засвідчує рівень усвідомлення досліджуваним власних вольових якостей. Високі значення показника говорять про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у складних, напружених ситуаціях. Низькі значення свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність дотримуватися прийнятої стратегії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок.

3). Фактор активності (А). Інтерпретується як констатація екстравертованості особистості. Високі значення вказують на активність, товариськість, імпульсивність. Низькі – на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції.

За кожним фактором, відповідно стандартним нормам, виділялися три рівні: низький, середній та високий.

Для поглибленого вивчення адаптивності/дезадаптивності студентів-майбутніх психологів у системі самоусвідомлення використовувався

опитувальник СПА Роджерса-Даймонта.

Шкала “самоприйняття”. У змістовному плані на позитивному полюсі шкала поєднує схвалення себе в цілому, довіру до себе і позитивну самооцінку. На негативному полюсі – бачення в собі недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. На основі аналізу результатів підраховується інтегральний показник двох чинників: прийняття себе та неприйняття себе. Виділявся високий, середній, низький рівень самоприйняття на основі підрахунку середнього арифметичного і стандартного відхилення.

Шкала “інтернальність”. Визначає, наскільки особистість відчуває себе активним суб’єктом власної діяльності чи пасивним об’єктом впливу інших людей та зовнішніх обставин. Високі значення говорять про те, що вона визначає події як результат її власної діяльності, а низькі – результат дії зовнішніх сил. Інтерпретація результатів здійснювалася на основі інтегрального показника, для підрахунку якого використовувались дані за двома шкалами: внутрішній контроль і зовнішній контроль. Виділявся високий, середній, низький рівень інтернальності на основі підрахунку середнього арифметичного і стандартного відхилення.

Вивчення структурної і функціональної організації симптомокомплексу дезадаптованості здійснювалося за допомогою опитувальник ЕРІ (опитувальник Г.Айзенка) та особистісного опитувальника Кеттелла -16–PF (форма С). Особливості структури особистості, які обумовлюють специфічні психологічні детермінанти професійної адаптованості та професійної дезадаптованості, були досліджені за допомогою кореляційного аналізу даних. Факторизація проводилася методом головних компонентів, ротації методом VARIMAX.

Опитувальник ЕРІ діагностує такі особистісні характеристики, як екстраверсія – інтроверсія та нейротизм (емоційна стабільність – нестабільність), які трансформуються в психологічні якості особистості. Багаторічний досвід застосування в психодіагностиці даної методики дозволяє констатувати про її високу інформативність, практичну корисність і надійність. Екстраверсія – інтроверсія і нейротизм являють собою досить важливі поведінкові координати опису особистості, які мають універсальний характер. Г. Айзенк постулював положення про існування деякого континіуму “стійкість до дезадаптації – психічний розлад”. Кожен з особистісних вимірів знаходиться на певному фізіологічному фундаменті і, тим самим, розглядається як генетично зумовлене [239].

Екстравертований тип характеризується спрямованістю особистості на навколишній світ. Таким людям властиві імпульсивність, ініціативність, товариськість, гнучкість поведінки, постійне прагнення до контактів, тяга до нових вражень, розкуті форми поведінки, висока вербальна і невербальна активність, вони легко відгукуються на різні пропозиції, беруться за їх виконання.

Інтровертований тип характеризується спрямованістю особистості на себе, на явища власного світу. Таким людям властиві низька товариськість,

замкненість, схильність до самоаналізу, рефлексії, загальмованість рухів і мовлення. Коло друзів обмежене, вони аналізують умови, ситуацію, задачу, схильні до планування своїх дій. Зовнішній прояв емоцій знаходиться під контролем, що не свідчить про низьку емоційну чутливість.

Високі показники за шкалою нейротизму пов'язані з емоційно-вольовою нестійкістю, підвищеною тривожністю, низькою самоповагою. Низькі показники за шкалою емоційної стабільності – нестабільності характеризують особистість як емоційно стійку.

С. В. Ковальов, А. О. Реан вважають, що кожний з таких типів може досягати високого рівня психологічної та професійної адаптації, але, швидше за все, різними шляхами і способами, обираючи і реалізуючи адекватний тип адаптивного процесу [88; 160].

Особистісний опитувальник Р. Кеттелла (16-PF, форма С, дорослий варіант), використовувався для дослідження особистісного симптомокомплексу адаптованості/дезадаптованості у межах вивчення різних полярних властивостей особистості студента-психолога, його емоційних, когнітивних і поведінкових відхилень. При його створенні Р. Кеттеллом використовувалася філософія 16-факторного особистісного опитувальника.

Фактор А. Афектотимія (доброта, сердечність) – шизотимія (відособленість, відчуженість).

Фактор В. Високий інтелект (високі загальні розумові здібності) – низький інтелект (низькі загальні розумові здібності).

Фактор С. Сила “Я” (емоційна стійкість) – слабкість “Я” (емоційна нестійкість).

Фактор Е. Домінантність (наполегливість, напористість) – конформність (покірність, залежність).

Фактор F. Сургенсія (безтурботність) – десургенсія (заклопотаність).

Фактор G. Сила “понад-Я” (висока совісність) – слабкість “понад-Я” (несумлінність).

Фактор H. Пармія (сміливість) – тректія (боязкість).

Фактор I. Премсія (чутливість) – харрія (суворість).

Фактор L. Довірливість - підозрілість .

Фактор M. Практичність - творчість.

Фактор N. Прямолінійність - дипломатичність.

Фактор O. Гіпотимія (тривожність, уразливість до почуття провини) – гіпертимія (самовпевненість, упевнена адекватність).

Фактор Q1. Консерватизм - радикалізм

Фактор Q2. Конформізм – нонконформізм.

Фактор Q3. Високий самоконтроль поведінки, емоцій, почуттів і бажань – низький самоконтроль поведінки, імпульсивність.

Фактор Q4. Фрустрованість (напруженість) – нефрустрованість (розслабленість).

Відомо, що істотним для теорії Р. Кеттелла є виділення якостей як гіпотетичних психічних структур, що проявляються у поведінці особистості

та обумовлюють її схильність чинити одноманітно і постійно [240]. Саме взаємозумовленість ситуативного та особистісного компонентів, яку можна дослідити за допомогою методики і зумовили наш вибір її як методу діагностики проблеми професійної дезадаптації майбутнього психолога-практика в контексті нашого дослідження.

Разом з тим, ми прагнули досліджувати структурну організацію симптомокомплексу дезадаптованості за допомогою визначених сутнісних особистісних характеристик Р. Кеттелла. Професійний адаптивний потенціал та його психологічні чинники визначалися нами за результатами обчислень кореляційного зв'язку показників „Особистісного адаптивного потенціалу” за методикою „Адаптивність” та експериментальних результатів за методикою Р. Кеттелла. У такий спосіб визначалися суб'єктивні психосемантичні значення психологічних чинників (первинні фактори Р. Кеттелла), виділивши з них ті, які дозволяють констатувати уразливість чи стійкість до професійної дезадаптації, що і дало змогу виявити специфіку професійного адаптивного потенціалу студентів із різним рівнем професійної адаптації і визначити організацію цих факторів на рівні симптомокомплексів.

2.2. Психологічні особливості та рівні прояву адаптації/дезадаптації студентів-психологів

Дослідження психологічних особливостей адаптації/дезадаптації студентів-психологів здійснювалося першочергово з вивчення стійкості досліджуваних до дії дезадаптуючих чинників професійного середовища та визначення загального адаптивного потенціалу за допомогою багаторівневого особистісного опитувальника “Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна (табл.2.1). Ранжування та інтерпретація отриманих експериментальних результатів здійснювалася за якісними та кількісними показниками таких шкал як:

1) шкала поведінкової регуляції дозволила встановити схильність досліджуваних до нервово-психічних зривів, адекватність їх самооцінки та адекватність сприйняття дійсності;

2) шкала комунікативного потенціалу визначала рівень сформованості комунікативних здібностей, агресивності, конфліктності та уміння налагоджувати контакти з оточуючими у досліджуваній вибірці студентів;

3) шкала морально-етичної нормативності засвідчувала сформованість рівня соціалізації, вмінь та навичок до дотримання загальноприйнятих норм професійного середовища, поведінки досліджуваних та їх адекватну оцінку власного місця і ролі в колективі.

Виділено інтегральний показник особистісного адаптивного потенціалу, який є результатом отриманих даних за трьома попередніми шкалами та дозволяє визначити три рівні розвитку адаптивного потенціалу студентів-психологів: хороший, задовільний і незадовільний.

На основі аналізу інтегрального показника адаптивного потенціалу за даним тестом було виділено 3 експериментальні групи досліджуваних,:

1) Студенти з високим рівнем адаптивного потенціалу. Значення інтегрального показника від 66 до 72 балів. (M=67).

2) Студенти з середнім рівнем адаптивного потенціалу. Значення показника від 49 до 65 балів. (M=56,6).

3) Студенти з низьким рівнем адаптивного потенціалу. Значення показника від 38 до 48 балів. (M=41,3).

Значущість відмінностей у рівнях адаптивного потенціалу між експериментальними групами перевірялася за допомогою t-критерію Ст'юдента.

Доцільно констатувати, що зі збільшенням часу навчання у студентів зафіксовано підвищення рівня особистісної адаптивності, так як за отриманими показниками методики спостерігається підвищення середніх результатів протягом усіх років навчання (табл.2.1).

Динаміка сформованості адаптивності студентів-психологів (за методикою МОО "Адаптивність")

Таблиця 2.1

Психологічні сфери особистості з формування адаптивності	Кореляційний аналіз динаміки формування адаптивності студентів				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Шкала поведінкової регуляції	23,1 + 2, 14	26,0 + 2, 01	31,1 + 2, 14	32,0 + 2, 01	30,0 + 2, 01
Шкала комунікативних якостей	12,4 + 0, 34	15,4 + 0, 14	18,4 + 0, 34	20,4 + 0, 14	19,4 + 0, 14
Особистісний адаптивний потенціал (інтегральний показник)	48,9 + 3, 31	50,2 + 3, 01	50,9 + 3, 31	53,2 + 3, 01	56,2 + 3, 01

Водночас, отримані результати значущості розбіжностей за t-критерієм Ст'юдента дають можливість виділити значущі розбіжності у рівнях сформованості адаптивності між середніми показниками студентів першого та третього курсів (рівень значимості t-критерію $p \leq 0,05$), що підтверджується отриманими результатами відображеними на рис.2.1.

Цікавим є той факт, що отримані результати діагностики фіксують не значущі розбіжності у середніх показниках між студентами 3 і 4, 4 і 5, 3 і 5 курсів студентів-психологів, так як t-критерій тут виявився не значимий. Тобто змістовне наповнення підготовки майбутніх психологів виявляє адекватно сформовані навчальні впливи на формування їх особистості.

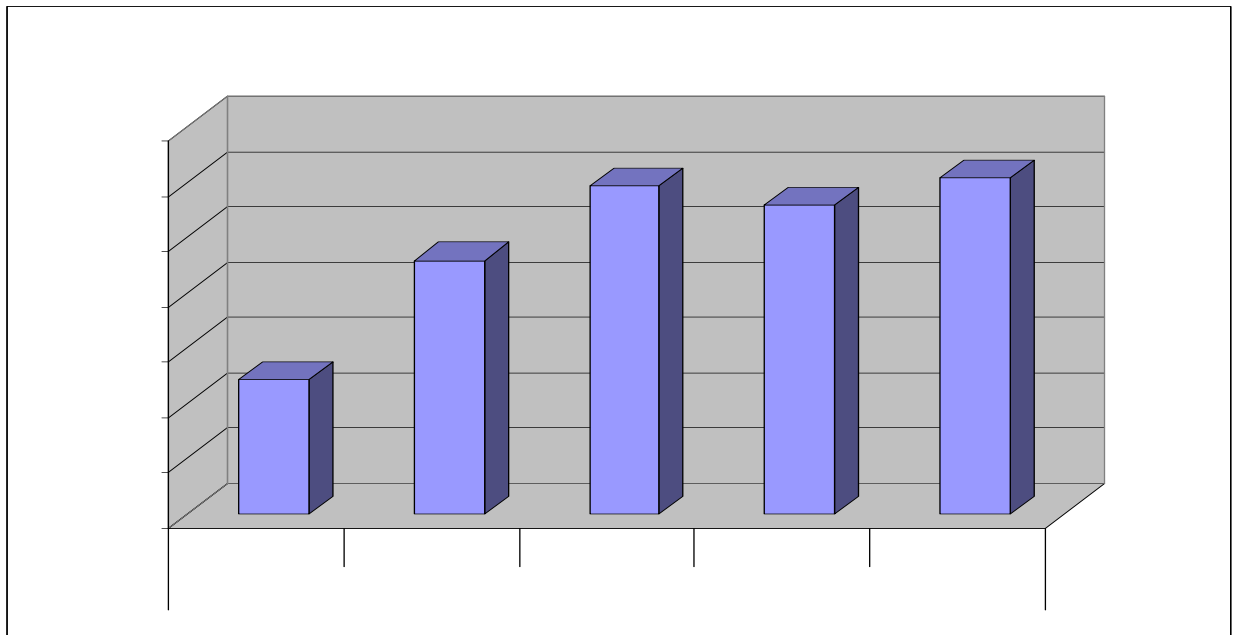


Рис. 2.1 Психологічна динаміка розподілу інтегрального показника особистісного адаптивного потенціалу студентів-психологів (за курсами навчання)

Таким чином, можна констатувати, що адаптивність досліджуваних студентів-психологів набуває свого певного піку у розвитку до кінця третього року навчання, а потім її подальше формування, в умовах фахової підготовки у ВНЗ, практично не відбувається. Можна припустити, що на третьому році навчання у констатується затримка процесу формування адаптивності та адаптованості, які впливають на особистісний адаптивний потенціал і здійснюють негативну проєкцію на розвиток професійного адаптивного потенціалу. Водночас, у контексті дослідження професійної дезадаптації існує потреба у чіткому визначенні психологічних чинників професійного адаптивного потенціалу психологів-практиків.

Наступним у дослідженні адаптивного потенціалу досліджуваних студентів було визначення кількості студентів на кожному курсі, які мають той чи інший рівень його сформованості. Це дасть можливість диференційному аналізу з формування адаптивності студентів із різним початковим рівнем адаптації, і виявити, яка питома вага студентів з низьким рівнем адаптації на кожному році навчання у вищій школі. Інтерпретація отриманих результатів вказує, що хоча з першого по п'ятий курси і відбувається зменшення кількості студентів, які мають низький рівень адаптивного потенціалу (майже вдвічі більше студентів п'ятого курсу мають високий рівень адаптивного потенціалу порівняно з першокурсниками), все ж третина студентів до кінця п'ятого року навчання залишається на низькому рівні адаптивності (32%) як характерологічної особливості особистісного адаптивного потенціалу. Водночас, специфіка навчально-професійної діяльності зумовлює вже з третього курсу припускати існування професійного адаптивного потенціалу. Отримані результати фіксують не сформованість даного утворення в структурі адаптивного потенціалу досліджуваних майбутніх психологів-практиків (табл. 2.2).

Змінюється кількість студентів із середнім рівнем адаптивного потенціалу на четвертому і п'ятому курсах у контексті їхньої навчально-професійної діяльності. Дана тенденція на п'ятому курсі відбувається за рахунок зменшення кількості студентів-п'ятикурсників з високим рівнем адаптивності у ставленні до навчання та професійної діяльності, адже на п'ятому курсі кількість студентів з низьким рівнем адаптивного потенціалу залишається практично незмінною.

Водночас, якщо врахувати, що саме на старших курсах студенти-психологи проходять найбільш інтенсивну професійно-виробничу практику, то можна зробити висновок, що певні негативні впливи початку самостійної професійної діяльності на адаптивний потенціал студента, спроектовуються у сферу професіоналізму. Отже, якщо рівень адаптивного потенціалу особистості студента-психолога є низьким, то за умови впровадження завдань практичного циклу майбутньої професійної діяльності під час проходження виробничих практик, формування професійної адаптивності та професійної адаптованості не відбувається. Можна передбачити, що саме у подальшій професійній діяльності такі студенти будуть відчувати певні труднощі, пов'язані з адаптацією до професії, і, можливо студентам даної вибірки доцільно переглянути свій майбутній професійний статус.

Психологічні особливості сформованості рівнів адаптивності студентів-психологів у процесі навчання

Таблиця 2.2

№ п/п	Рівні адаптивного потенціалу	Досліджувані студенти (у %)	Етапи навчальної підготовки (роки навчання)
1.	Низький	73,1	1 курс
	Середній	14,9	
	Високий	12	
2.	Низький	58,4	2 курс
	Середній	22,3	
	Високий	19,3	
3.	Низький	30,2	3 курс
	Середній	39,5	
	Високий	30,3	
4.	Низький	32,8	4 курс
	Середній	35,9	
	Високий	32,3	
	Низький	32	

5.	Середній	44,6	5 курс
	Високий	23,4	

Таким чином, експериментальні результати та їх інтерпретація у контексті дослідження адаптивного потенціалу студентів психологів дозволили виділити сферу особистості, яка відображає сформованість адаптивності саме на професійну діяльність у процесі формування її теоретичних засад (навчання у вищій школі) та виділити сферу адаптивного потенціалу, яка є проекцією ставлення студента до майбутньої професійної діяльності та власної професійної ролі і визначається нами, на емпіричному рівні, як професійний адаптивний потенціал. Водночас, необхідно здійснити подальше експериментальне дослідження з визначення психологічних чинників професійної адаптивності та професійної адаптованості, які констатують специфіку саме професійного компонента адаптивного потенціалу.

Також, ми констатуємо наявність певної частини досліджуваних студентів, в яких формування професійної адаптивності відбувається недостатньо інтенсивно. Звідси, можна підтвердити висунуте нами припущення, що у студентів-психологів фіксується професійна дезадаптивність, яка обумовлює існування симптомокомплексу уразливості до впливу дезадаптуючих факторів професійного середовища.

2.3. Особистісні чинники професійної адаптації у студентів-психологів

Для констатації існування взаємозумовленості адаптивності у контексті існування особистісних чинників та деструкуючого впливу професійного середовища у формуванні професійної дезадаптивності студентів-психологів нами досліджувалася специфіка “Я-концепції” у межах уявлення студентів про себе (“Образ Я”), сформованість уявлень щодо власної особистості у професійній діяльності досліджуваних студентів та оцінкове ставлення до власної особистості у впровадженні професійної діяльності (самооцінка).

Відомо, що за існування значних певних деструкцій у самооцінці особистості порушується психологічна рівновага і змінюється поведінка у ставленні як до себе, так і до оточення. Зокрема, можна вказати, що досліджуваним студентам, визначених нами, як осіб з низьким рівнем професійної адаптивності, в процесі фахової підготовки притаманне відчуття значних перешкод на шляху від “реального Я” та його відчуття до “ідеального Я”, тобто того бажаного самовідчуття, в якому майбутній психолог-практик відчував би себе комфортно. Дана суперечність викликає у майбутнього фахівця відчуття безсилля, власної неповноцінності та невпевненості у собі. Рівень самооцінки визначається не тільки у тому, як досліджуваний говорить про себе, але і у його діях. Неспівпадання “реального Я” та “ідеального Я” у конструктивному аспекті має виступати джерелом самовдосконалення особистості, прагнення її до професійного розвитку, а також здатності до самоаналізу та особистісної рефлексії. Ступінь задоволення особистістю життям, суб’єктивне усвідомлення щастя безпосередньо залежить від того, наскільки її внутрішній досвід, її “реальне Я” та “ідеальне Я” узгоджуються між собою за умови розвиненості внутрішньоособистісної інтерпретації та узгодженості даних концептів.

Дослідження за методикою “Незакінчені речення” А. Філіпса дає можливість констатувати існування дезадаптивності на основі суперечності концептів “реального Я” та “ідеального Я” у контексті визначення схильності у досліджуваних студентів сприймати спроектовані ситуації професійної діяльності як загрозові та реагувати на такі ситуації особистісними станами тривоги, напруженості, занепокоєнні та нервозності.

Тривожність розглядається нами у межах проблеми професійної дезадаптації як психологічний чинник, що за умови своєчасного психологічного впливу сприятиме попередженню та подоланню дезадаптованості у майбутній професійній діяльності студента-психолога. Водночас, доцільно констатувати, що зі збільшенням часу навчання у студентів підвищується рівень особистісної тривожності, так як за отриманими показниками методики спостерігається підвищення середніх результатів протягом усіх років фахової підготовки у ВНЗ (табл. 2.3).

Отримані діагностичні результати вказують на помірно виражений рівень особистісної тривожності на другому і третьому роках навчання. Водночас, на четвертому і п'ятому роках, коли студенти більше починають зіштовхуватися з майбутньою професійною діяльністю під час вивчення професійнозорієнтованих дисциплін і проходження виробничих практик, рівень вираженості особистісної тривожності починає зростати і максимально проявляється у студентів-випускників. Цей факт засвідчує тенденцію досліджуваних сприймати досить широкий спектр професійних ситуацій як загрозові.

Психологічні особливості сформованості особистісної тривожності
(за результатами методики А. Філіпса)

Таблиця 2.3

№ п/п	Рівні сформованості особистісної тривожності	Досліджувані студенти (у %)	Етапи навчальної підготовки (роки навчання)
1.	низький	42,5	1 курс
	високий	57,5	
2.	низький	32,6	2 курс
	високий	67,4	
3.	низький	37,4	3 курс
	високий	62,6	
4.	низький	41,4	4 курс
	високий	58,6	
5.	низький	24,8	5 курс
	високий	75,2	

Слід зазначити, що найбільше проявляється тривожність у таких твердженнях:

- 1) “Інколи мені здається, що я...”;
- 2) “Дуже не хочу, щоб...”;

- 3) “Найбільше мені заважає...”;
- 4) “Я не рідко ловлю себе на тому...”;
- 5) “Мені дуже важко...”;
- 6) “Часто я не помічаю...”;

Наявність суперечності між “реальним Я” та “ідеальним Я” у формі внутрішнього конфлікту, емоційної нестабільності прослідковується в наступних твердженнях студентів-психологів:

- 1) інколи мені здається, що я...: “не дуже комунікабельна, а також, що мені все байдуже”, “надто вразлива і беру собі до серця кожную дрібничку”, “зовсім не можу впоратися з тими завданнями, які переді мною поставлені”, “живу у сні і мені дуже страшно прокидатись”, “так і не адаптуюсь до змін у моєму житті”, та ін.
- 2) дуже не хочу, щоб...: “все моє життя пішло шкереберть, адже в цьому житті я вже дечого та досягла”, “щось погане сталося у моєму житті”, “я втрачала друзів”, “в мене склалося погане життя”, “з моїми рідними виникали якісь непорозуміння”, “трапилося те, чого я боюсь” та ін.
- 3) найбільше мені заважає...: “моя легковажність, довірливість”, “моя нерішучість, несміливість”, “моє невміння організовувати свій час”, “те, що буваю лінива”, “моя закомплексованість”, “те, що я завжди думаю про негативне” та ін.
- 4) я нерідко ловлю себе на тому...: “що сам не знаю, чого я більше хочу”, “що все, що я роблю – це замало”, “навіщо я це зробив неподумавши”, “що за будь-яких дрібниць створюю собі зайві проблеми”, “що мене все починає дратувати”, “що не можу вчитися на своїх помилках” та ін..
- 5) мені дуже важко...: “в цьому житті”, “коли мене не розуміють”, “бути самому”, “адаптуватись до нового колективу”, “боротися за кожную частку свого майбутнього”, “зробити вибір”, “буває, коли подумаю, що в майбутньому мене чекає дуже багато негативу”, “бути самотньою”, “в університеті”, “знаходитись далеко від рідних” та ін.
- 6) часто я не помічаю...: “своїх недоліків”, “коли можу когось образити”, “що сама собі роблю гірше”, “окремих своїх поганих манер і позитивних якостей, які помічають інші”, “що зі мною діється”, “що у цьому світі є щось прекрасне” та ін.

Дані висловлювання констатують внутрішню напруженість багатьох досліджуваних студентів, їх неврівноваженість, невміння керувати своїми внутрішніми переживаннями. Багато відповідей свідчать про невпевненість у своїх силах, емоційну пригніченість студентів.

Аналізуючи зміст речень типу: “Труднощі, що постають переді мною...”, “Коли мені не талантиє, я...”, “Коли мені доводиться чекати...”, відмітимо, що лише 32,2% досліджуваних випускного курсу намагаються керувати своїм емоційним станом і поведінкою – вказують конкретні способи саморегуляції чи закінчують речення такими висловлюваннями як: “не заважають мені рухатись вперед”, “я намагаюсь вирішувати самостійно”, “я долаю, чого б мені це не коштувало”, “намагаюсь не нервувати”, “намагаюсь заспокоїтись” та ін..

У 13,8% досліджуваних закінчення носили нейтральний характер: “не знаю”, “у мене ніколи не виникає труднощів” та ін.. До того ж, подальші бесіди зі студентами показали, що подібні відповіді, у більшості випадків, не свідчать про стійку емоційну стабільність студента.

Твердження 54% студентів п’ятого курсу вказують на їх афективно загострене реагування на різні ситуації фрустрації. Наприклад, “інколи це мене роздратовує”, “я постійно нервуюсь”, “це для мене найтяжче”, “я хвилююсь, починаю ходити взад-вперед” та ін.

Аналіз відповідей на запитання студентів: “Боюсь, що...”, “Мене охоплює сильна тривога...”, “Я хвилююся, коли...”, “Хотілося б мені припинити боятися...”, спрямованих на виявлення об’єктів дійсності, які викликають тривогу, дав можливість констатувати, що власна особистість (“Боюсь, що з мене не вийде нічого путнього”, “Мене охоплює

сильна тривога, що я не зможу знайти собі місця в житті”, “Я хвилююсь, коли маю зробити важливий крок” та ін.) викликає занепокоєність, саме, у більшості досліджуваних студентів-випускників.

Таким чином, можна стверджувати, що більшість студентів-психологів перед початком своєї професійної діяльності мають схильність до порушення саморегулятивного балансу та відсутності внутрішнього досвіду до самоусвідомлення та самоаналізу і, як наслідок, до емоційно негативних реакцій на різні життєві та професійні ситуації, відсутність досвіду у самоусвідомленні яких, несе загрозу для стабільності та конструктивності їхньої “Я-концепції” (“образ Я”, самооцінка, рівень домагань, професійна зорієнтованість та ін.). Наявність розузгодження таких концептів як “реальне Я” та “ідеальне Я”, тенденції до низької самооцінки та відсутності дій до активного оволодіння професійною діяльністю спричиняє появу професійної дезадаптації.

На основі експериментальних результатів “Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД) (адаптований в НДІ імені В. М. Бехтерева) здійснюється визначення характеристик адаптивного потенціалу досліджуваних студентів за показниками таких факторів як: сила, оцінка та активність.

Фактор оцінки дозволяє констатувати у досліджуваних студентів рівень самоприйняття, самоусвідомлення та їх конструктивності/деструктивності. Фактор сили вказує на розвиненість саморегуляції, самооцінки та самоконтролю. Фактор активності визначає тенденції до активності, товариствості та імпульсивності. Кожен чинник відповідно стандартним нормам рангується за 3 рівні: низький, середній та високий.

Отримані діагностичні результати виявили достатньо високий рівень адаптації досліджуваних студентів (експериментальна група 1.), відповідно було встановлено, що досліджуваним з високим рівнем адаптації за показниками оцінка, сила та активність була виявлена незначна кількість низьких значень (табл.2.4).

У більшості досліджуваних даної групи виявився оптимальний рівень самооцінки по фактору “Сила” (55% - середні значення, 40,7% - високі). Це свідчить про те, що студенти-психологи з високим рівнем адаптивних якостей впевнені у собі, незалежні, розраховують на власні сили у складних напружених ситуаціях.

Психологічні особливості розвитку самооцінки особистісних якостей студентів-психологів з високим рівнем адаптації за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.4

№ п/п	Рівні сформованості самооцінки особистісних якостей	Досліджувані студенти (у %) (експ.гр.1)	Показники
1.	Низький	4,3	Сила
	Середній	55	
	Високий	40,7	
	Низький	5,2	
	Середній	41,4	

2.	Високий	53,4	Оцінка
3.	Низький	7,8	Активність
	Середній	50,7	
	Високий	41,5	

За фактором “Оцінка” в досліджуваній групі значення більшої частини студентів-психологів віднесені до оптимального рівня (високі значення – 53,4%, середні – 41,4%). Ці дані засвідчують, що студенти з високим рівнем адаптації приймають себе як особистість, усвідомлюють себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик.

Фактор “Активність”: найбільша кількість середніх (50,7%) і високих (41,5%) значень. Дані результати вказують на високу активність, товариськість студентів-психологів з високим рівнем адаптації. Проведення статистичної обробки за допомогою ϕ -критерія Фішера, який оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, виявило істотні відмінності за факторами “Сила” і “Оцінка” (ϕ -критерий $p \leq 0,05$). У досліджуваних студентів з високим рівнем адаптації за фактором “Сила” переважають середні значення, а за фактором “Оцінка” – високі. На підставі цього можна зробити висновок, що студенти-психологи з високим рівнем адаптації вище оцінюють соціально бажані характеристики, ніж свої вольові якості. Дослідження гендерних відмінностей вказали на статистичні відмінності за факторами “Сила” і “Оцінка” (ϕ -критерий $p \leq 0,01$) (табл.2.5; 2.6).

Гендерні відмінності за показниками “Сила” за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.5

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.1			
	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	0	33	67
Жіноча стать	0	83	17

Дівчата групи студентів з високим рівнем адаптації у більшості випадків виявляють середній рівень за фактором “Сила” (83%), тоді як хлопці – високий (67%). Більшість дівчат цієї групи виявляють високі (67%) значення по фактору “Оцінка”, тоді як хлопці – середні (78%). Таким чином, чоловіча стать з високим рівнем адаптації високо оцінює власні вольові якості, упевнена у собі, а жіноча стать з високим рівнем адаптації високо оцінює власні соціальні якості та рівень домагань.

Гендерні відмінності за показниками “Оцінка” за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.6

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.1			
---------------------------------------	--	--	--

	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	0	78	22
Жіноча стать	0	33	67

Таким чином, можна зробити висновок про те, що студенти-психологи з високим рівнем розвитку адаптивних якостей мають оптимальний рівень розвитку самооцінки. Вони приймають себе як особистість, упевнені у собі, незалежні, оцінюють себе як активних і товариських. Хлопці високо оцінюють свої вольові якості, уміння впоратися з труднощами, а дівчата високо оцінюють свої соціальні якості. Студенти-психологи, віднесені до даної групи, схильні розраховувати на власні сили, здатні керувати собою, своїми вчинками, вважають себе відповідальним за те, як у цілому складається їх життя. Також виділена на основі отриманих діагностичних даних група студентів з середнім рівнем адаптивного потенціалу (експериментальна група 2).

Аналіз результатів особистісного диференціалу здійснювався за показниками “Сила”, “Оцінка”, “Активність” (табл. 2.7). Аналіз результатів за визначеними показниками вказує, що у більшості досліджуваних групи студентів із середнім рівнем адаптації за фактором “Сила” оптимальний рівень самооцінки (49,5%), визначено також низький (14,3%) і високий (36,2%) рівень значень. За фактором “Оцінка” переважає адекватний рівень (48,4%), низький показник у 24,2% досліджуваних та високий показник у 27,4% досліджуваних (табл. 2.7).

Фактор “Активність” має найбільшу кількість оптимальних значень – 54,3%, низьких значень – 7,5%, високих – 38,2%. Проведення статистичного аналізу на основі ϕ -критерію ($p \leq 0,01$) виявило значні статистичні відмінності за показниками “Сила” та “Оцінка”, що свідчить про те, що досліджувані студенти із середнім рівнем адаптації мають тенденцію занадто високо оцінювати свої соціальні якості. При вивченні гендерних відмінностей були виявлені відмінності по всіх 3-х чинниках (ϕ -критерію $p \leq 0,05$) (табл. 2.8).

Так, досліджувані чоловічої статі не мають низьких значень за показниками “Сила”, тоді як у жіночої статі даний показник отримав 10%. Високий рівень значень у хлопців зустрічається вдвічі частіше ніж у дівчат, що дозволяє констатувати, що хлопці більш схильні перебільшувати свої вольові якості, а дівчата частіше їх занижують.

Психологічні особливості розвитку самооцінки особистісних якостей студентів-психологів із середнім рівнем адаптації за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч.Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.7

№ п/п	Рівні сформованості самооцінки особистісних якостей	Досліджувані студенти (у %) (експ.гр.2)	Показники

1.	Низький	14,3	Сила
	Середній	49,5	
	Високий	36,2	
2.	Низький	24,2	Оцінка
	Середній	48,4	
	Високий	27,4	
3.	Низький	7,5	Активність
	Середній	54,3	
	Високий	38,2	

Гендерні відмінності за показниками “Сила” за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.8

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.2			
	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	0	56	44
Жіноча стать	10	64	26

Стосовно гендерних відмінностей за показником “Оцінка” у дівчат частіше, ніж у хлопців зустрічаються високі значення – 55% і 23% (табл.2.9).

Гендерні відмінності за показниками “Оцінка” за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.9

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.2			
	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	0	77	23
Жіноча стать	0	45	55

У дівчат експериментальної групи 2 частіше, ніж у хлопців виявляються високі значення за чинником “Активність” – 44% і 22 % (табл. 2.10).

Гендерні відмінності за показниками “Активність” за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.10

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.2			
	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	0	78	22
Жіноча стать	0	53	44

Це вказує на те, що, студенти-психологи з середнім рівнем адаптації висувають високі вимоги до себе, розраховують на власні сили. Але частина студентів-психологів цієї групи не вважає себе здатними контролювати події у своєму житті, відповідальність за них приписують обставинам, іншим людям.

Таким чином, більшість студентів-психологів із середнім рівнем адаптації виявляє оптимальний рівень самооцінки, тобто вони приймають себе як особистість, задоволені собою. Однак, частина студентів-психологів експ.гр. 2 мають нестабільну самооцінку, що вказує на особистісну незрілість, нездатність правильно оцінювати себе та результати власної діяльності. Досліджувані даної групи схильні перебільшено оцінювати свої соціальні якості. У хлопців даної групи спостерігається тенденція завищувати свої вольові якості, а у дівчат – соціальні.

Дослідження особливостей студентів-психологів експериментальної групи 3 з виявленим низьким рівнем адаптації дозволяють зробити певні узагальнення. Незначні високі значення зустрічаються за показниками: “Оцінка” (9,8%), “Сила” (7,2%), “Активність” (10,2%). За чинником “Сила” у більшості досліджуваних низькі значення (59,4%), середні значення – 33,4%. Показники “Оцінка” (56,4%) і “Активність” (60%) мають максимальне число середніх значень, низькі значення за чинником “Оцінка” зустрічаються у 33,8% досліджуваних, за чинником “Активність” у 29,8% (табл. 2.11).

Психологічні особливості розвитку самооцінки особистісних якостей студентів-психологів з низьким рівнем адаптації за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.11

№ п/п	Рівні сформованості самооцінки особистісних якостей	Досліджувані студенти (у %) (експ.гр.3)	Показники
1.	Низький	59,4	Сила
	Середній	33,4	
	Високий	7,2	
2.	Низький	33,8	Оцінка
	Середній	56,4	
	Високий	9,8	
3.	Низький	29,8	Активність
	Середній	60	
	Високий	10,2	

Таким чином, у студентів з низьким рівнем адаптації переважають середні і низькі значення рівня розвитку самооцінки, особлива тенденція до заниження спостерігається в досліджуваних експериментальної групи 3 в оцінці власних вольових якостей. Дослідження гендерних особливостей виявили істотні відмінності за показниками “Сила” і “Оцінка”(ф-критерій, 0,03) (табл.2.12; 2.13).

Гендерні відмінності за показниками “Сила” за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.12

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.3			
	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	80	17	3
Жіноча стать	49	46	5

Таким чином, можна зробити висновок про те, що студенти-психологи з низьким рівнем адаптації характеризуються і низьким рівнем самооцінки. Вони надто критично ставляться до себе, не задоволені власною поведінкою, рівнем домагань. Хлопцям цієї групи невластива упевненість у собі, здатність впоратися із труднощами, а дівчатам характерна занижена самооцінка себе в цілому.

Гендерні відмінності за показниками “Оцінка “ за результатами методики „Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД)

Таблиця 2.13

Досліджувані студенти (у %) експ.гр.3			
	Рівні відмінностей		
	низький	середній	високий
Чоловіча стать	10	67	23
Жіноча стать	30	55	15

Для поглибленого вивчення професійної адаптивності/дезадаптивності в системі самоусвідомлення використовувався опитувальник СПА К. Роджерса-Р. Даймонта. Отримані діагностичні результати за шкалою “самоприйняття” дозволяють здійснити їх диференційний аналіз, зокрема, щодо змістовного наповнення позитивний полюс шкали констатує поєднання характеристик схвалення себе в цілому, довіру до себе і позитивну самооцінку досліджуваних студентів. Негативний полюс констатує бачення в собі недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення у процесі оволодіння провідною діяльністю досліджуваними. Специфіка аналізу отриманих результатів базується на встановленні, шляхом підрахунків, інтегрального показника за двома чинниками: прийняття себе та неприйняття себе. Було встановлено високий, середній, низький рівні самоприйняття досліджуваних студентів.

Шкала “інтернальність” даного опитувальника дозволила визначити якісні відмінності між досліджуваними студентами експериментальної групи 1, експериментальної групи 2 та експериментальної групи 3. Так, у досліджуваних з високим рівнем адаптації (експ.гр.1) не виявлено низьких значень за критерієм “інтернальність”, так як представленні середні (74,2%), і високі значення (25,8%). Це свідчить про те, що студенти-психологи з високим рівнем адаптації вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом власних дій, що вони можуть ними керувати, і, таким

чином, вони відчують відповідальність за ці події і за те, як буде складатися їх життя вцілому. Гендерні відмінності за критерієм “інтернальність” статистично не значущі. Дослідження за шкалою “самоприйняття” вказують, що більшість студентів-психологів даної групи має середній рівень самоприйняття (87,4%), високий і низький рівні самоприйняття у невеликій частині студентів (6,3%). Статистично значущих гендерних відмінностей не виявлено.

Аналіз отриманих діагностичних результатів за шкалою “інтернальність” виявив, що у більшості досліджуваних студентів-психологів із середнім рівнем адаптації (експ.гр. 2) спостерігається і середній рівень показника “інтернальність” (70%). Невелика кількість досліджуваних виявлена з низькими значеннями за даною шкалою – 12,5% і з високими – 17,5%. За шкалою “самоприйняття” досліджуваним студентам притаманний високий рівень лише у 24,5%, середній у 45,5% та низький у 30%.

Дослідження особливостей студентів-психологів експериментальної групи 3, з виявленим низьким рівнем адаптації, дозволяють зробити узагальнення. Так, експериментальні результати, отримані за допомогою шкали “самоприйняття” показали, що більшість досліджуваних даної групи мають низький рівень самоприйняття (69,4%), у третині досліджуваних середній рівень самоприйняття (30,6%), високих значень за даною шкалою виявлено не було. Досліджувані студенти-психологи, з низьким рівнем адаптації незадоволені собою, вважають, що ні в чому себе не проявили. Вивчення гендерних відмінностей вказує, що дівчата цієї групи, частіше виявляють середній рівень самоприйняття (66%), тобто у дівчат з низьким рівнем адаптивних якостей не завжди низький рівень прийняття себе. Аналіз отриманих діагностичних результатів за шкалою “інтернальність” вказує, що у більшості досліджуваних студентів-психологів (експ.гр.3) з низьким рівнем адаптації низький рівень інтернальності – 58,7%. Тобто, велика частина студентів-психологів з низьким рівнем адаптації схильна приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам, не вважаючи себе здатними контролювати власне життя.

Порівняльний аналіз середніх показників у експериментальних групах щодо виявлення характеристик за шкалами інтернальності та самоприйняття дозволяє констатувати наступні відмінності (рис.2.2). Так, досліджуваним експ.гр.1 притаманний достатньо адекватний рівень інтернальності та самоприйняття, інтеграція яких дозволяє досліджуваним студентам ефективно адаптуватися до майбутньої професійної діяльності. Досліджуваним експ.гр.2 притаманна тенденція до вираженості інтернальності при наявності недостатнього самоприйняття, що можна констатувати через занижену самооцінку та наявність внутрішніх суперечностей, які здійснюватимуть безпосередній та опосередкований вплив на подальшу адаптацію, зокрема, у професійній діяльності. Досліджуваним студентам експ.гр.3 притаманна тенденція до дезадаптивності та професійної дезадаптивності, які в майбутньому можуть спроектувати професійну дезадаптованість і, відповідно впливатимуть деструктивно на формування професійного адаптивного потенціалу чи ж будуть нівелювати дане утворення. Отримані діагностичні результати адаптивності/дезадаптивності в системі самоусвідомлення за опитувальником СПА Роджерса-Даймонта вказують, що студентам з низьким рівнем адаптації не притаманні високі значення за жодним показником, що корелює з даними, отриманими за допомогою шкали “самоприйняття”.

