

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ХАЛІК ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.964:37.015.3

**ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ
ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ**

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 – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ	
1.1. Тривожність як психологічний феномен, підходи до визначення її сутності	11
1.2. Вплив тривожності на професійну діяльність та оволодіння професією в період ранньої та середньої дорослості.....	29
1.3. Сутнісні характеристики професійної тривожності у практичних психологів-початківців.....	41
1.4. Деадаптація в період ранньої й середньої дорослості та психологічні чинники її виникнення у практичних психологів-початківців	51
Висновки до 1 розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ ДЕЗАДАПТАЦІЇ	
2.1. Концептуальне обґрунтування методики та процедури констатувального експерименту.....	65
2.2. Психологічні особливості, рівні та види тривожності у практичних психологів-початківців.....	80
2.3. Специфіка деадаптації практичних психологів-початківців та їх особистісні профілі з урахуванням рівня тривожності.....	111
2.4. Динаміка взаємозв'язків між тривожністю та проявами деадаптації у практичних психологів-початківців.....	134
Висновки до 2 розділу.....	142

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ УМІНЬ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

3.1. Обґрунтування методології та програми проведення формувального експерименту.....	146
3.2. Динаміка змін у рівнях, характеристиках і видах тривожності практичних психологів-початківців.....	159
3.3. Психологічні особливості змін у рівнях та проявах дезадаптації практичних психологів-початківців у контексті регулювання підвищеної тривожності.....	168
Висновки до 3 розділу.....	179
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
ДОДАТКИ	

Вступ

Актуальність теми. В сучасних умовах соціально-економічної кризи суспільство вимагає від людини стійкості до стресових ситуацій, успішної, швидкої й конструктивної адаптації до змінних умов існування, конкурентоспроможності, оскільки без цього неможливий прогресивний розвиток. Але поряд з такими вимогами спостерігається парадоксальна тенденція до неспинного зростання кількості тривожних і невротичних проявів у поведінці суб'єктів різних вікових категорій. Зокрема тривожність усе частіше зустрічається у вигляді стійкого новоутворення, що в деяких випадках може бути одним з провідних чинників, який негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я людини. Тривожність виступає як пусковий механізм розладів емоційної сфери особистості, та, з одного боку, виконує деструктивну функцію, а з іншого, – може виступати активізуючим чинником особистісного зростання. Крім того, змінюється якість тривожності, що набуває форми глибокої тривоги, що надзвичайно складно піддається психокорекційним впливам (Г. М. Прихожан). Важливим у цьому контексті є врегулювання тривожності, яка може негативно впливати на успішність оволодіння професією, на результативність і якість професійної діяльності, зокрема психолога-практика, що, як представник «допомагаючих» професій, мусить бути для клієнта еталоном психологічного здоров'я.

Про важливість вивчення проблеми тривожності свідчать численні дослідження, які здійснили радянські психологи (Ф. Є. Василюк, О. І. Захаров, І. В. Імедадзе, Б. І. Кочубей, Н. Д. Левітов, О. В. Новікова, Ю. Л. Ханін та ін.), українські та російські вчені (С. Ю. Алашеєв, В. М. Астапов, Л. В. Бороздіна, О. О. Залученова, Є. П. Ільїн, Є. М. Калюжна, Л. М. Костіна, В. М. Крайнюк, Д. О. Леонт'єв, Є. К. Лютова, Я. М. Омельченко, А. М. Прихожан, С. О. Ставицька Н. Ф. Шевченко, В. І. Юрченко та ін.), а також зарубіжні психологи (Д. Айке, К. Ізард, Р. Мэй, О. Ранк, Ч. Рікфорт, Г. Салліван, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) і філософи (С. Кьєркегор, Ж.-П. Сартр, П. Тілліх, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.).

Слід констатувати, що за досить широкого звернення до вивчення

тривожності науковці не мають єдиної позиції щодо її функцій, чинників, механізмів, підходів до визначення та тлумачення цього феномена й зокрема в контексті професійної діяльності особистості.

Терміном «професійна тривожність» оперують Н. Є. Гульчевська, І. В. Золотаренко, Е. М. Набат, О. І. Погорелова, Г. М. Прихожан та ін. Проте дослідження ролі тривожності у професійному становленні та професіоналізації практичного психолога практично відсутні, цей феномен розглядається принагідно, у контексті інших особистісних якостей психолога, які мають вплив на професійну адаптацію (І. І. Бондаренко, В. Є. Медведєва, В. М. Переверзєва й ін.).

Незважаючи на досить «молодий вік» професії практичного психолога в Україні, сучасне суспільство все частіше висуває суворі вимоги щодо високого рівня професіоналізму фахівця цієї сфери (І. І. Бондаренко, О. Ф. Бондаренко, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Ю. О. Приходько, М. С. Пряжніков, Н. В. Чепелєва, Н. Ф. Шевченко й ін.). Саме тому адаптація до професійної діяльності в практичного психолога повинна відбуватися якнайшвидше.

Адаптація та її складові широко вивчаються щодо різних вікових категорій і видів діяльності, однак дезадаптації приділяється порівняно мало уваги: найбільше дослідників вивчають шкільну дезадаптацію (О. Ю. Борисова, І. С. Булах, Л. В. Дзюбка, В. Є. Каган, А. Є. Личко, В. Є. Приходько, А. О. Реан, С. І. Сабанадзе, М. І. Тіхонова та ін.), менше – дезадаптацію студентів-першокурсників (Л. В. Литвинова, С. В. Смирнова та ін.) і професійну дезадаптацію вчителів (Р. Ф. Іхсанов, С. М. Кулик, А. В. Осницький та ін.), а також окремі аспекти дезадаптації практичних психологів (Л. І. Маркова, Н. І. Пов'якель, А. Ф. Федоренко, Н. В. Чепелєва та ін.).

Соціальна й практична значущість, а також недостатня наукова розробленість означеної проблеми зумовила вибір теми дисертаційного дослідження *«Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців»*.

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

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 29.11.2007 р.) та погоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук України (протокол № 7 від 30.09.2008 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально вивчити психологічні особливості тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців, розробити й апробувати систему психологічного супроводу розвитку вмінь регулювання підвищеної тривожності та трансформації її деструктивності в психологів-початківців.

Для досягнення поставленої мети висунуто такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні засади й підходи до вивчення тривожності як чинника дезадаптації в психологів-практиків у психологічній літературі.
2. Вивчити систему критеріїв діагностування тривожності та виявити особливості її видів, специфіку проявів і наслідків тривожності практичних психологів-початківців у системі підготовки у ВНЗ.
3. Дослідити особливості дезадаптації в практичних психологів-початківців, її структурні компоненти й установити взаємозв'язок дезадаптації з тривожністю.
4. Обґрунтувати, розробити й апробувати систему психологічного супроводу, спрямованого на розвиток умінь регулювання рівня та трансформації деструктивної спрямованості тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців і дослідити її ефективність.

Об'єктом дослідження є тривожність як психологічний феномен і чинник дезадаптації.

Предметом дослідження є психологічні особливості тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження висунуто

припущення: у період навчання у ВНЗ та під час адаптації до професії в практичного психолога активізується деструктивна тривожність, що виступає чинником дезадаптації, зокрема у вирішенні професійно-психологічних завдань; означена тривожність переважно поєднує ситуативну та особистісну тривожність, а також як вторинну – професійну тривожність, які мають деструктивну спрямованість. Деструктивна тривожність може бути перетворена в конструктивну за умов упровадження системи психологічного супроводу, що зумовлює усвідомлення психологом-початківцем факту, змісту, причин виникнення тривожності як чинника дезадаптації та оволодіння знаннями, вміннями й навичками її регулювання.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і перевірки припущення створено програму дослідження, яка передбачала використання комплексу методів: *загальнонаукових і теоретичних* (аналіз, синтез, узагальнення психологічної та психолого-педагогічної літератури з визначеної теми дослідження), *емпіричних* (тестування, анкетування, індивідуальні та групові бесіди, психолого-педагогічний експеримент: констатувальний і формувальний).

У роботі застосовано комплекс психодіагностичних методик: *блок «Психодіагностика тривожності різних видів»:* методика «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, «Діагностика професійної тривожності педагогів» Г. М. Прихожан, проективна методика «Незавершені речення»; *блок «Психодіагностика дезадаптації та її проявів»* – методика «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда (дорослий варіант), методика «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова, опитувальник «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі, методика «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка.