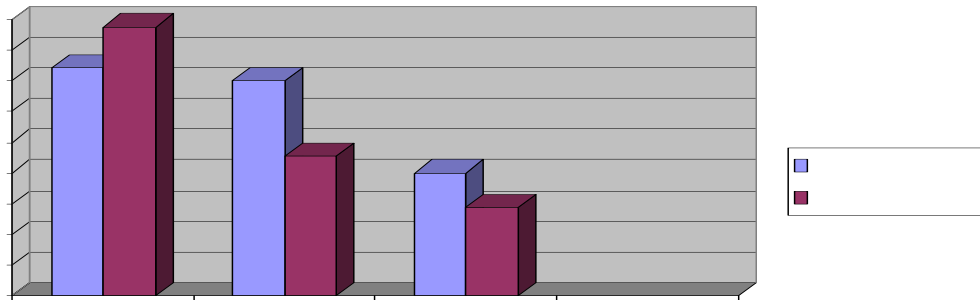


Рис. 2.2 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптивності/деадаптивності студентів-психологів (за результатами опитувальника СПА Роджерса-Даймонта)

Отже між студентами з різним рівнем адаптації існують суттєві відмінності у самооцінці вольових якостей, здатності до протистояння зовнішнім несприятливим обставинам, у позитивному сприйманні своєї особистості. Найбільш суттєва відмінність у самосприйманні і самооцінці між студентами з високим і низьким рівнями адаптації.

2.4. Прояви і основні тенденції професійної адаптації/деадаптації у студентів-психологів

Дослідження чинників та умов формування професійної адаптації/деадаптації студентів-психологів вимагає констатації специфіки взаємозумовленості дії внутрішніх, особистісних та зовнішніх чинників, що з умовлено гіпотезою нашого дослідження. Сутність даної специфіки полягає у конкретизації чинників, які виступають основою професійної адаптивності та професійної адаптованості і порушення у функціонуванні яких спроектовує появу професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості, що в подальшому деструктивно впливає на формування професійного адаптивного потенціалу або ж нівелює його формування. Звідси, констатувальна частина дослідження спрямована на вивчення специфіки розвитку професійної адаптивності/деадаптивності як особистісної властивості та професійної адаптованості/деадаптованості як психологічного механізму, що впливають на функціонування адаптивного потенціалу та розвиток професійного адаптивного потенціалу.

Констатація специфіки професійної адаптивності/деадаптивності, яка призводить до професійної дезадаптації дозволяє виявити симптомокомплекс професійної дезадаптованості на основі здійсненого порівняльного аналізу чинників адаптивності/деадаптивності у досліджуваних студентів-психологів, які мають високий (експ. гр. 1), середній (експ. гр. 2) і низький рівні (експ. гр. 3) професійної адаптивності за результатами впровадження II блоку розробленого нами психодіагностичного комплексу. Група студентів з високим та середнім рівнем адаптації була визначена як “стійкі до професійної дезадаптації” (в подальшому експ. гр. 1), а група студентів із низьким рівнем – “уразливі до професійної дезадаптації” (в подальшому експ.

. гр. 2).

Першочергово здійснювалося дослідження типологічних якостей, таких як: екстравертованість - інтровертованість та нейротизм - емоційна стабільність. Так як модель психолога визначається певним чином його психодинамічними особливостями, зокрема, якісними характеристиками темпераменту, які є актуальними для одного виду діяльності та можуть виявитися суперечливими для іншого. Вирішальними тут можуть виявитися суто психологічні показники: рівень нейротизму, емоційної стійкості, інтроверсії та екстраверсії. Водночас, розвиток процесу саморегуляції, зокрема самоконтроль та наполеглива робота над собою, сприятимуть тому, що психолог-професіонал може компенсувати недоліки психологічних якостей з метою успішної реалізації власної професійної діяльності. Проте, властивості темпераменту, визначаючи динамічний бік особистості, найбільш стійкі та усталені у порівнянні з іншими психологічними особливостями [113].

Здійснене дослідження і отримані діагностичні результати за опитувальником ЕРІ Г. Айзенка визначили типологічні якості екстравертованості-інтровертованості та нейротизму-емоційної стабільності, які притаманні досліджуваним обох експериментальних груп (табл. 2.14).

Отримані експериментальні результати дозволяють нам констатувати, що студенти-психологи експ. гр. 1 та експ. гр. 2 виявили приблизно однаковий рівень екстравертованості. Однак прояв по шкалі нейротизму більший у студентів-психологів експ. гр.2 (групи “уразливі до дезадаптації”).

Психологічні особливості вираженості типологічних якостей студентів-психологів (за тестом ЕРІ Г. Айзенка)

Таблиця 2.14

№ п/п	Типологічні якості	Досліджувані студенти (у %)	
		Показники в балах (середнє значення)	
		Експ.гр.1	Експ.гр.2
1.	Екстраверсія-інтроверсія	15,9	13,9
2.	Нейротизм-емоційна стабільність	13,5	15,7

Результати середніх значень дозволяють охарактеризувати студентів-психологів експ. гр. 1 (групи “стійкі до професійної дезадаптації”) як активних, оптимістичних особистостей емотивно-імпульсивного типу, який надає перевагу руху та дії. Студентам-психологам цієї групи можна дати таку типологічну характеристику як: товариські, мають багато друзів, врівноважені, емотивно-імпульсивні оптимісти.

Високий показник середнього значення за шкалою нейротизму характеризує студентів-психологів експ. гр.2 (групи “уразливі до професійної дезадаптації”) як емоційно нестабільних з вираженою чуттєвістю і вразливістю, агресивних та дратівливих. Середні значення, за шкалами тесту, відповідають агресивно - збудливому сектору та сектору чуттєво-неспокійної особистості, яким притаманна емоційна лабільність. Студентів-психологів,

уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, можна охарактеризувати як: товариські, імпульсивні, почуття й емоції не завжди строго контрольовані, виявляють тенденцію до агресивності – агресивно-збудливий тип.

Кількісні дані за шкалою “Екстраверсія”, опрацьовані у статистичному пакеті SPSS, дозволяють додатково представити розподіл студентів за показниками шкал (табл.2.15).

Психологічні особливості вираженості екстравертованості студентів-психологів (за тестом ЕРІ Г. Айзенка)

Таблиця 2.15

№ п/п	Типологічні якості	Досліджувані студенти (у%)	
		Експ.гр.1	Експ.гр.2
1.	Екстраверти та потенційні екстраверти	70,8	37,3
2.	Амбіверти	14,5	49
3.	Інтроверти та потенційні інтроверти	14,7	13,7

Серед студентів-психологів групи “стійкі до дезадаптації” виділено потенційних інтровертів – 14,7%. Серед студентів-психологів групи “уразливі до дезадаптації” потенційних інтровертів виявлено 13,7%. Амбівертів у групі “стійкі до дезадаптації” – 14,5%, у групі “уразливі до дезадаптації” – 49 %.

Отже, серед студентів-психологів уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, майже половина не мають чітко вираженої зовнішньої чи внутрішньої спрямованості особистості, їм притаманні як якості інтроверта, так і екстраверта. Екстравертів і потенційних екстравертів серед студентів-психологів, стійких до професійної дезадаптації – 70,8 %, у групі “уразливі до дезадаптації” студентів-майбутніх психологів – 37,3%.

Отримані експериментальні результати вказують, що серед студентів-психологів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, майже половина – амбіверти.

Психологічні особливості вираженості нейротизму-емоційної стабільності студентів-психологів (за тестом ЕРІ Г.Айзенка)

Таблиця 2.16

№ п/п	Типологічні якості	Досліджувані студенти (у %)	
		Експ.гр.1	Експ.гр.2
1.	Конкорданти і потенційні конкорданти	33,3	25,7
2.	Нормостеніки	48,3	23,5
3.		18,4	50,8

Дискорданти і потенційні дискорданти		
---	--	--

Діагностичні результати за шкалою “Нейротизм” експ.гр.1 та експ.гр.2 представлені в табл. 2.16. Конкордантів і потенційних конкордантів серед студентів-психологів, стійких до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища – 33,3%. Серед студентів-психологів групи уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища – 25,7% досліджуваних. Нормостеників серед студентів стійких до професійної дезадаптації – 48,3%, у групі “уразливі до дезадаптації” – 23,5%. Дискордантів і потенційних дискордантів у групі “стійкі до дезадаптації” 18,4% і 50,8% – серед „уразливих до дезадаптації”.

Отримані дані дають підстави припустити, що нервово-психічна слабкість присутня у кожного другого студента, уразливого до професійної дезадаптації, його підвищену стомлюваність, виснажливість, нестійкість настрою.

Експериментальні результати дослідження за тестом ЕРІ Г. Айзенка дозволяють визначити певний полюсовий розподіл досліджуваних груп студентів-психологів за шкалою екстраверсії. Так, більшість досліджуваних студентів, які виявляють стійкість до впливу дезадаптуючих факторів професійного середовища – екстраверти. Водночас, майже половина майбутніх психологів-практиків, які схильні до професійної дезадаптації – амбіверти.

Вказані обставини дозволяють стверджувати, що дестабілізація особистості, яка проявляється як професійна дезадаптованість, великою мірою обумовлена типологічними особливостями, які можуть сприяти виникненню професійної дезадаптованості, внаслідок порушення процесу саморегуляції і формувати професійну дезадаптацію студентів-психологів.

Дослідження психологічної специфіки прояву характерологічних особливостей студентів – майбутніх психологів, які виявляють стійкість чи уразливість до професійної дезадаптації здійснювалося за допомогою особистісного опитувальник Р. Кеттелла (16-РФ, форма С, дорослий варіант) (табл. 2.17).

Психологічна специфіка характерологічних особливостей досліджуваних студентів-психологів (за методикою Р. Кеттелла)

Таблиця 2.17

шкали	Досліджувані студенти (у %)					
	високі значення (1-4 стени)		середні значення (5-7 стени)		низькі значення (8-10 стени)	
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2
A	67	11	10	44	23	44
B	33	33	37	33	30	33
C	50	11	30	11	20	78
E	20	22	27	0	53	78
F	37	11	30	44	33	44
G	73	22	23	78	3	0
H	47	67	27	33	27	0
I	63	56	37	22	0	22
L	43	56	20	44	37	0
M	40	56	37	44	23	0
N	33	0	20	33	47	67

O	53	77	23	23	43	0
Q1	37	33	23	22	40	44
Q2	29	33	40	22	37	44
Q3	57	11	37	67	7	22
Q4	40	22	30	56	30	22

Експериментальні результати, отримані при вивченні характерологічних особливостей студентів-психологів, дозволили визначити градації розроблених нами особистісних профілів експериментальних груп і виявити найбільш значущі відмінності за деякими факторами. Виділено три профілі особистості студента-психолога в контексті схильності до професійної дезадаптації. Особлива увага приділялася профілям досліджуваних експ. гр. 2 (“уразливі до дезадаптації”). Особистісні профілі створювалися з позиції диференціації представлених характерологічних особливостей та їх об’єднання у такі блоки:

- емоційно-вольові особливості (вираженість показників за факторами G, I, Q3, O, C)
- саморегулятивний особистісний профіль;
- комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії (вираженість показників за факторами A, E, F, H, L, N, Q2) – соціальний особистісний профіль;
- інтелектуальні особливості (вираженість показників за факторами B, M, Q1) – когнітивний особистісний профіль.

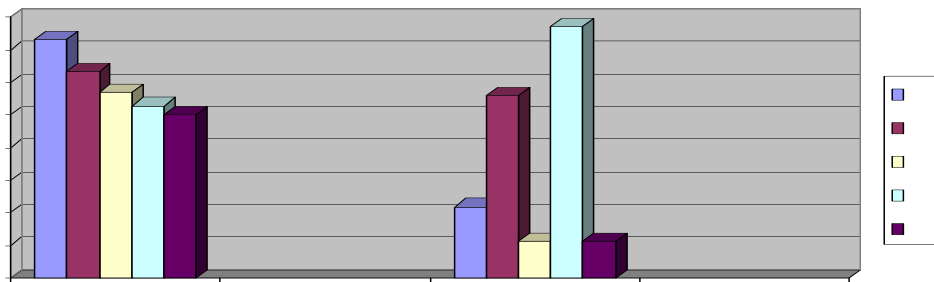


Рис.2.3 Порівняльний аналіз саморегулятивного особистісного профіля досліджуваних (за результатами особистісного опитувальника Р. Кеттелла)

Так, у експ. гр. 1 (“стійкі до дезадаптації”), яскраво виражена перевага високих значень за факторами емоційно-вольової сфери: G (сила “Я” - слабкість “Я”) – 73,1%, I (ніжність - суворість) – 63,2%, Q3 (високий - низький самоконтроль) – 56,9%, O (невпевненість - самовпевненість) – 52,8%, C (емоційна стійкість - нестійкість) – 50% (рис. 2.3).

Високі показники за шкалою G (сила “Я” - слабкість “Я”) свідчать про те, що студенти експ. гр. 1, у своїй більшості, більш сумлінні і високо моральні, ніж студенти, уразливі до дезадаптації. Досліджуваним експ. гр. 2 високий показник притаманний лише 21,8% студентів. Прийнятих правил студенти, стійкі до дезадаптації, дотримуються не тому, що це потрібно, а тому, що не можуть чинити інакше. Їх також характеризує достатній рівень самоконтролю, прагнення до ствердження загальнолюдських цінностей. Досліджувані експ. гр. 1 та експ. гр. 2 виявили високі показники за шкалою I (м’якосердість, ніжність - суворість, жорсткість) – 63,2% і 55,8%, що є свідченням чуттєвості, емоційного світосприйняття, однак у їх поведінці закономірно проявляється тривожність (високі оцінки за фактором O).

Високі показники у студентів, стійких до дезадаптуючих факторів професійного середовища, за шкалою Q3 (високий - низький самоконтроль), спрямовані до позитивного полюсу (Q3+) свідчать про їх організованість, уміння контролювати себе і підтверджують їх здатність наполегливо і планомірно слідувати поставленій меті. Високих балів за

фактором Q3 у групі студентів, уразливих до дезадаптації, набрали всього 11,2% досліджуваних. Високі показники за фактором O (невпевненість - самовпевненість), спрямовані до позитивного полюсу, говорять про схильність особистості до самозвинувачень. Такі студенти незмінно чимось стурбовані, обтяжуються поганими передчуттями, схильні до самодокорів, недооцінюють свої можливості, принижують свою компетентність, знання і здібності. В суспільстві вони замкнені та уособлені. У студентів, стійких до дезадаптації, ці якості менш виражені, а у студентів, уразливих до дезадаптації, виявлено 77,1% досліджуваних. Основна спрямованість характерологічних особливостей за фактором C (сила “Я” - слабкість “Я”) до позитивного полюсу (C+) виявилась у тому, що студенти, стійкі до дезадаптації, більшою мірою здатні керувати емоціями і настроєм, уміють знайти їм адекватне пояснення і реалістичний вираз. Студентів, уразливих до дезадаптації, з такими якостями виявилось лише 11,3%. Отже, досліджуваним експ. гр. 2 характерний знижений емоційний контроль та слабо виражене почуття відповідальності.

Порівняльний аналіз показників за факторами комунікативної сфери також констатував істотні відмінності між двома досліджуваними групами. Спрямованість характерологічних особливостей за фактором A (щирість - відчуженість) до позитивного полюсу (A+) свідчить про те, що для студентів, стійких до дезадаптації (67,2%), характерна яскравість емоційних проявів, відвертість і готовність до співпраці. Вони люблять працювати з людьми, легко включаються в активні групи, щирі в особистісних стосунках, не бояться критики. У студентів-психологів, уразливих до дезадаптації, така спрямованість мало виражена (10,8%). Отже вони формальні в контактах, замкнені, мало цікавляться життям оточуючих (рис.2.4).

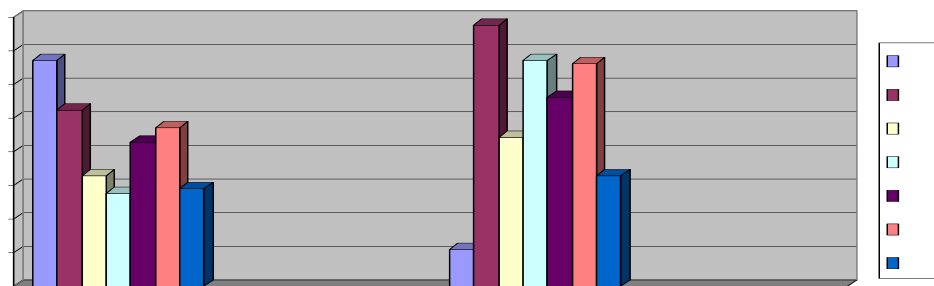


Рис.2.4 Порівняльний аналіз соціального особистісного профіля досліджуваних (за результатами особистісного опитувальника Р. Кеттелла)

Аналіз результатів за фактором E (наполегливість - покірність) показав, що студенти обох груп конформні, схильні недооцінювати власні здібності і об'єктивні можливості. Досліджувані з подібними характерологічними особливостями складають більшість – 77,8 % групи студентів, уразливих до дезадаптації. У майбутніх психологів-практиків, стійких до дезадаптації, перераховані особистісні якості виражені меншою мірою – у 52,3%.

Низькі показники за фактором F (життєрадісність - серйозність), спрямовані до негативного полюсу, характеризують студентів, уразливих до професійної дезадаптації, як майбутніх фахівців більш обережних і стриманих, схильних до розсудливості. Вони ретельно планують свої вчинки, проявляють турботу про своє майбутнє, пісимістичні (44,2%). У студентів-психологів, стійких до дезадаптації, навпаки, виявляється тенденція до позитивного полюсу фактора F(+). Їм властива бадьорість, соціальна активність, рухливість; у малих групах часто обираються лідерами.

Переважає більшість (67,4%) досліджуваних, уразливих до дезадаптації, мають низькі показники за шкалою H (сміливість – боязкість), що засвідчує наявність невідповідного до певних ситуацій відчуття власної неповноцінності. У студентів, стійких до професійної дезадаптації, подібні характерологічні якості виражені меншою мірою (27,5%). Їм більше властива сміливість, здатність витримувати великі навантаження.

Спрямованість характерологічних особливостей за фактором L (підозрілість - довірливість) до позитивного полюсу (L+) більшої частини студентів експ. гр. 1 та експ. гр. 2 свідчить про підозрілість, недовіру і настороженого ставлення до інших. Вони вважають, що їх недооцінюють, не визнають їх досягнення. Проте у студентів, уразливих до дезадаптації, ці якості виражені більше (56,1%).

Досліджувані студенти-психологи експ. гр. 1 та експ. гр. 2 виявили спрямованість характерологічних особливостей за шкалою N (проникливий - наївний) до негативного полюсу (N-). Це говорить про те, що вони, переважно, відкриті та сентиментальні, схильні все приймати на віру, легко захоплюються. Їм характерна наївність, у спілкуванні з людьми поведуться природно і просто. Аналіз результатів за фактором Q2 (самостійність - залежність) показує, що у більшості студентів обох експериментальних груп виражена схильність працювати і ухвалювати рішення разом з іншими людьми (низькі значення фактору Q2).

Порівняльний аналіз показників за факторами інтелектуальної сфери не виявив істотних відмінностей між студентами обох груп. Практично рівною мірою розподілилися градації високих, середніх і низьких показників за фактором В (високий інтелект – низький інтелект). Аналіз результатів за фактором М (мрійливість – практичність) показав, що студентів обох експериментальних груп характеризує самотній світогляд, мрійливість. Проте у студентів експ. гр. 2 (уразливих до дезадаптації), даний показник виражений сильніше, ніж у студентів-психологів, експ. гр. 1: 37,2% і 43,8%.

Аналіз результатів за фактором Q1 (радикалізм - консерватизм) показав, що велика частина досліджуваних студентів, уразливих до професійної дезадаптації, схильна дотримуватися певних традицій і принципів, довіряти авторитетам. Також їм властиві такі якості як консерватизм і моралізація, схильність до повчань (рис.2.5).

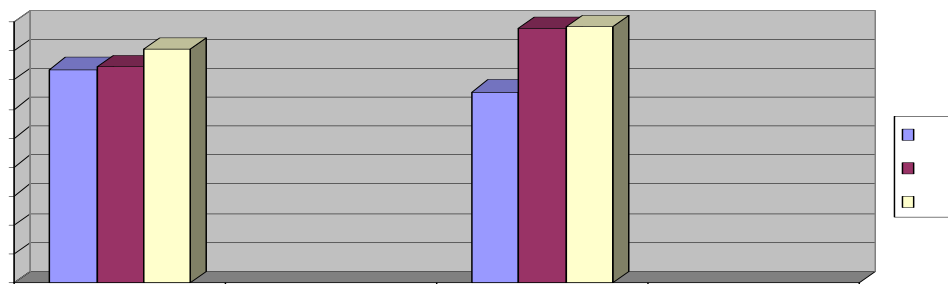


Рис.2.5 Порівняльний аналіз когнітивного особистісного профіля досліджуваних (за результатами особистісного опитувальника Р. Кеттелла)

Порівняльний аналіз експериментальних результатів особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16-PF, форма С, дорослий варіант) та особистісних профілів виявив певні істотні відмінності у характерологічних особливостях досліджуваних студентів, зокрема, експ. гр. 1 та експ. гр. 2, які проявилися у достатньо вираженій перевазі високих значень за факторами емоційно-вольової сфери студентів уразливих до професійної дезадаптації.

Дослідження професійної дезадаптованості здійснювалося за допомогою обчислення статистичного зв'язку показника „Особистісного адаптивного потенціалу“, визначеного за результатами багаторівневого особистісного опитувальника „Адаптивність“ А. Маклакова та С. Черняніна з факторами, діагностованими за особистісним опитувальником Р. Кеттелла -16-PF (форма С).

Мірою розвиненості професійної дезадаптованості виступає позитивна кореляція відповідного фактору тесту Р. Кеттелла з відповідним індексом, а мірою стійкості – негативна кореляція. Так, якщо у групі „уразливі до дезадаптації“ виявиться позитивний зв'язок певного фактору тесту Р. Кеттелла з показником „особистісного адаптивного потенціалу“, а у групі „стійкі до дезадаптації“ – негативний, то можна констатувати розвиненість професійної адаптованості, що і обумовлює стійкість особистості до професійної дезадаптації. І відповідно, якщо у групі „уразливі до дезадаптації“ виявиться негативний зв'язок фактору тесту Р. Кеттелла з показником „особистісного

адаптивного потенціалу”, а у групі „стійкі до дезадаптації” – позитивний, то у даному випадку мова йде про професійну дезадаптованість, яка зумовлює уразливість до професійної дезадаптації.

Коефіцієнти лінійної кореляції (за Пірсоном) між середніми по групі значеннями факторів тесту Р. Кеттелла з показником „особистісного адаптивного потенціалу” опитувальника А. Маклакова та С. Черняніна представлено в табл.2.18.

Аналіз отриманих результатів дозволяє виявити розвиненість професійної адаптованості/дезаптованості студентів-психологів експериментальних груп, які можуть виявитися сприятливими для формування стійкості до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища і, навпаки, стати сприятливою передумовою для розвитку уразливості до професійної дезадаптації. Так, професійну адаптованість, яка на суб’єктивному психосемантичному рівні обумовлює стійкість до дезадаптації, визначають такі психологічні чинники як: доброта (А), високий інтелект (В), емоційна стійкість (С), самостійність (Q2), контроль бажань (Q3). Професійну дезадаптованість майбутніх психологів-практиків зумовлюють м’якосердність (І), тривожність (О), напруженість (Q4). Таким чином, уразливість до професійної дезадаптації обумовлюється набагато меншим спектром особистісних якостей, ніж стійкість.

Тобто, в особистісному просторі студента-психолога виявляється більше особистісних ресурсів для формування стійкості до впливу дестабілізуючих факторів професійного середовища, тоді як професійна дезадаптація може сформуватися на базі лише декількох особистісних якостей. Іншими словами, професійна дезадаптація може сформуватися на досить обмеженій кількості властивостей та якостей особистості.

Коефіцієнти лінійної кореляції міри вираженості особистісних властивостей професійної адаптації/дезадаптації студентів-психологів

Таблиця 2.18

№ п/п	Особистісні властивості, які впливають на процеси професійної адаптації/дезадаптації	Досліджувані психологи (у %)	
		Експ.гр.2	Експ.гр.1
1.	Доброта (А)	-0.52**	0.54*
2.	Високий інтелект (В)	-0.44*	0.68**
3.	Емоційна стійкість (С)	-0.58**	0.65**
4.	Домінантність (Е)	-0.55**	0.50**
5.	Безтурботність (F)	0.11	-0.52*
6.	Совісність (G)	- 0.70**	0.64.**
7.	Сміливість (Н)	- 0.54*	0.54*
8.	М’якосердність (І)	0.58*	- 0.60*
9.	Підозрілість (L)	0.35	0.38
10.	Практичність (М)	0.25	0.35
11.	Дипломатичність (N)	-0.14	-0.23
12.	Тривожність (О)	0.64**	-0.66**
13.	Гнучкість (Q1)	0.28	0.18
14.	Самостійність (Q2)	- 0.65**	0.53*
15.	Контроль бажань (Q3)	-0.53*	0.55*
16.	Напруженість (Q4)	0.76**	-0.75**

*- достовірність коефіцієнта кореляції (за Пірсоном): $p < 0.05$;

** - при $p < 0.01$.

Розглянемо більш детально первинні фактори особистісного опитувальника Р. Кеттелла–16–PF (форма С), які виявились у статистично значущому кореляційному зв’язку з показником адаптивності багаторівневого особистісного опитувальника „Адаптивність” А. Маклакова

та С. Черняніна. Кількісні дані були оброблені в статистичному пакеті SPSS.

Першочергово аналізуються фактори, які обумовлюють стійкість особистості майбутніх психологів-практиків до професійної дезадаптації, тобто фіксують сформованість професійної адаптованості – фактори доброта (А), високий інтелект (В), емоційна стійкість (С), самостійність (Q2) і контроль бажань (Q3). Відповідно, нами здійснено порівняльний аналіз проявів даних факторів у досліджуваних обох експериментальних груп за допомогою кореляційних зв'язків (за Спірменом).

Фактор А. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором А (доброта) (Додаток А) (рис.2.6).

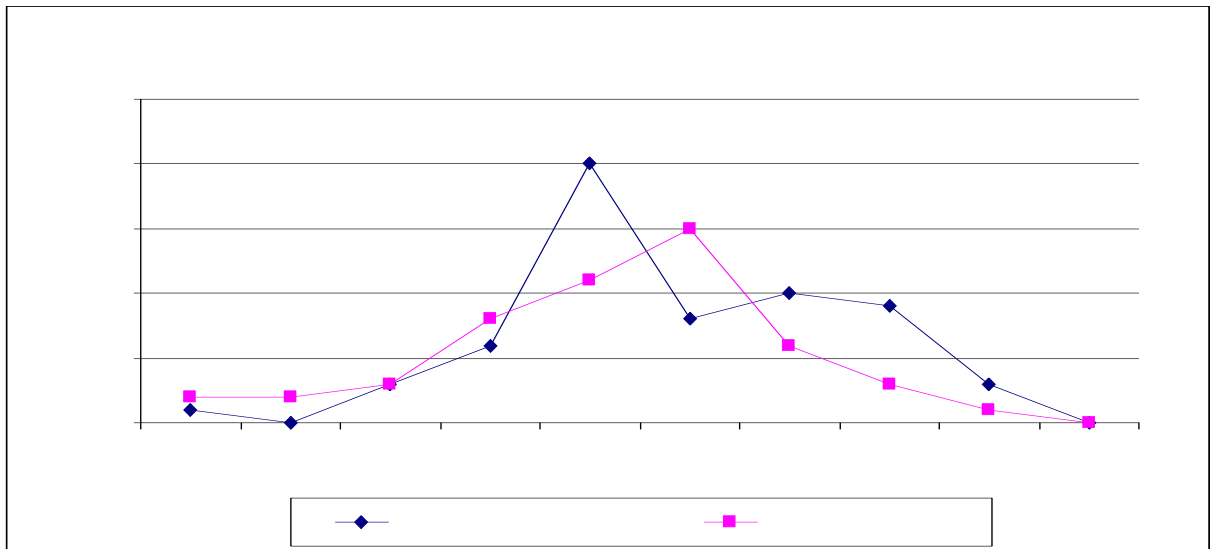


Рис. 2.6 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадаптованості за фактором А – доброта

Встановлений на основі отриманих експериментальних даних розподіл значень у експериментальних групах студентів-психологів, зокрема, стійких до професійної дезадаптації, близький до кривої нормального розподілу, а крива значень у групі „уразливих” студентів-психологів має два піки: 5 стенів і 7 стенів. Хоча середні значення, за даним фактором, у обох групах не мають значимих розходжень, ми можемо констатувати, що кожного третього студента-психолога з уразливістю до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища не можна віднести ні до групи доброзичливих, товариських, ні до групи самотніх, відчужених. Можливо для них досить складно віднести себе до однієї з категорій, або має місце прямопропорційний прояв і тих, і інших поведінкових особливостей відповідно до ситуації.

Розглядаючи кореляційні зв'язки (за Спірменом), варто звернути увагу на те, що схильність до афективних реакцій (афектотимія А) в обох групах пов'язана позитивною кореляційною залежністю з факторами С, G, Н і негативним зв'язком з факторами О, Q4. Можливо, для прояву відкритості, м'якосердості, товарищескості студентам-психологам обох груп необхідні емоційна стійкість, сила его (С+), висока совісність (G+), сміливість (Н+). При цьому меншою мірою виявляються тривожність (О), фрустрованість, напруженість (Q4).

Встановлено, що процес міжособистісної взаємодії студентів-психологів групи “стійкі до професійної дезадаптації” пов'язаний з безтурботністю (F), емоційною стійкістю (С), низьким самоконтролем поведінки (Q3). У студентів-психологів групи “уразливі до професійної дезадаптації”

афферектотимія (А) негативно корелює з врівноваженістю, тактовністю, самокритичністю (D), конформністю, залежністю, обережністю, підпорядкованістю (E), розслабленістю, низькою фрустрованістю (Q4) і позитивно – із самоконтролем (Q3).

Отже, процес міжособистісної взаємодії студента-психолога, уразливого до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, пов'язаний з необхідністю самоконтролю поведінки, емоцій, почуттів для зниження домінантності, конфліктності. Міжособистісна взаємодія виступає способом розрядки напруженості, внутрішнього занепокоєння, фрустрованості.

Афферектотимія, яка позитивно корелює з фактором F (безтурботністю), має позитивний зв'язок. Це підтверджує факт того, що встановлення міжособистісної взаємодії у професійно зорієнтованому середовищі – проблемна сфера студента-психолога групи, уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного, що вимагає більшої моральності і самоконтролю.

Фактор В. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором В (високий інтелект) (Додаток А.1) (рис.2.7).

Крива значень за фактором В у групі “уразливі до дезадаптації” має лівий ексцес, а у групі “стійкі до дезадаптації” – правий. Крива розподілу значень у групі “уразливі до дезадаптації” свідчить про те, що 20,6% студентів-психологів можуть вирішити лише третину логічних задач, а 10,7% – половину.

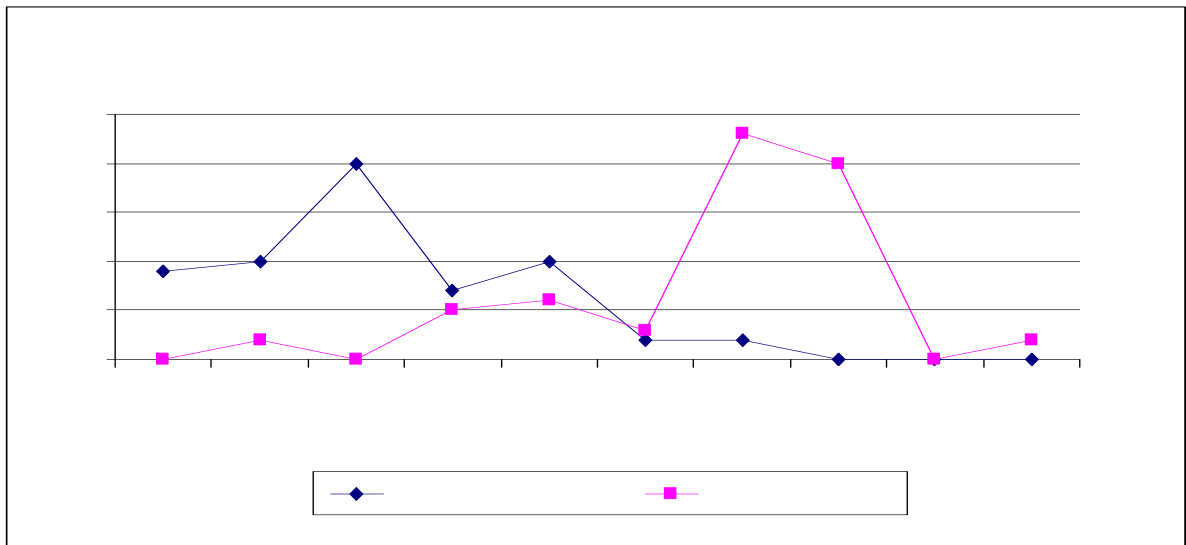


Рис. 2.7 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадапованості за фактором В – високий інтелект

Студенти-психологи групи “стійкі до дезадаптації” роблять це більш успішно: 23,3% студентів-психологів вирішують 70% задач, а 21,7% – 80%. Отже, студенти-психологи, уразливі до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, мають недостатньо розвинені навички розв'язування елементарних логічних задач, у них слабо розвинуте абстрактне мислення, їм властиві низькі розумові здібності; їх мислення конкретне, ригідне.

Розглянемо кореляційні зв'язки даного фактору. Фактор В особистісного опитувальника Р. Кеттелла -16–PF (форма С) у групі “стійкі до професійної дезадаптації” має позитивний кореляційний зв'язок з фактором А. Можливо, що інтелектуальні здібності студентів-психологів цієї групи виявляються у результаті їх доброзичливості, гарного характеру, а легкість, відкритість у спілкуванні залежить від інтелекту.

Аналіз кореляційних залежностей фактору В з іншими факторами у групі “уразливі до дезадаптації” показує позитивну залежність їх інтелекту з рівнем самоконтролю (Q3), премісією (I), екстраверсією і негативний зв’язок із фрустрацією (Q4) та домінантністю (E).

Отже, прояв розумової активності й успішності вирішення логічних задач залежить від емоційного стану студентів-психологів. Розслабленість, покірність, залежність, м’якість, високий самоконтроль будуть сприяти успішній інтелектуальній діяльності, а прояв недисциплінованості, напруженості – її неуспішності. Таким чином, інтелектуальні якості студентів-психологів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів, можуть яскравіше виявлятися при підвищеному самоконтролі, низькій внутрішній напруженості, покірності, залежності, м’якосердості.

Фактор С. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором С (емоційна стійкість) (Додаток А.2) (рис.2.8).

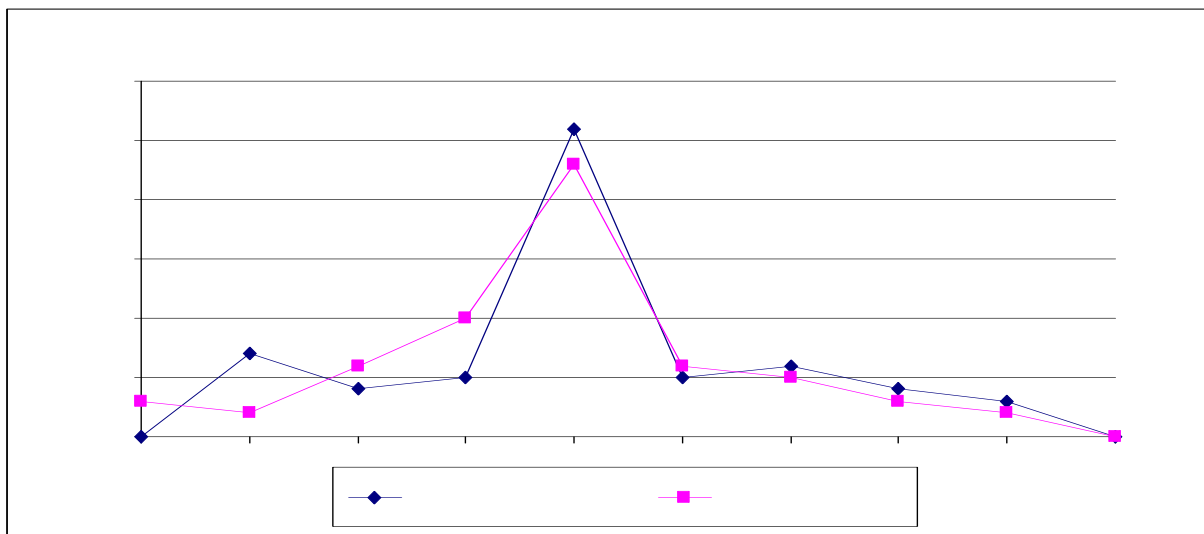


Рис. 2.8 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадапованості за фактором С – емоційна стійкість

Криві значення обох груп за фактором С близькі до нормального розподілу. Необхідно відзначити, що в експериментальних групах спостерігаються два піки значень: серед обох груп студентів-психологів спостерігаються коливання емоційної стійкості і нестійкості.

Слід зазначити багатоаспектність кореляційних залежностей фактору С. В обох групах даний фактор позитивно корелює з факторами А і Н та негативно – з О і Q2. Отже, сила его студентів-психологів як експ. гр. 1, так і експ. гр. 2 виявляється у сміливості, товарищескості, соціальній зрілості при спокої, врівноваженості, самовпевненості, низькій тривожності. Відмінності кореляційних зв’язків у досліджуваних групах можна спостерігати за факторами Е, Q4.

У групі “стійкі до професійної дезадаптації” емоційна стійкість позитивно корелює з домінантністю, у групі “уразливі до професійної дезадаптації” – негативно. Отже, на емоційну стабільність студента-психолога, який виявляє стійкість до дезадаптації, впливає незалежність, наполегливість, а “уразливого до дезадаптації” – покірність, залежність. При цьому останні знаходяться у стані фрустрованості, низької робочої напруги, у той час, як студент групи “стійкі до дезадаптації” виявляє високу активність і напругу.

Встановлено, що студенти-психологи, схильні до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, мають природну психічну слабкість, низьку працездатність. Висока активність у діяльності призводить до

емоційної нестійкості, слабкості “Я”, нездатності керувати емоціями, за умови, що низька активність та мотивація можуть виступати як психологічний захист.

Отримані дані дозволяють стверджувати і про наявність відмінностей за способом реакції на проблемні ситуації у навчально-професійному середовищі. Студенти-психологи, стійкі до дезадаптації, адекватно реагують на такі ситуації з позиції особистісної та професійної стабільності. У студентів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів, відчуття стабільності у проблемних ситуаціях активізується за наявності сприятливих обставин, зокрема, спокою і тиші.

Фактор Q2. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором Q2 (самостійність). Встановлено, що майже третина студентів-психологів, стійких до професійної дезадаптації, незалежні від тиску з боку групи, здатні йому протистояти, а от основна кількість студентів-психологів, які мають уразливість до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, виявляють орієнтацію на соціальне схвалення, не мають достатньої переконаності у правильності власної думки, не завжди здатні протистояти груповому тиску. Аналізуючи розподіл значень за фактором Q2 в обох групах, можна констатувати асиметрію кривих (рис.2.9) (Додаток А.3).

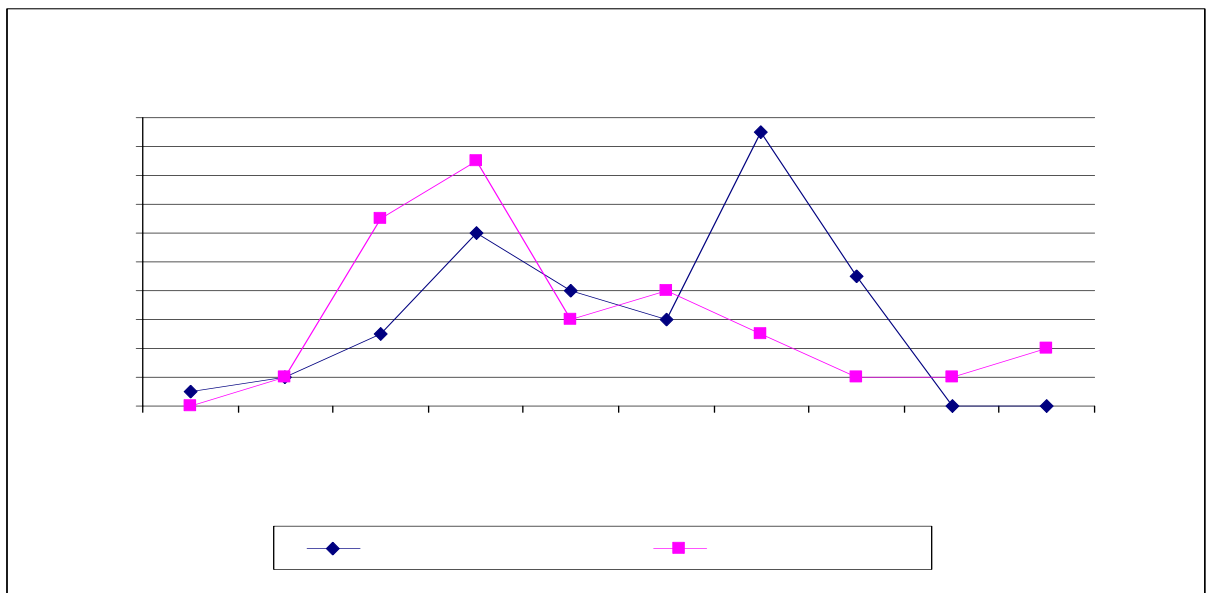


Рис. 2.9 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадапованості за фактором Q2 – самостійність

Крива значень групи “уразливі до дезадаптації” має правий ексцес. Другий пік кривої студентів-психологів, які мають уразливість до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, збігається з максимальним піком групи “стійкі до професійної дезадаптації” (4 стени). Аналіз кореляційних зв’язків між факторами засвідчує, що конформізм-нонконформізм (Q2) в обох групах майбутніх психологів-практиків позитивно корелює з факторами F і O, і негативно – із C і Q3. Отже, на незалежність, здатність мати і висловлювати власну думку впливають безтурботність, імпульсивність, тривожність, а також емоційна нестійкість, низький самоконтроль.