Надійність і вірогідність отриманих даних забезпечується використанням взаємодоповнювальних емпіричних методів, репрезентативністю вибірки (загальний обсяг – 273 респонденти), застосуванням загальноприйнятих методів

статистичного аналізу, що дозволяють визначити достовірність установлених закономірностей (кореляційний, регресійний, кластерний та дисперсійний аналіз). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою персонального комп'ютера на базі пакетів статистичних програм StatPlus 2008, SPSS 11.0.1.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Криворізького державного педагогічного університету, Криворізького філіалу МАУП, Криворізького факультету Запорізького національного університету, Криворізького міського методоб'єднання шкільних психологів, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

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

– *уперше* розглянуто й досліджено тривожність різних видів у практичних психологів-початківців і доведено, що підвищена деструктивна тривожність виступає чинником їх дезадаптації; визначено групи чинників професійної тривожності (зовнішні та внутрішні) у діяльності психологів-практиків; з'ясовано роль і місце тривожності у професійному становленні в період ранньої та середньої дорослості; визначено й охарактеризовано особистісні профілі адаптованих і дезадапованих психологів-початківців з урахуванням рівня тривожності, розроблено психологічну структуру дезадаптації (психосоматична, мотиваційна, емоційно-вольова, когнітивна, характерологічна, поведінкова підструктури) створено й упроваджено програму психологічного супроводу розвитку вмінь регулювання підвищеної тривожності в психологів-початківців;

– *розширено й доповнено* уявлення про зміст і сутність професійної тривожності, про особливості проявів дезадаптації в період ранньої та середньої дорослості, уточнено чинники, характеристики дезадаптації та її окремих структурних компонентів у психологів-початківців; уявлення про можливості регулювання та трансформації тривожності різних видів з деструктивної на конструктивну в практичних психологів-початківців; уточнено методику діагностики професійної тривожності в психологів-практиків;

– *набуло подальшого розвитку* уявлення про деструктивну тривожність,

особливості тривожної особистості та конкретизовано прояви окремих структурних компонентів дезадаптації практичних психологів.

Практична значущість полягає в тому, що дібрано комплект діагностичних методик, спрямованих на дослідження професійної тривожності в діяльності практичного психолога та вивчення її чинників, створено та апробовано систему психологічного супроводу розвитку вмінь регулювання й трансформації деструктивної підвищеної тривожності, яка проявляється у професійно значущих ситуаціях. Результати дослідження можуть бути використані керівниками методичних об'єднань психологів при розробці змісту «Школи молодого психолога», при розробці змісту супервізії в підготовці практичних психологів, а також викладачами ВНЗ у змісті навчальних дисциплін з підготовки практичних психологів «Психологія професіоналізму», «Основи психологічного консультування та психокорекції», спецкурсів «Психологія професійної тривожності», «Психологія дезадаптації».

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки практичних психологів у Криворізькому державному педагогічному університеті (довідка № 29-214 від 12.05.2010 р.); у роботу Криворізького міського методоб'єднання шкільних психологів (довідка № 705 від 13.05.2010 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1123 від 17.05.2010 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення й висновки роботи доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на Першій та Другій Міжнародній науково-практичній конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2007, 2009), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (Севастополь, 2008), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія XXI століття: методологічні основи роботи психолога» (Санкт-Петербург, 2009), V Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених «Психологія XXI століття» (Санкт-Петербург, 2009), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та

міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2010), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності» (Дніпропетровськ, 2008), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми духовного оновлення особистості в трансформаційний період» (Кривий Ріг, 2010), Криворізькій міській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології в закладах освіти» (Кривий Ріг, 2010), засіданнях кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2008–2010), звітних наукових конференціях аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2008–2010), Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, 2006–2010).