Конформізм студентів-психологів у групі “стійкі до дезадаптації” позитивно пов’язаний з фактором A. Фактор Q2 у групі “уразливі до дезадаптації” пов’язаний значущим негативним зв’язком з факторами G, A і H, які вимірюють ступінь товариськості та позитивним – з Q4.

Отже, конформізм як риса характеру студента-психолога, уразливого до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, може бути зумовлена конфліктністю, високою напруженістю, фрустрованістю; проявляється вона в імпульсивних реакціях у професійній взаємодії.

Фактор Q3. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором Q3 (контроль бажань). Як видно з графіка, у студентів-психологів, які уразливі до дії дезадаптуючих факторів, яскраво виражене прагнення до самоконтролю: спостерігається тенденція до підвищення значень за фактором Q3 (рис.2.10) (Додаток А.4).

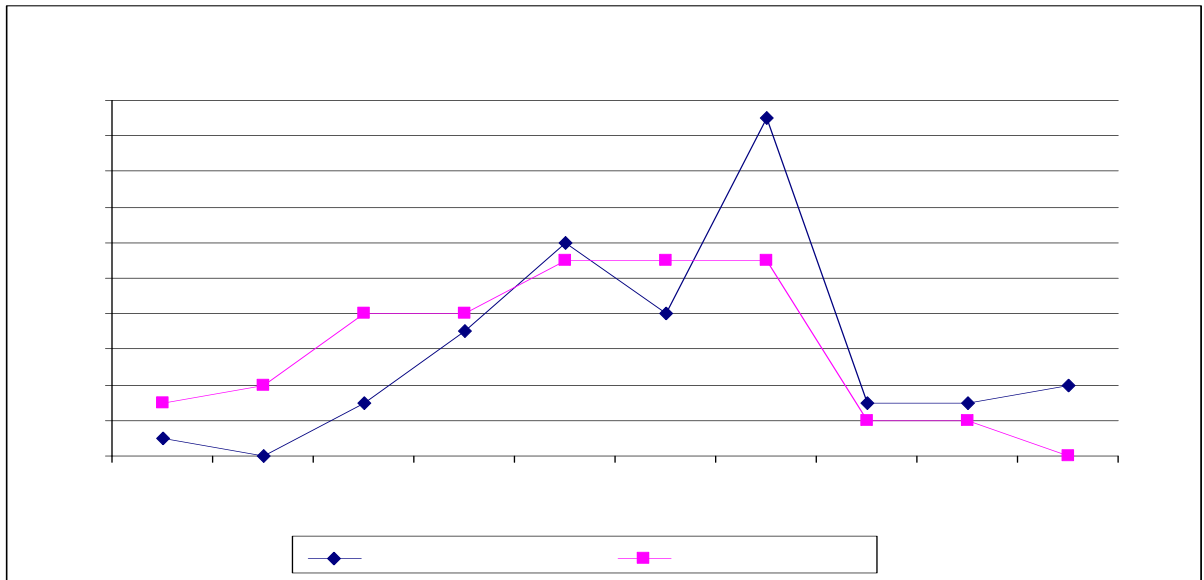


Рис. 2.10 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадаптованості за фактором Q3 – контроль бажань

Досліджуваним студентам-психологам експ. гр. 2 характерний контроль спонтанності, прагнення до контролю над агресивністю, стримування самореалізації, орієнтація на правила і норми професійного середовища, тобто гіперсоціальна спрямованість інтересів. Гіперсоціальність установок приховує інертність мислення, бажання відповідати нормативним критеріям, приховувати власну реалістичну поведінку, яка має певні відхилення від норми. Самоконтроль поведінки, емоцій і почуттів активізує стійкість до професійної дезадаптації та залежить від врівноваженості (-C), конформності (-Q2), високої совісності (G+).

Негативна кореляція з фактором А і позитивна з фактором О у студентів-психологів групи “стійкі до професійної дезадаптації” дозволяє констатувати залежність їх самоконтролю від проявів стриманості, обережності, уразливості до почуття провини.

Позитивна кореляція фактору Q3 з фактором А і В та негативна з фактором О дає підставу констатувати, що невпевність у собі й імпульсивність можуть призвести до зниження самоконтролю поведінки, емоцій і почуттів та спровокувати поведінку студентів-психологів, які уразливі до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища.

Суперечливе поєднання стриманості і сміливості, розслабленості і безтурботності створює змішаний тип реагування на проблемні ситуації. Можна припустити, що формування самоконтролю вкрай необхідне для протистояння студенту-психологу уразливості до професійної дезадаптації,

для зменшення рівня постійної напруженості й емоційної збудливості.

Фактор І. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором І (чуттєвість – суворість), який зумовлює уразливість до професійної дезадаптації (рис.2.11) (Додаток А.5). На рис.2.11 можна простежити правий ексцес кривої розподілу значень у обох експериментальних групах студентів-психологів.

Отримані діагностичні результати досліджуваних студентів, уразливих до професійної дезадаптації, вказують на їх м'якосердість. Аналіз кореляційних зв'язків за факторами тесту в обох групах дозволяє відзначити позитивну залежність від самоконтролю (Q3), тривожності (O) і негативну – безтурботності, життєрадісності (F). Отже, прояви чуттєвості у студентів-психологів обох груп пов'язані з проявами напруженого самоконтролю, відповідальності, розважливості.

Рис. 2.11 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадапованості за фактором І – чуттєвість – суворість

Слід зазначити, що м'якосердість студента-психолога, схильного до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, негативно корелює з домінантністю. Отже, його чуттєвість, доброта залежать від здатності підкорятися, бути залежним, конформним.

Фактор О. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором О (тривожність, уразливість до почуття провини – самовпевненість, упевнена адекватність). Спостерігається тенденція до виявлення високого рівня тривожності у майбутніх фахівців групи "уразливі до професійної дезадаптації" (рис.2.12) (Додаток А.6).

Аналіз кореляційних зв'язків фактору О з іншими факторами тесту Р. Кеттелла дозволив виділити деякі загальні моменти: студенти- майбутні психологи, обох експериментальних груп, переживають тривожність у ситуаціях відчуженості, у ситуаціях відсутності міжособистісної взаємодії, при занепокоєнні, збудливості і неможливості керувати емоціями в різних ситуаціях навчально-професійної діяльності, відчувають невпевненість і фрустрованість.

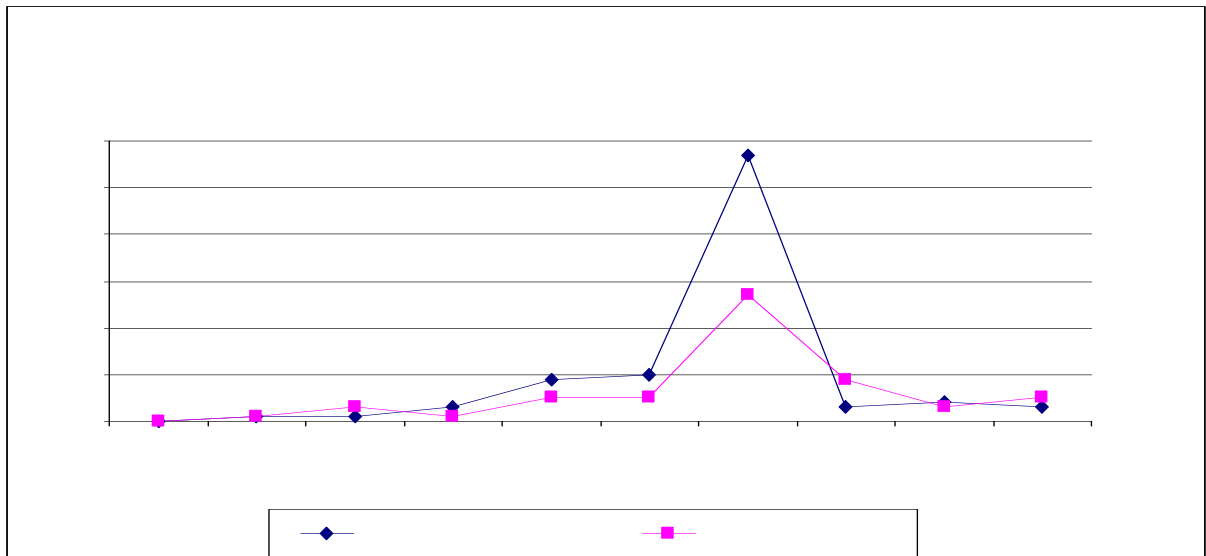


Рис. 2.12 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадаптованості за фактором О – тривожність, уразливість до почуття провини – самовпевненість, упевнена адекватність

Тривожність студентів-психологів зі стійкістю до професійної дезадаптації позитивно корелює із самоконтролем (Q3), а у групі “уразливі до дезадаптації” – негативно. Можливо, студенти-психологи, стійкі до професійної дезадаптації, відчувають тривожність, коли є необхідність контролювати свою поведінку, емоції і почуття; при цьому вони напружені, фрустровані. Студенти-психологи, які мають уразливість до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, відчувають тривожність при низькому самоконтролі поведінки, недисциплінованості (Q3), при високій активності, фрустрованості, невмотивованій метушливості (Q4).

Форми та прояви тривожності студентів-психологів обох груп різні: студенти-психологи експ. гр. 1 “стійкі до дезадаптації” мають ситуативну тривожність, а студенти-психологи експ. гр. 2, які мають уразливість до дії дезадаптуючих факторів – особистісну.

Фактор Q4. Представлено розподіл значень експериментальних груп за фактором Q4 (фрустрованість (напруженість) – нефрустрованість (розслабленість)). Аналіз показників у групах студентів-психологів дозволяє відзначити наступне: студенти-психологи, уразливі до дезадаптації, виявляють тенденцію до напруженості. Можливо, що нерозвиненість вольових процесів сприяє прояву уразливості до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища (Додаток А.7). На рис.2.13 вказується, що крива показників групи “стійкі до дезадаптації” має правий ексцес, три піки значень - 7, 8, 9 стенів. Крива розподілу значень у групі “уразливі до дезадаптації” близька до кривої нормального розподілу.

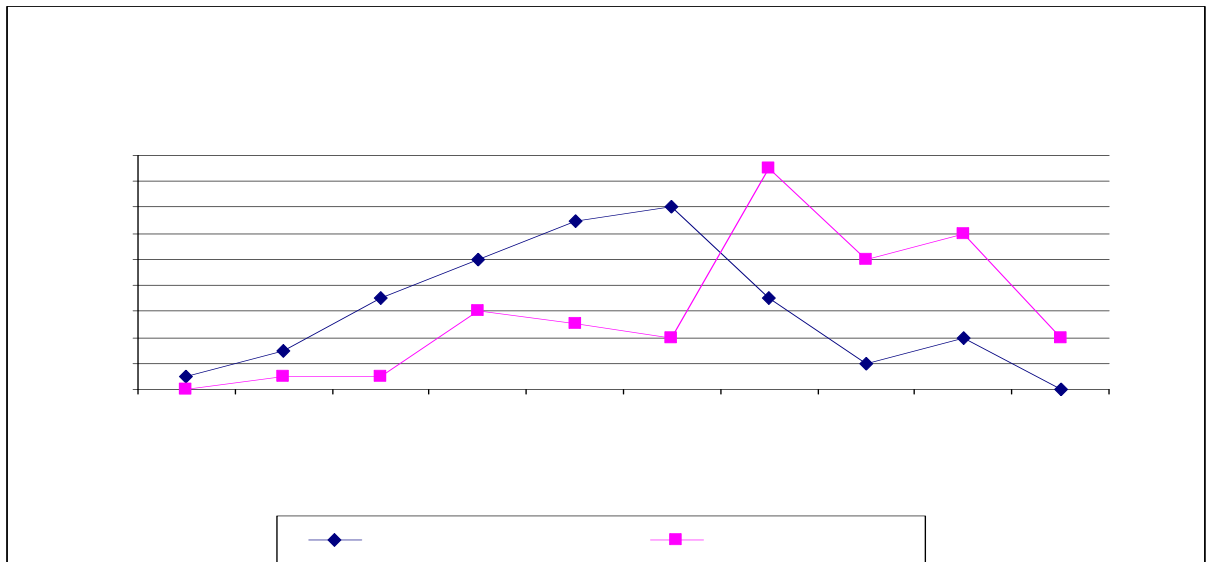


Рис. 2.13 Порівняльний аналіз розвитку професійної адаптованості/дезадапованості за фактором Q4 – фрустрованість (напруженість) – нефрустрованість (розслабленість)

Розходження між середніми значеннями у досліджуваних експ. гр. 1 та у досліджуваних студентів-психологів експ. гр. 2 дозволяють говорити про те, що останні частіше переживають повну розслабленість, низьку емоційну напругу.

Розглянемо кореляційні зв'язки фактору Q4 з іншими факторами тесту Р. Кеттелла. Слід зазначити їх подібність проявляється лише в позитивному кореляційному зв'язку з фактором О: в обох вибірках підвищена тривожність призводить до підвищеної напруженості. Водночас, існують певні відмінності, зокрема, на високу напруженість студента-психолога групи “стійкі до дезадаптації” впливає домінантність (Е), м'якосердність (І), сила его (С). Напруженість студентів-психологів цієї групи викликана їхнім ставленням до себе та інших.

У групі “уразливі до дезадаптації” напруженість позитивно корелює з емоційною збудливістю (Q2), а негативно – з факторами А, В, С, Н. Отже, низькі загальні інтелектуальні здібності і вузький спектр інтелектуальних інтересів, емоційна нестійкість, невпевненість і нездатність керувати емоціями підвищують внутрішню напругу та сприяють розвитку професійної дезадаптації у студентів-майбутніх психологів.

Також, існують ті фактори тесту Р. Кеттелла, які мають статистичну розбіжність між двома досліджуваними групами. Отримані результати можуть свідчити про те, що студентам-психологам, уразливим до професійної дезадаптації, притаманний певний симптомокомплекс, що може бути діагностичним критерієм ризику прояву уразливості до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища.

Студентам-психологам, уразливим до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, властива ригідність поведінки, що слабо контролюється інтелектом. Отже, вони більш лабільні до впливу емоцій, занурені у світ власних переживань. Его-структура таких студентів-психологів в перенапружена, що відображається у більш високих показниках самоконтролю поведінки, моральності, демонстративності і силі его. Серед таких студентів має місце перекручування дійсності, що виражається в прагненні демонструвати себе в більш ідеальному контексті.

Самотність, відчуженість такого майбутнього фахівця, дефіцит у міжособистісній взаємодії та емоційна нестійкість в умовах проблемних ситуацій можуть провокувати його уразливість до впливу дезадаптуючих факторів професійного середовища. Тому, що слабка нервова система є джерелом підвищеної збудливості студента-психолога, схильного до уразливості діям дезадаптуючих факторів професійного середовища. Емоційна нестійкість, імпульсивність виступає передумовою до проявів його конфліктності, агресивності.

Варто підкреслити, що міжособистісна взаємодія виступає способом розрядки напруженості, внутрішнього занепокоєння; це проблемна сфера, що вимагає напруженого самоконтролю студента-психолога, схильного до професійної дезадаптації. Провідна когнітивна особливість студентів-психологів, уразливих до професійної дезадаптації – нерозвинуте логічне мислення, що характеризується конкретністю.

На стійкість до професійної дезадаптації майбутніх фахівців впливають доброзичливість, відкритість у спілкуванні, соціальна зрілість, що виражається у реакціях міжособистісної взаємодії, способах вирішення проблемних професійних ситуацій.

Поведінка студентів-психологів, стійких до професійної дезадаптації, гнучка, адаптивна, а у студентів-психологів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів – агресивна, конфліктна. Студентам-психологам, стійким до професійної дезадаптації, характерна ситуативна тривожність, а студентам-психологам, уразливим до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища – особистісна.

На заключному етапі дослідження нами здійснений кількісний та якісний порівняльний аналіз за результатами опитувальників Р. Кеттелла та Г. Айзенка, який дозволив визначити психологічні особливості та психологічні чинники професійної дезадаптованості досліджуваних студентів-психологів. Так, у групі “стійкі до професійної дезадаптації” і “уразливі до професійної дезадаптації” були виявлені психологічні особливості майбутніх психологів-практиків та чинники професійної адаптованості/дезадаптованості, які мають як якісні, так і кількісні показники, а також особливості, які проявляються у проєкціях щодо ставлення до оточуючої дійсності та ефективності впровадження майбутньої професійної діяльності(табл.2.19).

Підтвердження визначених психологічних особливостей та чинників у результаті порівняльного аналізу здійснювалося за допомогою факторного аналізу (Rotated Component Matrix), застосованого до кількісних даних опитувальників Р. Кеттелла та Г. Айзенка, які дозволили у групах “стійкі” і “уразливі” експериментально констатувати виявлені психологічні особливості та чинники професійної адаптації/дезадаптації майбутніх психологів-практиків, а також специфіку їх прояву під час навчально-професійної підготовки у межах ВНЗ. Отримані експериментальні результати були профакторизовані і ротовані методом VARIMAX.

Порівняльний аналіз особливостей та чинників (за методиками Р. Кеттелла та Г. Айзенка) професійної адаптованості/дезадапованості у студентів-психологів

Таблиця 2.19

Психологічні чинники професійної адаптованості Експ.гр.1	Психологічні особливості адаптованості/дезадапованості	Психологічні чинники професійної дезадапованості Експ.гр.2
1	2	3
Характерна гнучкість у спілкуванні; поведінка, адекватна очікуванням; відповідає загальноприйнятим нормам.	“соціальна лабільність”: - активність, життєрадісність; - нейротизм (стабільність, врівноваженість); - сміливість, адаптованість; - доброзичливість, товариствськість; - екстраверсія	Негативна психічна напруженість - ситуація марних надій, катастрофи і недосяжності цілей; тривожність; зосередженість на особистому захисті; зіткнення суперечливих відносин особистості
Притаманний діяльнісний стан суб’єкта; пошукова активність; усвідомлене прагнення домагатися поставлених цілей; рефлексія та самоусвідомлення	“операційна напруженість”: - ініціативність, діяльнісний стан суб’єкта; - напруженість, працездатність; - емоційна стабільність сила “Я”, контроль над емоціями; - домінантність, наполегливість; - пошукова активність	Готовність до ризику - пошук стимуляції; спрага пригод, синдром “зірвіголови”, підняття напруги психічної системи людини як компенсація уникнення
Характеризуються емоційною співучастю, чуйністю; здатністю прийняти точку зору іншого	“емпатія”: - м’якосердість, ніжність; - самоконтроль бажань, емоцій та поведінки	Психічна ригідність - агресивність, твердість, емоційна стагнація, егоцентризм, неадекватність самооцінки, неваріативність поведінки
1	2	3

<p>Притаманне прагнення до взаємодії; стійка позитивна система ставлення до різних людей</p>	<p>“товариствськість”: - оптимістичність, життєрадісність, - гнучкість, енергійність; - товариствськість</p>	<p>Орієнтація на норми групи-піддатливість її тиску; непевність; нездатність взяти ініціативу на себе; залежність як прагнення уникнути самотності, страх бути неприйнятним</p>
<p>Характеризуються моральністю, принциповістю, вибірковістю поведінки в конфліктній ситуації; установкою на успіх</p>	<p>“орієнтація на соціальні норми і цінності”: - відповідальність, моральність, принциповість; - сердечність, відкритість, позитивність характеру</p>	<p>Непередбачуваність поведінки – імпульсивність, емоційна нестабільність; дії, що випереджають ухвалення рішення; нестійкість у складних ситуаціях; недотримання норм і санкцій, низький самоконтроль</p>
<p>Констатується вміння вирішувати логічні задачі; пізнавальна активність; біопсихічна адаптація до реальних обставин життя; ефективне прагнення до вирішення проблем</p>	<p>“інтелектуальність”: - високий інтелект, освіченість, логічне мислення; - спритність, гнучкість</p>	<p>Даний чинник виражений слабо</p>

Аналіз психологічних особливостей та чинників, виділених за допомогою факторного аналізу, в експ. групі 1 “стійкі до дезадаптації” констатує, що перший фактор інтегрує в собі на негативному полюсі – О (-0,771) – активність, життєрадісність; нейротизм (-0,418) – стабільність, врівноваженість; на позитивному полюсі – Н (+0,697) – сміливість, здатність легко переносити життєві й професійні перешкоди; А (+0,637) – доброзичливість, товариськість; екстраверсія (+0,614) – спрямованість особистості на навколишній світ. Даний фактор дозволяє визначити психологічний чинник професійної адаптованості “соціальна лабільність”. Під соціальною лабільністю ми розуміємо здатність індивіда до життя у колективі, суспільстві; уміння спілкуватися, можливість бути гнучким у спілкуванні; самостійно приймати рішення і свідомо їх виконувати, тобто нести відповідальність за своє життя. Соціально лабільна особистість приймає інших, автономна, спонтанна, чуттєва до прекрасного, а соціальні норми і цінності робить фактором внутрішнього життя.

Другий фактор включає: Q4 (+0,766) – напруженість, працездатність; С (+0,627) – емоційну стабільність, силу “Я”, контроль над емоціями, наявність еґо-захисної організації; Е (+0,548) – домінантність, наполегливість, прагнення все зробити по-своєму, підкорити інших своїй волі. Інтеграція даних характеристик особистості дозволяє розглядати даний фактор як активність, послідовність у досягненні цілей і дозволяє визначити психологічний чинник професійної адаптованості як “операційна напруженість”, що розглядається як ініціативність, діяльнісний стан суб’єкта.

Прояв ініціативності студентів-психологів, стійких до професійної дезадаптації, обґрунтовується як стабільне й усвідомлене прагнення домагатися поставлених цілей, оволодіваючи певними соціальними ролями, усвідомлюючи позиції і норми професійного середовища. Власна ініціатива забезпечує присвоєння студентом соціокультурних досягнень суспільства.

Операційна напруженість може розглядатися і як пошукова активність (Аршавський В. В., Ротенберг В.), пошук вирішення задач, що постають перед студентом [172]. Процеси засвоєння і присвоєння забезпечують професіоналізацію особистості, його індивідуалізацію; ініціативність у суспільних контактах, здатність до експериментування сприяє розвитку рефлексії і самосвідомості студента-психолога. Таким чином, активність забезпечує здатність індивіда до самозміни та саморозвитку, а ініціативність – подолання залежності від ситуації і її безпосередніх впливів. В основі операційної напруженості лежить перевага процесуальних мотивів діяльності, що здійснюють мобілізуючий вплив на особистість, сприяє високому рівню її працездатності.

Третій фактор сформований із: І (+0,820) – м’якосердність, ніжність; Q3 (+0,816) – самоконтроль бажань, емоцій, поведінки. Стабільна, усвідомлена чуттєвість, співчуття, співпереживання, суб’єктивний локус контролю (Дж. Роттер) дають нам можливість інтерпретувати даний фактор і визначити психологічний чинник “емпатія” [172].

У контексті нашого дослідження емпатія є необхідною складовою, у майбутній професійній діяльності психолога-практика, і розглядається нами як співпереживання, збагачення емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини; афективний зв'язок з іншим співчуття як розуміння, чуйність, емоційна співучасть, здатність стати на точку зору іншої людини і виявляти її в емоційній, когнітивній, поведінковій сфері. Таким чином, студенти-психологи, стійкі до професійної дезадаптації, здатні зрозуміти, прийняти іншу людину, діяти відповідно до її очікувань, контролюючи себе в дотриманні норм і правил поведінки.

Четвертий фактор утворений з наступних первинних компонентів: F (+0,652) – оптимістичність, життєрадісність, гнучкість, енергійність; екстраверсія (+0,449) – товариськість. За сукупністю характеристик ми маємо можливість констатувати психологічний чинник “товариськість”. Володіння даною якістю активізує прагнення особистості студента-психолога до взаємодії з іншими. Такі студенти-психологи не люблять залишатися на самоті, надають перевагу колективним заходам; вони легко взаємодіють з іншими, відчувають себе комфортно на публіці. Під товариськістю також можна розуміти велику позитивну активність у відносинах, тісно пов'язану з емоційністю реакцій, емоційними станами, емоційними відносинами; стійку позитивну систему відносин кожної особистості з різними людьми, що виявляється у типових для особистості способах вираження власного ставлення до оточуючих у професійній взаємодії. Б. Г. Ананьєв, О. Г. Ковальов, В. М. М'ясищев відзначали, щовідносини здатні перетворюватися у риси характеру [10; 88; 126]. Професійні відносини розвивають моральні і психологічно здорові якості, що складають структуру особистості, однією з таких якостей є товариськість.

П'ятий фактор включає: G (+0,912) – відповідальність, моральність, принциповість; A (+0,318) – сердечність, відкритість. Значення первинних факторів дають підставу, за допомогою виділеного фактору, визначити психологічний чинник “орієнтація на соціальні норми і цінності”. Даний чинник характеризує студентів моральних, здатних виявляти сильну мотивацію у досягненні тієї чи іншої мети, що мають установку на успіх. Вони високо цінують продуктивність і творчість, прагнуть до підвищення свого соціального та професійного статусів. Принциповість, як якість особистості, сприяє розвитку толерантності студента-психолога, його вибірковості поведінки у конфліктних ситуаціях професійної взаємодії.

Шостий фактор інтегрує: B (+0,897) – високий інтелект, освіченість, розвинуте логічне мислення; F (+0,258) – спритність, гнучкість, безтурботність. Виділений фактор визначає психологічний чинник “інтелектуальність”. Інтелектуальність ототожнюється із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією вирішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності. Даний чинник свідчить про вміння студента-психолога групи “стійкі до професійної дезадаптації” вирішувати логічні задачі, може розглядатися як включення в роботу регулятивного та активаційного блоків.

Певний рівень інтелектуального розвитку ставить студента-психолога в ситуації саморозвитку, сприяє формуванню адекватної самооцінки і рівня домагань, розвитку самоусвідомлення. За адекватного розвитку самоусвідомлення зберігається рівновага між “Я-образом” і його реальною сутністю. Ми дотримуємося думки про те, що прояв інтелектуальності є результатом адаптації до професійного середовища; вона сприяє прояву й інших якостей, які у сукупності забезпечують стійкість до професійної дезадаптації. Розумовий і моральний розвиток є тим внутрішнім ресурсом особистості студента-психолога, який дозволяє адекватно сприймати і вирішувати несприятливі, проблемні ситуації професійної діяльності. Інтелектуальність і орієнтація на соціальні норми і цінності забезпечують слідування студентам-психологами групи “стійкі до дезадаптації” соціальним і професійним стандартам.

Розглянемо фактори, виділені за допомогою факторного аналізу в експ. групі 2 студентів-психологів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища та психологічні чинники професійної дезадаптованості.

Перший фактор включає наступні первинні компоненти: на позитивному полюсі – Q4 (+0,807) – напруженість, фрустрованість; O (+0,737) – тривожність, уразливість до почуття провини; на негативному полюсі – C (-0,541) – слабкість “Я”, емоційна нестійкість, уникання труднощів, відповідальності, мінливість у відносинах. Інтерпретація виразності первинних компонентів дає можливість визначити психологічний чинник “негативна психічна напруженість”.

Б. В. Зейгарнік розглядає напруженість як намір досягти певної мети [69]. Це особливий стан, що виконує специфічну функцію: він забезпечує мотивацію досягнення, регулює процес досягнення. Напруженість може існувати не тільки на рівні поведінки, але і на рівні мислення (ірреальності), тому, що будь-яка потреба призводить не тільки до прагнення просуватися в напрямку до мети, але і до міркування про цей вид діяльності. Причому, чим більше незавершених дій і менше відтворених завершених завдань, тим більше рівень напруженості.

Причиною надмірної емоційної напруги, джерелом найбільшої стимуляції виступає великий розрив між “ідеальним Я” і “реальним Я” [188]. Особистісні домагання створюють зразок бажаної поведінки, що є індивідуальним продуктом логіки й виконує пускову функцію. Звідси, психологічна напруженість пов’язана з реактивністю, тривожністю, підвищеним контролем. Підвищений контроль регулює перерозподіл акцентів у процесі досягнення усвідомлюваного бажаного зразка, необхідного для забезпечення змін у структурі особистості. Тривожність включає підозрілість, зосередженість на особистому захисті.

Ми вважаємо, що негативна психічна напруженість студента-психолога, уразливого до дії дезадаптуючих факторів, обумовлена передбаченням несприятливого розвитку подій у професійній взаємодії, що супроводжується відчуттям загального дискомфорту, тривоги, страху. Породжують негативну

психічну напруженість фрустрації і стреси у сфері значимих відносин особистості та її професійного оточення.

Другий фактор включає: на позитивному полюсі - А (+0,833) – товариськість; G (+0,719) – наполегливість, вимогливість; Н (+0,619) – сміливість, безтурботність, нездатність бачити сигнали небезпеки. Інтеграція даних характеристик дозволяє нам визначити психологічний чинник “готовність до ризику”, що призводить до неадекватного прояву особистості та її нестабільності і розузгодженості у відповідності до зіткнення з проблемними ситуаціями в професійній діяльності. Ми вважаємо, що даний чинник констатує активізацію та концентрацію внутрішньої напруженості досліджуваних студентів. Низький рівень розвитку саморегуляції, зокрема, у критичних ситуаціях взаємодії призводить до збудженої поведінки і, як наслідок, уразливості до професійної дезадаптації. Готовність до ризику є негативною якістю особистості у тому випадку, якщо прагнення до самоствердження носить соціально-негативний характер.

Третій фактор сформований з наступних компонентів: В (+0,736) – здатність міркувати, завзятість, наполегливість; екстраверсія (+0,643) – активність, товариськість, лідерство; Q3 (+0,450) – самоконтроль поведінки, емоцій і почуттів, точність у виконанні соціальних вимог аж до догматизму. Даний фактор визначає психологічний чинник “психічна ригідність”.

Оскільки студенти-психологи, уразливі до дії дезадаптуючих факторів, приписують собі соціально схвалювані якості, видаючи бажане за дійсне, кожний з компонентів фактору є суперечливим: у реальній взаємодії дані якості у студента-психолога виражені слабо.

Ми вважаємо, що психічна ригідність є і властивістю особистості, і чинником, який призводить до формування професійної дезадаптованості. Ригідність у структурі особистості студента-психолога проявляється у різноманітних формах, зокрема: у 37,4% досліджуваних набуває характеру неадекватних фіксованих реакцій; у 22,3% студентів-психологів у завищеному рівні самооцінки, у складності до усвідомлення власних психологічних проблем, актуального стану мотивів і потреб; у 14,5% студентів-психологів як особистісна властивість, що призводить до різкого обмеження варіантів поведінки, труднощам пристосування до нових професійних умов, поведінковим зривам та виражається в афективних реакціях, безуспішному реагуванні невідповідним чином на фруструючу ситуацію.

На нашу думку, під психічною ригідністю можна розуміти обмеженість форм поведінки, високу напруженість та надмірно активований самоконтроль власної поведінки, егоцентризм як зосередженість на власних інтересах та нездатність змінити попередню позицію.

Четвертий фактор утворений на негативному полюсі з F (-0,798) – млявість, тривожність, заклопотаність, ригідність; Е (-0,453) – конформність, покірність, апатичність, нездатність взяти ініціативу на себе, піддатливість тиску групи; на позитивному полюсі - І (+0,611) – відсутність допомоги й уваги; чуттєвість, залежність як прагнення уникнути самотності, страх бути

відкинутим. За сукупністю значень даний біполярний фактор визначає психологічний чинник “орієнтація на норми групи”.

За виразністю описаної особистісної особливості дезадаптованого студента-психолога стоїть така психологічна властивість особистості, як конформність – нездатність приймати рішення без порад інших, нести відповідальність за власні дії, готовність погоджуватися з іншими, навіть при усвідомленні, що вони не праві, інколи копіювання чужих зразків поведінки. У даному чиннику обережність, ригідність як прояв демонстративного підпорядкування думці групи з метою заслужити схвалення чи уникнути за судження (зовнішня конформність) поєднуються з легковажністю, м'якістю, залежністю від позиції інших (внутрішня конформність). Можливо, що внутрішня конформність студента-психолога, уразливого до дії дезадаптуючих факторів, поєднується з зовнішньою, котра не завжди припускає згоду особистості з груповими тисками. Конформність змушує такого студента-психолога шукати справжню чи уявну згоду з референтною групою, підбудовувати свою поведінку під еталони професійного середовища

П'ятий фактор інтегрує у собі на позитивному полюсі – I (+0,640) – чутливість, залежність; Q3 (+0,604) – самоконтроль бажань, емоцій, почуттів, відповідність поведінки правилам; на негативному полюсі – нейротизм (-0,633) – мінливість, уразливість до змін настрою, імпульсивність

Даний фактор має компонент, що свідчить про значимість самоконтролю для студента-психолога, схильного до дії дезадаптуючих факторів. У зв'язку з комплексним аналізом значень первинних факторів, виділений фактор визначає психологічний чинник “непередбачуваність поведінки” – як власне для себе, так і для навколишніх. Непередбачуваність розглядається як імпульсивність, експресивність; дії, що випереджають ухвалення рішення; емоційна нестабільність; нестійкість у проблемних професійних ситуаціях.

Імпульсивність проявляється у бажаннях студентів-психологів діяти з позиції прийняття поспішних, непродуманих рішень. Основними психологічними особливостями є безтурботність, мінливість, непередбаченість у своїх вчинках. Водночас, імпульсивність розуміється як емоційна нестабільність, експресивність, тобто швидкість і сила прояву почуттів. Вона може служити одним із джерел конфліктів у професійній взаємодії.

Висновки до другого розділу

Отримані експериментальні результати констатувальної частини дослідження дозволяють, з урахуванням теоретичного аналізу проблеми професійної дезадаптації студентів-психологів, зробити наступні узагальнення.

Розвиток адаптивних можливостей студентів-психологів залежить від вікової динаміки, яка знаходиться у взаємозумовленості з динамікою

навчально-професійної діяльності і набуває піку у розвитку до кінця третього року навчання. У подальшому спостерігається уповільнення у формуванні адаптивних можливостей, а у частини студентів – зупиняється. На завершальному етапі фахової підготовки у ВНЗ третина студентів виявляється на низькому рівні сформованості адаптивних властивостей, тобто констатується дезадаптація.

Дослідження характерологічних особливостей студентів-психологів, призвело до визначення градації особистісних профілів у контексті професійної адаптації/дезадаптації: емоційно-вольові особливості – саморегулятивний особистісний профіль; комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії – соціальний особистісний профіль; інтелектуальні особливості – когнітивний особистісний профіль.

Дослідження специфіки професійної дезадаптації та отримані експериментальні результати дали можливість зафіксувати симптомокомплекси професійної дезадаптації, такі як стійкість та уразливість до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища. Експериментально визначено чинники професійної дезадаптації та їх якісні характеристики. Встановлено існування на рівні особистісної структури психологічної властивості - професійної дезадаптивності, динаміка розвитку якої фіксується на першому та другому курсі навчання. Професійну дезадаптивність майбутніх психологів-практиків, як чинника професійної дезадаптації характеризує: високий рівень тривожності, екстернальність, низький рівень самоприйняття, дискордантність, агресивність, конфліктність.

Визначено професійну дезадаптованість як механізм професійної дезадаптації, який впливає на засвоєння студентами-психологами навчальних дисциплін професійного циклу та на ефективність реалізації завдань практичного характеру. Констатується, що професійна дезадаптованість найбільш характерна студентам четвертого курсу навчання. Якісними ознаками професійної дезадаптованості виступають: негативна психічна напруженість (слабкість “Я”, емоційна нестійкість, уникнення труднощів, відповідальності, мінливість у взаємостосунках, напруженість, фрустрованість та тривожність, уразливість до почуття провини); готовність до ризику (сміливість, безтурботність, нездатність бачити сигнали небезпеки); психічна ригідність (агресивність, егоцентризм, неадекватність самооцінки, інваріативність поведінки, точність у виконанні соціальних вимог аж до догматизму); орієнтація на норми групи (млявість, тривожність, заклопотаність, ригідність, конформність, покірність, апатичність, нездатність взяти ініціативу на себе, піддатливість тиску групи, страх бути відкинутим); непередбачуваність поведінки (імпульсивність, експресивність, нестійкість у конфліктних ситуаціях, чуттєвість, залежність, мінливість, уразливість до змін настрою, імпульсивність).

У процесі констатувальної частини дослідження зафіксовано, що якісна характеристика інтелектуальність притаманна досліджуваним з властивостями стійкості до професійної дезадаптації і забезпечується: високим інтелектом, освіченістю, розвинутим логічним мисленням, гнучкістю.

Дослідження внутрішніх особистісних чинників формування професійної дезадаптації дозволяє констатувати, що “Я - концепція” студентів-психологів з низьким рівнем адаптивних можливостей

характеризуються низьким рівнем самооцінки, надмірною критичністю у ставленні до себе, незадоволеністю власною поведінкою та рівнем домагань.

Порівняльний аналіз студентів-психологів, стійких до професійної дезадаптації та уразливих до професійної дезадаптації, дає можливість виділити типологічні якості особистості: дискорданти та потенційні дискорданти, які виступають передумовами до формування і розвитку професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості у формі нервово-психічної слабкості кожного другого студента, уразливого до дезадаптації. Такі студенти-психологи характеризуються підвищеною стомлюваністю, виснажливістю, нестійкістю настрою. Дослідження особистісної структури показало, що серед студентів-психологів, уразливих до дії дезадаптуючих факторів професійного середовища, майже половина не мають чітко вираженої зовнішньої чи внутрішньої спрямованості особистості, їм притаманні риси як інтроверта, так і екстраверта, тобто амбіверти.

Визначення психологічних чинників професійної дезадаптації дозволяє констатувати, що у досліджуваних з тенденцією до професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості недостатньо сформований адаптивний особистісний потенціал, який забезпечив би формування та розвиток професійного адаптивного потенціалу як чинника високої ефективності подальшого впровадження навчально-професійної та виробничо-професійної діяльності майбутнього психолога-практика.

Результати констатувальної частини дослідження відображено в наукових статтях автора [195; 197; 201;203; 206].

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

3.1. Організація формувальної частини дослідження шляхів попередження і подолання професійної дезадаптації майбутніх психологів

Результати констатувального етапу дослідження підтвердили, що професійна дезадаптація у майбутніх психологів-практиків виникає внаслідок ускладнення процесів професійної адаптації, за умов несформованості професійної адаптивності й професійної адаптованості як механізму інтеграції особистісних властивостей та впливу професійного середовища, що порушують процес саморегуляції і негативно впливають на професійний адаптивний потенціал особистості. Водночас, наше припущення вказує, що розвиток професійного адаптивного потенціалу особистості, подолання професійної дезадаптації психолога-практика може активізуватися у системі фахової підготовки у ВНЗ за умов розвитку психологічних механізмів саморегуляції, самоусвідомлення і саморозвитку шляхом застосування у системі підготовки психологів-практиків розвивально-адаптивних психотехнологій.

Виділено, у результаті констатувальної частини дослідження, умови, які сприяють появі професійної дезадаптованості та професійної дезадаптивності, зокрема здійснено

диференціацію даних умов на особистісні та соціальні, що складають сутність професійної дезадаптації. Дані умови диференціювалися у відповідності до виділених експериментальним шляхом симптомокомплексів професійної дезадаптованості. Встановлено, що у досліджуваних студентів, уразливих до професійної дезадаптації, актуальними виступають порушення у розвитку пізнавальних інтересів, зокрема, психологічного чинника професійної адаптивності - інтелектуальності. Порушення у функціонуванні інтелектуальності активізує чуттєвість особистості до впливу зовнішніх деструктивних чинників, що порушують психологічний механізм саморегуляції особистості та можуть активізувати негативні психічні стани, зокрема, професійну дезадаптованість. Дія деструктивних чинників на особистість майбутнього психолога може призвести до негативних наслідків у її функціонуванні: зниження самооцінки та впевненості у собі, що негативно позначиться на регуляції професійної діяльності і може призвести до зниження її ефективності та результативності.

Водночас, адаптивний потенціал і розвиток механізмів попередження й подолання професійної дезадаптації психолога-практика сприятимуть формуванню професійного адаптивного потенціалу, який може активізуватися у системі фахової підготовки у ВНЗ, за умов розвитку психологічних механізмів саморегуляції, самоусвідомлення і саморозвитку, шляхом застосування у системі навчально-професійної підготовки психологів-практиків розвивально-адаптивних психотехнологій.

Процес підготовки психолога-практика актуалізує необхідність у створенні умов з формування у студента професійної адаптивності та професійної адаптованості як особистісної властивості та психологічного механізму професійного адаптивного потенціалу, який у майбутній професійній діяльності дозволить йому успішно долати негативні впливи, зокрема, професійного середовища. Однак, наразі, через відсутність розроблених форм і методів попередження та подолання дезадаптації до майбутньої професійної діяльності така робота у процесі фахової підготовки психолога практично не здійснюється.

Метою даного етапу дослідження є обґрунтування, констатація змісту та опрацювання результатів щодо впровадження програми, спрямованої на розвиток професійного адаптивного потенціалу майбутнього психолога-практика. Програма зорієнтована на визначення експериментальним шляхом ефективних умов, що забезпечать конструктивно спрямовану динаміку розвитку професійного адаптивного потенціалу в умовах вищої школи шляхом розвитку професійної адаптивності та професійної адаптованості, підґрунтям яких мають виступати сформовані психологічні механізми саморегуляції, самоусвідомлення, саморозвитку та ін. у структурі особистості майбутнього психолога-практика. Досягнення мети передбачає зорієнтованість та врахування специфіки адаптивного потенціалу особистості. У контексті реалізації завдань професійної діяльності та особистісного зростання психолога-практика акцент здійснюється на розвиток професійного адаптивного потенціалу, який сприятиме покращенню динаміки формування стійкості особистості психолога до дезадаптивних умов професійної діяльності у процесі навчання у вищій школі шляхом застосування розвивально-адаптивних психотехнологій.

У відповідності з метою було визначено наступні завдання формувального експерименту:

1) Розкрити психолого-дидактичні умови та визначити форми і методи психопрофілактики та подолання уразливості до впливу дезадаптивних факторів професійного середовища у майбутніх психологів-практиків шляхом розвитку професійної адаптивності й професійної адаптованості як складових професійного адаптивного потенціалу особистості та чинників попередження і подолання професійної дезадаптації.

2) Розробити та експериментально перевірити систему психопрофілактики та психокорекції професійної дезадаптивності й професійної дезадаптованості та зниження уразливості психологів до впливу дезадаптивних факторів професійного середовища.

Формувальна частина дослідження, відповідно до завдань, окреслює специфіку, сутність якої полягала у визначенні системи психопрофілактики

розвитку уразливості майбутніх психологів-практиків та психокорекції уразливості майбутніх психологів до впливу дезадаптивних факторів професійного середовища. Система психопрофілактики та психокорекції професійної дезадаптації реалізовувалася шляхом впровадження авторської програми розвивально-адаптивних психотехнологій (Додаток В). Вправи та ігрові прийоми, які входили до розвивально-адаптивних психотехнологій, розроблені автором, або запозичені в інших дослідженнях і адаптовані відповідно до мети та завдань програми формувальної частини дослідження.

Програма психопрофілактики та подолання уразливості до впливу дезадаптивних факторів професійного середовища у майбутніх-психологів-практиків реалізувала дворівневу технологію роботи: групову та індивідуальну. Психопрофілактичні та психокорекційні прийоми і методи поетапно реалізовувалися у трьох етапах:

1) психодіагностичний етап. Визначення досліджуваних з тенденціями до уразливості професійної дезадаптації та прогнозування тих особистісних якостей, які зумовлюють появу можливої дезадаптації;

2) етап психологічного впливу. Застосуванням розвивально-адаптивних психотехнологій у формі психологічного консультування, індивідуальної та групової роботи як у контексті психопрофілактичних заходів, так і у подоланні професійної дезадаптації;

3) етап психологічного супроводу. Регулярне спостереження за діяльністю студентів під час проходження професійно-виробничих практик, проведення додаткових психологічних консультацій; інструктування і навчання у тренінгових групах.

Психопрофілактична та психокорекційна частина формувального експерименту впроваджувалася у роботі зі студентами протягом навчання, зокрема, динаміка експерименту передбачала початковий етап у другому семестрі навчання на першому курсі. За спостереженнями у навчально-професійній діяльності, а також за результатами спеціального діагностичного дослідження у певної частини студентів виявлялися соціальні й психологічні передумови до розвитку професійного адаптивного потенціалу шляхом активізації психологічних чинників професійної адаптивності та професійної адаптованості.

Програма формувального етапу дослідження була апробована на студентах-психологах 1 і 4 курсів, які, за результатами психодіагностичного дослідження, до початку першої самостійної виробничої практики, зберігали в структурі своєї особистості тенденції уразливості до професійної дезадаптації. За допомогою діагностичних методик, які були використані на констатувальному етапі дослідження, було відібрано тих студентів-психологів перших курсів, які мали сензитивні до професійної дезадаптації особистісні якості, що виступають складовими професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості: відсутність поведінкової гнучкості, підвищена мотиваційна напруга, низька саморегуляція, схильність до переживання фрустрації, низький рівень інтелектуального переопрацювання інформації. Досліджувані студенти становили такі вибірки: експериментальна група 1 (студенти 1 курсу, впровадження психопрофілактики професійної дезадаптації), та контрольна група 1 (по 35 осіб в кожній).

Досліджувані студенти-психологи четвертого року навчання, які виявили уразливість до професійної дезадаптації на особистісному (діагностичне обстеження) і в процесі реалізації завдань навчально-професійної діяльності (за даними керівників практик) також склали дві групи – експериментальна група 2 і контрольна група 2 (по 25 осіб у кожній).

За програмою “розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика” профілактичні заходи у формі тренінгової діяльності були застосовані до студентів-психологів 1 курсів (експериментальна група 1), а впровадження спецкурсу “Психологія професійної адаптації/дезадаптації” та розвивально-адаптивного тренінгу здійснювалося зі студентами-психологами четвертого курсу перед початком першої виробничої практики (експериментальна група 2) .

Критеріями ефективності застосованої програми виступали: зовнішньо обумовлені фактори – відсутність розчарувань у професії, прагнення до професійного й особистісного зростання, позитивна самооцінка фахової спроможності, розвиненість професійної гнучкої культури регуляції; внутрішньо обумовлені фактори – впевненість у собі, низький рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, завдяки розвитку механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку.

Перший показник фіксувався нами за свідченнями викладачів і самозвітів самих студентів, а другий – за допомогою діагностичного обстеження. Звідси, методами дослідження на даному етапі виступали: біографічний метод, анкетування, індивідуальна бесіда, психологічне тестування, спостереження, опитування та ін.

Відповідно ми виділяємо такі дві групи умов ефективності впровадження психопрофілактичної та психокорекційної складових “Програми розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика”:

Ефективне впровадження психопрофілактичних заходів передбачало констатацію умов розвитку у досліджуваних студентів тенденцій до рефлексії у межах самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку:

1) Розвиненість здатності до усвідомлення себе з позиції сприйняття іншими, зокрема, якими вони уявляються в очах інших людей, які викликають почуття в інших, які мотиви, наміри приписують їм оточуючі.

2) Розвиненість адекватної оцінки себе, розуміння власних проблем, чеснот та визнання недоліків.

3) Розвиненість умінь до побудови плану власного саморозвитку, усвідомлення особистісних властивостей, які забезпечують успішну професійну адаптацію (тобто будуть мати індивідуальну концепцію свого особистісного та професійного розвитку).

Впровадження психокорекційних заходів передбачало акцентування у тренінговій роботі на розвитку та активізації особистісного потенціалу досліджуваних студентів у розвитку професійного адаптивного потенціалу і передбачає наявність наступних умов:

1) Розвиненість особистісної та професійної рефлексії.

2) Розвиненість вміння диференціювати та виражати власні почуття, усвідомлення необхідності вольової регуляції власних емоційних станів.

3) Розвиненість самоусвідомлення та самовідкриття власного “Я” у професійній міжособистісній взаємодії.

Завершальним етапом дисертаційного дослідження було проведення контрольної частини формульованого експерименту, мета якого визначити ефективність програми розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика. Діагностичне дослідження у контрольному експерименті здійснювалося за допомогою багаторівневого особистісного опитувальника “Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна, методики “Незакінчені речення” А. Філіпса (адаптація А. М. Прихожан), методики “Особистісний семантичний диференціал Ч. Осгуда” (ОД) (адаптованого в НДІ імені В. М. Бехтерева), опитувальника СПА К. Роджерса-Р. Даймонта, опитувальника ЕРІ (Г. Айзенка) та особистісного опитувальника Р. Кеттелла -16–PF (форма С).

Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 12).

3.2. Психопрофілактичні і психокорекційні заходи попередження і подолання проявів професійної дезадаптації у студентів-психологів

Методологічною основою вирішення проблеми дезадаптації до професійної діяльності є положення про системну детермінацію психічних явищ, єдності свідомості й діяльності, про сукупність суб'єкта діяльності та спілкування [9; 15; 41]. Формування та розвиток психологічної властивості, зокрема професійної адаптивності та психологічного механізму (професійної адаптованості) здійснювалося у контексті розвитку та визначення особливостей і умов формування позитивної “Я – концепції” студентів.

Психопрофілактика та психокорекція професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків здійснювалися з урахуванням специфіки когнітивної, емоційно-вольової та поведінкової сфер. Передумовою особистісного зростання індивіда, що забезпечує цінність усвідомлення свого “Я”, зокрема умов, у яких воно існує; потреб, які воно намагається реалізувати та оцінку власних можливостей і цінностей, які спонукають “Я” до активних дій – є процес самопізнання. Як зазначають Н. В. Чепелева та Н. І. Пов'якель, самопізнання необхідне для формування психологічної рефлексії, яка є основою професійної культури психолога та його постійного самовдосконалення, оскільки дає можливість майбутньому психологу коригувати власні недоліки, розвивати професійні здібності, якості, інтереси і, як наслідок, повніше реалізувати себе у своїй професійній діяльності [219].

Сучасні тенденції у визначенні психопрофілактики являють собою набір методів, що реалізуються як у групових формах роботи, так і індивідуальних. Розробка форм і методів роботи з запобігання професійної дезадаптації, на нашу думку, вимагає дотримання принципу системного підходу як інтеграції методів та прийомів суто психопрофілактичного спрямування, елементів психокорекції та психотерапії у контексті активізації особистісних ресурсів з удосконалення психологічних механізмів самоусвідомлення та саморегуляції у попередженні та подоланні професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості, які виступають чинниками професійної дезадаптації.

Сприятливий хід адаптивного процесу у навчально-професійному середовищі студентів-психологів сприяє встановленню динамічної рівноваги їхньої особистості та її професійного і навчального оточення, за якої вона може ефективно впроваджувати професійну діяльність. Встановлення та збереження рівноваги особистості студента у професійно організованому середовищі виступає необхідною передумовою до конструктивного проходження професійної адаптації. Тобто досягнення особистістю такого стану професійної адаптованості, за якого не тільки стає можливим ефективне впровадження професійної діяльності при сприятливому емоційному стані, але й створюються умови для реалізації адаптивного потенціалу особистості, або у контексті нашого дослідження розвиток професійної адаптованості та професійної адаптивності, які забезпечують формування професійної складової адаптивного потенціалу особистості. Процес професійної адаптації нами розглядається і як процес пристосування особистості до професії, і як процес розвитку особистості, її творчу самореалізацію, інтеграція яких зосереджується у розвитку та ефективному розгортанні у подальшій життєдіяльності професійного адаптивного потенціалу. Адаптація, зокрема, професійний її компонент, розглядається нами як двосторонній процес у якому розвиток особистості та її професійний адаптивний потенціал стимулює перетворення професійного середовища, а перетворення середовища, його якісно новий рівень, у свою чергу, призводить до под

альшого особистісного й професійного зростання.

Впровадження психопрофілактичного блоку програми вимагало розглядати професійний розвиток як невід'ємну складову особистісного розвитку, так як в його основі покладено принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність з позиції творчої самореалізації. Отже, розвиток особистості у процесі професійної адаптації – це творча самореалізація, творча адаптація до умов мінливого професійного середовища, за допомогою інноваційної, творчої діяльності. Творча діяльність це показник ефективної і стійкої професійної адаптації. Звідси, психопрофілактика професійної дезадаптації передбачає активізацію творчого потенціалу особистості студента-психолога саме у контексті формування професійного адаптивного потенціалу.

Так, у більшості досліджень підкреслюється важливість у діяльності психолога рівня розвитку його особистості та її самоактуалізації. Зокрема, науковцями конкретизовані методи та прийоми активізації особистості психолога-практика та тенденцій до її самоактуалізації з позиції: формування спрямованості майбутнього психолога на оволодіння практичними знаннями, уміннями і навичками, а також психолого-педагогічними знаннями (В. А. Семиченко); формування особистісної позиції у процесі оволодіння спеціальності психолога (О. Л. Подоланюк, І. А. Слободянюк, О. О. Холодова), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у вузі (В. О. Михайлова, Н. І. Пов'якель, Т. В. Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інноваційними методиками (В. В. Власенко, С. В. Васківська, П. П. Горностай, Л. В. Долинська, В. І. Карікаш, Н. І. Пов'якель, В. М. Федорчук, Т. С. Яценко та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів (Ю. Г. Долінська). В даному контексті акцент здійснюється на освітньо-професійному рівні особистості психолога-практика, який безпосередньо взаємопов'язаний у подальшому з розвитком професійного адаптивного потенціалу. Саме з цієї позиції можна і конкретизувати психопрофілактичні заходи професійної дезадаптації, які матимуть ефективність на першому та другому роках оволодіння професійною діяльністю психолога у межах ВНЗ.

Сутність психопрофілактики зосереджена також і на самому процесі професійної адаптації, який нерозривно пов'язаний із професійним становленням особистості. Психопрофілактика професійної дезадаптації передбачає оптимізацію та розвиток здібностей особистості, які забезпечують у подальшому встановлення динамічної рівноваги самим студентом між власними внутрішньоособистісними змінами та адекватністю їх реалізації у ставленні до навчального та професійного середовища на третьому і наступних роках навчання, що сприятиме збереженню набутого особистістю адаптованого стану як передумови до прояву потреби у самореалізації на практичному етапі професійної діяльності (проходження професійно-виробничих практик). Потреба у самореалізації полягає у прагненні реалізувати свій адаптивний особистісний потенціал (запас життєвої енергії, здібності). Адаптивний потенціал суб'єкта професійної діяльності характеризує його фізичну, духовну енергію та діяльнісну позицію, яка задає спрямованість процесу розвитку особистості, її творчого самовираження та самореалізації,

зокрема у професійній діяльності [61].

Рівень розвитку адаптивного особистісного потенціалу залежить не стільки від вираженості будь-якого одного елемента його структури, скільки від їх інтеграції та внутрішньої збалансованості. Враховуючи вищезначене доцільно вказати, що чинником професійної адаптації особистості виступає сформований професійний адаптивний потенціал як цілісна внутрішня система особистості, тобто вся сукупність властивостей, зокрема професійної адаптивності, та професійної адаптованості як психологічного механізму попередження та подолання професійної дезадаптації, які лежать в основі успішної професійної адаптації та ефективної професійної діяльності.

Сутнісним аспектом психопрофілактики професійної дезадаптації також виступають результати досліджень В. Г. Панка та Л. І. Уманець. Авторами визначена певна суперечність у вимогах до професійного рівня психологів-практиків, а саме: розуміння страждань, проблем, криз іншої людини вимагає від психолога переживання певних подібних ситуацій у своєму житті, – це з одного боку; а з іншого – щоб ефективно зцілювати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати сили, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною. У цьому й полягає складність оволодіння професією психолога, тобто його конструктивній адаптації у процесі реалізації професійної діяльності. Автори вказують, що з віри у себе розпочинається переможний шлях самореалізації у професійній сфері, а позитивна Я-концепція у психолога – це ще й життєтворча сила його професійної майстерності [138].

Психологічна профілактика припускає як систематичну роботу самого майбутнього психолога з саморозвитку, самоусвідомлення, навчання методам саморегуляції, так і упередження психологічного перевантаження студентів, надання психологічної підтримки студентам-психологам у період адаптації до навчання на перших та других роках фахової підготовки у ВНЗ.

Виходячи з виділених блоків, психопрофілактика професійної дезадаптації здійснювалася нами з позиції всебічного вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів-психологів з метою своєчасного виявлення осіб, уразливих до впливу дезадаптивних явищ, що забезпечить прогнозування динаміки розвитку професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості, зокрема, рівня психічної напруженості, передбачення можливих негативних психічних реакцій у студентів-психологів тощо.

Здійсненню безпосередньої психопрофілактичної роботи передувало дослідження студентів-першокурсників на основі отриманих результатів за автобіографічним методом, анкетуванням, індивідуальними бесідами, психологічним тестуванням, спостереженням, опитуванням.

Основними прийомами та методами психопрофілактики професійної дезадаптації досліджуваних студентів-психологів виступають:

1. Створення психологічного портрету майбутнього психолога-практика.

Досліджуваним студентам пропонувалося створити власну автобіографію з урахуванням минулого досвіду та створити проєктивне бачення власного професійного майбутнього, в якому відображалася тенденція до суспільної активності, інтереси та професійна спрямованість. Визначення даних аспектів дозволило створити психологічні портрети досліджуваних з відтворенням та виявленням цілісної картини життєвого шляху. Основними концептами психологічного портрету виступили:

1) Соціальні передумови до формування та закріплення у студента-психолога тих чи інших індивідуально-психологічних якостей, які сприяють чи гальмують професійну адаптацію до фахового навчання у вищій школі та подальше професійне становлення.

2) Ступінь зрілості, особистісної активності, зокрема, стійкість інтересів, ціннісних орієнтацій.

3) Тенденції до особистісної активності досліджуваних студентів у процесі впровадження розвивально-адаптивних психотехнологій у контексті попередження і подолання професійної дезадаптації.

Також здійснювалося спостереження за студентами на заняттях, в індивідуальних бесідах встановлювалися деякі особливості їх сімейного стану та характеру сімейної взаємодії. Дані прийоми забезпечили встановлення на емпіричному рівні непрямих ознак схильності до професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості: виховання у неблагополучній родині, труднощі у навчанні, складні стосунки з товаришами, низька соціальна активність, вузькість і невідповідність віку інтересів і захоплень, запальність, дратівливість, нестійкість настрою, замкненість, безініціативність, зайва принциповість, манірність.

Наявність 3-5 з цих ознак дала можливість подальшого дослідження особистості студента та застосування індивідуальної роботи. Індивідуальна робота у формі бесіди передбачала уточнення отриманих емпіричних результатів, з метою підтвердження та оцінки тих особистісних властивостей, які визначені внаслідок вивчення їх позанавчальної, зокрема сімейної ситуації. Особлива увага зверталася на студентів у яких (за результатами самоописів) виявлено наявність 1-2 непрямих ознак схильності до професійної дезадаптації (наприклад: переживання власних травматичних подій, констатація страхів, агресивності у поведінці, труднощі у прийнятті рішень, конфліктність у взаємодії з оточуючими). Побудова плану індивідуальної бесіди зосереджувала увагу на стилях сімейного виховання, умовах особистісного розвитку та ставлення до майбутньої професії.

За результатами проведеної роботи проводилось поглиблене психологічне обстеження за допомогою особистісних опитувальників. Підсумком вивчення стало виділення групи студентів-психологів з тенденцією до професійної дезадаптивності.

2. Спостереження.

Предметом спостереження стали міжособистісні контакти студентів: їх кількість, тривалість, характер, активність, пристосування, ініціатива, домінування й інші показники взаємодії. Крім цього, спостереження допомогло виявити індивідуальні особливості студентів-психологів (спрямованість особистості, організаторські, комунікативні, лідерські, емоційні, вольові та інші якості). Інформацію про якості характеру, здібності студента-психолога дали спостереження за діями у складних ситуаціях, які вимагають витримки, самоконтролю. Спостереження у ході бесіди чи проведення психологічного обстеження також дало можливість констатувати такі характерні прояви професійної дезадаптивності як легку дратівливість, запальність, нетерплячість і метушливість, демонстративність, незручність, замкненість.

3. Психологічне тестування.

Дослідження тенденцій до професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості студентів-психологів включало первинне та вторинне психодіагностичне дослідження. Первинне дослідження проводилось зі студентами-першокурсниками, спрямоване на загальне знайомство з ними, визначення особистісної компетентності, виявлення властивостей і якостей особистості, які обумовлюють процес адаптації до умов життя в студентському середовищі. За підсумками первинного вивчення студентів-психологів були визначені досліджувані, які підлягають поглибленому психологічному вивченню. Особливої уваги вимагали: досліджувані студенти з ознаками конфліктності, зокрема застосування конфліктогенів у міжособистісній взаємодії, виявлені на етапі первинного вивчення; досліджувані, які, за результатами опитування кураторів та наставників студентських груп, переживали труднощі в адаптації до умов студентського життя, відставали у навчанні, мали порушення дисципліни; а також студенти-психологи, які самостійно звернулися за психологічною допомогою.

Психологічна корекція виступала етапом розробленої авторської “програми розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика” та базується на принципі наступності, тобто регулювалася як отриманими експериментальними результатами, так і динамікою навчального процесу. Психокорекція професійної дезадаптації передбачала впровадження корекційних заходів на четвертому курсі зі студентами, які виявили сформованість професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості і виступають як уразливі до дії дезадаптивних факторів професійного середовища. Виходячи з результатів нашого дослідження на його констатувальному етапі у контексті подолання професійної дезадаптації, нами виділена особистісна та професійна сфера студентів психологів, порушення у функціонуванні яких сприяло формування професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості як чинників професійної дезадаптації.

Нами виділено і узагальнено блоки суб’єктивних та об’єктивних факторів у контексті виділених сфер, які і виступали предметом психокорекційної роботи. Особистісна сфера: суб’єктивні фактори (неадекватність самооцінки, труднощі у прояві емоцій, ригідність та наявність деструктивно спрямованих психологічних захистів) та об’єктивні (недовіра у міжособистісній взаємодії). Професійна сфера: суб’єктивні фактори (антиципаційна неспроможність) та об’єктивні (нетерплячість до чужої думки, нездатність визнати свої помилки у професійній діяльності, нездатність протистояти сторонньому тиску (конформність, залежність).

У межах психокорекційного блоку дослідження застосовувалися як методи психопрофілактичного блоку (створення психологічного портрету майбутнього психолога-практика, спостереження, психологічне тестування) так і суто психокорекційно зорієнтовані методи та прийоми, зокрема дослідження студентів у:

1) Період першої професійно-виробничої практики (психодіагностична). Основними завданнями вивчення студентів-психологів у цей період були: оцінка процесу професійної адаптації до умов практичного компоненту професії і забезпечення своєчасних заходів з метою попередження дезадаптивних явищ у професійному середовищі.

Методами вивчення було спостереження, індивідуальна бесіда та психологічне тестування. Особливе місце приділялося спостереженню, тому що у цей період з’являється можливість спостерігати за поведінкою студентів-психологів у складних, незвичних для них професійних умовах, коли професійна дезадаптивність і професійна дезадаптованість здійснює безпосередній вплив на ефективність оволодіння практичними аспектами професійної діяльності.

Спостереженню за студентами-психологами передував інструктаж керівників практики, які безпосередньо можуть спостерігати за ними під час проходження виробничої практики. Пропонувалося звернути увагу на студентів, які болісно реагують на зауваження, легко збудливих, запальних, конфліктних чи, навпаки, замкнених, надмірно боязких і сором’язливих.

Отримані емпіричні дані забезпечували вибір прийомів та засобів для впровадження подальшої психокорекційної роботи зі студентами, які виявили схильність до професійної дезадаптованості та професійної дезадаптивності.

2) Професійно-виробнича психокорекційна практика. Психокорекційна практика здійснювалася за безпосереднім спостереженням методистів за студентами, які виявили ознаки професійної дезадаптованості з метою контролю їх поточного психічного стану, системи взаємин студента-психолога з клієнтами, динаміки його емоційного стану. Методичним прийомом у впровадженні даного методу виступала індивідуальна бесіда.

Таким чином, психокорекція професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості базується на аналізі та оцінці рівня психічної напруженості студентів-психологів у професійній діяльності під час проходження психологічної практики (психодіалогічної та психокорекційної), а також їх особистісну стійкість до дезадаптуючих факторів професійного середовища.

Викладені психолого-педагогічні шляхи попередження та подолання професійної дезадаптації психологів-практиків виступали основними у створенні та впровадженні розробленої авторської програми.

3.3. Програма та принципи запобігання й подолання дезадаптації у майбутніх психологів-практиків

Програма розвивально-адаптивних психотехнологій з профілактики та корекції професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика виступає спеціально розробленою і впровадженою низкою психолого-педагогічних заходів з досліджуваними студентами-психологами і мала на меті попередження та подолання тенденцій до професійної дезадаптації особистості досліджуваних шляхом активізації адаптивного потенціалу та розвитку професійного адаптивного потенціалу. Основними тенденціями у розробленій програмі виступили розвивально-адаптивні психотехнології, які забезпечують розвиток професійного адаптивного потенціалу шляхом активізації психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку. Розвивально-адаптивні психотехнології структурувалися у форму психологічного тренінгу.

У практиці проведення психологічних тренінгів склалися два основних підходи, які принципово різняться своїми цілями. По-перше, це тренінг спілкування, спрямований на розвиток спеціальних умінь і, по-друге, тренінг сензитивності, націлений на поглиблення досвіду проживання й аналізу ситуацій спілкування. Якщо перший вид тренінгу головною своєю метою має розвиток конкретних інструментальних вмінь комунікації, то у другому випадку основною метою виступає підвищення чуттєвості й адекватності аналізу себе як партнера у спілкуванні, ситуації спілкування в цілому. У зв'язку з цим у нашому дослідженні зроблена спроба розробки методичних засобів, в яких інтегровані сильні сторони як тренінгу спеціальних умінь, так і тренінгу комунікативної сензитивності. Підставою для такої інтеграції слугувала ідея розвитку та активізації психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку як чинників розвитку професійного адаптивного потенціалу. Психологічні механізми самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку забезпечують у подальшому розвитку професійної рефлексії як готовність і здатність творчо, по-новому осмислювати і переборювати проблемні моменти, виходити з внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, знаходити нові змісти і цінності, ставити і вирішувати неординарні професійні задачі.

Включені у процес професійної взаємодії різні способи культивування рефлексії можуть стати необхідною умовою підвищення особистісної та професійної компетентності й адекватності поведінки психолога-професіонала, що, у свою чергу, виступає умовою для переосмислення свого ставлення до професійних ситуацій у цілому і проектування подальшої поведінки у професійній діяльності.

Таким чином, самоусвідомлення, саморегуляція та саморозвиток активізують професійну складову адаптивного потенціалу, який дозволяє майбутньому психологу усвідомлювати свої успіхи та невдачі у професійній взаємодії, виявляти зони своєї комунікативної неадекватності чи сензитивності, переосмислювати стереотипи своєї

поведінки, причини їх виникнення й умови актуалізації і тим самим підвищувати професійну адаптацію та ефективність професійної діяльності.

Окремі компоненти тренінгу у нашій програмі поєднуються у ціле на основі єдиної адаптивної розвивальної моделі. Ця модель допомагає тренуватися одночасно як у площині поведінки, реальних дій, так і у когнітивній площині. Учасники групи, використовуючи сформульовані ними визначення адаптивної поведінки, виробляють реалістичну концепцію, яка допомагає їм конструктивно поставитися до себе й свого оточення у професійній взаємодії.

Успішною у нашій програмі вважається та поведінка, яка не порушує права партнера на повагу його бажань і почуттів. Підкріплюється у ході тренінгу не досягнення кінцевої мети, а участь у професійно спроектованій ситуації, здатність до успішного спілкування у будь-який час і з будь-яким партнером міжособистісної взаємодії в професійній діяльності. Саме на це спрямовувались нами й професійні самовербалізації учасників групи.

Програма розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження професійної дезадаптації майбутнього психолога-практика призначена для студентів-психологів 1-2 курсів і забезпечує психопрофілактику професійної дезадаптації до професійної діяльності, а також робота з подолання професійної дезадаптації здійснювалася зі студентами 4 курсу, перед проходженням ними першої самостійної професійно-виробничої практики. До цієї програми були залучені студенти, які за даними психодіагностичного обстеження виявили наявність професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості. Програма являє собою систему занять, які об'єднані спільною спрямованістю на формування та розвиток у студентів-психологів професійного адаптивного потенціалу.

Серед методів психопрофілактики ми застосовували регулятивно-адаптивні психотехнології: технології розвитку психічної саморегуляції, технології на розвиток когнітивної саморегуляції з елементами сугестії й елементи саморозвивального програмованого навчання, технології асертивності у контексті емоційно-вольової, поведінкової та когнітивної саморегуляції, метод антиципації.

Нами виділено і конкретизовано основні концептуально-методичні принципи організації розробленої програми, які дозволили поєднати і наповнити її зміст, необхідний для впровадження програми:

1) цілісність у формуванні професійного адаптивного потенціалу, зокрема, попередження у розвитку професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості як цілісне явище процесу професійної адаптації;

2) компресивність, як створення умов до розвитку психологічних механізмів професійного адаптивного потенціалу особистості;

3) монадологічність, як встановлення акценту на зв'язок між такими явищами професійної дезадаптації як професійна адаптивність та професійна дезадаптивність, професійна адаптованість та професійна дезадаптованість, тобто спеціально підкреслюється взаємозв'язок, взаємозумовленість усіх аспектів професійної дезадаптації один з одним;

4) символізм, тобто культивування у розвитку адаптивного потенціалу особистості професійного адаптивного потенціалу через професійну адаптивність та професійну адаптованість у вигляді моделювання й осмислення різних явищ професійної діяльності.

Вміння оцінити себе, дати аналіз своїм якостям характеру та особливостям поведінки дуже важливе для діяльності психолога-практика. Ми розглядаємо самопізнання як складову психологічного механізму самоусвідомлення не лише як усвідомлення з метою ефективною взаємодії із зовнішнім світом, але і як основу особистісного й професійного зростання особистості, яке є обов'язковою умовою успішної професійної підготовки майбутнього психолога та формування його професійного адаптивного потенціалу. З цієї точки зору процес самопізнання у контексті попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків базується на інтеграції самоусвідомлення особистості як суб'єкта взаємодії та пізнання, як суб'єкта професійної діяльності, який має тенденції до саморозвитку та здатності до диференціації змісту пізнання, рефлексії та управління чуттєвим досвідом у професійній

діяльності. Розроблені умови з метою оптимізації у розвитку професійного адаптивного потенціалу передбачають включення у навчальний процес діяльності студента – психолога засобів і прийомів безпосереднього та опосередкованого самопізнання, розвитку здібностей до самостереження, рефлексії, самоаналізу і самоконтролю та ін. В даному контексті актуальною та доцільною є система диференційованого поєднання методів симптоматичної, індивідуально-орієнтованої і соціоцентрованої психокорекції.

Впровадження психокорекції передбачало емпіричне вивчення особистості студента-психолога, зокрема, особливостей його емоційного реагування, мотивації, специфіки формування, структури і функціонування його системи міжособистісних відносин; досягнення у нього усвідомлення і розуміння причинно-наслідкового зв'язку між особливостями його системи відносин; наявності психотравмуючої ситуації, наявність об'єктивного положення і ставлення до нього навколишніх; відносини з товаришами по навчанню, наявності неадекватних реакцій і девіантних форм поведінки.

Психокорекція професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості здійснювалась поетапно:

Перший етап: застосування прийомів та психотехнік раціональної психотерапії з метою виявлення особистісних особливостей професійної дезадаптації, встановлення довірливих відносин.

Другий етап: застосування активних методів навчання, зокрема, методики саморегуляції (аутогенне тренування, нервово-м'язова релаксація, психічна саморегуляція) у формі елементів індивідуальної та групової роботи.

Третій етап: здійснення психокорекції засобами розвивально-адаптивного тренінгу.

Психокорекція на першому етапі була спрямована на формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Встановлювалися довірливі відносини, формувалася стійка позитивна установка на майбутню психокорекцію, почуття відповідальності за те, що відбувається, активне налаштування на майбутню роботу. На основі проведеної роботи, а також психологічного тестування виділялися психологічні чинники, які вимагають психокорекційного впливу і визначалися відповідні психотехніки. У результаті першого етапу досягалося більш повне розуміння студентам причин порушених відносин, корекція неадекватних реакцій і форм поведінки у життєвих та професійних ситуаціях, вироблення нових стереотипів і форм емоційного і поведінкового реагування.

Застосування методик саморегуляції на другому етапі дозволяло редукувати страх, тривогу, психоемоційну напругу; сформувати фоновий позитивний психоемоційний стан; навчити приемам релаксації і мобілізації.

З огляду на досить виражену, на початку занять, пасивність студентів-психологів, найбільш результативними були методики саморегуляції.

На третьому етапі проводився розвивально-адаптивний психологічний тренінг.

Наш досвід показав, що в генезі професійної дезадаптації у студентів-психологів важливе місце займають порушення міжособистісних відносин, які, в свою чергу, детермінують конфліктну взаємодію. Проблема корекції міжособистісних відносин на рівні мікро- і макрооточення найчастіше можливо вирішити тільки у групах.

Основні методи програми розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика:

1. Розвиток психологічної саморегуляції студента-психолога з метою попередження та подолання професійної дезадаптованості.

Психологічна саморегуляція виступає як активність людини, яка шляхом зміни існуючого у свідомості психічного образу життєвої ситуації змінює психічний стан особистості для забезпечення можливості реалізації цілей власної життєдіяльності та задоволення актуальних потреб. Завдання психологічної саморегуляції зводиться до створення умов, за яких:

1) значення інформація свідомості не піддається верифікації, що дозволяє ефективно використовувати підсвідомі механізми сугестивності;

2) свідомість захоплює функції належних рівнів керування, аж до вегетативно-гуморального, використовуючи потенційно існуючі ефективні інформаційні канали.

Психологічна саморегуляція заснована на мобілізації в організмі процесів психосоматичної взаємодії, які знижують м'язову напругу, почуття тривоги, занепокоєння, страху, дискоординацію в діяльності внутрішніх органів і, які оптимізують психічні і соматичні функції. Найбільш важливим результатом психологічної саморегуляції є зниження емоційної напруженості, виражених стресових реакцій і, як наслідок, запобігання небажаних наслідків. Це досягається за допомогою навчання входженню в стан релаксації і на його основі різних ступенів аутогенного занурення. У процесі освоєння психологічної саморегуляції цей стан зазнає закономірні зміни не тільки кількісного, але і якісного характеру. Методи психологічної саморегуляції використовувалися для відновлення функціонального стану студентів. Крім того, попереднє формування навичок керування своїм станом за допомогою методів психологічної саморегуляції підвищувало стійкість студента-психолога до дії стрес-факторів професійного середовища, а у випадку виникнення екстремальних напружених ситуацій активізувало необхідні резерви. На початку формується стан релаксації, якому властиві відчуття тепла, ваги у всьому тілі, відволікання від зовнішніх подразників, переживання стану спокою, відпочинку, внутрішньої безтурботності, зняття тривоги і занепокоєння. Більш глибокі стадії аутогенного занурення супроводжуються відчуттям легкості, невагомості тіла, внутрішньої волі, максимальною концентрацією на внутрішніх відчуттях.

Управління своїми станами являє собою комплекс систематизованих психологічних і фізіологічних прийомів, які дозволяють особистості зняти надмірну психічну напругу і забезпечити прояв емоційно-вольової стійкості, стимулювати внутрішню і зовнішню активність, максимально мобілізувати моральні і фізичні сили, що так необхідне у професійній діяльності психолога-практика. Прийоми саморегуляції сприяють також усуненню безсоння, нормальному відпочинку, зняттю втоми, зниженню дратівливості.

Регулювання психічних станів важко здійснити без знання своїх психологічних особливостей. Ці особливості виявляються шляхом самоспостереження, самопорівняння з модельними характеристиками, а також самоаналізом, самооцінкою своєї психологічної готовності.

Для здійснення цієї психічної діяльності була запропонована система прийомів саморегулювання емоційних станів.

1) Навмисна затримка прояву чи зміни емоційних зовнішніх реакцій. Відомо, що емоції завжди пов'язані з певними проявами, зовнішнім вираженням пережитих станів, наприклад страху, радості, суму. Саме з цими властивостями зовнішнього прояву емоцій пов'язані прийоми навмисного витиснення, чи затримки проявів емоційних зовнішніх реакцій, а тим самим і затримки чи підвищення відповідної емоції. Одним з таких методів є метод мімічних дій. Щоб відчуті той чи інший стан студентам-психологам було рекомендовано прагнути до його вираження в міміці. Таке тренування переслідувало вирішення двох основних завдань:

- вироблення звички самоконтролю емоційного стану за зовнішніми проявами емоцій;

- вироблення уміння довільно розслаблювати м'язи, встановлювати спокійний ритм подиху, що знижує частоту пульсу, артеріальний тиск й інші вегетативні реакції.

2) Спеціальні рухи використовувалися для регуляції емоційних станів. Ці вправи були різними за швидкістю, амплітуді, послідовності, напрямку рухів, м'язового напруження тощо. Їхній механізм реалізації переважно пов'язаний з руховою системою людини, що виступає певним регулятором станів. Наприклад, щоб підвищити стан

емоційного напруження, необхідно, насамперед, збільшити темп і напругу своїх рухів. Для заспокоєння ми використовували рухові дії, що виконувалися плавно, розмірено, знижуючи і загальмовуючи загальну активність.

3) Вправи на розслаблення і наступної напруги різних груп кісткових м'язів складала важливу частину аутогенного тренування, тому що основний механізм їхнього впливу пов'язаний зі змінами, що відбуваються у функціональному стані не тільки м'язової, але і нервової системи людини. Вміння розслаблюватися сприяє прискоренню відновлення нервово-м'язової працездатності. Для виходу зі стану розслаблення й активізації нервової системи і всього організму використовувалися певні вербальні формули, пов'язані з уявленнями про м'язову напругу, відчуття бадьорості, почуття сили, приємного емоційного підйому (наприклад, “Я відпочив, відчуваю себе бадьоро, м'язи всього тіла напружуються, готовий встати і діяти...”).

4) Дихальні вправи, що виконуються з різним ритмом, з різним співвідношенням тривалості вдиху, видиху і паузи між ними залежно від їх призначення. Прийом дихальних вправ заснований на психофізіологічних і біомеханічних функціях регуляції дихання. Він використовувався як самостійно, так і в поєднанні з іншими прийомами саморегуляції.

5) Психологічні прийоми впливу на емоційні стани особистості, що здійснюються за допомогою подразників другої сигнальної системи. Відповідно до досліджень найбільш простим з цієї групи є прийом саме наказу. Залежно від особливостей емоційної сфери студента-психолога для зниження емоційної напруги рекомендувалося вживати словесні формулювання типу “я спокійний”, “все добре”, “я упевнений” і т.ін., а для підвищення - “я можу”, “я повинен”, “я знаю”, “я вмію” і т.ін.

6) Розвиток довільної уваги, а також навмисна зміна спрямованості, змісту уявлень і думок. Уміння вчасно відвернутися від збудливих і стомлюючих подразників, уміння спрямувати і зосередити увагу на потрібний об'єкт, швидко і з всією інтенсивністю уваги включитися в роботу у необхідний момент надзвичайно важливо для психолога. У боротьбі з несприятливими емоційними станами великою ефективністю відрізняються психологічні прийоми свідомої зміни змісту уявлень, спрямованості думок, що пов'язуються в колишньому досвіді з тими чи іншими емоціями. З метою рятування від мимоволі виникаючих думок і уявлень, що можуть перешкодити виконанню професійних завдань, використовувалися прийоми свідомої зміни пригніченого психічного стану в позитивно емоційно забарвлені уявлення про вдало виконані техніко-тактичні дії професійної взаємодії.

7) Активізація почуття впевненості. Впевненість формується на основі адекватної, критичної перевірки й оцінки реальних умов професійної діяльності, власних сил і можливостей майбутнього фахівця.

8) Метод антиципації. Вправи з вироблення антиципації (передбачення) широко використовуються у психологічній підготовці. У процесі навчально-тренувальної діяльності створювалися складні непередбачені професійні ситуації, оцінивши які, необхідно було підібрати оптимальне рішення, акцентуючи при цьому увагу на своїх чітких, професійних, спокійних і впевнених діях. Ці вправи сприяли більш швидкому пізнанню професійної ситуації і зниженню емоційної реакції на неї (ефект апробованого, баченого, знайомого).

9) Метод психічної саморегуляції. Передбачав оволодіння навичками самоврядування власними психічними станами, що досягалося шляхом аутотренінгу - інструмента для безпосереднього і конкретного впливу на психічні процеси і стани, а, отже, і на хід формування емоційної стійкості. Оволодіння власними емоціями, тренування волі, пам'яті, концентрація уваги, створення гнучкої, рухливої і стійкої вищої нервової діяльності, звичка до самоспостереження і самовіддачі - це ті якості, яких потребує

кожен психолог-професіонал. Тому метод свідомої регуляції психічного стану міцно увійшов у повсякденну навчально-тренувальну діяльність.

Необхідно констатувати, що психічним впливом опановують у процесі систематичних занять, тому аутогенне тренування є тренувальним за способом навчання та впливом на особистість, за кінцевим результатом на організм. Щоденне застосування аутогенного тренування значно підвищує працездатність у навчально-тренувальній діяльності.

2. Навчання прийомам цілеспрямованого самовпливу

Вступна частина. Нагадують, що стан саморегуляції є стан свідомого відпочинку і спокою при активних несвідомих процесах, спрямованих на нормалізацію фізичного і психічного станів. Формулюється мета заняття - навчитися самостійному цілеспрямованому самовпливу для вирішення окремих проблем фізичного і (чи) психологічного рівня. Для більш наочного пояснення прийомів самовпливу можна використовувати ряд метафор чи порівнянь, наприклад людського мозку з комп'ютером. Пояснюють, що в людину "вкладені" деякі "програми", на основі яких відбуваються процеси адаптації, загоєння ран, імунного реагування тощо. Для цілеспрямованого звертання до таких оздоровляючих необхідно скласти для них "команду" на зрозумілій для мозку мові. На відміну від логічної вербальної, високо абстрактної мови свідомості, мовою несвідомого є конкретні психічні феномени у вигляді образів, відчуттів і т.ін.

Студентам-психологам пропонувалось сформулювати конкретний і реалістичний бажаний "Я - образ". Давався загальний шаблон складання таких "команд" "саморегулювання", "саморозвитку".

Схема складання полягає у наступному.

Вибрати проблему психологічного плану. Наприклад, дезадаптивної поведінки у певних професійних ситуаціях.

Сформулювати для себе в позитивних термінах бажану мету. Принцип наступний: ціль визначається не в термінах "чого я хочу позбутися?" чи "я не хочу чогось", а за принципом "чого я хочу досягти?", "я хочу бути таким-то" і т.ін.. У загальному вигляді інструкція ведучого звучить у такий спосіб: "Знайдіть ті нові форми адаптивної поведінки (стану), які Ви хотіли б продемонструвати у цій професійній ситуації".