Публікації. Зміст і результати дисертаційного дослідження відображено в 12 одноосібних публікаціях, з яких: 5 статей у наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України; 1 – у колективній монографії, 6 – у збірниках наукових праць і матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел з 280 найменувань (16 іноземними мовами) і 13 додатків на 36 сторінках, містить 17 таблиць і 25 рисунків, викладена на 249 сторінках. Обсяг основного тексту – 182 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

1.1. Тривожність як психологічний феномен, підходи до визначення її сутності

Проблематика тривожності протягом досить значного часу привертала основну увагу дослідників. У сучасній психологічній літературі досі існує різнобічність у тлумаченні понять «тривога» і «тривожність», спробу їх розрізнення здійснювали психологи А. В. Астапов, І. В. Вачков А. В. Мікляєва, Г. М. Прихожан, П. В. Румянцева та зарубіжні, наприклад, Ч. Спілбергер [7 - 9; 29; 135; 186-187; 221].

Як вказує Г. М. Прихожан, у вітчизняних дослідженнях використовують обидва поняття, але найчастіше поняття «тривожність» позначає явище в цілому [186, с. 9].

Існує синонімія означених понять в контексті розгляду «тривожності» як емоційного стану і «ситуативної тривоги», або «ситуативної тривожності». Проблеми з тлумаченням термінів «тривога» та «тривожність» в англійських роботах психологів полягає в тому, що термін «anxiety», який використовується у дослідженнях в перекладі на українську означає і «тривога», і «тривожність», а іноді перекладається як «страх», тому для розрізнення понять враховується контекст їх використання у першоджерелі [8-9; 29; 186-187].

На основі вивчення наукової літератури, присвяченої проблемі тривожності, можна виокремити наступні концептуальні підходи у розумінні поняття «тривожності» в зарубіжній психології, що об'єднуються за такими напрямками: психоаналітичний, біхевіористичний, гуманістичний, когнітивний, екзистенціальний підходи та синтезуючі теорії.

Психоаналітичні дослідження щодо визначення сутності тривожності

представлені роботами Д. Айке, О. Ранка, Ч. Рікфорта, З. Фрейда, К. Хорні та ін. [195; 226; 235-237; 245; 272].

Так, наприклад, в роботах З. Фрейда можна прослідкувати еволюцію поглядів на тривожність: від тривоги як автоматичної зміни форми лібідо до тривоги особистості, котра сприймає небезпеку і використовує лібідо для подолання цієї небезпеки. В перших роботах З. Фрейда, де була порушена ця тема, стверджується, що лібідо без участі свідомості трансформується у тривогу, і проявляється як «вільно плаваюча» тривога або як симптом, коли індивід сприймає спонукання лібідо, які є небезпечними. Пізніше вчений змінив свою думку, оскільки прийшов до висновку, що не завжди тривога буде проявлятися в результаті пригнічення сексуального імпульсу. Виникнення дещо іншого погляду автора пов'язано з аналізом фобії п'ятирічного хлопчика Ганса, в ході якого З. Фрейд з'ясував, що тривожність розміщена в «Его», виникає першою і викликає пригнічення [235-237].

Крім того, З. Фрейд розрізняє страх і тривожність: виникнення страху пов'язано з конкретною небезпекою, тривожність характеризується розпливчастістю, невизначеністю, неконкретністю. Вона, на відміну від страху, визначається безпорадністю перед небезпекою. Вчений зазначає, що одна й та сама ситуація може викликати або тривогу, або страх, в залежності від того, чи є індивід спроможним боротися з небезпекою [235].

Послідовники З. Фрейда розрізняли страх і тривожність, намагалися пояснити природу останньої функціонуванням несвідомого, основним шляхом зниження тривожності вважали виведення її з сфери підсвідомого [226; 245; 272].

К. Хорні приходять до висновку, що «при невротичній тривожності наражаються на небезпеку особливі схильності невротика, на дотриманні яких спочиває його безпека», тобто тривожність з'являється у тих випадках, коли щось ставиться під сумнів захисні дії [245, с. 174-180].

О. Ранк пов'язує появу тривожності з родовим травматизмом, і людина все своє життя намагається перебороти цю первинну травму [272].

У Д. Айке розрізняє страх і тривожність змістовно. Так, чим більше страх

усвідомлюється і чіткіше уявляється небезпека, тим краще функціонує психіка (власне страх); і, навпаки, коли несвідоме переважає, то страх стає патогенним (особистісна тривожність) [226, с. 43-62].