При цьому мета повинна бути реалістичною і досяжною для даної особистості.

Потім потрібно "Перевести" складену мету на мову образів, почуттів, відчуттів. Іншими словами, студент конструює задовольняючий себе образ, для якого його дезадаптивна поведінка (стан) не є проблемою, тому що цей "Я - образ" має більш задовольняючі конкретні варіанти поведінки в проблемній ситуації професійної взаємодії чи знаходиться в більш конструктивному стані.

Бажаний "Я-образ" у дисоційованому вигляді. "Уявіть себе з боку як більш детальніше особистістю-професіоналом, яка здійснює цю нову адаптивну поведінку; яка пододала свої колишні обмеження, проблеми чи реакції.

Побачте себе з боку вільним від колишніх проблем фахівцем, який має нові варіанти поведінки, можливості вибору в раніше складній для Вас, дезадаптивної, до сьогоденного моменту, ситуації професійної взаємодії. Відзначте і якнайдетальніше розглянете позитивні зміни у цьому новому, задовольняючому Вас, стані професійної адаптованості. Відзначте, зверніть увагу на те, як змінилися Ваш вираз обличчя..., манера посміхатися чи бути серйозним... Ваші рухи: манера рухатися..., хода... Детально розгляньте, як і в чому змінилася Ваша манера спілкування з навколишніми, реагування на них...

А тепер додайте звук у цю картину. І зверніть увагу на те, які позитивні зміни відбулися у Вашій манері розмовляти..., сміятися... і, може бути, як це не парадоксально, у Вашій манері мовчати...

І тепер ще раз цілісно і повно перегляньте і прослухайте цю картину, "фільм" від початку до кінця. І якщо Вас щось не влаштовує у Вашій новій професійно-адаптивній

поведінці, Ви можете замінити це на щось більш придатне і корисне. Ще раз, спокійно й уважно... Добре”.

Після одержання нового, більш позитивного стану проводиться асоціювання з новим досвідом. “І після того, як Ви переглянули і прослухали все до кінця, увійдіть у цю картину, всередину цього “фільму” і відчуйте, наскільки зручно і комфортно Ви себе відчуваєте, здійснюючи цю нову для Вас адаптивну поведінку, знаходячись у цьому, більш позитивному, стані. Уявіть, що Ви вже тут і зараз здійснюєте це, чи знаходитесь у цьому стані. Відчуйте зсередини, від початку до кінця, звертаючи увагу на всі приємні, корисні почуття і відчуття, що виникають при цьому... Добре”. Потім ми пояснювали, що після повного програвання створеного “Я – образу” в асоційованому виді його можна “залишити”, “відпустити”; дозволити увійти свідомості в стан спокою і відпочинку. У стані саморегуляції цей бажаний “Я – образ” адаптивної поведінки “запускає” програми (механізми самоусвідомлення, саморегуляції і саморозвитку), спрямовані на його виконання.

Після проведених занять ми проводили опитування для одержання зворотного зв'язку. Увага акцентувалася на позитивних переживаннях, що свідчать про оволодіння методикою. Підкреслюється, що у ході самостійних занять, стан професійної адаптованості буде формуватися швидше. Нами представлена структура розробленої програми і конкретизація основних практичних завдань з відповідним методичним та навчальним наповненням, яке чітко обґрунтовано в додатках (Додаток Д, Ж, З, К, Л, М)

Зміст та структура розвивально-адаптивного тренінгу з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика”

ВСТУП:

- введення поняття “ дезадаптивна поведінка ”;
- наслідки дезадаптивної поведінки.

1. Робота з дезадаптивною поведінкою (у контексті формування стійкості до професійної дезадаптації):

1.1. Цілі розділу:

- учасники повинні розуміти установку, яка лежить в основі адаптивної поведінки про те, що всі ми маємо особисті права, зокрема у професійній взаємодії;
- розглянути, як учасники дозволяють собі або іншим порушувати особисті права у професійній взаємодії;
- підготувати учасників до позитивного бачення себе у професійній взаємодії;

1.2. Основні характеристики дезадаптивної особистості.

1.3. Виявлення ірраціональних установок, які перешкоджають прояві адаптивної поведінки в професійній взаємодії та їх нейтралізація.

2. Формування навичок адаптивної поведінки (у контексті формування стійкості до професійної дезадаптації):

2.1. Мета розділу.

Учасники визначають:

- моделі дезадаптивної поведінки й ті сфери професійної діяльності, у яких вони хотіли б стати більш адаптивними;
- моделі поведінки у професійній взаємодії, якими вони володіють зараз;
- моделі адаптивної поведінки, які можуть сприяти досягненню бажаних результатів у професійній діяльності;
- пріоритетні сфери для відпрацювання й демонстрації навичок адаптивної поведінки у майбутній професійній взаємодії;

2.2. Тест на ефективність:

- визначає сфери, у яких учасники вже досить ефективно виконують професійні завдання, і ті, для успішної професійної діяльності, в яких їм потрібне тренування;
- дає можливість обговорити проблему вибору відповідних способів адаптивної поведінки, адекватних різним складним професійним ситуаціям.

2.3. Підвищення самооцінки та впевненості у собі.

2.4. Уміння покладатися на власні сили. Прийняття відповідальності за власну професійну діяльність та своє життя у цілому. Створення перспективи у професійній взаємодії.

Постановка цілей.

3. Деадаптивна поведінка. Протистояння нецивілізованому впливу (у контексті формування стійкості до професійної деадаптації).

Цивілізований вплив:

3.1. Види деадаптивної поведінки. Агресивна поведінка, нецивілізований вплив:

- деструктивний вплив;
- маніпуляція як виклик до прихованої силової боротьби у майбутній професійній взаємодії;
- види маніпулятивного впливу.

3.2. Адаптивна поведінка. Цивілізований психологічний вплив(асертивність):

- аргументація;
- контраргументація.

3.3. Суперечливі види впливу:

- навіювання;
- зараження;
- пробудження імпульсу до наслідування;
- формування схильності до професійної адаптації;
- прохання;
- ігнорування.

3.4. Цивілізоване протистояння нападу й маніпуляції у професійній взаємодії:

- моніторинг емоцій;
- техніки психологічної самооборони: нескінченне уточнення, зовнішня згода, “зіпсована платівка”, техніка англійського професора;
- інформаційний діалог у майбутній професійній взаємодії;
- типові помилки при використанні технік психологічної самооборони та інформаційного діалогу;
- конструктивна критика;
- цивілізована конфронтація;
- додаткові техніки протистояння деструктивному впливу у професійній взаємодії.

4. Післятест

На закінчення учасників групи просять поділитися своїми враженнями від тренінгу

Психологічні процедури, які використовуються у розвивально-адаптивному тренінгу:
Вправа “Публічний виступ”

Кожному учаснику тренінгу пропонується протягом рівно однієї хвилини виступити на будь-яку обрану тему, пов’язану з майбутньою професійною діяльністю. За часом він стежить за годинником із секундною стрілкою.

Під час виступу кожного учасника всі інші члени групи уважно слухають його, звертаючи увагу на будову мови, вміння донести думку, манеру триматися, прийоми спілкування з аудиторією й т.ін.

Після виступу кожен учасник тренінгу ділиться своїми спостереженнями про особливості оратора, а також говорять про те, що сподобалося й несподобалося у виступі товариша.

Ведучий допомагає кожному ораторові усвідомити свої сильні й слабкі сторони. Крім того, завдання ведучого активізувати увагу, навчаючи їх виділяти складові успіху публічного виступу.

Ведучий під час виконання вправи допомагає учасникам усвідомити, що тривожність залежить від підвищення взаємозалежних переживань і думок, що народжуються від погляду на власні особистісні та професійні здібності “з боку”. Ці

переживання не тільки не вносять позитивний внесок у виконання завдання, але ще й відволікають увагу виступаючих від змісту.

Тут доречно уявити собі, що ви - посильний, який повинен вручити якесь послання. Ми не звертаємо на посильного особливої уваги. Весь зміст у посланні. Зосередьте на ньому свою увагу. Тримаєте його у вашому серці. Знайте його, як свої п'ять пальців. А потім говорите переконано й рішуче. Робіть так, і десять шансів проти одного, що ви незабаром станете "господарем становища" і будете "володіти собою".

Наприкінці дискусії ведучий говорить про те, що тренінг буде присвячений виробленню навичок, необхідних для розвитку адаптивної поведінки у різних життєвих та професійних ситуаціях.

Наведемо перелік вправ, які можуть бути застосовані у тренінгу.

Вправа "Доведення до абсурду"

Ведучий пропонує учасникам розбитися на пари й по черзі розіграти тривогу, страх, роблячи це ненавмисно. При цьому ведучий звертається до групи із проханням розповісти про прояви тривоги.

Вправа "Вони всі тупі"

Перша частина вправи спрямована на виведення проєкцій зовні й у такий спосіб ослабити їх патологічний вплив. Друга - на знаходження ресурсного стану, пов'язаного із прийняттям заперечуваних частин.

Ведучий вимовляє наступний текст: "Чи пам'ятаєте Ви казку про Буратіно, який опинився в країні Дурнів? Уявіть, що й Ви там побували й тепер можете розповісти про тих, хто Вам зустрівся. Пропоную вам перекидати один одному м'яч зі словами "звинувачень". Наприклад: "Вони всі тупі"... Давайте тільки спочатку домовимося про прийнятні обмеження у вживанні слів".

Після того, як агресивна та конфліктна енергія групи починає зменшуватися, можна переходити до наступної частини вправи. Ведучий звертається з наступним текстом: "Звичайно, всі жителі країни Дурнів - тупі, дурні... (ведучий вживає ті епітети, які йому вдалося запам'ятати). Але спробуємо знайти в них щось симпатичне, привабливе, цікаве. Наприклад: "Так, вони тупі, проте добрі..." і т.ін.

Техніка "нескінченного уточнення".

Вона пов'язана з умінням побачити у ситуації важливе уточнююче питання, поставити його й одержати розгорнуту й змістовну відповідь; потім поставити наступне питання і т.ін. Ця техніка дозволяє перевести частину емоційної енергії у раціональну при обмірковуванні питання (і складанні відповіді), крім того виграти час, не давши себе приголомшити, змушуючи відповідати партнера.

Зразкові запитання:

- "що потрібно змінити?"

- "які кольори (стиль, висловлювання) були б більш доцільними?"

- "що б Ви порадили?"

Інший варіант техніки - докладне пояснення партнерові власної позиції.

Приклад:

"Бачиш, мене дійсно легко зачепити. По-перше, я намагаюся прагнути до досконалості. Будь-які промахи й невдачі вводять мене у стан надзвичайного пригнічення. От, наприклад, торік..."

Техніка "зіпсованої платівки" (коли на кожне наступне питання спокійно й упевнено Ви можете повторювати ту саму фразу):

- "я готова ще раз Вас вислухати";

- "цього більше не повторитися".

У відповідь на напад адресат формулює фразу, яка містить важливу інформацію про нападаючого. Фраза повинна бути такою, щоб можна було повторити її кілька разів, не порушуючи змісту розмови. Вона повинна вимовлятися як і платівка, що заїла, з однією й тією ж інтонацією. У тоні не повинно бути "ні металу", "ні отрути". Ця техніка

використовує правило трьох “З” - “Правило британського старшини”:

Спочатку скажіть, що саме збираєтеся їм сказати.

Потім скажіть те, що Ви збираєтеся їм сказати.

Потім скажіть їм, що саме Ви їм сказали.

І тоді Вас, можливо, почують.

Техніка “англійського професора”: Партнер коректно виражає сумніви із приводу того, що виконання або вимоги дійсно не порушують його особисті права.

Приклад 1.

Олена.: “Максиме, Ви не могли б говорити трішки повільніше й більш короткими фразами , щоб я могла перекладати більш точно?”

- “Боюся, що ні...Бачите, говорити швидко й довгими фразами - це...це частина моєї особистості.”

Приклад 2.

Оксана: - “Олено, а Вам не здається, що Ви перекладаєте Максиму те, що ми говоримо, якось неправильно? Як Ви наприклад, переклали йому “достовірність”? Чи не знаходите Ви, що це занадто академічно?”

“Звичайно, академічно. Але, бачите...академічність - це частина моєї особистості”

Можливі варіанти відповідей:

“Це становить предмет моїх переконань”

“Якщо я зроблю це, то буду вже не я”

“Це не узгодиться з моїм уявленням про себе”

“Я ціную деякі свої диватства й заботони, тому що вони допомагають мені знаходити неординарні рішення”

Техніка “інформаційної розмови” (розмова про зміст справи або спроба такої розмови з ігноруванням емоційного підтексту):

- “що Ви маєте на на увазі, коли говорите про... ..?”;

- “що саме Ви вважаєте неконструктивним? ”;

- “з чого варто починати, щоб змінити ситуацію”;

- “чому Ви запитуєте мене про це саме зараз? ”;

- “пропоную обговорити питання послідовно”.

Техніка “відстроченої відповіді”:

- “я відповім на Ваше запитання, якщо дозволите, пізніше”;

- “мовчання”.

Техніка зовнішньої згоди, або “наведення туману”.

Ця техніка особливо ефективна у конфліктних ситуаціях професійної та особистісної взаємодії.

Упевнена, неконфліктна людина зовні погоджується, хоча може й не змінити своєї позиції. Техніка заснована на тому, що кожній людині важливо, щоб з нею погоджувалися , або хоча б визнавали право на власну думку.

Зразкові відповіді:

- “Яка несподівана думка! Потрібно буде її обміркувати...”

- “І дійсно!”

- “Я подумаю над тим, як мені врахувати це в роботі”

- “Я подумаю, чи має це до мене відношення”

- “Може бути”

Узагальнено інтеграційні цілі розвивально-адаптивного тренінгу.

1) Засвоєння потужних й ефективних прийомів протистояння дезадаптивному впливу; розвиток почуття впевненості й внутрішньої сили у майбутній професійній діяльності;

2) формування навичок адаптивної поведінки у різних ситуаціях життя та професійних ситуаціях;

3) формування здатності успішно відстоювати свої інтереси; підвищення ступеня впевненості й комфортності в міжособистісних та професійних відносинах;

4) навчання контролювати свої емоції та їх прояви у професійних та життєвих ситуаціях.

Опишемо методику розвивально-адаптивного тренінгу, яку ми застосовували зі студентською групою психологів.

Тренінгова програма, яку ми застосовували у нашій роботі, містить у собі шість занять.

ПЕРШЕ ЗАНЯТТЯ (6 годин)

Матеріали: Ватман, дошка, фломастери, тест Якубовської, 3 описи професійних ситуацій, керівництво для учасників, листки домашніх завдань (див . додаток Д, Ж, З)

Мета даного заняття полягає у когнітивній переробці проблеми професійна адаптивність/дезадаптивність, професійна адаптованість та професійна дезадаптованість.

Після спеціального когнітивного тренінгу учасниками повинно бути усвідомлено, за якими ознаками вони можуть класифікувати поведінку на адаптивну та дезадаптивну. При цьому повинно бути зрозумілим, чим ці класи поведінки розрізняються в когнітивній, емоційній і поведінковій площині регуляції поведінки.

Кожен учасник аналізує індивідуальні, тільки йому властиві когнітивні бар'єри. Для цього виконуються спеціальні вправи. Особливу цінність у змісті таких завдань являють собою самовербалізації, якими, захищаючись, учасники супроводжують тренування адаптивної поведінки у професійній взаємодії. Як тільки будуть помітні такі самовербалізації, вони будуть переформулюватися за допомогою тренера й членів групи.

Практичні вправи цього заняття відібрані таким чином, щоб кожен учасник у них пережив успіх, досяг поставленої мети. Розвиток адаптивної поведінки за принципом маленьких кроків повинен розпочатися вже на першому занятті. З використання цього підходу тренується асертивність, як показник професійної адаптивності, у встановленні контакту. У нашій програмі ми виходимо з того, що учасники (у нашому випадку – студенти-психологи) краще мотивовані, якщо вже із самого початку в центрі уваги знаходяться їх індивідуальні проблеми й потреби у майбутній професійній діяльності. Тренінг виявляється найбільш ефективним, коли він базується на конкретних умовах професійної діяльності, коли він враховує специфічні індивідуальні умови професійної адаптації кожного учасника групи.

1.1 “Розігрів”

Тригодинне заняття починається фазою розігріву, що активізує комунікації, підвищує рівень взаємодовіри. Змістом комунікацій із самого початку виступає упевнена, тобто адаптивна поведінка у майбутній професійній взаємодії.

1.1.1 Кожен член групи повідомляє своєму сусідові найбільш важливу інформацію про себе: ім'я, факультет, сферу інтересів тощо.

1.1.2 Після цього кожен описує сусідові професійну ситуацію, у якій він один раз спробував поводитися впевнено. Потрібно підкреслити, що мова йде не стільки про успішну спробу самоствердження, скільки просто про спробу як таку. Упевненість не потрібно визначати як успіх дій, вона полягає скоріше просто в участі у ситуації професійної взаємодії.

Учасники тренінгу розташовуються по колу.

1.1.3 Потім кожен учасник повідомляє отриману від сусіда інформацію групі. Група у цілому одержує персональну інформацію про кожного за допомогою довіреної особи - сусіда. Окремі учасники виявляються пов'язаними із групою.

1.2 Уміння розрізняти адаптивну й неадаптивну поведінку за допомогою тесту Якубовської.

Тест Якубовської лежить у папці, яку кожен учасник одержав перед початком тренінгу; для економії часу цей тест заповнюється удома.

1.2.1 Кожен учасник отримує ключ до тесту Якубовської й порівнює з ним свої власні відповіді.

1.2.2 Кожен учасник відшукує ті твердження, щодо яких його оцінки відрізняються від ключа. Цей крок було використано як поштовх до диференційованого визначення адаптивної поведінки, що буде обговорюватися в пункті 1.4.1.

Тренер: “Знайдіть ситуації, в оцінці яких ваш вибір відрізняється від ключа. Трохи пізніше на цьому занятті ми ще раз повернемося до таких професійних ситуацій. Зараз ми хотіли б спочатку зайнятися самою категорією професійно-адаптивна поведінка”.

1.3 Опис сучасних уявлень психологів у галузі професійної адаптації та професійної компетентності (див. додаток Л, М, Н).

Послідовно обговорюються власні уявлення учасників групи про дезадаптивність та дезадаптованість.

На дошці коротко фіксуються усі визначення дезадаптивної поведінки, які були вицленені з розповідей учасників. З урахуванням цих визначень учасники впорядкували свій життєвий та професійний досвід. Таким способом передбачається на когнітивному рівні скласти передумови для майбутніх позитивних змін у поведінці, пов'язаній з професійною діяльністю.

Спочатку активно діє тренер, він дає докладні пояснення із приводу сучасного розуміння професійної адаптивної поведінки.

З урахуванням отриманих знань учасники групи дають оцінку власній поведінці, визначають, як на основі вже наявних передумов вони можуть формувати адаптивність та адаптованість за допомогою невеликих навчальних кроків.

1.4 Інтеграція визначення професійної адаптивної поведінки у власні когнітивні структури.

1.4.1 Учасник групи описує дві ситуації, щодо яких він виявив, що його відповіді відрізняються від відповідей, пропонує у ключі до тесту Якубовської. У наступній груповій дискусії він розуміє розходження між його власною точкою зору й знову створеною схемою адаптивності та адаптованості.

Тренер: “Кожен з вас вибере дві ситуації, які були по-різному оцінені з ключем й пояснить, чому ви саме так оцінили ці ситуації”.

1.4.2 Наступним кроком буде формулювання самовербалізацій. Учасники групи повинні усвідомити суть стимулюючої й блокуючої дії самовербалізацій, які виявилися в їх міркуваннях щодо ситуацій тесту. На цьому матеріалі учасникам пояснювали розвиваючу функцію внутрішньої мови [42].

Тренер: “Що Ви подумали або могли б подумати, коли уявляли собі ситуацію ...?”

1.5 Перехід від когнітивної площини до площини поведінки з урахуванням емоцій і почуттів .

На цьому етапі як метод реалізації емоцій і когніцій за допомогою активних дій включається у дію рольова гра. При цьому ми не випускали з уваги взаємодію між окремими площинами - когніції впливають на поведінку й емоції, емоції змінюють когніції й поведінку.

1.5.1 Тренер на прикладі рольової гри “У тютюновій крамниці” задає модель проведення рольової гри. По-перше, він наочно демонструє метод як такий; по-друге, моделювання рольової гри полегшує учасникам включення у наступні рольові ігри. Учасникам не дозволяється надмірно ускладнювати ситуацію, щоб “адаптивність” у рольових іграх означала “виграш”.

Тренер: “Зараз ми хочемо продемонструвати Вам один з найважливіших методів тренінгу, і одночасно у рольовій грі показати, як взагалі виглядає адаптивність й адаптованість. Один з нас буде відігравати роль “адаптивного”, інший же повинен робити все, щоб партнерові було легко утриматися у межах цієї ролі, оскільки в остаточному підсумку мова йде про те, щоб відчутти успіх як результат поведінки”.

1.5.2 Тепер у запропонованих рольових іграх учасники групи отримують перший досвід використання даного методу. Взявши участь в окремих рольових іграх кожен учасник стежить за тим, що йому внутрішньо заважає або допомагає поводитися впевнено, а також, можливо, повідомити про психічні процеси, які супроводжують поведінку.

Щоб полегшити початок рольових ігор, тренер тактовно запитує одного із учасників, чи не хотів би він почати (і потім продовжити по колу); пропонує грати за годинниковою стрілкою або за алфавітом. Однак, кожен учасник повинен одного разу побувати у ролі “адаптивного” й один раз - у ролі “дезадаптивного”.

Після кожної рольової гри тренер звертається до учасників: “Як Ви себе почували? Що Ви говорили самі собі? Що Ви відчували фізично?”

1.5.3 Після рольових ігор ще раз проводиться докладна дискусія про внутрішні умови, які супроводжують поведінку в окремих ситуаціях. При цьому додатково пророблюються індивідуальні самовербалізації й записуються на дошці

. Негативні самовербалізації обов'язково переформулюються у позитивні стимули до дії.

1.6 Домашнє завдання

Для обговорення домашнього завдання формувалися підгрупи, так, щоб кожен учасник мав усі можливості обговорити й проробити свою тренувальну ситуацію разом з тренером.

1.6.1 Кожен учасник називає одну легку й одну складну ситуацію професійної взаємодії, яку він, залежно від умов, буде тренувати або щодня, або принаймні один раз на наступному тижні. Він відбирає один з компонентів адаптивної поведінки (наприклад, контакт очей), за виконанням якого буде особливо стежити весь наступний тиждень.

Тренер: в інтенсивному діалозі із учасником перевіряє конкретність, рівень складності й можливість частого виконання ситуації до наступного заняття. Після обговорення кожен учасник записує свою ситуацію у верхній графі бланка домашнього завдання.

1.6.2 Далі, кожен учасник формулює стимульну фразу, з якої він буде починати будь-яку тренувальну ситуацію ("Я просто спробую...", "Це насправді гарне тренування для мене...").

Інтенсивне обговорення стимульних фраз.

Тренер: "Пропозиції потрібно формулювати так, щоб це було стимулом до входження у ситуацію."

1.6.3 Для підтримки самостійного тренування учасникам роздають "Посібник з успішної поведінки в професійній адаптації" (див. додаток В).

Тренер: "Усе, що може допомогти Вам у тренуванні ми підготували для вас у вигляді листівки. Прочитайте, будь ласка й скажіть нам, що для Вас тут особливо цінне".

1.6.4 Під час обговорення тренувальних ситуацій учасникам повинні стати зрозумілими наступні пункти:

- успіх приносять маленькі кроки;
- важлива власна активність;
- успіх приносить "входження" у ситуацію;
- три площини поведінки міцно пов'язані одна з однією.

Тренер: "Зараз для нас важливо не стільки самоствердження у життєвих та професійних ситуаціях, скільки сам факт "включення" у такі ситуації, і це "включення" буде оцінюватися як перший безсумнівний успіх. Готовність тренувати професійну адаптивну поведінку створюються перші передумови до того, щоб пізніше домагатися повноцінного й успішного самоусвідомлення та саморозвитку."

ДРУГЕ ЗАНЯТТЯ (6 годин)

Матеріали: картки, бланки домашнього завдання.

У центрі уваги першого заняття стояли теоретичні міркування про професійну адаптивну поведінку. На цьому занятті проробляються окремі аспекти адаптивної поведінки, такі як контакт очей, вираження почуттів. Змістовний контекст, у якому тренувалися компоненти адаптивності та адаптованості, визначають самі учасники. Тренер, таким чином, не нав'язує конкретних проблемних ситуацій, але скоріше кожен учасник сам вибирає свою власну сферу професійної діяльності, у якій він хотів би навчитися адаптивної поведінки, тобто тренінг базується на особливостях професійної діяльності психолога-практика.

Практичне тренування зразків впевненої поведінки відбувається у рольовій грі. Ці перші індивідуальні рольові ігри повинні опиратися на обговорення ситуацій домашнього завдання. Окремі аспекти адаптивності та адаптованості, які не були здійснені у реальній ситуації домашнього завдання, за допомогою тренера й інших учасників групи переносяться у рольову гру й кілька разів тренуються, доки учасник не досягне необхідної компетентності дій.

2.1 Обговорення домашнього завдання.

У групі проводиться обговорення на пленумі. Всі одержують можливість навчитися окремим аспектам адаптивної поведінки, ознайомлюючись зі спробами вирішення проблемної ситуації майбутньої професійної взаємодії, початими іншими учасниками.

2.1.1 Робота з картками.

Обговорення домашнього завдання з використанням карток проводились для того, щоб зафіксувати окремі аспекти професійної адаптивної поведінки. Пізніше вони будуть конкретизовані учасниками стосовно їх індивідуальних

проблем, до конкретних тренувальних ситуацій. Такого роду аспектами тренування було : "У чому полягає прогрес у моїй поведінці..."; "Як я використав мою стимульну фразу...", або "за чим я повинен особливо стежити в майбутній професійній діяльності...".

Картки допомагали учасникам групи сфокусувати свою увагу на окремих компонентах адаптивності та адаптованості, і пропозиції на картках написані таким чином, щоб учасники мігли працювати з будь-якою карткою.

Учасники розповідають, про виконані ними минулого тижня, завдання з погляду написаних на картках пропозицій. Тренер, роздаючи картки, стежив за тим, щоб не зачепити кого-небудь із учасників. Для цього він використовує свої записи й спостереження, зроблені на попередньому занятті. Деадаптивний і загальмований учасник одержував тему "Прогрес у моїй поведінці". На наступному занятті кожен учасник одержував іншу картку, щоб він не був змушений щоразу повідомляти про одне й те саме. Оскільки картки повертаються, то на її зворотньому боці, записувалися імена учасників, які її вже один раз одержували.

Тренер (передає картку першому учасникові): "Розкажи, будь ласка, про домашнє завдання з погляду записаної на картці теми".

2.1.2 Переформулювання негативних тверджень.

З метою позитивного переструктурування, і з огляду на те, яке значення має самовербалізація для регуляції дезадаптивної поведінки, суворо стежили за тим, щоб негативні оцінки, які учасники можуть давати самі собі й своїй поведінці, не залишалися без уваги.

Під час обговорення досить часто говорили про те, наскільки сильний вплив на поведінку робить самовербалізація (на першому занятті вже обговорювалися стимулюючі й блокуючі самовербалізації). Щоб у майбутньому уникнути блокування активності, потрібно зуміти переформулювати блокуючі негативні самовербалізації в позитивні стимули дій. Це переформулювання за допомогою тренера й групи повинен здійснювати сам учасник - автор негативного формулювання. Важливо, щоб переформулювання було, по можливості, конкретним і специфічним й орієнтувалося на умови життя та професійної взаємодії конкретного учасника, тобто щоб він сам бачив реальну можливість здійснення цього формулювання. У випадку загальних, неконкретних формулювань типу "Я з цим упораюсь" виникає небезпека, що така самовербалізація не зробить реальн ого впливу на когніції учасника.

Тренер: дає приклад такого переформулювання: Замість "Я не дивився на іншого" можна сказати так: "У майбутньому я повинен стежити за контактом очей". Тренер записує компоненти дезадаптивних ситуації або поведінки, які не вдалися учасникам при виконанні домашнього завдання - ці компоненти пізніше будуть тренуватися у рольовій грі.

2.2 Рольові ігри.

Рольові ігри з учасниками проводилися у підгрупах, оскільки при меншій кількості для кожного виникає більше можливостей для зміни поведінки та для інтенсивного й диференційованого зворотнього зв'язку. Зміст рольових ігор впливає зі зразків поведінки, які в достатній мірі ще не були здійснені учасниками. Спочатку ще раз визначалися, яка частина учасників і у якій формі повинна тренуватися далі. Це відбувалося у формі конкретних вимог до поведінки, які учасник формулює сам собі. Для рольових ігор використовували ситуації домашнього завдання. Ці ситуації могли бути змінені так, щоб для тренування створювався новий ситуативний контекст професійної взаємодії.

Для кожного учасника з використанням заміток й за підтримкою групи відбиралася рольова гра, і вона потім кілька разів, розігрувалася.

2.3. Повернення до принципів адаптивної поведінки.

Для цієї теоретичної частини заняття група знову була зібрана на пленум . Окремі аспекти адаптивної поведінки повинні були знову бути інтегровані в загальний контекст, який ще раз обговорювався із залученням досвіду, отриманого при виконанні домашнього завдання. Таким чином, теоретичні міркування щодо адаптивної поведінки погоджуються з індивідуальними переживаннями кожного конкретного учасника.

Тренер: "Що з Вами відбувалося, коли Ви у власних рольових іграх і при виконанні домашнього завдання стежили за окремими компонентами адаптивності й адаптованості (наприклад, використали займенники "Я")?"

"Повернемося тепер від окремих компонентів до загального контексту. Яку вагу мають для Вас окремі компоненти у загальному об'ємі адаптивної поведінки , до якої ми прагнемо?" (Це питання полегшує індивідуальну постановку цілей і

структурування задач)

2.4 Домашнє завдання

Для обговорення домашнього завдання знову формують підгрупи. У них кожен учасник може докладно обговорити з тренером наступні цілі тренінгу й сфери тренування.

Кожен учасник шукає дві специфічні тренувальні ситуації, у яких він міг би використати свою стимульну фразу й спеціально тренувати обраний ним компонент професійної адаптивності та професійної адаптованості. Якщо попередні тренувальні ситуації пройшли неефективно, то існує можливість модифікувати їх, і сформулювати заново як домашнє завдання.

Тренер стежить за тим, щоб дотримувався принцип поступовості при формулюванні нових тренувальних ситуацій: друге домашнє завдання не було занадто великим "стрибком" у змісті труднощів порівняно з завданням першого заняття. Кожен учасник докладно записував свою тренувальну ситуацію на бланку домашнього завдання.

ТРЕТЄ ЗАНЯТТЯ (2 години)

Матеріали: Картки, бланки домашнього завдання (див. додаток Д, З)

Це практичне заняття тренінгу повинно було привести до подальшого посилення концентрації на окремих аспектах професійної адаптивної поведінки. Зміст тренування ще більше наблизився до індивідуальних проблем учасників. Увага, у рольових іграх, зосереджена була на відповідності міри зростаючої складності ситуації.

3.1 Обговорення домашнього завдання.

Як і на минулому занятті, домашнє завдання обговорювалось на пленумі з використанням карток. Переформулювання негативних тверджень кожного учасника в конструктивні стимули дій на цьому занятті найменше залежить від питань тренера. За роботу з переформулювання відповідали інші учасники групи - вони виступали тут коректорами. Тренер лише підкріплював позитивне переформулювання або допомагав, якщо негативні висловлення не вдавалося переформулювати. Тренер намагався лише нагадувати, що тут необхідно переформулювання.

Приклад: Негативне висловлення учасника: "Я занадто часто використовую невизначені формулювання".

Тепер була допомога тренера: "Це висловлення не можна залишити без уваги. Допоможіть йому переформулювати цю оцінку в стимул до дії."

Експерти пробували переформулювати.

Тренер підкріплював експертів: "Так, це було дуже вдало сказано" або: "У такій формі це зауваження допоможе йому більше".

Тренер - учасникові: "Спробуй тепер повторити сам у цій формі".

3.2 Рольові ігри

З використанням заздалегідь підготовленої сцени (див. додаток Д) тренер демонструє модель, як можна якісно й кількісно "надбудувати" свою поведінку на зростаючі труднощі ситуації професійної взаємодії. Кількісне надбудування означає, наприклад: "говорити голосніше" (підсилюється один раз уже використаний аспект адаптивної поведінки). Якісне надбудування припускає зміну поведінки, тобто на новому рівні складності може використатися "відмова від продовження дискусії з партнером" або "проходження колишньої аргументації". Для тренування настроювання поведінки на зростаючу складність ситуації, у нашому досвіді, триразова рольова гра просто необхідна.

Тренер демонстрував сцени зростаючої складності.

"Уважно стежте за тим, як "адаптивний" пристосовує свою поведінку до ситуації за допомогою підвищення тону голосу, повторенням тих самих аргументів, і як він взагалі використовує міміку, жестикуляцію, інтонацію".

3.3 Домашнє завдання.

У підгрупах обговорюються й проробляються специфічні тренувальні ситуації учасників. З урахуванням рольових ігор кожна тренувальна ситуація була описана на трьох рівнях складності. Якщо учасники не могли знайти одну ситуацію, на якій можна буде тренувати усі три рівні складності, то вибиралося кілька різних ситуацій професійної взаємодії. Ситуації повинні були точно визначені за ступенем труднощів і занесені на бланки домашнього завдання.

ЧЕТВЕРТЕ ЗАНЯТТЯ (6 годин)

Матеріали: скорочена форма тесту Якубовської; дошка, крейда, картки, бланки домашнього завдання (див. додаток К, Л, М, Н).

Цей блок тренінгу змістовно підрозділяється на дві фази й повинен був допомогти в аналізі власної дезадаптивної поведінки з використанням розвивально-адаптивної моделі.

Мета полягає у тому, щоб зрозуміти складні взаємовпливи власної поведінки й умов оточення. При цьому потрібно підкреслювати довгостроковий вплив тих або інших класів поведінки.

У першій частині заняття, на вигаданому прикладі, пояснювалися й поетапно заносилися на дошку функціональні взаємозв'язки професійної адаптивної поведінки й оточення.

У другій частині в розроблену модель були включені проблемні ситуації учасників. На цій фазі поведінки враховується вплив власної поведінки на поведінку партнера у майбутній професійній взаємодії.

Виходячи з такої логіки побудови заняття, обговорення домашнього завдання проводилося наприкінці роботи. В обговоренні учасники використовували теоретичні міркування щодо названих взаємозв'язків.

4.1 Пояснення умовних взаємозв'язків.

Для пояснення умовних взаємозв'язків було використано заново складений перелік ситуацій з тесту Якубовської. Ця скорочена форма тесту складається із ситуацій, за якими на першому занятті була констатована розбіжність власних оцінок і ключа до тесту. Кожен учасник заново оцінює ситуації по трьох категоріях (професійна адаптивність/дезадаптивність, професійна адаптованість/дезадаптованість, адаптивна/дезадаптивна поведінка). Одночасно збиралися приклади тверджень цих трьох класів поведінки, щоб потім використати їх для аналізу умовних взаємозв'язків.

Перед початком заняття учасникам роздавали для нової оцінки ситуації тест Якубовської. Кожен учасник записував свою оцінку ситуацій. ("Робіть це спонтанно, без довгого обмірковування") і порівнював потім свої оцінки із ключем. Учасники могли побачити, наскільки їх оцінка ситуації узгоджується з думкою експертів.

4.2 Теоретичне пророблення розвивально-адаптивної моделі.

Розвивально-адаптивна модель довгострокового впливу професійної адаптації чи професійної дезадаптації, складена на основі теорії адаптації/дезадаптації, пояснюється з використанням заздалегідь підготовлених плакатів. Такі можливості впливу пояснювалися потім на прикладах.

Тренер на пленумі описує базову модель. Паралельно з розповіддю на дошці малюють таблицю, у якій позначають окремі компоненти розвивально-адаптивної моделі. Учасники записували модель у своїх робочих папках. Потім ця базова модель із застосуванням трьох конкретних прикладів використовувалась для ілюстрації двох класів поведінки.

4.3 Практичне пророблення розвивально-адаптивної моделі.

Це практичне пророблення здійснювалось, виходячи з конкретних умов життя та професійної взаємодії учасників. Один з учасників групи спочатку коротенько описував ситуацію, у якій, як він вважає, поведінся не належним чином. Його просили також повідомити про реакції його партнера й про вплив поведінки партнера на його власні думки й почуття. Описана ситуація оброблялася групою з використанням розвивально-адаптивної моделі й записувалась на дошці.

Описувані учасниками окремі аспекти ситуації підрозділялися на компоненти, що відповідають розвивально-адаптивній моделі; нові рядки записуються під уже наявними.

4.4 Визначення індивідуальних проблемних дезадаптивних ситуацій.

У підгрупах і за підтримкою групи й тренера кожен учасник вибирав особливо важливу для нього проблемну ситуацію професійної взаємодії. Ці ситуації вдома повинні були детально проаналізовані з використанням заданої структури. Виходячи із цього аналізу кожен учасник повинен продумати й детально записати альтернативну поведінку. Аналіз проблемної дезадаптивної ситуації й запланованої альтернативної адаптивної поведінки кожен повинен виконати письмово.

Розвивально-адаптивна модель є основою для письмового аналізу проблемних ситуацій вдома.

У висновку цього блоку тренінгу кожен учасник повинен мати можливість повідомити про труднощі з виконання домашнього завдання на попередньому тижні, а також обговорити зміни у поведінці.

П'ЯТЕ ЗАНЯТТЯ (6 годин)

Матеріали: бланки домашніх завдань; плакат з розвивально-адаптивною моделлю (див. додаток Л, М).

Це заняття включало роботу із проблемними ситуаціями професійної діяльності, теоретично вже проробленими в попередніх домашніх завданнях.

Мета полягала у тому, щоб у рольовій грі й дискусії так проробити заплановану учасниками альтернативну адаптивну поведінку, щоб кожен учасник зміг знайти ці ситуації в реальності до останнього заняття.

5.1 Обговорення домашнього завдання.

Обговорення проводилось на пленумі, щоб учасники одержали кращі навички аналізу складних професійних та життєвих ситуацій. Одночасно учасники одержали можливість ознайомитися з іншими способами подолання проблем - представленими в адаптивних способах поведінки.

5.1.1 Опис спроектованої дезадаптивної ситуації в майбутній професійній діяльності.

По черзі учасники розповідали про свої особисті проблемні ситуації та можливі й існуючі проблемні ситуації у майбутній професійній діяльності. Опис ситуації був досить коротким. Найважливішим тут є точне визначення рівня складності окремих частин ситуації, опис власних невдач тут не настільки важливий. Кожен учасник поділяв дезадаптивну ситуацію на окремі модельні компоненти. Це робиться для того, щоб з'ясувати, у якому блоці розвивально-адаптивної моделі для кожного виникають особливі труднощі. У цьому "непідходящому" місці під час обговорення потрібно допомогти знайти особливо підходящу альтернативу.

5.1.2 Опис альтернативної адаптивної поведінки.

У висновку кожен учасник описував теоретично пророблені вдома можливі реагування у своїй проблемній ситуації професійної взаємодії.

5.2 Рольові ігри.

Рольові ігри проводились у підгрупах - так виникає більше можливостей для індивідуального формування поведінки.

У цих рольових іграх тренер брав на себе роль партнера по інтеракціям. У такий спосіб всі члени групи повинні були концентруватися на ролі "адаптивного". Тренер у ролі партнера по інтеракціям одержував додаткову можливість послідовного формування запланованої альтернативної поведінки учасників. Формування альтернативної поведінки учасників тривало доти, поки учасник не опанує необхідну навичку поведінки, щоб він міг використати її в реальній ситуації професійної взаємодії.

Рольова гра повторюється доти, доки учасник як мінімум двічі не реалізує поведінку з однаковою ефективністю у вербальній і невербальній площинах.

5.3 Домашнє завдання.

Зразки поведінки стають для учасників домашнім завданням на наступний тиждень. Оскільки ці ситуації мають досить високий рівень складності, учасників потрібно було підготувати до можливої невдачі. Нагадувалось, що успіхом є вже сама спроба використати професійну адаптивну поведінку, і її потрібно закріплювати позитивним самопідкріпленням, навіть якщо в перший раз ця спроба не приведе до остаточного позитивного результату. Далі, при несподіваному, небажаному розвитку ситуації учасникам радять використати наступну стратегію:

- залишатися спокійним;
- глибоко зітхнути;
- продовжувати далі зі словами: "Незважаючи на це, я спробую ще раз".

У бланк домашнього завдання ситуація записується максимально докладно й конкретно.

ШОСТЕ ЗАНЯТТЯ (6 годин)

Матеріали: плакат, картки з характеристиками асертивної поведінки
Останнє заняття підрозділялося на дві частини:

У першій частині кожен учасник повинен був докладно обговорити із тренером і групою свій досвід поведінки в професійній ситуації особливого ступеня складності.

У другій частині на базі отриманого досвіду учасники розробляли індивідуальну стратегію створення й розвитку у майбутньому репертуарі професійної адаптивної поведінки.

Мета полягає у тому, щоб набути соціальну та професійну компетентність у майбутніх складних професійних ситуаціях.

6.1 Обговорення домашнього завдання.

Обговорення домашнього завдання знову відбувається на пленумі, щоб дати учасникам максимум можливостей для навчання.