Біхевіористи при розгляді тривожності, застосовували психологічну концепцію «стимул-реакція». При переживанні тривоги стимулом виступає сигнал небезпеки, який отримує організм, а реакцією, або результатом передбачення небезпеки, є поява тривоги. В процесі життя індивід навчається переживати тривожність по відношенню до певних об'єктів, явищ, подій, людей. Позбавитися її можна лише шляхом заучування адаптивних форм поведінки. В результаті, наприклад, тренінгів відбувається позбавлення від симптомів тривожності [226, с. 232-234; 271].

Одним з представників цього підходу є Дж. Уотсон, який вважав невротичні розлади умовними емоційними реакціями (пізніше його учні називали це тривожністю), а процес обумовлювання, на його думку, відбувався за схемою І. П. Павлова. Автор в ході досліджень виявив, що викликати набуту тривожність легко, а досягти її зникнення надзвичайно важко.

О. Маурер, послідовник Дж. Уотсона, зазначав, що тривожність - це стан підвищеної напруги і певна готовність до сприйняття загрозливого стимулу, в зв'язку з чим такий стан напруження, що є дискомфортом для організму, «є мотивуванням виходу з небезпечної ситуації, зменшуючи тим самим інтенсивність напруження, а можливо, і шанси зустріти травмуючий стимул» [271]. Пізніше дослідник змінює свою думку стосовно природи цього явища, вважаючи, що в його основі лежать етичні конфлікти, які подавляються, і стають невротичною тривогою. Автор наголошує на позитивній ролі тривожності. На його думку, вона представляє не лише спробу «витісненого повернутися, а також прагнення цілісної особистості досягнути знову єдності, гармонії,.. здоров'я» [271, с. 497-516].

Представляють інтерес також ідеї біхевіористів стосовно предмета нашого дослідження, що визначають джерелом тривожності як досвід в переживанні тривоги в подібних ситуаціях, так і значимість ситуації для особистості.

К. Роджерс, який є засновником гуманістичного підходу, пов'язував появу тривожності з новим досвідом людини, який може загрожувати існуючим уявленням особистості про себе. Конфлікт, який може виникати в процесі життя індивіда між його уявленнями про себе, які формуються на основі минулого досвіду і даного досвіду, який продовжує отримуватися ним, і є основним джерелом розвитку тривожності. Отже, в тому випадку, коли досвід розходиться з Я-концепцією, є неконгруентним, виникають проблеми із захисною відповіддю на загрозу, тобто з'являється тривожність. Таким чином, основною умовою профілактики появи цього явища є вміння людини достатньо швидко переглядати власну оцінку, змінюючи її, якщо цього вимагають нові умови життя [197, с. 199-230].

Р. Мей пропонує теоретичне узагальнення підходів до визначення тривожності:

1. Існує прямий зв'язок між тривожністю і наявністю поведінкових механізмів уникання ситуацій, що викликають її. Існує нормальна та невротична тривожність.

2. Внутрішній конфлікт - причина появи невротичної тривожності.

3. Невротичний страх є об'єктивним, конкретним виявом невротичної тривожності.

4. «Здатність людини ліквідувати конфлікт між сподіваннями і реальністю – її здатність до творчості – є в той же час можливістю перебороти невротичну тривожність».

5. Особистості, які мають високий рівень розвитку інтелекту, та які є креативними і наділені більш високим рівнем диференціації, мають більш виражену тривожність, і навпаки, збідніння особистості, її обмеженість призводить до зниження тривожності в результаті усунення внутрішнього конфлікту. [131, с. 385-414].

Дж. Келлі як представник когнітивної психології вважав, що тривога виникає тоді, коли людина опиняється перед обличчям невідомої ситуації, яка знаходиться поза зоною наявної системи особистісних конструктів. Він визначав,

що тривожність не можна назвати хорошою чи поганою, «вона є усвідомленням того, що конструктивна система людини не може бути застосована до оцінки близьких у часі подій. Тому вона сприяє перегляду та виправленням». Кожен суб'єкт обирає індивідуальний тип захисту в подібній ситуації: відбувається або розширення наявного конструкту, що забезпечує можливість включити цю ситуацію до структури досвіду, або ж звуження свого конструкту, фокусування на деталях [268, с. 495].

Екзистенціальний підхід в особах