Кожен учасник розповідав про власну складну ситуацію у професійній взаємодії. Необхідно стежити за тим, щоб учасники групи в подробицях описували, які моменти їм особливо вдалися. Виділення таких аспектів допомагало учасникам звернути увагу на вже освоєні компоненти адаптивної поведінки, замість того, щоб оцінювати ситуацію у цілому як провал. Під час обговорення домашнього завдання використовуються, розташовані на дошці, характеристики адаптивної поведінки. У своїх розповідях учасники концентрувалися на обраній ними адаптивній поведінці: "Що я сказав? Що я зробив? Які компоненти адаптивної поведінки я при цьому використав? Що я ще можу покращити, тобто які конструктивні поради я можу дати сам собі, щоб досягти своєї мети?".

6.2 Формування індивідуальної стратегії поведінки.

У підгрупах, з міркувань економії часу, і за допомогою тренера для кожного учасника розроблялася система оптимальних стратегій дій.

Ця система включала: каталог сигнальних фраз, перелік вимог до поведінки, взаємозв'язку найважливіших компонентів професійної адаптивності й професійної адаптованості т.ін. Учасники можуть виходити з тих компонентів, які у тренувальних ситуаціях особливо допомагали їм.

Такого роду індивідуальні стратегії як практичне керівництво й підтримка повинні допомагати тренувати учасникам адаптивну поведінку поза групою. Допомогти може також робоча папка, укомплектована учасниками під час тренінгу.

Учасники самі формулюють свої індивідуальні стратегії дій і записують їх у своїх робочих папках. Учасники групи повинні були стати своїми власними тренерами.

Як найважливіший принцип самостійної роботи пропонувався наступний: лише активне тренування веде до успіху. Адаптивну поведінку було названо "включенням у ситуацію", зокрема в ситуацію професійної взаємодії. Мова йде про те, щоб самостійно відшукувати професійну ситуацію для тренування й застосовувати у ній відповідні компоненти адаптивної поведінки.

Таким чином, застосувавши описані форми і методи роботи по запобіганню і подоланню явищ дезадаптації до професійної діяльності та розвитку професійного адаптивного потенціалу, ми приступили до перевірки їх ефективності, про що мова піде у наступному параграфі.

Ефективність професійної адаптації та успішність професійної діяльності майбутнього психолога-практика залежить від готовності і здатності творчо, по-новому осмислювати і переборювати проблемні моменти, виходити із внутрішніх та зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, знаходити нові змісти і цінності, ставити і вирішувати неординарні професійні задачі.

Включення у процес розвитку професійного адаптивного потенціалу різних способів культивування рефлексії та саморегуляції може стати необхідною умовою підвищення професійно-адаптивної сензитивності й адекватності поведінки психолога-професіонала, що, у свою чергу, виступає умовою для переосмислення свого ставлення до професійних ситуацій у цілому і проектування подальшої ефективної та успішної професійної діяльності.

Таким чином, професійний адаптивний потенціал може виступати фактором, який дозволяє психологу-практику осмислювати свої успіхи і невдачі у професійній діяльності, виявляти зони своєї професійної неадекватності чи асензитивності, переосмислювати стереотипи своєї поведінки, причини їх виникнення й умови актуалізації. Тобто він є необхідним компонентом забезпечення ефективного впровадження майбутньої професійної діяльності психологом-практиком.

3.4. Динаміка змін у проявах професійної дезадаптації студентів-психологів за умов розвивально-адаптивних психотехнологій

Впровадження формувальної частини дослідження та отримані експериментальні результати дозволяють констатувати, що попередження та подолання професійної дезадаптації здійснюється шляхом впровадження системи психопрофілактичних та психокорекційних впливів на формування і функціонування у структурі особистості майбутніх психологів професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості, розвиток яких дестабілізує формування професійного адаптивного потенціалу у структурі адаптивного потенціалу особистості. Саме розвиток психологічних механізмів саморозвитку, саморегуляції та самоусвідомлення виступає необхідною умовою до формування професійного адаптивного потенціалу, який було визначено у припущенні дисертаційного дослідження. Констатовані зміни, які об'єктивно спостерігаються, а також математико-статистична обробка та інтерпретація даних, одержаних на констатувальному і контрольному етапах дослідження дають можливість експериментально підтвердити припущення.

Для оцінки ефективності розроблених заходів попередження і подолання дезадаптивних впливів професійного середовища були залучені студенти-психологи 1 і 4 курсів. За допомогою діагностичних методик, які були використані на констатувальному етапі дослідження, було відібрано тих студентів-психологів перших курсів, які мали сензитивні до професійної дезадаптації особистісні якості: відсутність поведінкової гнучкості, підвищена мотиваційна напруга, низька саморегуляція, схильність до переживання фрустрації. Досліджувані студенти становили такі вибірки: експериментальна група 1 та контрольна група 1 (по 35 осіб в кожній, студенти 1 курсів).

Досліджувані студенти-психологи четвертого року навчання, які виявили уразливість до професійної дезадаптації на особистісному (діагностичне обстеження) і на поведінковому рівнях (за даними керівників практик) також склали дві групи – експериментальна групи 2 і контрольна група 2 (по 25 осіб у кожній).

За програмою розвивально-адаптивних психотехнологій з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутнього психолога-практика психопрофілактичні заходи були застосовані до студентів-психологів 1 курсів (експериментальна група 1), а психокорекційна програма, яка передбачала як одну із форм професійно-психологічне навчання, впроваджувалася зі студентами-психологами четвертого курсу перед початком першої виробничої практики (експериментальна група 2).

Оцінюючи ефективність представленої методики формувального експерименту, встановлена динаміка змін особистості майбутніх психологів як у контрольних, так і в експериментальних групах.

Спочатку опишемо зміну особистісної адаптивності, яку ми вимірювали за допомогою багаторівневого особистісного опитувальника „Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна (табл. 3.1).

Отримані результати вказують на зростання адаптивного особистісного потенціалу студентів обох експериментальних груп, зокрема, зміни професійної дезадаптивності, за рахунок розвитку самоусвідомлення власних емоційних станів, саморозвитку власних поведінкових паттернів у міжособистісній взаємодії у професійному середовищі та за рахунок розвитку когнітивної складової саморегуляції як в особистісній сфері, так і у професійній. Звертає на себе увагу той факт, що особливо ефективними виявилися

психопрофілактичні заходи. Таким чином, можна стверджувати, що психопрофілактика виступає неабияким психологічним впливом, за умови її своєчасного застосування, так як іноді, уразливі до професійної дезадаптації, особистісні якості можуть важче піддаватися психологічній корекції.

Динаміка змін в адаптивному потенціалі студентів-психологів
(за методикою „Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна)

Таблиця 3.1

Досліджувані студенти	Динаміка особистісного адаптивного потенціалу		t-крит. Ст'ю-дента	Рівень значимості
	до експ. (у %)	після експ. (у %)		
Експ.гр.1	48,6	60	7,4	0.001
Експ.гр.2	52	60	7,1	0.001
Контр.гр.1	45,7	48,6	0,19	не знач.
Контр.гр.2	52	56	0,39	не знач.

Так, поведінкова регуляція студентів, уразливих до професійної дезадаптації, збільшилася у контексті зменшення схильності до проектування конфліктної взаємодії, збільшилася адекватність самооцінки у відповідності до прогнозування та вирішення проблемних ситуацій і, як наслідок, адекватність у сприйнятті дійсності у контексті подальшої професійної діяльності та ефективності професійної адаптації.

Самоусвідомлення власних емоційних станів та здатність до їх вольової регуляції виступає як складова професійної адаптивності за рахунок сформованості комунікативного і творчого потенціалів та конструктивно спрямованих комунікативних й творчих здібностей, зменшення проявів агресивності, конфліктності та формування уміння налагоджувати контакти з оточуючими.

Когнітивна складова саморегуляції забезпечує розвиток професійної адаптивності й професійної адаптованості та констатує здатність особистості психолога до дотримання морально-етичної нормативності у взаємодії з позиції визнання загальноприйнятих норм поведінки і адекватну оцінку свого місця і ролі в професійному середовищі.

Таким чином, формування професійного адаптивного потенціалу можливе в контексті інтеграції особистісної та професійної сфер і виступає системним особистісним утворенням, що включає означені вище складові і визначає три рівні професійної адаптації: хорошу, задовільну і незадовільну.

Бесіди з кураторами та методистами, які здійснювали керівництво психодіагностичною та психокорекційною практиками студентів-психологів, також засвідчили, що вже на початку застосування психопрофілактичних і психокорекційних прийомів студенти - майбутні психологи експериментальних груп мали тенденцію до змін у власній поведінці, а саме: вони рідше ставали учасниками конфліктних ситуацій, їх поведінка була більш виваженою.

Отримані експериментальні результати за методикою “Незакінчені речення” А. Філіпса (адаптація А. М. Прихожан) дозволили встановити певні зміни (табл. 3.2).

Аналіз отриманих експериментальних результатів вказує, що в результаті формувального експерименту збільшилася відсоткова кількість досліджуваних студентів, а саме розвиненість здатності до самоусвідомлення власної тривожності, що дозволяє констатувати зниження рівня тривожності, яка була визначена як чинник до розвитку професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості (експ. гр. 1 з 37,1% до 48,6%; експ. гр. 2 з 56% до 76%), тоді як у контрольній групі цей показник практично залишився незмінним (контр. гр. 1 до експерт. 34,3% після 37,1%; контр. гр. 2 до експерт. 60% після 64%;). Встановлено, що розвиток самоусвідомлення власної тривожності виступає необхідним аспектом до зниження її рівня у структурі особистості і найбільш ефективним у досягненні даного результату визначено психокорекційний вплив.

Динаміка змін особистісної тривожності у майбутніх психологів за результатами методики незакінчені речення А. Філіпса

Таблиця 3.2

Досліджувані студенти	Динаміка розвитку саморегуляції тривожності		t-критерій Ст'юдента	Рівень значимості
	до експ. (у %)	після експ. (у %)		
Експ.гр.1	37,1	48,6	6,1	0,01
Експ.гр.2	56	76	8,1	0,001
Контр.гр.1	34,3	37,1	0,19	не знач.
Контр.гр.2	60	64	0,39	не знач.

Такі результати вказують на те, що студенти експериментальних груп стали більш впевненими у собі, менш тривожними, стали адекватно оцінювати різні життєві й професійні ситуації і керувати своїми психоемоційними станами. Таким чином, особистісні зміни, а саме, розвиток професійної адаптивності та професійної адаптованості, дає можливість студентам успішніше адаптуватись до професійної ситуації, і, як наслідок, знижують внутрішню та зовнішню конфліктність.

Порівняльний аналіз динаміки змін у характері реагування студентів контрольних та експериментальних груп на ситуації фрустрації за методикою "Незакінчені речення" А. Філіпса дозволяє констатувати отримані результативні зміни. Досліджувані студенти експериментальних груп, порівняно зі студентами контрольних груп, здатні до самоконтролю у вигляді вольового самокерування емоційними станами та поведінкою у складних життєвих та професійних ситуаціях, вирішують внутрішні суперечності і міжособистісні конфлікти. З метою підтвердження отриманих результатів нами здійснено змістовний аналіз речень студентів-психологів контрольних та експериментальних груп.

На констатувальному етапі дослідження було встановлено, що найбільше тривожність виявляється у таких твердженнях: "Інколи мені здається, що я...", "Дуже не хочу, щоб...", "Найбільше мені заважає...", "Я не рідко ловлю себе на тому...", "Мені дуже важко...". На контрольному етапі дослідження ми здійснили аналіз відповідей студентів експериментальних та контрольних груп саме на такі твердження, що дало можливість встановити наявність чи відсутність внутрішнього конфлікту, емоційної нестабільності. Відповіді багатьох студентів контрольних груп констатують наявність емоційної нестабільності, низький рівень інтернальності, конфліктної, невпевненої та агресивної поведінки у міжособистісній взаємодії:

– інколи мені здається, що я ... : "зовсім нещаслива людина", "дуже втомлююсь від життя", "не зможу досягти поставленої мети", "нікому непотрібна", "не впевнена у своїх силах", "нічого доброго в цьому житті не зробила" та ін.. Думки студентів-психологів експериментальних груп більш суб'єктивні, для них характерні відповіді іншого типу:

– інколи мені здається, що я ... : "найщасливіша людина на світі", "народилась, щоб творити великі справи", "не справлюсь із якимось випробуванням, але збираюся з силами і дію", "багато чого можу досягнути у житті", "не терплю самотності", "можу зробити все правильно" та ін..

Закінчення тверджень студентів-психологів контрольних та експериментальних груп суттєво розрізняються. Приклади відповідей майбутніх психологів-практиків наведені у таблиці 3.3.

Динаміка подолання професійної дезадаптації в процесі розвитку професійної адаптивності та професійної адаптованості студентів-психологів за результатами

Асоціації для рефлексії	Психологічний аналіз динаміки розвитку рефлексії	
	Контр.гр.	Експ.гр.
1	2	3
-дуже не хочу, щоб...	“я розчарувалась у житті”, “мене оточували злі люди, які не вміють співчувати і не розуміють мене”, “люди, які були друзями ставали ворогами”, “я залишалась самотньою”, “про мене думали погано” та ін.	“так швидко минав час”, “в країні панував безлад”, “люди були нещасні”, “життя було сірим”, “мною керували” та ін.
-найбільше мені заважає...	“моя невпевненість у своїх діях”, “моя нерішучість у відповідальні моменти”, “моя лінь і часто небажання будь-що робити”, “нерозуміння батьків” та ін.	“надто велика сприйнятливність”, “моя сентиментальність”, “почуття гордості”, “нетерплячість, однак зараз вже не дуже”, “гамір” та ін.
- я не рідко ловлю себе на тому...	“що невпевнена в собі”, “що мені не цікаво жити”, “що розчарована багато в чому, що вчинила”, “що мої дії залежать від настрою та оточення”, “що боюсь самотності” та ін.	“що я щаслива людина”, “що все, що я планую можу зробити, бо вважаю себе сильною людиною”, “що ще не повністю вмію керувати своїм настроєм”, та ін.
1	2	3
- мені дуже важко...	“без друзів”, “зрозуміти себе”, “отримувати задоволення від життя”, “перебороти свій страх”, “адаптуватись у нових умовах”, “бути одній” та ін.	“зосередити увагу на таких речах, які мене не цікавлять”, “бачити бідних і голодних дітей”, “сказати “ні””, “коли я бачу чиєсь горе і тому намагаюсь одразу ж допомогти” та ін.
- часто я не помічаю...	“своїх помилок та недоліків”, “що саме хочуть люди від мене”, “людей, які мене оточують”, “що завдаю болю іншим”, “що я занадто різка і холодна до близьких” та ін.	“як швидко минає час”, “що я змінююсь”, “що дуже емоційно розмовляю”, “того, що мене не цікавить”, “позитивного ставлення людей до мене” та ін.

Результати досліджуваних контрольних груп, як і на констатувальному етапі дослідження, вказують на існування внутрішньої напруги, неврівноваженості. Відповіді студентів свідчать про невпевненість у собі, а в окремих випадках про незадоволення життям та майбутньою професійною діяльністю. Тоді як відповіді студентів експериментальних груп характеризуються впевненістю у собі, емоційною стабільністю. Аналізуючи закінчення речень типу: “труднощі, що постають переді мною...”, “коли мені не щастить, я...”, “коли мені доводиться чекати...”, зазначимо, що нейтральних відповідей типу “не знаю” не виявлено ні у контрольній, ні в експериментальній групах. Так, 78,7% студентів експериментальних груп намагаються керувати своїми емоційним станом і поведінкою – вказують конкретні способи саморегуляції чи закінчують речення такими висловлюваннями, як: “я намагаюсь долати”, “спершу трохи лякають мене, але

згодом я переусвідомлюю все і справляюся”, “не зупиняють мене”, “я не втрачаю активності, ентузіазму”, “я починаю думати про щось приємне”, “я спокійно чекаю”. Закінчення тверджень 56% студентів контрольних та лише 16% студентів експериментальних груп вказують на афективно загострене реагування, а саме, ситуації фрустрації. Наприклад, “я дуже розчаровуюся”, “я нервуюся”, “я стаю досить агресивним”, “я плачу”, “я починаю хвилюватись і не можу спокійно сидіти чи стояти” та ін..

Розглянемо тепер зміни, які відбулися в особистісній структурі студентів-психологів під впливом психопрофілактичних і психокорекційних занять (табл. 3.4).

Здійснивши дослідження особистісної структури студентів-психологів за допомогою особистісного опитувальника Кеттелла -16-РФ (форма С) та розрахувавши коефіцієнт кореляції з показниками адаптивного потенціалу методики А. Маклакова та С. Черняніна, нами отримані дані, що засвідчили, як саме здійснювався психопрофілактичний та психокорекційний вплив на професійну дезадаптивність та професійну дезадаптованість у контексті розвитку професійної адаптивності та професійної адаптованості як складових професійного адаптивного потенціалу за допомогою методів та прийомів розробленої авторської програми розвивально-адаптивних психотехнологій. Отримані експериментальні результати та визначені кореляційні зв'язки констатують зміни у структурі професійного адаптивного потенціалу досліджуваних студентів, які приймали участь у формувальній частині дослідження. Дані зміни констатуються за чинниками: емоційна стійкість, підозрілість, почуття провини, самостійність і напруженість, де фіксується значима позитивна кореляція з показником особистісної адаптивності. Саме ці чинники, які визначені нами у констатувальній частині дослідження, як складові професійної дезадаптивності виявились найбільш уразливими у тих студентів-психологів, які мали низький рівень професійного адаптивного потенціалу. Отримані експериментальні результати дозволяють підтвердити висунуте нами припущення і зафіксувати ефективність впроваджених психопрофілактичних і психокорекційних заходів з майбутніми психологами-практиками.

Попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх фахівців можливо за рахунок застосування психопрофілактичних та психокорекційних технологій з розвитку професійної адаптивності та професійної адаптованості і формуванню професійного адаптивного потенціалу, шляхом позитивної динаміки у зміні самоусвідомлення власних особистісних якостей, адекватності самооцінки, рівня домагань, самоусвідомлення власної значимості, тобто прийняття позиції суб'єкта власної життєдіяльності.

Саморегуляція та саморозвиток активізують адекватність самооцінки у залежності від впливу особистісної чи професійної сфер на особистість і сприяють конструктивному подоланню особистісних комплексів і створенню адекватних психологічних захистів, які забезпечать ефективну психологічну стійкість майбутнього психолога-практика до складних професійних ситуацій. Так, якщо на початку роботи з подолання та попередження професійної дезадаптації досліджуваним був притаманний високий рівень самозвинувачення, за умови самоусвідомлення власних недоліків, і, як наслідок, відсутність професійно-адаптивних можливостей у розв'язанні даних внутрішньоособистісних суперечностей, що проектувало безсилля та невдачу у суб'єктивних значущих ситуаціях, то своєчасний психопрофілактичний і психокорекційний вплив сприяв розвитку у майбутніх психологів-практиків позитивної “Я-концепції”, адекватної самооцінки та здатності до когнітивної саморегуляції, особливо у професійній сфері міжособистісної взаємодії, підвищенню впевненості у свої сили та власного “Я” у складних життєвих та професійних ситуаціях.

Динаміка розвитку чинників особистісних профілей у психопрофілактиці та психокорекції професійної дезадаптації (коефіцієнт кореляції показників Р. Кеттелла з показниками адаптивного потенціалу)

Таблиця 3.4

Психологічні чинники	Досліджувані студенти (у %)								Особистісні профілі
	Експ. гр. 1		Експ. гр. 2		Контр. гр. 1		Контр. гр. 2		
	До	після	до	після	до	після	до	після	
Совісність	<i>0.56</i>	<i>-0.44</i>	<i>0.56</i>	<i>-0.44</i>	<i>0.52</i>	<i>0.53</i>	<i>0.56</i>	<i>0.53</i>	саморегулятивний
Емпатичність	0.53	0.60	0.53	0.60	0.58	0.54	0.53	0.54	
Самоконтроль	0.52	0.47	0.52	0.47	0.45	0.44	0.52	0.44	
Саморегуляція	<i>-0.56</i>	<i>0.53</i>	<i>-0.56</i>	<i>0.53</i>	-0.55	-0.53	-0.56	-0.53	
Тривожність	0.68	0.54	0.68	0.54	0.58	0.65	0.68	0.65	
Напруженість	0.65	0.56	0.65	0.56	0.55	0.50	0.65	0.50	
Доброта	<i>0.22</i>	<i>-0.34</i>	<i>0.52</i>	<i>-0.34</i>	0.50	0.52	0.52	0.52	соціальний
Домінантність	<i>0.52</i>	<i>0.36</i>	<i>0.52</i>	<i>0.36</i>	0.52	-0.50	0.52	-0.50	
Безтурботність	<i>0.55</i>	<i>0.5</i>	<i>0.55</i>	<i>0.52</i>	0.54	-0.49	0.55	-0.49	
Сміливість	<i>-0.49</i>	-0.44	<i>-0.49</i>	-0.44	0.55	0.54	-0.49	0.54	
Підозрілість	0.52	0.57	0.62	-0.70	0.58	0.45	0.52	0.45	
Дипломатичність	0.45	0.54	0.45	0.54	0.62	0.58	0.45	0.58	
Самостійність	0.52	-0.54	0.52	-0.54	0.42	0.44	0.52	0.44	когнітивний
Інтелектуальність	<i>0,56</i>	<i>0,54</i>	<i>0,56</i>	<i>0,54</i>	0,49	0,54	0,56	0,54	
Практичність	0.53	0.52	0.53	0.52	0.57	0.62	0.53	0.62	
Гнучкість	0.39	0.42	0.39	0.42	0.37	0.32	0.39	0.32	

Динаміка розвитку самоусвідомлення реалізовувалася за допомогою методів та прийомів психокорекційного впливу у процесі тренінгових занять. Прикладом, що дозволяє констатувати специфіку розвитку самоусвідомлення виступає обговорення професійної ситуації знайомства з новою людиною і труднощів, які при цьому виникають:

О.У. – Труднощі можуть виникнути через саму людину, з котрою ведеш розмову. Якщо вона схожа з тобою за характером, то бесіда буде проходити нормально, без ускладнень. Якщо характер різний, то розмова не вийде.

А.К. – Крім того, коли підходиш до людини, то одразу ж бачиш, налаштована вона до тебе, чи ні. Якщо ні, то розмова не вийде.

К. К. – Мені завжди легше з людиною, яку знаю, з якою є про що поговорити. А якщо нещодавно знайомі, то легкості немає, теми вимушені підбирати.

К.Г.– Треба бути завжди відвертим... Якщо сам відвертий, то і можна чекати відвертості від інших. Інакше співбесідник буде уникати розмови.

О.Ш.– Головне, спільну тему знайти, на початку відвертість не така вже й потрібна

Як бачимо з наведеного прикладу, експериментально створеної проблемної ситуації, майже всі учасники розмови, вказуючи на складнощі професійної взаємодії, причини цих труднощів або приписують співбесіднику, або ж посилаються на збіг обставин: тривалість знайомства, наявність спільної теми. І хоча на наступне запитання психолога, від кого залежить, чи буде знайдена тема, О.Ш. відповідає: “І від співбесідника і від мене”, переконання у тому, що кожен особисто відповідальний і за себе, і за результат професійної взаємодії, ні в О.Ш, ні в інших учасників тренігу не виникає.

Судячи з відгуків учасників після проходження тренігу, у них відбулася зміна у сприйманні характеру соціальної та професійної взаємодії.

Наведемо нижче деякі висловлювання учасників тренігу, що, як нам здається, дозволяють зробити деякі висновки про його продуктивність.

Н.- Я дуже змінився. Для мене дуже важливий досвід розігрування ролей. Я ніколи не міг подумати, що здатний до цього. Я дуже радий тій свободі і впевненості, з якою я зміг грати різні ролі.

С.- Я зрозумів, що можу тепер по-іншому і працювати, і спілкуватися.

Н.- Мені все це знадобиться у професійній діяльності. Я зрозумів, що для мене дуже характерна позиція “дезадаптивного”.

Л.- Я якось, по-іншому, відкрив себе у професійній взаємодії. Проте, необхідно ще розібратися.

Т.- Це такий могутній поштовх для особистісного і професійного розвитку.

Результати даного обговорення, а також кількісні показники, дозволяють констатувати, що психопрофілактика й психокорекція професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків передбачає створення умов для переусвідомлення ставлення до власної особистості - професіонала шляхом саморозвитку, до аналізу своєї позиції і своєї поведінки під час професійної взаємодії шляхом розвитку саморегуляції, особистісного та професійного росту з позиції розвитку самоусвідомлення власного внутрішнього “Я”.

Висновки до третього розділу

Психологічний аналіз результатів формувального етапу дослідження дозволяє констатувати, що своєчасна робота з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків, саме, у процесі навчально-професійної підготовки забезпечує високий рівень підготовки фахівців та успішність й ефективність майбутньої професійної діяльності.

Формувальна частина дослідження здійснювалася у відповідності до мети, завдань та висунутого припущення дисертаційного дослідження.

У процесі формувального експерименту здійснено диференціацію психопрофілактичної та психокорекційної роботи з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків, визначено та конкретизовано систему методів, прийомів, засобів та психотехнологій у межах психопрофілактичного та психокорекційного впливів. Констатована специфіка застосування психопрофілактичної роботи, ефективність якої встановлено експериментальним шляхом: саме на перших курсах навчання, а також специфіка психокорекційної роботи, яка застосовувалася на четвертому курсі фахової підготовки. Дана диференціація, за роками навчання, ґрунтується з урахуванням специфіки впровадження навчально-професійної діяльності студентами-психологами та обґрунтовується з позиції оволодіння курсами навчально-професійних дисциплін і проходженням професійно-виробничих практик (психодіагностичної та психокорекційної).

Виділено психологічні чинники попередження та подолання професійної дезадаптації психологів у процесі навчально-професійної діяльності, зокрема, професійна адаптивність, професійна адаптованість та професійний адаптивний потенціал. Якісними показниками професійної адаптованості майбутніх психологів-практиків як механізму професійної адаптації виступають: самоусвідомлення особистістю самої себе, адекватна самооцінка, рефлексія, вміння диференціювати і виражати свої почуття, усвідомлення необхідності відкриття власного “Я”, емоційна стабільність та активізація творчого потенціалу.

Професійну адаптивність студента-психолога характеризує: впевненість у собі, адекватний розв’язанню професійних завдань рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, здатність до конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій, низька внутрішня та зовнішня конфліктність, адекватна самооцінка, емоційна стабільність та активізація творчого потенціалу.

Професійний адаптивний потенціал забезпечується функціонуванням таких якісних характеристик: відсутність розчарувань у професії, прагнення до професійного й особистісного зростання, позитивна самооцінка фахової спроможності, самокерування власних емоційних станів та поведінки у складних професійних ситуаціях, вирішення внутрішніх протиріч та міжособистісних конфліктів у професійній діяльності, позитивна “Я-концепція”.

Таким чином, можна констатувати, що професійний адаптивний потенціал, професійна адаптивність та професійна адаптованість виступають чинниками попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків. Професійний адаптивний потенціал розглядається нами як динамічне утворення, якісні характеристики, особливості та властивості якого можуть змінюватися під впливом особистісної та професійної сфер особистості, за умови розвитку та функціонування психологічних механізмів самоусвідомлення, саморозвитку та саморегуляції. У контексті дослідження професійного адаптивного потенціалу як чинника попередження і подолання професійної дезадаптації, саме, у майбутніх психологів-практиків, важливо підкреслити, необхідність подібної формувальної роботи зі студентами-психологами у процесі їх фахової підготовки у межах ВНЗ.

Результати формувальної частини дослідження відображено в наукових статтях автора [196; 201; 203; 204; 206]

ВИСНОВКИ

1. Внутрішня позиція особистості зумовлюється розвитком адаптивності як особистісної властивості, а у контексті професійної діяльності здійснюється розвиток професійної адаптивності та професійної адаптованості як психологічного механізму професійної адаптації. Адаптованість являє собою феномен, що інтегрує вплив середовищних та внутрішніх факторів на процес адаптації особистості.

2. Професійна дезадаптація виступає наслідком порушення розвитку адаптивності особистості та адаптованості до професійного середовища і спричиняє порушення у функціонуванні адаптивного потенціалу особистості та нівелює розвиток професійного адаптивного потенціалу. Очевидним виступає аспект особистості психолога, психолога-практика, який включений у систему професійної підготовки у межах ВНЗ. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє здійснити акцент саме на внутрішніх особистісних чинниках студента-психолога, які формують адаптивність, та зовнішніх, активізованих соціальним оточенням, зокрема, у межах вищої школи, інтеграція яких призводить до формування адаптованості в контексті майбутньої професійної діяльності за умов розвитку психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку.

3. Симптомокомплексами професійної дезадаптації є стійкість та уразливість до дії дезадаптуючих факторів. Студентам-психологам, уразливим до професійної дезадаптації, властиві типологічні якості особистості - дискорданти та потенційні дискорданти, які виступають передумовами до розвитку професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості. Дослідження особистісної структури засвідчує, що саме такі студенти мають тенденцію до розмитості зовнішньої чи внутрішньої спрямованості особистості, їм притаманні риси як інтроверта, так і екстраверта, тобто вони є амбівертами.

4. Характерологічні особливості студентів - майбутніх психологів зумовили градацію особистісних профілів у контексті професійної адаптації/дезадаптації: емоційно-вольові особливості – саморегулятивний особистісний профіль; комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії – соціальний особистісний профіль; інтелектуальні особливості – когнітивний особистісний профіль.

5. Професійна дезадаптація має структуру, складовими якої виступають особистісні властивості чи професійна дезадаптивність та психічний стан – професійна дезадаптованість. Інтеграція даних структурних компонентів формує тенденцію до порушення розвитку професійного адаптивного потенціалу. На рівні особистісної організації проявляються симптомокомплекс стійкості до професійної дезадаптації та симптомокомплекс уразливості до професійної дезадаптації і експериментальним шляхом виділені їх психологічні чинники.

6. Професійна дезадаптація зумовлюється такими чинниками: професійна дезадаптивність (високий рівень тривожності, екстернальність, низький рівень самоприйняття та саморегуляції, дискордантність, агресивність, психічна ригідність, конфліктність); професійна дезадаптованість (негативна психічна напруженість, готовність до ризику, емоційна нестабільність, орієнтація на норми групи, непередбачуваність поведінки, відсутність творчого потенціалу). Інтелектуальність, як якісна характеристика професійної адаптивності, притаманна досліджуваним з властивостями стійкості до професійної дезадаптації і забезпечується: високим інтелектом, освіченістю, розвинутим логічним мисленням, гнучкістю.

7. Ефективність психопрофілактичної та психокорекційної роботи з попередження та подолання професійної дезадаптації досягається через систему методів, прийомів, засобів та психотехнологій у межах психопрофілактичного та психокорекційного впливів.

Психологічними чинниками попередження та подолання професійної дезадаптації психологів у процесі навчально-професійної діяльності виступають професійна адаптивність, професійна адаптованість та професійний адаптивний потенціал. Якісними показниками професійної адаптованості як чинника попередження та подолання професійної дезадаптації виступають: самоусвідомлення особистістю самої себе, адекватна самооцінка, рефлексія, вміння диференціювати і виражати свої почуття, усвідомлення необхідності відкриття власного “Я”, емоційна стабільність та активізація творчого потенціалу. Професійну адаптивність характеризує: впевненість у собі, адекватний розв’язанню професійних завдань рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, здатність до конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій, низька внутрішня та зовнішня конфліктність, здатність до адекватної оцінки різноманітних життєвих та професійних ситуацій, навички самокерування психоемоційними станами.

8. Професійний адаптивний потенціал забезпечується функціонуванням таких якісних психологічних особистісних особливостей як відсутність розчарувань у професії, прагнення до професійного й особистісного зростання, позитивна самооцінка фахової спроможності, самоскерування власних емоційних станів та поведінки у складних професійних ситуаціях, вирішення внутрішніх суперечностей та міжособистісних конфліктів у професійній діяльності, позитивна “Я-концепція”.

**Кореляційний зв'язок з фактором А (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)**

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2
Високий інтелект (В)	-0.29	-0.14
Емоційна стійкість (С)	+0.54	+0.58
Домінантність (Е)	-0.32	-0.25
Безтурботність (F)	0.15	0.11
Совісність. (G)	+0.65	+0.60
Сміливість (H)	+0.40	+ 0.54
М'якосердність (I)	0.18	0.18
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	-0.60	-0.54
Гнучкість (Q1)	0.25	0.28
Самостійність (Q2)	-0.33	- 0.35
Контроль бажань (Q3)	-0.12	-0.23
Напруженість (Q4)	-0.55	-0.76

**Кореляційний зв'язок з фактором В (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)**

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2
Доброта (А)	+0.49	-0.14
Емоційна стійкість (С)	0.34	-0.28
Домінантність (Е)	-0.32	-0.55
Безтурботність (F)	0.25	0.11
Совісність. (G)	0.15	- 0.30
Сміливість (H)	0.40	- 0.24
М'якосердність (I)	0.18	+0.58
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	0.10	-0.64**
Гнучкість (Q1)	0.25	0.28
Самостійність (Q2)	-0.15	- 0.15
Контроль бажань (Q3)	-0.22	+0.43
Напруженість (Q4)	0.25	-0.56

**Кореляційний зв'язок з фактором С (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)**

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2
Доброта (А)	+0.54	+0.59
Високий інтелект (В)	+0.14	+0.28
Домінантність (Е)	+0.52	-0.65
Безтурботність (F)	0.15	0.11
Совісність. (G)	+0.25	+0.10
Сміливість (Н)	+0.40	+ 0.54
М'якосердність (I)	0.18	0.18
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	-0.60	-0.54
Гнучкість (Q1)	0.25	0.28
Самостійність (Q2)	-0.53	- 0.65
Контроль бажань (Q3)	-0.12	-0.23
Напруженість (Q4)	+0.55	-0.66

Кореляційний зв'язок з фактором І (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2
Доброта (А)	+0.24	+0.19
Високий інтелект (В)	+0.14	+0.28
Емоційна стійкість (С)	+0.24	-0.28
Домінантність (Е)	+0.22	-0.35
Безтурботність (F)	0.55	+0.51
Совісність. (G)	+0.25	+0.10
Сміливість (H)	+0.30	+ 0.14
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	+0.49	0.44
Гнучкість (Q1)	0.25	0.28
Самостійність (Q2)	+0.23	- 0.35
Контроль бажань (Q3)	+0.52	+0.53
Напруженість (Q4)	+0.25	-0.26

**Кореляційний зв'язок фактором з Q2 (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)**

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ.гр.1	Експ.гр.2
Доброта (А)	+0.54	-0.19
Високий інтелект (В)	+0.14	+0.28
Емоційна стійкість (С)	-0.54	-0.58
Домінантність (Е)	+0.22	-0.35
Безтурботність (F)	0.45	+0.41
Совісність. (G)	+0.25	-0.50
М'якосердність (I)	0.18	0.18
Сміливість (Н)	+0.30	-0.34
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	+0.49	0.44
Контроль бажань (Q3)	-0.52	-0.53
Напруженість (Q4)	+0.25	+0.26

Кореляційний зв'язок з фактором Q3 (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2
Доброта (А)	-0.54	+0.49
Високий інтелект (В)	-0.14	+0.48
Емоційна стійкість (С)	-0.54	-0.18
Домінантність (Е)	+0.22	-0.35
Безтурботність (F)	0.25	+0.21
Совісність. (G)	+0.55	-0.30
М'якосердність (I)	0.18	0.18
Сміливість (H)	+0.30	-0.34
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	+0.49	0.14
Самостійність (Q2)	-0.23	- 0.35
Контроль бажань (Q3)	-0.52	-0.53

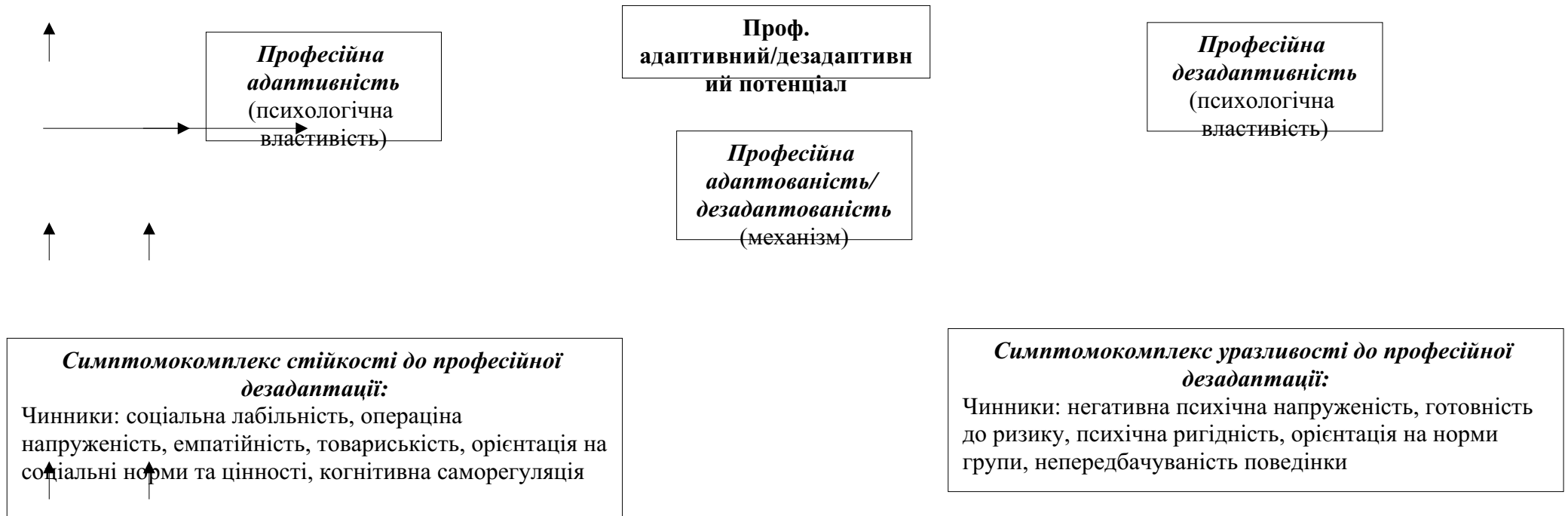
Кореляційний зв'язок з фактором Q4 (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ.гр.1	Експ.гр.2
Доброта (А)	-0.14	-0.49
Високий інтелект (В)	-0.14	-0.48
Емоційна стійкість (С)	+0.54	-0.48
Домінантність (Е)	+0.52	-0.35
Безтурботність (F)	0.25	+0.21
Совісність. (G)	+0.15	-0.30
М'якосердність (I)	0.48	0.18
Сміливість (H)	+0.20	-0.54
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Тривожність (O)	+0.29	0.14
Самостійність (Q2)	-0.23	+ 0.55
Напруженість (Q4)	+0.25	+0.26

Кореляційний зв'язок з фактором О (обистісний опитувальник
Р. Кеттелла 16-PF, форма С, дорослий варіант)

Психологічні чинники	Групи досліджуваних студентів	
	Експ.гр.1	Експ.гр.2
Доброта (А)	+0.24	+0.19
Високий інтелект (В)	+0.14	+0.28
Емоційна стійкість (С)	+0.24	-0.28
Домінантність (Е)	+0.22	-0.35
Безтурботність (F)	0.25	+0.21
Совісність. (G)	+0.25	+0.10
М'якосердність (I)	0.18	0.18
Сміливість (H)	+0.50	+ 0.14
Підозрілість (L)	0.21	0.35
Практичність (M)	0.15	0.25
Дипломатичність (N)	0.25	-0.14
Гнучкість (Q1)	0.25	0.28
Самостійність (Q2)	+0.23	- 0.35
Контроль бажань (Q3)	+0.52	-0.53
Напруженість (Q4)	+0.25	+0.26

Психологічний аналіз чинників та механізмів професійної адаптації/дезадаптації

**Психодіагностичний комплекс з проблеми професійної дезадаптації:**

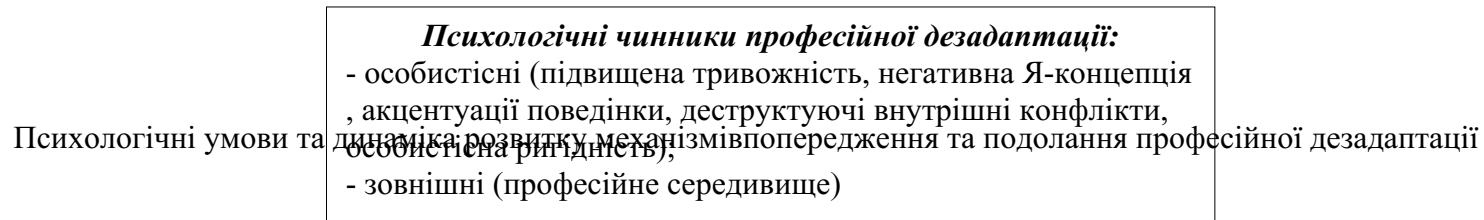
I блок – діагностика адаптивного потенціалу особистості: багаторівневий особистісний опитувальник „Адаптивність” А. Маклакова та С. Черняніна; **діагностика особистісних якостей самооцінки, Я-концепції, акцентуації поведінки типу тривожності** – методика «Незакінчених речень» А.Філіпса (адаптація А.М.Прихожан); **діагностика особливостей самоусвідомлення студентів-психологів із різним рівнем адаптивного потенціалу** – методика „Особистісного семантичного диференціалу Ч.Осгуда” (ОД) (адаптованого в НДІ ім. В.М. Бехтерева);

II блок – діагностика адаптованості-деадаптованості в системі самоусвідомлення: опитувальник СПА Роджерса-Даймонта;

III блок – діагностика особистісного симптомокомплексу адаптованості-деадаптованості: опитувальник ЕРІ (Айзенка), особистісний опитувальник Кеттелла -16–PF (форма С).



Додаток В



Проф.адаптивний потенціал

Професійна адаптованість:
 поведінкова регуляція
 емоційно-вольова регуляція
 ↑ когнітивна регуляція

Професійна адаптивність:

Психологічні особливості: активність, життєрадісність, стабільність, урівноваженість, сміливість, здатність легко переносити життєві перешкоди, доброзичливість, товариськість, спрямованість особистості на навколишній світ, послідовність у досягненні цілей, ініціативність, діяльнісний стан суб'єкта, якому пританна напруженість, працездатність, емоційна стабільність, сила «Я», контроль над емоціями, наявність еґо-захисної організації, домінантність, наполегливість, самоконтроль бажань, емоцій та поведінки, гнучкість, енергійність, відповідальність, моральність, принциповість, відкритість, високий рівень інтелекту, освіченість, розвинуте логічне мислення.

Індивідуальна
психокорекційна робота

Групова
психопрофілактична та
психокорекційна робота



Симптомокомплекс уразливості до професійної дезадаптації:

Чинники: негативна психічна напруженість, готовність до ризику, психічна ригідність, орієнтація на норми групи, непередбачуваність поведінки

Додаток Д**Приклади сценаріїв рольових ігор.**

Під час професійної взаємодії, на практиці, почніть розмову із сусідом про завдання практики, останні зміни тощо.

Під час паузи, почніть із клієнтом, розмову про його переживання, проблеми, способах їх вирішення тощо.

Зверніться до колеги з проханням про допомогу, почніть розмову про проблему, окремих питань, які вам складні, взагалі про що-небудь.

У кожній рольовій грі не повинно бути більше 3-6 пропозицій.

Приклад заповненої таблиці

УМОВИ		
	СТИМУЛЮЮЧІ	БЛОКУЮЧІ
ЗОВНІШНІ	<ul style="list-style-type: none"> - одна людина - 2 чоловіки - звична ситуація - партнер називає ім'я - загальна тема - приблизні запитання 	<ul style="list-style-type: none"> - більша група - поспіх - нова обстановка - ніхто не робить того, що я хочу - не вказують своє ім'я
ВНУТРІШНІ	<ul style="list-style-type: none"> - партнер теж хоче зі мною розмовляти - моя проблема теж дуже важлива - зовсім не обов'язково бути оригінальним - я із цим упораюся - байдуже, що про мене подумають. 	<ul style="list-style-type: none"> - партнер не хоче зі мною розмовляти - що ж я повинен сказати? - те, що я хочу сказати, не так важливо - у мене нічого не вийде - що ж скажуть люди!

Бланк для домашнього завдання

Протягом тижня з.... по я буду тренувати:
Я буду тренуватися в наступній ситуації професійної взаємодії:
Це мені вдалося у такий спосіб:
Наскільки я задоволений моєю поведінкою: _____ (по 10-бальній шкалі 1-зовсім не вдоволений, 10 - дуже вдоволений)
Мої спостереження щодо стимулюючих й блокуючих умов адаптив. поведінки:
Стимулюючі: _____ Блокуючі: _____
Внутрішні: _____ Зовнішні: _____

Додаток Ж**Рекомендації для адаптивної поведінки**

1. Якщо Ви хочете в чому-небудь відмовити іншому, скажіть йому ясно й однозначно "ні"; поясніть, чому Ви відмовляєте, однак, не вибачайтеся занадто довго.

2. Відповідайте без паузи - так швидко, як тільки це взагалі можливо.

3. Наполягайте на тому, щоб з Вами говорили чесно й відверто.

4. Вимагайте пояснити, чому Вас просять про що-небудь, чого Ви не хочете робити.

5. Дивіться на людину, з якою Ви говорите. Стежте за її невербальною поведінкою: чи є які-небудь ознаки непевності в поведінці партнера (руки біля рота, бігаючі очі тощо).

6. Якщо Ви сердитесь, то дайте зрозуміти, що це стосується поведінки партнера й не зачіпає його або її як особистість.

7. Якщо Ви коментуєте поведінку іншого, використовуйте мову від першої особи - займенник "Я". По можливості пропонуйте альтернативні способи поведінки, які, на Вашу думку, будуть краще Вами сприйняті.

8. Хваліть тих (і себе в тому числі), кому, на Вашу думку, вдалося поводитися адаптивно, неконфліктно (незалежно від того, досягнена мета чи ні).

9. Не дорікайте, якщо Ви були дезадаптивними у професійній взаємодії. Спробуйте з'ясувати, у який момент Ви стали дезадаптивно поводитися, і як Ви можете використати модель адаптивної поведінки в подібних ситуаціях у майбутньому.

Додаток 3**Приклади карток для структурування домашнього завдання.**

Я повідомляю, яку я вирішив ситуацію і які окремі дії я в ній здійснив.
 У якій ситуації я взяв участь? Що мені при цьому було зрозумілим?
 Які негативні самовербалізації я зміг усвідомити і як я зміг їх переформулювати?
 Я повідомляю, які зовнішні умови блокували мої дії і як я зміг їх переробити.
 Який у мене є досвід використання стимульних фраз?
 Я розповідаю, що я почував при виконанні вправи.
 Я розповідаю, чи спостерігав я за окремими аспектами професійної адаптивності та професійної адаптованості й що мені у цьому допомагало.
 Я розповідаю про фізіологічні відчуття під час виконання вправи.
 Я описую, що позитивне може дати нашому сьогоднішньому заняттю мій досвід виконання вправи.
 Які я зміг знайти позитивні підходи до зміни дезадаптивної поведінки.
 Я описую те, що виконання моєї вправи пройшло не дуже добре й поясню, як це можна переформулювати в позитивні стимульні фрази.
 Я розповідаю, наскільки я відчуваю себе адаптивним в майбутній професійній діяльності.
 Які позитивні самовербалізації я знайшов у собі.
 Я описую, чи заважають мені які-небудь звичні зразки поведінки.
 Я розповідаю, які зовнішні умови мені допомагають бути адаптивним.
 Я описую вплив моєї адаптивної поведінки на партнера у професійній взаємодії.
 Я розповідаю, які навички поведінки здаються мені корисними для майбутньої професійної діяльності.
 Я описую, як я відчуваю прогрес у моїй поведінці.

Змістовне наповнення та структурні компоненти розвивально-адаптивного тренінгу з попередження та подолання професійної дезадаптації у майбутніх психологів-практиків

Ситуація рольової гри «Зуміти не піддатися кому-небудь»

Сцена відбувається в студентській кімнаті «адаптивного». Увечері приходять друг і запрошує піти погуляти, зайти в кіно, випити кави.

У «адаптивного» ще багато роботи, до наступного дня він ще повинен надрукувати реферат. Незважаючи на те, що студент радий цьому несподіваному візиту, він ніяк не може провести цей вечір із другом.

З кожною новою рольовою грою «відвідувач» стає більш наполегливішим. «Адаптивний» не відповідає на таку аргументацію, активно закінчує без вибачень - розмову:

«Послухай, я радий тебе бачити, але я знаю також, що у мене справи, і я повинен, на жаль, з тобою попрощатися».

Навчальні питання:

Що я зробив?

Що я, власне, хотів зробити?

Чого мені зробити не вдалося?

Що я відчував після цього?

Що за думки при цьому лізли мені в голову?

Що відбувалося з моїм організмом?

Як реагували на це навколишні?

Чи бачив я реакції навколишніх й як я їх оцінюю?

Яку оцінку я міг би дати сам собі?

Що я думав про самого себе?

Чи відповідає це моему уявленню про себе?

Як я відчував реакції інших?

Як я себе зараз почуваю?

Як справи з моїм почуттям власної гідності?

Яких наслідків із усього цього можна чекати для майбутніх ситуацій професійної взаємодії?

Чи надає це мені мужності?

Або це скоріше заважає мені?

Як я можу вийти із цього зачарованого кола?

Як може звучати моя стимульна фраза?

У чому полягає моя мета?

Що я ще можу покращити?

Пояснення до розвивально-адаптивної моделі

На основі теорії професійної адаптації/дезадаптації, про адаптивну й дезадаптивну поведінку до професійної діяльності пояснюють з використанням таблиць. Названі класи поведінки ми розглядаємо як комплексні зразки поведінки, які містять у собі як довільні, так й автоматизовані дії (операції). Ціль наших інтервенцій полягає у тому, щоб домогтися усвідомлення операцій, що відбуваються неусвідомлено і потім змінити їх. Це відбувається як з формальними характеристиками поведінки, такими, як контакт очей, гучність голосу, міміка, так і із самовербалізаціями, які теж можна розглядати як автоматизовані дії.

Розвивально-адаптивну модель ми пояснюємо на прикладі дезадаптивної поведінки. Ми показуємо, який вплив має така поведінка на партнера, на власні оцінки й на майбутню поведінку. Найважливіше у дезадаптивному поведінні - це когніції, які виникають у зв'язку з ним. Стосовно власної поведінки часто можна зустріти наступні думки: «Знову суцільні невдачі»; «Цього я взагалі не повинен був робити». Очікуючи від партнера певної адаптивної поведінки, часто і йому приписують помилкові установки: «Від нього нічого не отримаєш»; «Він просто не хоче мене слухати».

Ці когніції викликають відповідні почуття, такі, як незадоволеність, розчарування, страх тощо. У фізіологічній площині ці почуття описуються як нервові порушення, тремтіння, піт, серцебиття, почервоніння, що, у свою чергу, не може не помітити партнер.

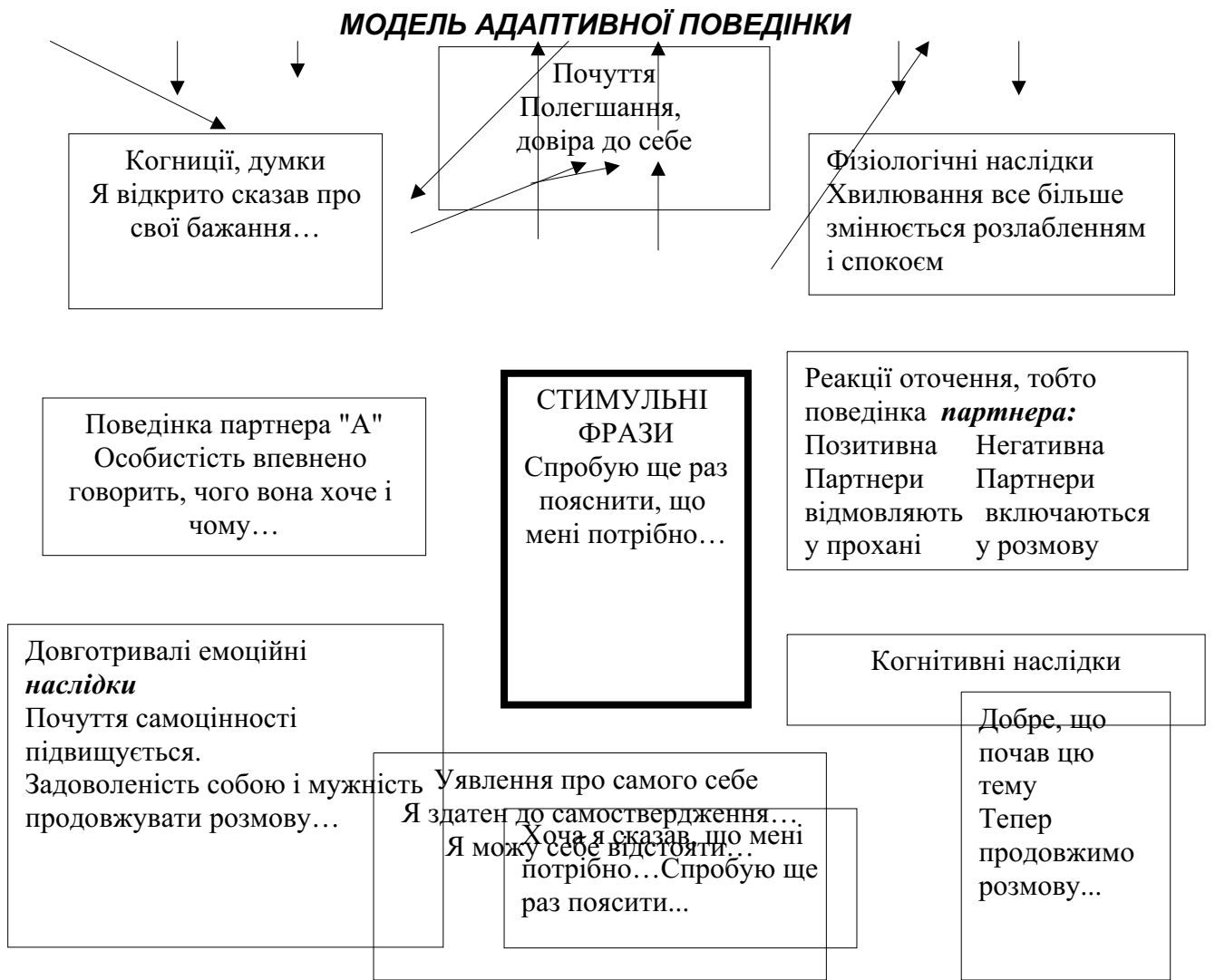
Реакції партнера у професійній взаємодії, у свою чергу, знову когнітивно переробляються й потім закріплюються як частина образу себе, у твердженнях типу: «Я невдаха...». Такі оцінки стають поштовхом до негативного почуття власної нецінності.

Такого роду довгострокові наслідки дезадаптивної поведінки, у свою чергу, визначають дезадаптивність поведінки у майбутніх життєвих та професійних ситуаціях.

Із цієї схеми розвитку поведінки повинно стати ясно, що будь-яка форма дезадаптивної поведінки підкріплює саму себе.

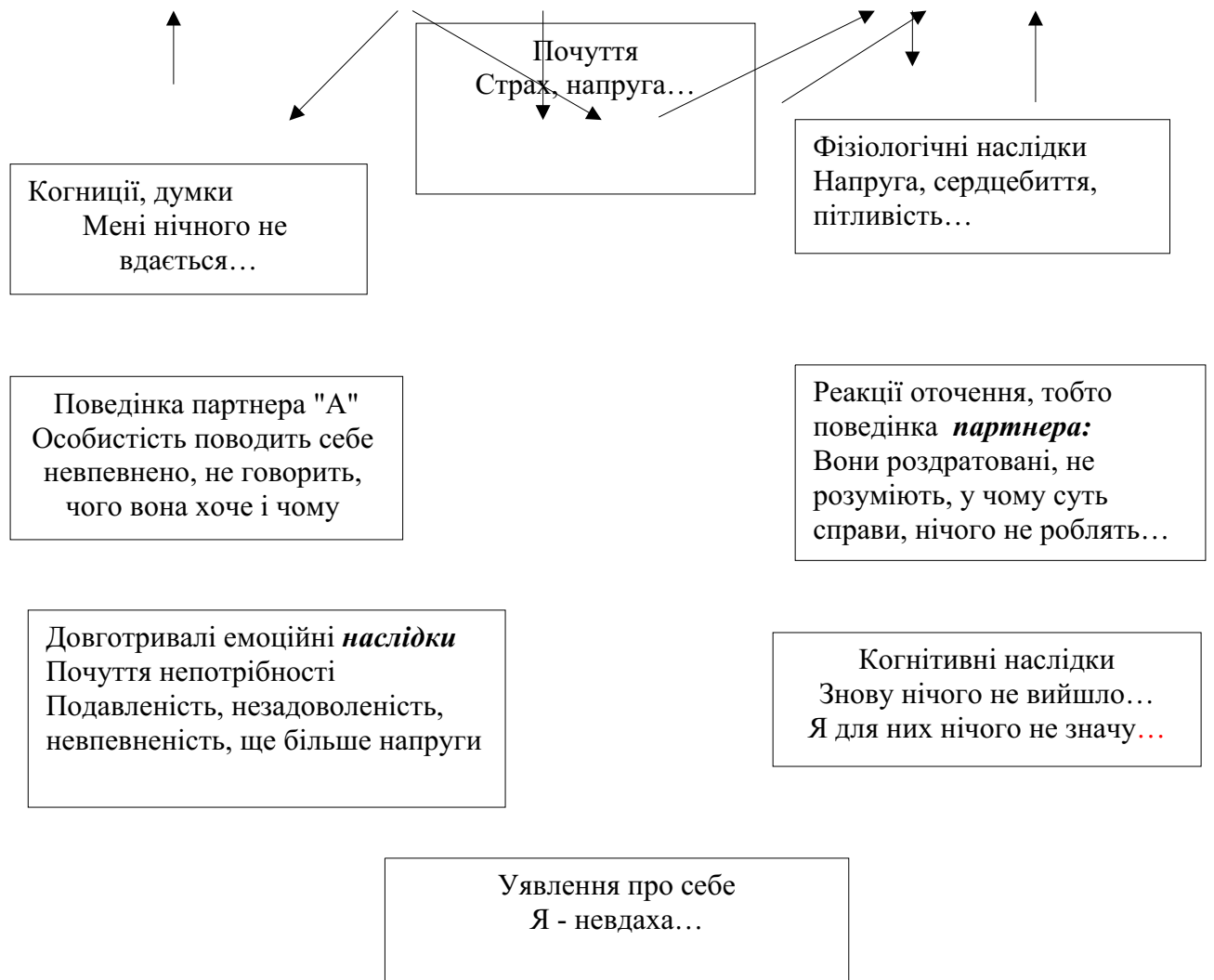
Надалі в дискусії із приводу розвивально-адаптивної моделі потрібно з'ясувати, яким чином необхідно сформувавши адаптивну поведінку. Пропонують у більшості випадків фрази, що стимулюють поведінку або тренування, що ліквідує поведінковий дефіцит.

Додаток Л

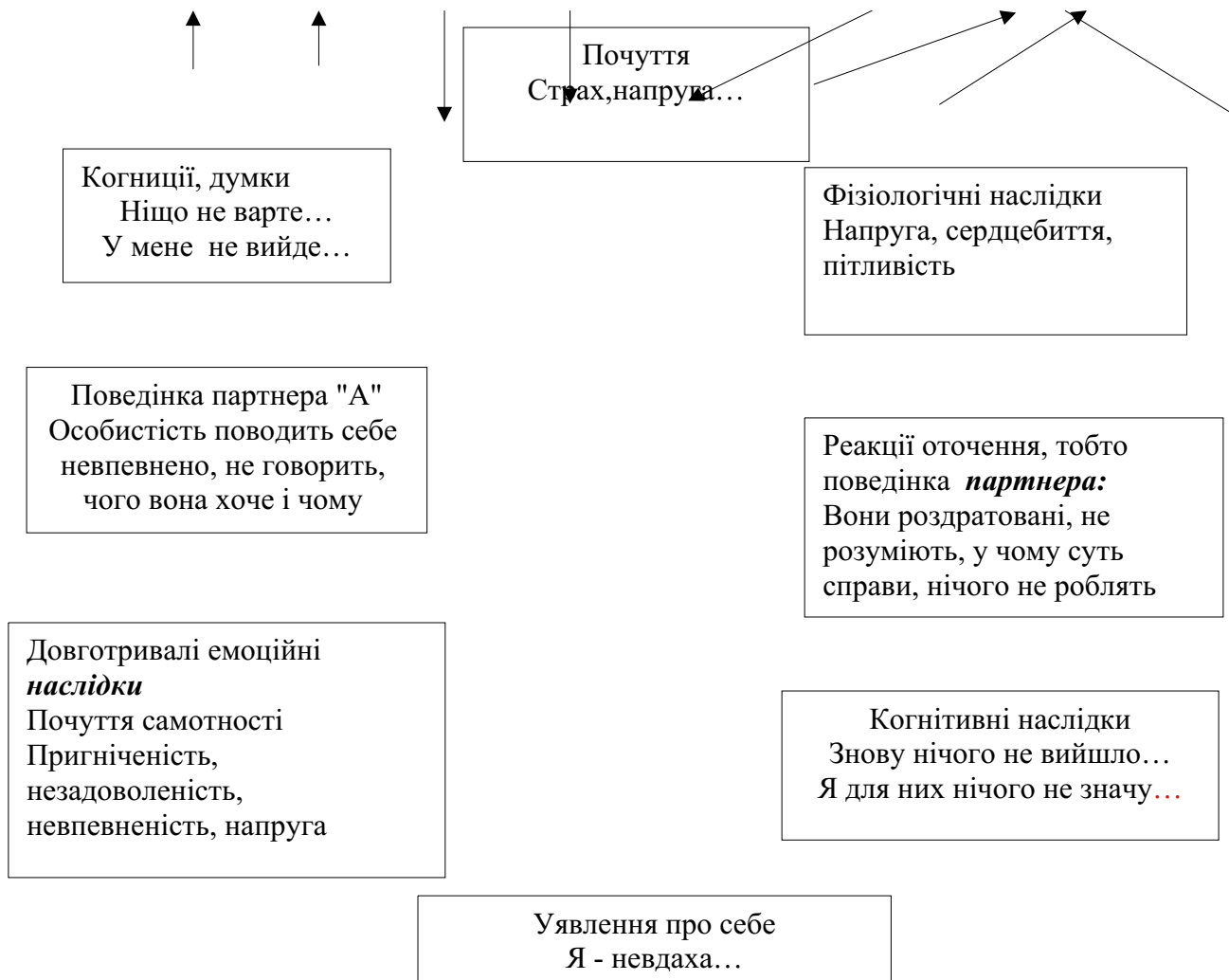


МОДЕЛЬ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Додаток М



НЕВПЕВНЕНА ПОВЕДІНКА
(в контексті розвитку стійкості до професійної дезадаптації)



Робочий зошит для учасників розвивально - адаптивного тренінгу
Вступ. Що таке професійна дезадаптивність та професійна дезадаптованість? Що є альтернативою професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості?

Термін адаптованість використовується для того, щоб описати певний стиль поведінки у професійній діяльності. Цей стиль означає, що ми виражаємо наші почуття, думки й переконання у відкритій, спокійній манері без порушення прав інших людей. Це альтернатива дезадаптивній поведінці, коли ми ефективно виконуємо професійну діяльність та успішно адаптуємося до мінливого професійного середовища.

Бути адаптованим означає, що ми можемо сказати «ні» у складних ситуаціях професійної взаємодії. Це означає, що ми можемо виразити наші почуття, наприклад, любов, перевагу або гнів, і це також означає, що ми можемо виразити свою власну думку, не почувавши себе ніяково. Далеко не всім вдається бути адаптивними в будь-який час й у будь-якій ситуації.

Наша дезадаптованість - результат життєвого досвіду. Джерела дезадаптованості варто шукати у нашому дитинстві. Коли діти зовсім маленькі, вони не бояться виражати свої природні почуття й потреби: вони відкрито плачуть, сміються, сердяться. Але згодом діти вчаться пристосовувати свою поведінку до реакцій на них людей (батьків, учителів, друзів). Деяких дітей заохочують відкрито й чесно виражати свої думки й почуття, і вони цілком комфортно почувавть себе, проявляючи їх. Деяких дітей заохочують, відкрито виражати тільки свої думки, але не емоції. Деяким і зовсім блокують відкритість і щирість у вираженні себе.

Наслідки дезадаптованості

Відстроченим результатом цього є втрата почуття власної гідності, низька оцінка власної компетентності, значимості й здатності подібатися іншим такими, які ми є. Чим довше ми поводимося дезадаптивно, тим дезадаптивнішими ми стаємо. Це може призвести до втрати цілеспрямованості або до переконання, що ми не контролюємо своє життя, а це у свою чергу призводить до симптомів стресу або депресії. Невід'ємною частиною дезадаптивної поведінки є труднощі в комунікаціях і незадоволеність відносинами з іншими людьми.

Навіщо нам бути адаптованими?

Намагаючись бути більш адаптованим, ми можемо поліпшити наш «образ Я», підвищити самооцінку та впевненість у собі. Виникає ефект сніжної грудки: чим адаптивніше ми себе почувавмо, тим більш адаптивними ми стаємо й навпаки. Чітко усвідомивши наші потреби, ми збільшуємо шанси для їх задоволення.

Адаптивність й адаптованість допомагає зберігати енергію й зменшує напруженість.

Робочий матеріал розвивально-адаптивного тренінгу з психопрофілактики та психокорекції професійної дезадаптивності та професійної дезадаптованості побудований за типом робочого зошита, що надалі може бути використаний для повторення й самостійної роботи.

Структурно тренінг представлений у вигляді п'яти модулів:

Додаток Р

МОДУЛЬ 1.

Поведінковий репертуар особистості.

Стійкість та уразливість до професійної дезадаптації.

Деадаптивна поведінка	Адаптивна поведінка
Як діє людина	
Не враховує свої інтереси. Переживає почуття провини, незручності, невдоволеності собою. Дає іншим можливість вирішувати за себе. Не досягає бажаної мети. Не враховує інтереси інших. Виражає своє почуття, порушуючи почуття інших. Вирішує за інших. Досягає бажаної мети, не враховуючи почуття інших.	Вдоволена собою. Висловлює почуття задоволеності. Може досягти бажаної мети. Робить вибір за себе.
Як відчуває себе людина, на яку спрямована поведінка	
Переживає почуття провини і гніву. Переживає почуття образи і приниження.	Переживає почуття задоволеності

САМООЦІНКА

Оцініть себе й інших у ситуації професійної взаємодії й визначте своє місце на шкалі

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 бал - в ситуації професійної взаємодії не враховую інтереси інших

10 балів - в ситуації професійної взаємодії враховую інтереси інших

Закінчіть фразу:

Я _____

Я _____

Я _____

Я можу _____

Я можу _____

Я можу _____

Я думаю _____

Я думаю _____

Я думаю _____

Я вважаю _____

Я вважаю _____

Я вважаю _____

Яке Ваше найбільше досягнення? (при відповіді використайте «Я-висловлення»)

Що Вам найбільше в собі подобається?

Ситуації

У колонці «А» опишіть десять ситуацій, у яких Ви хотіли б поводитися більш адаптивно. Потім у колонку «В» напишіть, яку поведінку Ви демонструєте в професійних ситуаціях зараз. У колонку «С» відзначте, до якого типу поведінки це відноситься

А	В	С

Вплив типів дезадаптивної поведінки на навколишніх

Агресивна поведінка	Пасивна поведінка	Маніпулятивна поведінка
агресія може породжувати агресію або ворожість, напруга росте, відносини погіршуються	навколишні можуть відчувати співчуття, жалість, бажання захистити (хоча згодом це може почати їх дратувати)	викликає роздратування, тривогу, зніяковілість, почуття провини, підозру в нечесності
агресія спричиняє образу й збурювання, відмову від співробітництва	навколишні можуть відчувати роздратування, збурювання, гнів; вони можуть перестати поважати людину, яка поводить себе пасивно; вони можуть обмежити стосунки з нею або взагалі припинити взаємодію	

Вплив типів дезадаптивної поведінки на власну особистість

Агресивна поведінка	Пасивна поведінка
виникає невдоволення своєю поведінкою приводить до втрати друзів	знижує самооцінку, викликає почуття сорому за себе, провокує гнів на себе й інших людей, приводить до звинувачень інших у своїх власних помилках, є причиною депресії, знижує впевненість у собі; з'являється тривога, паніка

МОДУЛЬ 2.

Вербальні й невербальні компоненти адаптивної поведінки.

Подумайте й запишіть зовнішні прояви (або маркери) адаптивної й дезадаптивної поведінки.

Маркери адаптивної поведінки

Маркери дезадаптивної поведінки

Перелічіть, що можна віднести до маркерів (індикаторів, проявів) адаптивної поведінки?

Маркери адаптивної поведінки

Сила слова

Складіть 2 списки слів, характерних для адаптивних та дезадаптивних відповідей:

Адаптивні	Деадаптивні

Мова тіла

Опишіть зовнішні прояви людини, яка демонструє адаптивну та деадаптивну поведінку, скориставшись нижче описаними положеннями

	адаптивна поведінка	деадаптивна поведінка	пасивна поведінка
ПОЗА			
ДИСТАНЦІЯ			
РОЗТАШУВАННЯ В ПРОСТОРИ			
ПОГЛЯД			
ОСОБА			
ЖЕСТИ			

ДИСТАНЦІЯ

Навколо кожної людини існує територія, яку вона намагається зберегти від зовнішнього вторгнення, - індивідуальний простір. При різних формах спілкування ця зона варіюється від 15 см до 7 метрів. Індивідуальний простір ділиться на кілька зон:

- інтимної близькості, особистої близькості;
- соціального контакту;
- суспільної дистанції.

Зона інтимної близькості – це відстань, на яку до нас наближаються наші найближчі друзі й рідні. Воно становить 15-45 см.

Особиста зона становить 50-120 см - на відстані «витягнутої» руки. Це дистанція, на якій ми спілкуємося з нашими друзями, знайомими й колегами. Так, чоловіки потищують руки, перебуваючи в 50-80 см, а при спілкуванні зі своїми знайомими на вулиці людей звичайно розділяє 80-120 см вільного простору.

Зона соціального контакту – це та відстань, на якому люди спілкуються з сторонніми й малознайомими людьми. При дотриманні цієї дистанції ведуться ділові бесіди. Цю зону можна назвати «стань далі, щоб я міг на тебе подивитися» (шеф-підлеглий, лектор - аудиторія, учитель – учні тощо) Однак це також територія, на якій люди можуть перебувати разом, відпочивати або працювати, не звертаючи уваги один на одного. Зона соціального контакту становить 120- 360 см.

Суспільна (соціальна) дистанція (під час звертання до великої групи людей) становить від 3,5 до 7 метрів. Для цієї зони характерний ретельний підбір слів. На цій відстані не вважається грубим обмінятися декількома словами або втриматися від спілкування.

Варто помітити, що інтерперсональне значення відстані перебуває також під впливом інших факторів, таких, наприклад, як настрої або фізичний стан, конкретні фізичні умови (переповнений трамвай і безлюдний пляж) і т.ін., а тому для розуміння комунікативного значення просторових відносин варто враховувати взаємозв'язок цих факторів.

МІЖОСОБИСТІСНИЙ ПРОСТІР

Міжособистісний простір, або дистанція спілкування, - це суб'єктивний критерій емоційної близькості людей. Чим у більш близьких стосунках перебувають люди, тим менша відстань між ними. Ця відстань залежить від віку, соціального статусу, психологічних особливостей і національних стандартів поведінки. Надмірно мала, так само як і надмірно велика дистанція між співрозмовниками негативно позначається на ефекті спілкування. Ближче всіх допускаються родичі, близькі знайомі, лікарі. Ступінь знайомства також укорочує просторову дистанцію. Один з компонентів невербального спілкування - орієнтація й кут, під яким партнери воліють сприймати один одного. Орієнтація - це розташування, що може варіюватися від положення «віч-на-віч» до положення «спиною до спини». Також визначають відстань між партнерами стать й особистісні особливості партнерів по спілкуванню. На дистанцію між співрозмовниками впливає ступінь зацікавленості, в розмові - зацікавлені співрозмовники скорочують дистанцію спілкування.

Варто зупинитися на понятті «персональний простір». Персональний простір - це така область навколо людини, вторгнення в яку «без запрошення» сприймається як замах на недоторканність, викликаючи при цьому специфічні емоційні реакції. І якщо говорити про партнерство в спілкуванні, то слід зазначити, що ці реакції не сприяють його продуктивності, не сприяють розумінню. Розміри цього простору в кожній людині свої, і їх не можна не враховувати, якщо ми хочемо вибудувати партнерське спілкування.

Вірно обрана дистанція задає тон подальшому спілкуванню. Міжособистісний простір впливає на частоту й тривалість візуальних контактів. Чим ближче перебувають люди, тим коротше й рідше їх взаємні погляди. Перебуваючи на видаленні, вони довше дивляться один на одного й використовують жести для підтримки розмови, уваги в розмові.

ВІЗУАЛЬНИЙ КОНТАКТ

Візуальний контакт є винятково важливою частиною професійної діяльності психолога-практика. Погляд означає не тільки зацікавленість, але й зосередженість. Значно легше підтримувати візуальний контакт під час обговорення приємної теми, ніж під час обговорення неприємних або заплутаних питань.

В останньому випадку утримання від прямого контакту є вираженням увічливості й розуміння емоційного стану співрозмовника. Наполегливий або недоречний погляд звичайно сприймається як ознака ворожості. Окремі аспекти взаємин виражаються в тому, як люди дивляться один на одного. Звичайно люди уникають візуального контакту в ситуації суперництва, щоб погляд не був зрозумілий як вираження ворожості. Візуальний контакт допомагає відчутти, що спілкуються саме з вами, зробити сприятливе враження. Візуальний контакт допомагає регулювати розмову.

МОВА ЖЕСТІВ

Поряд з мовним сприйняттям, між людьми, постійно курсують повідомлення, які ми приймаємо й на які ми реагуємо, перш ніж свідомість піддасть їх раціональному аналізу. Дивлячись на співрозмовника, ми звертаємо увагу й інтерпретуємо найтонші мікровирази, найменший рух погляду. Ми не маємо можливості раптово зупинитися й свідомо їх оцінити, але вся суть у тому, що вони досягають своєї мети кожного разу. Ви завжди будете передавати більше, ніж самі усвідомлюєте, і фіксувати нескінченну множину сигналів, що йдуть від інших.

Проаналізуйте тепер свої невербальні прояви, давши відповіді на наступні питання:

ПОЗА

Чи здається Ви в професійному середовищі адаптованим? Чи приймаєте відкриті пози? Чи не демонструєте без необхідності закритих, затиснутих жестів (наприклад, щільно зчеплених рук)? Чи схрещуєте Ви ноги, коли стоїте?

ДИСТАНЦІЯ

Чи дотримуєте Ви певну дистанцію, спілкуючись із іншою людиною? Яку? Чи буває так, що Ви загрожуєте чужому особистому простору й навіть вторгаєтеся у нього? Або, навпаки, перебуваєте занадто далеко від співрозмовника, щоб здаватися дружелюбним, упевненим?

РОЗТАШУВАННЯ В ПРОСТОРИ

Коли Ви сидите або стоїте, чи займаєте Ви рівноцінне положення щодо Вашого співрозмовника? (наприклад, ви обоє сидите)

ПОГЛЯД

Коли Ви спілкуєтеся у професійних ситуаціях, то підтримуєте необхідний контакт очей? Вираз ваших очей можна назвати дружелюбним?

ОСОБА

Чи можна назвати Вас усмішливою людиною? Або, Ви супите брови, дивитеся сердито під час розмови?

ЖЕСТИ

У Вас є звичка перебирати дрібні предмети, смикати волосся, прикраси, олівці й ручки? Ви дозволяєте собі тарабанити пальцями, трясти ногою тощо?

Емоційні стани

Спробуйте додати до кожного із запропонованих нижче списків слів, що позначають емоційні стани, ще, принаймні, десять.

- позитивні емоційні стани – радість, задоволення, розчулення, благоговіння, наснага, натхнення, блаженство, самозабуття, гордість, щастя, насолода, безтурботність, надія, передчуття, ентузіазм тощо;
- негативні емоційні стани – розчарування, прикрість, зневіра, туга, депресія, пригніченість, скорбота, тривожність, страх, жах, дискомфорт, розпач, образа, залежність, приниженість, гнів, обурення, мстиве почуття, заздрість тощо.
- «нейтральні» й амбівалентні стани – цікавість, інтерес, подив, увага, нудьга, байдужість, спокій, зніяковілість, смуток, веселість, полегшення, очікування, нетерпіння, напруга, "спортивна" злість, азарт, потяг, ревнощі, порив, бунтарство, зосередженість, смиренність, примирення й т.д.;

МОДУЛЬ 3.

Бар'єри професійної адаптивності й професійної адаптованості

Продовжіть фразу:

Я поводжуся адаптивно, коли ...

- Я правий ...
- Я почуваю себе компетентним у даному питанні
- Я впевнений у своїх силах
- Я впевнений у позитивному результаті
- Я почуваю себе добре

Які думки перешкоджають адаптивній поведінці?

Як було б жакливо, якби...

- Я зробив помилку ..
- Мене виставили дурнем...
- Вони не схвалили мене...
- Мене покритикували..
- Я виглядав би безглуздо..

АДАПТИВНОСТІ МОЖЕ ПЕРЕШКОДЖАТИ

Відсутність практики:

просто Ви не до кінця перевіряли границі своїх можливостей і тому не знаєте, чи можете Ви бути до кінця адаптивним

Отримане виховання:

те, як Вас виховували в дитинстві батьки й інші люди, може негативним чином впливати на Вашу здатність постояти за себе

Відсутність чіткості:

у Вас немає чітких стандартів, і Ви не знаєте, чого хочете

Страх ворожості:

Ви побоюєтеся злості або інших негативних реакцій з боку інших людей й хочете, щоб навколишні вважали Вас розсудливим

Недооцінка себе:

Ви не почуваєте себе вправі бути наполегливим до інших людей із цілком неприродними й звичайними проханнями

Низька самопрезентація:

Ви виражаєте себе занадто невиразно, не чините на навколишніх належного враження, занадто сором'язливі або надто емоційні

МОДУЛЬ 4.

Можливі моделі адаптивної/дезадаптивної поведінки у професійній взаємодії
Стереотипи, пов'язані з жінками, приписувані їм властивості і якості

Емоційність

Уважність до свого зовнішнього вигляду

Ніжність

Народження й виховання дітей

Захопленість

Погано розбирається в техніку

Охоронниця вогнища

Веде господарство

Любить пліткувати

Легковажність

Слабкість

Нелогічність

Жалість

Відсутність ділової хватки

Стереотипи, пов'язані із чоловіками, приписувані їм властивості і якості

Сила

Надійність

Упевненість

Агресивність

Логічність

Технічний склад розуму

Раціональність

Мужність

Ініціатор відносин

Хоробрість

МОДУЛЬ 5

Практикум адаптивності. Адаптивна відмова (в контексті розвитку стійкості до професійної дезадаптації)

Роль постійного прохання

Виберіть одне з наступних прохань або придумайте своє власну.

1. Дай мені, будь ласка, твої конспекти по історії. У мене є кілька вільних днів, хочу підготуватися до заліку.

2. Залишися сьогодні після заняття. Незабаром свято, і нам доручено зробити афішу й запрошення на вечір, присвячений цьому дню.

Роль відмови

З метою цієї вправи Ви повинні відмовитися від усього, що у Вас не попросять. Не забувайте використати у Вашій відповіді впевнено вимовлене слово «ні», але так модифікуйте Вашу відповідь, щоб Ваш опонент не образився й не розхвилювався через неї.

Пам'ятайте про мову тіла, інтонації, темп мови й т.ін. Зміст Ваших слів і манера мови повинні відповідати один одному.

Позиція спостерігач

- Стежте за тим, щоб слово «ні» вимовлялося насправді, а не малося на увазі.
- Спостерігайте за невербальними проявами сторін (мова тіла).
- Чи досить інформації було надано для підкріплення відмови?
- Чи багато користі принесли пояснення?
- Наскільки спокійним й упевненим здавався відмовник? Що створило таке враження?

Тренування адаптивності (в контексті розвитку стійкості до професійної дезадаптації)

1. Нижче наведені висловленнями в різних проявах. Спочатку опишіть, до якого типу належить кожне висловлення, наприклад, припускає щось негативне, що містить невинуватене узагальнення, зменшує значимість. Іншими словами, потрібно визначити, яке в них заховане повідомлення.

На наступному кроці запропонуєте дві відповіді до кожного твердження: одна - адаптивна, інша - дезадаптивна. Особливу увагу варто приділити виробленню адаптивної відповіді на кожне запропоноване висловлення.

Приклад:

«Ви впевнені, що знаєте, що робите?» (ставиться під сумнів репутація, дієздатність, здатність вибирати оптимальне рішення).

Варіанти відповідей:

Пасивна відповідь: «Можливо, не зовсім. Я краще звернуся по допомогу».

Дезадаптивна відповідь: «Вам краще зайнятися Вашою справою, а мені надайте можливість займатися цим!»

Адаптивна відповідь: «Так, абсолютно впевнена, дякую Вам».

Висловлення:

Якби я був на Вашому місці, я б...

Ви повинні прямо зараз повернутися й сказати йому, що...

Якби ти прислухався до моїх слів, у нас не було б цих скандалів.

Я знаю, що складні тексти - це не твоя стихія, тому я спеціально для тебе написав більш просту інструкцію.

Ви так тримаєтеся за свої принципи й методи!

Ви не зайняті у суботу, чи не так?

Нам усім відома Ваша точка зору із цього приводу...

Ми повинні щось зробити із цим Вашим характером.

2. Підберіть для кожної з нижченаведених ситуацій варіанти адаптивної та дезадаптивної відповіді:

- Викладач говорить, що Ваша зачіска не відповідає зовнішньому вигляду студента.
- Ваш товариш улаштував Вам зустріч з незнайомою людиною, не попередивши Вас.
- Люди, що сидять позад Вас у кінотеатрі, заважають Вам голосною розмовою.
- Друг розмовляє з Вами, а Ви хочете піти.
- Ваш сусід відволікає Вас від цікавого виступу, задаючи дурні й порожні, на Ваш погляд, питання.
- Друг просить позичити йому Вашу дорогу річ, а Ви вважаєте його людиною не акуратною і не зовсім відповідальною.

3. Наведені нижче історії можна розглядати як робочі сценарії для практичного тренування навички адаптивності.

Ви людина акуратна і намагаєтеся, щоб ваші речі - книги, диски завжди були на своїх місцях. Повна протилежність ваш друг - після його відвідувань потрібен час, щоб навести порядок - розкласти все по своїх місцях, полицям. Пора цьому покласти кінець.

Доросла людина, спілкування з якою Ви цінуєте, робить Вам зауваження в невідповідний момент, Ви могли б промовчати, як звичайно, але зараз Ви хочете відповісти.

Ви терпляча й делікатна людина, але більше не в змозі мовчати у відповідь на несправедливі докори на Вашу адресу із певного приводу.

Ви охоче погодилися допомогти сусідам доглянути за квітами, коли вони відправилися на місяць у відпустку. Наступного разу вони попросили Вас про це ж через місяць, і Ви знову погодилися. Сьогодні вони говорять: «Ну як, доглянеш за квітами ще раз?» Вам не подобається, що сусіди вважають, що Ви завжди доглянете за їхніми квітами.

ТЕСТ на адаптивність

Інструкція: Обведіть кружечком обрані вами відповіді у наступних позиціях:

1. Мене дратують помилки інших людей.

так ні

2. Я можу нагадати другові про борг.

так ні

3. Час від часу я говорю неправду.

так ні

4. Я в стані подбати про себе сам.

так ні

5. Мені траплялося їздити «зайцем».

так ні

6. Суперництво краще співробітництва.

так ні

7. Я часто мучу себе по дрібницях.

так ні

8. Я самостійний і досить рішучий.

так ні

9. Я люблю всіх, кого знаю.

так ні

10. Я вірю в себе. У мене вистачить сил, щоб упоратися з поточними проблемами.

так ні

11. Нічого не поробиш, людина завжди повинен бути на чеку, щоб зуміти захистити свої інтереси.

так ні

12. Я ніколи не глузую з непристойних жартів.

так ні

13. Я визнаю авторитети й поважаю їх.

так ні

14. Я ніколи не дозволяю вити із себе мотузки. Я заявляю протест.

так ні

15. Я підтримую всяке добре починання.

так ні

16. Я ніколи не брешу.

так ні

17. Я практична людина.

так ні

18. Мене гнітить лише факт того, що я можу зазнати невдачі.

так ні

19. Я згодний з висловленням: «Руку допомоги шукай насамперед у власного плеча».

так ні

20. Друзі чинять на мене великий вплив.

так ні

21. Я завжди правий, навіть якщо інші вважають інакше.

так ні

22. Я згодний з тим, що важливо не перемогу, а участь.

так ні

23. Перш ніж що-небудь почати, гарненько подумаю, як це сприймуть інші.

так ні

24. Я ніколи нікому не заздрю.

так ні

Обробка результатів

Варто підрахувати число позитивних відповідей у наступних позиціях:

Рахунок А - 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23.

Рахунок Б - 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22.

Рахунок В- 3,5, 9, 12, 15, 16, 21, 24.

Найвищий показник у рахунку А:

Ви маєте уявлення про адаптивність, але не часто користуєтеся ним в житті та професійній взаємодії.

Ви часто відчуваєте невдоволення собою у професійній діяльності й навколишніми.

Найвищий показник у рахунку Б:

Ви на правильному шляху й можете дуже добре опанувати адаптивністю. У принципі, ви вже зараз здатні діяти в потрібному напрямку.

Часом ваші спроби діяти адаптивно спроектовуються у дезадаптивність. Але це неважливо. Який учень ненабивав собі шишок.

Найвищий показник у рахунку В:

Незважаючи на результати попередніх двох підрахунків, у вас дуже гарні шанси опанувати адаптивністю. У вас склалася думка про себе й свою поведінку, ви оцінюєте себе реалістично, а це гарна база для придбання навички, необхідної при контактах з навколишніми.

Найменший показник досягнуть у рахунку А:

Те, що вам не вдасться використати багато шансів, які дає життя, не трагедія.

Важливо навчитися жити згідно із собою й знати, що потрібно робити, зокрема у професійній діяльності.

Найменший показник у рахунку Б:

Адаптивності можна навчитися. Як сказав С. Лек: «Тренування - це все, навіть цвітна капуста - всього-на-всього добре вимуштрувана білокачанна».

Найменший показник у рахунку В:

Ви переоцінюєте себе й поводитесь не щиро. Мова йде навіть не стільки про самообман, скільки про те, що ви бачите себе в кращому світлі... Непогано було б поміркувати над собою, а саме, над власною дезадаптивністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу / В. А. Абабков, М. Перре.- СПб. : Речь, 2004. – 267 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С. 137–145.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
4. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства (социальные и клинические аспекты) / Юрий Александрович Александровский. – М. : Медицина, 1999. – 234 с.
5. Александровский Ю. А. Психогении в экстремальных условиях / Ю. А. Александровский, О. С. Лобастов, Л. И. Спивак. – М. : Медицина, 1991. – 199 с.
6. Алиев Х. М. Ключ к себе: этюды о саморегуляции / Хассит Магомедович Алиев. – М. : Мол. Гвардия, 1990. – 223 с.
7. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация / Борис Николаевич Алмазов. – Свердловск : Уральский ун-т, 1986. – 235 с.
8. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1990. – Т. 2, №5. – С. 104-110.
9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев / под ред. А. А. Бодалева / – М. : Педагогика. - Т.

- I. – 1980. – 287 с.
10. Ананьев В. А. Введение в психологию здоров'я / В. А. Ананьев. – СПб. : Ювента, 1998. – 301 с.
 11. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы у вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. – 1973. – Вып. 13. – С. 25-27.
 12. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1994. – Т.15, № 1. – С. 3–18.
 13. Асеев В. Г. Основные задачи психологии на рубеже веков / Виктор Асеев // Актуальные проблемы современной психологии на рубеже столетий : материалы науч.- прак. конф. ; – Иркут. гос. пед. ун-т, - Иркутск, 2001. – С. 3-7.
 14. Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений / Владимир Григорьевич Асеев. – М. : Прогресс, 1993. – 223 с.
 15. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы психологического анализа : учеб. для студ. вузов / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
 16. Асмолов А. Г. Образование как расширение возможности развития личности / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 7-11.
 17. Артемов С. Д. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии // Молодежь и труд : материалы Всес. науч.- теорет. конф. «Социализм и молодежь» /под ред. В. И. Ядовой / С. Д. Артемов. – М., 1980. – С. 135-136.
 18. Балл Г. А. Концепция самоактуализации в гуманистической психологии / Георгий Балл. – К. ; Донецк : Ровесник, 1993. – 32 с.
 19. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. - 1989. – № 1. – С. 56–59.
 20. Белоус В. В. Человек как ингральная индивидуальность / В. В. Белоус, А. И. Щebetенко. – Пятигорск : Ин-т психологии, 1996. – 203 с.
 21. Березин Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности (структура , основы интерпретиции, некоторые области и применения) / Ф. Б. Березин , М. П. Мирошников, Е. Д. Соколова. – М. : Фолиум, 1994. – 175 с.
 22. Березин Ф. М. Некоторые механизмы интрапсихической адаптации и психосоматические соотношения / Ф. М. Березин // Бессознательное, природа, функции, методы исследования : [сб. науч. тр.] / под общ. ред. А. С. Прангишвили. – Тбилиси, 1988. – Т.2. – С. 281-292.
 23. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Л. : АН СССР М-во здравоохранения СССР, 1988. – 267, [2] с.
 24. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Эрик Берн ; пер. с англ. – СПб. : Талисман, 1995. – 431 с.
 25. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 420, [2] с.
 26. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – Загальна психологія, історія психології / О. Г. Біла - Черкаси , 2002. – 21 с.
 27. Блейхер В. М. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и медицинских психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. – Ростов- н/Д. : Феникс, 1996. – 448 с.

28. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Лидия Иллинична Божович. – М. : Ин-т. практ. Психологии. - Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
29. Бойко В. В. Конфликты в трудовом коллективе и пути их разрешения / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4, № 3. – С. 51–60.
30. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учеб. пособие для студ. старших курсов психол. фак. / Александр Федорович Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
31. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / Александр Федорович Бондаренко. – К. : КПИИЯ, 1991. – 189 с.
32. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. для студ. старших курсів психол. факул. / Олександр Федорович Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996. – 237 с.
33. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е. М. Борисова / отв. ред. Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 159–177.
34. Боришевский М. И. Ведущие психологические механизмы саморегуляции поведения / М. И. Боришевский // «Психологическая наука: проблемы и перспективы» Докл. Всесоюз. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Г. С. Костюка – К., 1992. – Т. 1. – С. 66–74.
35. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Мысль, 1998. – 304с.
36. Булах І. С., Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 106 с.
37. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер КОМ, 2003. – 528 с.
38. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
39. Василюк Ф. Е. Психотехника переживания / Федор Ефимович Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 265 с.
40. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал – 1995. – Т.16, № 5. – С. 104-115.
41. Вірна Ж. П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ж. П. Вірна - Ін-т психології АПН України. – К., 1996. 24 с.
42. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – М. : АПН СССР, 1960. – 500 с.
43. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Витис Казцес Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 285 с.
44. Вилюнас В. К. Основные проблемы психотерапии эмоций / В. К. Вилюнас // Психология эмоций : тексты / [под ред. В. К. Вилюнаса и др.], – М., 1984. – С. 3–28.
45. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом / К. Вильямс. – М. : Изд-во Эксмо, 2002. – 272 с.
46. Витенберг Е. В. Адаптация к новым социальным и культурным условиям в России Е. В. Витенберг. – СПб. : Питер КОМ, 1994. – 336 с.
47. Волошин П. В. Эмоциональные нарушения при неврозах / П. В. Волошин, Т. М. Воробьева, Н. А. Марута // Український вісник психоневрології. – 1995. – Т.3, вип.1. – С. 3–11.

48. Вяткин Б. Г. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Бронислав Александрович Ияткин. – М. : ФиС, 1982. – 111 с.
49. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование / Александр Борисович Георгиевский ; отв. ред. К. В. Манойненко. – Л. : Наука, 1989. – 188 с.
50. Гиндикин В.Я. Соматика и психика / В. Я. Гиндикин, В. Я. Семкее. – М. : Медицина, 1998. – 231 с.
51. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / сост. Л. И. Васмленко, В. Е. Ермолаева ; пер. с англ. и франц. – М. : Прогресс, 1990. – 495 с.
52. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха ; АН УССР. Ин-т философии. – К., 1988. – 144 с.
53. Грановская Р. М. Никольская И.М. Защита личности : психол. механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Знания, 1999. – 350 с.
54. Губенко О. В. Рекомендации по психогигиене педагогической деятельности / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №5. – С. 31-34.
55. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / Константин Маркович Гуревич. – М. : Наука, 1980. – 272 с.
56. Дерманова И. Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности / И. Б. Дерманова // Вестник СПб. университета. – 2001. – Сер.6, Вып.1, №6. – С. 59-67.
57. Дичев Т. Г. Проблема адаптации и здоровье человека (методол. и соц. аспекты) / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. – М. : Медицина, 1976. – 184 с.
58. Дмитриева М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / М. А. Дмитриева ; [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб. : Знания, 1991– 231 с.
59. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М. В. Левченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець. – К. : УДПУ, 1994. – 79 с.
60. Долинська Ю. Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки / Ю. Г. Долинська // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. І. – С. 155-160.
61. Долинська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія / Ю. Г. Долинська. – К., 2000. – 22 с.
62. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, – 1999. – 368 с.
63. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях (психологический аспект) / М. И. Дьяченко, Л. Н. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во "Университетское", 1985. – 205 с.
64. Жмыриков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / А. Н. Жмыриков. – М., 1986. – 24 с.
65. Загальна психологія: навч. посіб. / за наук. ред. О. Скрипченко ; [Л. Долинська, З. Огоднійчук та ін.]. – К. : "АПН", 1999. 463 с.
66. Зайчикова Т. В. Диагностика та профілактика синдрому "професійного вигорання" у вчителів : метод. рек. / Тетяна Вікторівна Зайчикова. – К. – Рівне, 2003. – 24 с.

67. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому "професійного вигорання" у вчителів : соціально-психологічні та гендерні аспекти: навч. програма / Тетяна Вікторівна Зайчикова ; за наук. ред. Карамушки Л. М. - К. : Міленіум, 2004. - 24 с.
68. Занковский А. Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния / А. Н. Занковский // Психологические проблемы профессиональной деятельности : - [сб. науч. тр.] / РАО. Ин-т соц. психологии : М., 1991. - С. 144-156.
69. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Блюма Вулкровна Зейгарник, Борис Семенович Братусь. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 157 с.
70. Землякова Т. В. Эмоциональный фактор в структуре процесса адаптации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 - педагогическая и возрастная психология / Т. В. Землякова. - К., 1996. - 21 с.
71. Зобов А. С. Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных ситуациях : (На примере школьников старшего возраста) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. - 19.00.01. - общая психология, история психологии / А. С. Зобов. - Л., 1983. - 16 с.
72. Зотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения : - [сб. науч. тр.] / отв. ред. Е. В. Шорохова : М., Мысль, 1984. - С. 219-232.
73. Зотова О. И. Методологические проблемы социальной психологии / О. И. Зотова. - М. : Наука, 1991. - 244 с.
74. Игнатова Е. Н. Социальные и социально-психологические аспекты стрессоустойчивости личности / Е. Н. Игнатова, Л. В. Куликов, М. А. Розанова // Теоретические и прикладные вопросы психологии. - СПб, 1995. - Ч.2. - С. 25-30.
75. Калайков И. Цивилизация и адаптация / Иван Дмитриевич Калайков ; пер. с болг. А. М. Бредихина. - М. : Прогресс, БАН, ин-т по философии, 1984 - 240 с.
76. Калитеевская Е. И. Адаптация и развитие : выбор психотерапевтической стратегии / Е. И. Калитеевская // Психологический журнал. - 1995. - № 1. - С. 13-18.
77. Кан-Калик В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе / В. А. Кан-Калик // Формирование личности специалиста в ВУЗе : сб. науч. тр. / под. ред. А. Н. Леонтьева. - Грозный, 1980. - С. 5-13.
78. Казаковцев Б. А. Организация психиатрической помощи / Б. А. Казаковцев. - М. : Наука, 1996. - 158 с.
79. Карвасарский Б. Д. Неврозы. Руководство для врачей / Борис Дмитриевич Карвасарский. - М. : Медицина 1990. - 2-е изд., перераб и доп. - 448 с.
80. Карікаш В. І. Вплив «Я-концепції» практичного психолога на ефективність професійного росту / В. І. Карікаш // Вісн. Тернопіл. експериментального ін-ту пед. освіти : - Спец. вип. : Психологічна служба школи: матеріали міжнар. конф. - Т., 1996. - С. 68-69.
81. Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма / Григорий Наумович Кассиль. - М. : Наука, 1983. - 225 с.
82. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. - М. : Наука, 1993. - 368 с.
83. Кислых Т.А. Реализация принципов воспитания в процессе активного социально-психологического обучения общению / Т. А. Кислых, А. И. Прицепная, А. Н. Третьяков, Т. С. Яценко // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Тез.

- докл. и выступл. на Всесоюзн. науч.-практ. конф. ; Полт. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко. – Полтава, 1985. – С. 226-228.
84. Кісарчук З. Г. Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога / З. Г. Кісарчук // Практична психологія : теорія, методи, технології : матеріали наук. семінару, 9-10 червня 1997 р. / відп. ред. З. Г. Кісарчук. – К., 1997. – С. 18-27.
 85. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Евгений Александрович Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с. – (психологи отечества)
 86. Клиническая психология : учебник. 2-е изд. / под ред. Бориса Дмитриевича Карвасарского. – СПб. : Питер, 2006. – 960 с.
 87. Клубова Е. Б. Методы в диагностике психологических защитных механизмов / Е. Б. Клубова // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии : [сб. науч. тр.]. – СПб., 1999. – С.77-82.
 88. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / Василий Иванович Ковалев ; отв. ред. А. А. Бодалев ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1988. – 191, [2] с.
 89. Колесов Д. В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Д. В. Колесов, И. А. Корниенко и др. – М. : Наука, 1987. – 148 [2] с.
 90. Коновальчук В. І. До питання психокорекції психологів-практиків / Валентина Коновальчук // Рідна школа. – 1998. – №5. – С. 38-40.
 91. Кончанин Т. К. К вопросу о социальной адаптации молодежи / Т. К. Кончанин // Коммунистическое воспитание студенчества : материалы конф. , – Тарту-Клэрику, 1971. – Ч.2. – С. 89-91.
 92. Косицкий Г. И. Нервная система и «стресс» (о принципе доминанты в патологии) / Григорий Иванович Косицкий, Виктор Михайлович Смирнов. – М. : Наука, 1970. – 200 с.
 93. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк / под ред. Л. Н. Прокопиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.
 94. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / за ред. Л. М. Прокопійенко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
 95. Костюк Г. С. Роль профессионального самоопределения в формировании личности / Григорий Костюк // Профессиональная ориентация учащихся / Ин-т психологии УССР. – К., 1971. – С. 17-20.
 96. Кочарян А. С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / А. С. Кочарян. – Л. : ЛГУ, 1986. – 22 с.
 97. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римантас Кочюнас ; пер. с лит. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с
 98. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / И. К. Кряжева. – М., 1980. – 23 с.
 99. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / П. С. Кузнецов. – Саратов : Изд-во саратовского унив-та, 1999. – 211 с.
 100. Куряева Э. И. Психологические пути преодоления отрицательного влияния стресса на работоспособность : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / Э. И. Куряева. – М., 1985. – 23 с.
 101. Лаврова Н. А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек» / Н. А. Лаврова // Психодиагностика : области применения, проблемы, перспективы развития : тез.

- москов. межвуз. науч.-практ. конференции / под ред. Карелиной М. Ю. – М., 2003. – С. 12-126.
102. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования: Эмоциональный стресс : Физиологические и психологические реакции, индустриальные и военные последствия стресса : труды Международного симпозиума / под ред Л. Леви. – М., 1970. – С. 178-208.
 103. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард ; под. ред. В. М. Лещинской /пер. с нем. – К. : Вища школа, 1989. – 375 с.
 104. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Моск. ун-т, 1972. – 575 с.
 105. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
 106. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : учеб. пособие / Владимир Григорьевич Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 1987 – 89, [2]с.
 107. Литовченко Н. Ф. Розвиток інтерпретаційних процесів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія / Н. Ф. Литовченко. – К., 2001. – 20 с.
 108. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – О. : Аспект, 2005. – 334 с.
 109. Лушин П. В. Психология личностного изменения / Павел Владимирович Лушин. – Кировоград : ООО Имекс ЛТД, 2002. – 352 с.
 110. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период : Как выживать когда все рушиться? / П. В. Лушин. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
 111. Медведев В. И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях / В. И. Медведев // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды / [отв. ред. О. Г. Газенко] ; – М., АН СССР. 1979. – С. 625-672.
 112. Магомед-Эминов М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация / М. Ш. Магомед-Эминов // Психология : вестн. Моск. ун-та. – 1996. – Сер 14, № 4. – С. 26-35.
 113. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : НДУП, 1990. – 240 с.
 114. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / Сергій Максименко, Оксана Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3/4. – С. 68-72.
 115. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Политиздат, 1996. – 88 с.
 116. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука / Эдуард Саркисович Маркарян. – М. : Знание, 2003. – 244с.
 117. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй ; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2001. – 144 с.
 118. Мирзаянова Л. Ф. Кризисы в адаптации учащихся педагогического колледжа / Л. Ф. Мирзаянова. – Барановичи : Баранович. гос. высш. пед. колледж, 1997. – 77 с.
 119. Мильман В. Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В. Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте : международный сб. науч. статей / сост. Ю. Л. Ханин. – М., С. 24-46..
 120. Милославова И. А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР / И. А. Милославова // Философия и социальная психология : науч. докл. / Ленингр. гос. ун-т им. И. О. Герцена. – Л., 1979. – С. 132-136.
 121. Милославова И. А. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пфилос. наук. / И. А. Милославова. – Л., 1974. – 23

с.

122. Митина М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Марина Митина – М. : Изд-во МПСИ., 2003. – 184 с.
123. Мкртчян М. А. Мотив, конфликт, фрустрация / М. А. Мкртчян. – Ереван, АН Армянской ССР, Ин-т философии и права. – 1984. – 224 с.
124. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 81 с.
125. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : [монография] / Алексей Григорьевич Мороз. – К. : Вища школа, 1998. – 328 с.
126. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / Владимир Николаевич Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 425 с.
127. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев. – М. : Инт-т практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
128. Наенко Н. И. Психологическая напряженность / Н. И. Наенко. – М. : МГУ, 1986. – 112 с.
129. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / Альберт Агабекович Налчаджян ; АН Арм. ССР Ин-т философии и права. – Ереван, 1988. – 262, [1] с.
130. Налчаджян А. А. Личность : групповая социализация и психическая адаптация) / Альберт Агабекович Налчаджян ; АН Арм. ССР Ин-т философии и права. – Ереван , 1988. – 340 с.
131. Немчин Т. А. Оценка нервно-психического напряжения, астении, сниженного настроения / Т. А. Немчин // Практикум по экспериментальной и прикладной психологии : – учеб. пособие / [Л. И. Вансовская, под ред. А . А. Крыжева]. – Л., 1990. – С.130–142.
132. Никитина И. Н. К вопросу о понятии социальной адаптации / И. Н. Никитина // Вопр. теории и методов социологических исследований : / Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1980. – Вып. 3. – С. 53 - 57.
133. Николенко Д. Ф. Самооценка и самовоспитание студентами личных качеств / Д. Ф. Николенко // Личность и деятельность : тез. докл. V всесоюзн. съезда психологов СССР / Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1977. – С. 18-19.
134. Нюттен Ж. Мотивация / Ж. Нюттен // Экспериментальная психология: [сб. ст.] / [под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже]. – М, 1975. – Вып.V, гл.XV – С. 15-109.
135. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник для ВНЗ / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
136. Основи практичної психології : підручник / за заг. ред. В. Панок, [Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
137. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С. 5-7 ; №5. – С. 4-6.
138. Панок В. Г. Науково-методичне забезпечення підготовки та перепідготовки працівників шкільної психологічної служби / В. Г. Панок, Н. В. Чепелева , Л. І. Уманець та ін. // Актуальні проблеми психології: наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – Вип. 19. – С . 165-172.
139. Паньковець В. Л. Проблема професійного стресу менеджерів освітніх організацій / В. Л. Паньковець // Актуальні проблеми психології: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред . Максименка С. Д., Карамушки Л. М.]. – К., 2003. – Т. 1,ч. 9. – С. 126-129.

140. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. / Борис Дмитриевич Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
141. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 15-30.
142. Платонов К. К. Понятие «структура» в учении о личности / К. К. Платонов // Проблемы личности : материалы симпозиума / [ред. В. М. Бакланов и др.]. – М., 1979. – С.51-62.
143. Побірченко Н. А. Психологічні основи організації продуктивної професійної діяльності особистості в умовах ринкової економіки / Н. А. Побірченко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / [за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки]. – Хмельницький, 2001. – С. 82-87.
144. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса : [сб. науч. тр.] / [под ред. Маришук В. Л., Евдокимов В. И.]. – СПб. : Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
145. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : [монографія] / Надія Пов'якель – Вид. 2, випр. I доп. - К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2008. – 298 с.
146. Пов'якель Н. І. Мислення практичного психолога в вимірюваннях професійної компетентності та професіоналізму / Н. І. Пов'якель // Зб. наук. пр. : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип.7, ч.2. – С. 11-20.
147. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 1998. – Вип. II. – С. 102-108.
148. Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту / Н. І. Пов'якель, А. Ф. Федоренко // Навчально-практичний комплекс для студ. пед. фак. спец. «Практична психологія» / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 33с.
149. Пов'якель Н. І., Блохіна І.О. Психологічні передумови становлення позитивної "Я-концепції" як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н. І. Пов'якель, І. О. Блохіна // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. –К., 1999. – Вип. 2(5). – С. 177-183.
150. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Надія Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С. 3-6.
151. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. / Надія Іванівна Пов'якель. – К. : Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2003. – 294 с.
152. Пов'якель Н. І. Характеристики Я–концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів / Н. І. Пов'якель // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т.І., ч.10. – С. 43–47.
153. Помиткін Е. О. Підготовка до науково-гуманітарних професій (на прикладі професії психолога) / Е. О. Помиткін // Психологія праці та професійної підготовки особистості : Навч. посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький, 2001. – С. 241-248.
154. Психологические проблемы деятельности в особых условиях / под ред. В. Ф. Ломова, Ю. М. Забродина ; Ин-т психологии АН СССР. – М. : Наука, 1985. – С. 232.
155. Пророк Н. В. Науково-методичне забезпечення професійного відбору (підбору) кандидатів на посаду практичного психолога у закладах освіти / Н. В. Пророк // Матеріали звіт. наук. сесії : Психологічні проблеми

- виховання, навчання, активності та розвитку особистості, 22-24 лютого 1993 / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К, 1993. – Т. II. – С. 38-44.
156. Пророк Н. В. Рефлексивна оцінка діяльності шкільного психолога / Н. В. Пророк // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах : посібник / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка / – Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України К., 2000. – С. 240-264.
157. Психическая напряженность в трудовой деятельности : [сб. науч. тр.] / [под ред. Л.Г. Дикой] ; АН СССР. Ин-т психологии. – М., 1989. – 300 с.
158. Психология личности : словарь – справочник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, В. Васьковская, И. А. Грабская, Л. А. Лепихова, Н. И. Пovyакель, Н. В. Чепелева ; под ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
159. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / [под ред. А. А. Реана, Ж. К. Дандарова, А. А. Деркач и др.] – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2006. – 651 с.
160. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности / А. А. Реан // Вестник Санкт-Петербург. гос. ун-та, 1995. – Сер.6, вып.3, №20. – С. 74-79.
161. Реан А. А. Психология адаптации личности : [пособие для учителя] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
162. Ремшидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Ханк Ремшидт ; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 319 с.
163. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Янек Рейковский // Вестн. Моск. ун-та: Сер.14., Психология. – 1981. – №1. – С. 14-22.
164. Родина О. Н. Предпосылки успеха в труде психолога / О. Н. Родина // Вестн. Моск. ун-та: Сер.14., Психология. – 1996. – №3. – С. 60-67.
165. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс ; пер. с англ. Р. Кучкарова. – М. : Изд-во ЭКСИМО-Пресс, 1999. – 464 с.
166. Рожнов В. Е. Эмоционально-стрессовая психотерапия / В. Е. Рожнов // Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент, 1985. – 3-е изд. – С. 29-44.
167. Розов В. И. Психосоматическая адаптивность и ее развитие у студентов в системе психологической службы вуза / В. И. Розов // Проблемы вищої школи: наук.-метод.зб. : Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1992. – Вип.76. – С.52-57.
168. Розов В. І. Формування і розвиток механізмів адаптивної психофізіологічної саморегуляції у студентів / В. І. Розов // Проблемы вищої школи : наук.-метод.зб. : Ін-т змісту і методів навчання – К., 1994. – Вип.81. – С.87-93.
169. Ромм М. В. Социальная адаптация и социализация личности / М. В. Ромм // Социология: учеб. пособие / редкол. В. И. Игнатъев, М. В. Ромм. – М. : ИНФРА-М, 2001. – Гл. 2. – С. 45 – 75.
170. Ромашев О. В. Социология труда : учеб. пособие для студентов вузов / Олег Викторович Ромашев. – М. : Гардарики, 1999. – 265 с.
171. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Стресс и поисковая активность / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский // Вопросы философии.- 1979. – № 4. – С.117-127.
172. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация / Вадим Семенович Ротенберг, Виктор Вульфoвич Аршавский. – М. : Наука, 1983. – 192 с.

173. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / Александр Тимофеевич Ростунов. – Минск : Вышэйшн. шк., 1984. – 176 с.
174. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн . – СПб. : Питер, 1996. – 688 с.
175. Савенко Ю. С. Основные проблемы учения о психологических компенсаторных механизмах / Ю. С. Савенко // Клинико-психологические исследования личности : материалы симпозиума, 16-17 дек. 1971 г. / под. ред. В. Н. Мясищева. – Л., 1971. – С. 70-72.
176. Савенко Ю. С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология / Ю. С. Савенко // Проблема клиники и патогенеза психических заболеваний : [сб. науч. тр.] / Ин-т психологии АН СССР – М., 1974. – С. 95-112.
177. Семичев С. Б. Теория кризисов и психопрофилактика. // Неврозы и пограничные состояния : труды Ленингр. науч.-исслед. психоневрологического ин-та им. В. М. Бехтерева / под. ред. В. Н. Мясищева. – Л., 1972. – Т.63. – С. 96-99.
178. Серый А.В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств практических психологов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / А. В. Серый. – Иркутск, 1996. – 25 с.
179. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Ганс Салье ; пер. с англ. В . И. Кандрова– М. : Медгиз, 1980. – 254 с.
180. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций / Павел Васильевич Симонов. – М. : Наука, 1981. – 141 с.
181. Симонов П. В. Мотивационный мозг. Высшая нервная деятельность и естественные основы психологии / Павел Васильевич Симонов ; отв. ред. В . С. Русинов. – М. : Наука, 1987. – 269 с.
182. Скрипко Л. В. Проблеми підготовки і адаптації практичних психологів у закладах освіти / Л. В. Скрипко // Актуальні проблеми теорії та практики післядипломної освіти педагогічних кадрів : зб. наук. пр. / Держ. академія кер. кадрів освіти. – К., 1998. – С. 153-155.
183. Скрипко Л. В. Соціально-психологічні фактори адаптації практичних психологів у закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Л. В. Скрипко. – К., 1998. – 22 с.
184. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учебное пособие для вузов / Виктор Иванович Слободчиков, Евгений Иванович Исаев – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
185. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2005. – 976 с.
186. Современная психология : справочное руководство / отв. ред. В. Н. Дружинин. – М. : Наука, 1999 – 341 с.
187. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук. : спец. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. Г. Солодухова. – К., 1998. – 39 с.
188. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте : междунар. сб. науч. статей / сост. Ю. Л. Ханин. – М., 1983. – 288 с.
189. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте : сб. науч. статей / сост. Ю. Л. Ханин. – М., 1983. – С. 12-24.
190. Столин В. В. Самоосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М. : Политиздат, 1983. – 286 с.

191. Тарабарина Н. В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: методические рек. / Н. В. Тарабарина. – Л. : Изд – во ЛГУ, 1984. – 195 с.
192. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Проблемы индивидуальных различий : [сб. науч. тр.] / Ин-т психологии АН СССР – М., 1985. – С. 9-20.
193. Федоренко А. Ф. До проблеми професійної адаптації психологів-освітян / А. Ф. Федоренко // Вісник : зб.наукових статей викл., докторів, аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип.4.- С. 62-66.
194. Федоренко А. Ф. До проблеми психологічного дослідження агресивності як виду деформованого психологічного захисту / А. Ф. Федоренко // Наукові записки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2001.- Вип. XLII. – С. 132-134.
195. Федоренко А. Ф. Особистісні чинники успішності професійної адаптації практичних психологів / А. Ф. Федоренко // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003.- Вип. 22. – С. 205-209.
196. Федоренко А. Ф. Психопрофілактика професійної дезадаптації у майбутніх психологів в системі ВНЗ / А. Ф. Федоренко // Зб. наук. праць / Ун-т менедж. Освіти АПН України. – К. : Геопринт, 2008. – Вип. 9.– С. 338–346.
197. Федоренко А. Ф. Професійна дезадаптація як психологічний феномен: особливості психодіагностики та психокорекції / А. Ф. Федоренко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість”. – К. : Вид-во Європейського університету, 2003. – Т. 4 – С. 361–366.
198. Федоренко А. Ф. Профілактика і психокорекція відхилень у поведінці / А. Ф. Федоренко // Практична психологія : комплекс типових навчальних програм. Вип. 1. – К. : “Основа”, 2005. – С. 96–109.
199. Федоренко А. Ф. Профілактика і психокорекція відхилень у поведінці / А. Ф. Федоренко // Практична психологія : комплекс типових навчальних програм. Вип. 3. – К. : Поліграф-Центр, 2007. – С. 224–232.
200. Федоренко А. Ф. Психологічна експертиза конфліктності як передумова виникнення професійної дезадаптації фахівця в галузі практичної психології / А. Ф. Федоренко // Конфліктологічна експертиза : теорія і методика. – К. : Т-во конфліктологів України ІПППО АПН України, 2002. – Вип. 3 : методика конфліктологічної експертизи. – С. 77–81.
201. Федоренко А. Ф. Психологічні особливості попередження професійної дезадаптації у практичній діяльності психолога / А. Ф. Федоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – Вип. 5 (29). – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – С. 86–90.
202. Федоренко А. Ф. Психологічні передумови успішної професійної адаптації практичних психологів освітянської галузі / А. Ф. Федоренко // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2002.- Вип. 18. – С. 184-189.
203. Федоренко А. Ф. Психопрофілактика професійної дезадаптації психологів-практиків в системі вищої школи / Федоренко А.Ф. // Тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. “Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи”. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова МОН України, Поліграф - Центр, 2007. – С. 184–186.
204. Федоренко А. Ф. Психологія професійної адаптації/дезадаптації / А. Ф. Федоренко // Практична психологія : комплекс типових навчальних програм / наук. ред. проф. Н. І. Пов’якель. Вип. 4. – К., 2008. – С. 115–131.

205. Федоренко А. Ф. Психологічні чинники виникнення професійної дезадаптації у практичних психологів / А. Ф. Федоренко // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф : Проблеми педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – ч.4. – С. 143–146.
206. Федоренко А. Ф. Технології практичної психології у психопрофілактиці професійної дезадаптації психологів-практиків / А. Ф. Федоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 17 (41), ч. 2. – С. 66–71. – (Серія 12. “Психологічні науки”).
207. Федоренко А. Ф. Юридична психологія / А. Ф. Федоренко // Практична психологія : комплекс типових навчальних програм. Вип. 1. – К. : “Основа”, 2005. – С. 240–251.
208. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже / Джон Флейвел ; пер. с англ. - М. : Просвещение. - 1977. 623 с.
209. Флоренская Т. А. Проблема психологии катарсиса как преобразования личности / Т. А. Флоренская // Психологические механизмы регуляции социального поведения : [сб. науч. тр.] / отв. ред. Е. В. Шарахова. - М., 1979. - С. 151-174.
210. Форманюк Т. В. Синдром “эмоционального стораия” как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. - №6. - С. 57-64.
211. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сб. трудов] / Виктор Эмиль Франкл ; пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозман. - М. : Прогресс, 1990. - 368 с.
212. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Анна Фрейд М. : Просвещение, 1993. - 134 с.
213. Фрейд З. Психология „Я” и защитные механизмы / Зигмунд Фрейд – М. : Педагогика-Пресс, 1991. – 438 с.
214. Шафранова А. С. Из опыта изучения труда работников просвещения / Анна Семеновна Шафранова.- М. : Просвещение. - 1995. - 87 с.
215. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология» / Х. Хеккаузен. - СПб. : Питер, 2003. - 260 с.
216. Худяков А. И. Метод определения типа познавательной активности и оценка уровня тревожности / А. И. Худяков // Тезисы международной конференции : Психология в изменяющейся Европе. - Банска Быстрица, 1995. - С. 111 - 113.
217. Чепелева Н. В. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза / Н. В. Чепелева, Л. И. Уманец // сб. материалов междунар. конф. : Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. – О., – 1992. – Т. 2. – С.111-112.
218. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Наталья Васильевна Чепелева. – К. : Знання, 1989. – 32 с.
219. Чепелева Н. В., Динаміка внутрішніх конфліктів студентів-психологів у процесі їх професійної ідентифікації / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. : Конфлікти в суспільстві : діагностика і профілактика / Чернів. держ. ун-т ім. Юрія Федьковича. – К.,Чернівці, 1995. – С. 391-395.
220. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова.- К., 1998. – Вип. III. - С. 35-41.
221. Чепелева Н. В. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Вісн. Тернопільського експериментального ін-ту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 29-31.

222. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наук. зап. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 224-229.
223. Шапиро Д. Невротические стили / Дина Марковна Шапиро – М. : Просвещение . -1998. – 197 с.
224. Шадриков В. Д. Проблемы системогинеза профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1980. – 139 с
225. Шибутани Т. Социальная психология / Тамотсу Шибутани ; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д. : Феникс. – 1999. – 544 с.
226. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студ. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994. – С. 169-175.
227. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека: [Ю. М. Губачев, Б. Д. Карвасарский и др.]. – Л. : Медицина, 1980. – 223с.
228. Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства: [сб . статей] / под. ред. Г. К. Ушакова ; Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. Ин-т им. Бехтерева. – Л., 1982. – 165 с.
229. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : Методол. пробл. соврем. науки / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1978. –391 с.
230. Юпитов А. В. Проблематика и особенности психологического консультирования в ВУЗе / А. В. Юпитов // Вопр. психол. – М., 1995. – № 4. – С. 50-56.
231. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечностей «Я» концепції майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Наук.-теоретичний та інформаційний журнал Академії пед. наук України. – К., 1997. – №1 (14) – С.191-197.
232. Юрьев А. И. Личность и деятельность / А. И. Юрьев. – СПб. : Питер, 2002. – 234 с.
233. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання : теорія, процес, практика : навчальний посібник /Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.
234. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : навч. посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища шк ., 2004. – 679 с.
235. Back A. T. Cognitive theory and emocional disorders / A. T. Back. – New-York, 1976. – 356 p.
236. Barker R. G. Frustration and regression : An experiment with young children / R. G. Barker, T. Dembo, K. Levin // Frustration : The development of scientific concept. Bye. R. Lewson. – New-York : MacMillan Comp., 1965. P. 77-99.
237. Bandura A. Self-efficiency : Toward a unifying theory of behavioral change / Bandura // Psychology Review. – 1977. – V. 84. – P.191-215.
238. Coping with psychical illness / Ed. by R. H. Moos. N-Y. : Plenum medical book, 1977. – 440 p.
239. Encyclopedia of psychology / Ed. by H.I. Eysenck, W. Arnold, R. Meili.- L. : Fontana-Collins. – 1975, vol. 1. – 25 p.
240. Cattell R. B. Handbook for Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF) / R. B. Cattell, H. W. - Eber. Champaign,111. : IPAT, 1970. – 124 p .
241. Folkman S. Cognitive processes as mediators of stress and cognition : An information processing approach / S. Folkman, C. Schaefer, R. S. Lazarus. – N.JY. : Willey, 1979. – 268 p.

242. Goldberger L. Handbook of stress : theoretical and clinical aspects / L. Goldberger, S. Breznitz (Eds.). Free press.1992. - 89 p.
243. Goldenson R. M. The encyclopedia of human behavior, psychology, psychiatry and mental health / R. M. Goldenson.- N.Y. : Dumbleday & C, 1970. - vol. 1-2. - 32 p.
244. Freud A., Das ich und die Abwehrmechanismen / A. Freud. - L.,1956. -85 p.
245. Hamburg D. A. A perspective of coping behavior / D. A. Hamburg, J. E. Adams. - Archives of general psychiatry, 1967.- vol. 17. - P. 277-284.
246. Hartmann H., Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann . - N-Y.,1958. - 138 p.
247. Harris K. A. Differetial effects of birth order and genter perception of responsibility and dominance / K. A. Harris, K. B. Morrow // indiv. Psychol. - 1992. - vol. 48, no. 1.- P. 109-118.
248. Hillman J. Jung's contribution to "Feelings and emotions" : synopsis and implications / J. Hillman. - In: Feelings and emotions : The Loyola symposium. N.Y. ; L., 1970. - P. 125-134.
249. Hine F. R. Introduction to psychodynamics : a conflict-adaptational approach / F. R. Hine. - Durham : Duke univ. press, 1971.- 95 p.
250. Holmes D. S. Projection as a defence mechanism / D. S. Holmes // Psychological bulletin, 1978.- vol. 85.- no. 4.- P. 677-688.
251. Hubbard E. The cognition Stress System. California / E. Hubbard // indiv. Psychol. - 1992. - vol. 79, P. 61-84.
252. Hockey G. R. A state control theory of adaptation to stress and individual difference in stress management. Energetics and human information processing / Eds. G. R. Hockey, A. W. Gaillard, M. G. Coles. Dordrecht. 1986. - 348 p.
253. Hull J. G. Attributional style and the components of hardness / J. G. Hull, R. R. Treuren, P. M. Propsom // Personality and Social Psychology Bulletin. 1988. - C.14. - P. 505-513.
254. Kazlin A. Methodology, design and evaluation in psychotherapy reearch / A. Kazlin // Handbook of psychotherapy and behavioral change. 4th ed. / Eds. A. Bergin, S. Garfield. n.Y. : Wiley, 1994. - P. 19-71.
255. Kisker G. W. The disorganised personality / G. W. Kisker. - N.Y. : McGrow Hill, 1972. - 562 p.
256. Kugelmaman R. Stress : The nature and engineered grief / R. Kugelmaman. -Praeger Publishers / Greenwood Publishing Group, inc. : Wesport. 1992. - 257 p.
257. Kurata J. H., Gastroenterology / J. H. Kurata, B. M. Haile, J. D. Elashoff 1985. - vol. 88. P. 96 -100.
258. Parsons T. Evolutionary universals in Society / T. Parsons. - Amer. sociol. rev., N.Y., 1984. vol.7 -29.- N3.-P. 38-72.
259. Philips L. Human adaptation and his failures / L. Philips. - Academic Press, N-Y&London, 1998.- 48 p.
260. Raskin G. J. Person-centerered therapy / G. J. Raskin, C. R. Rogers. // R.J.Gorsini, Forth ed. ITASCA, F. E. Peacock Publ., 1989. - P. 155-194
261. Rapaport D. Structure of psychoanalytic theory : a systematisation attempt / D. Rapaport. - Psychological issues. 1960, vol. 11. - P. 1-158.
262. Rogers C. R. Client-centered therapy : current practice, implications and theory / C. R. Rogers.- Boston, 1971. - 352 p.
263. Rosenberg M., Society and the adolescent self-image / M. Rosenberg. - Princeton Univ. Press., 1965. - 194 p.
264. Tatelbaum. The courage to grieve. - N.Y. : Lippincott and Crowll, 1980. - 177 p.

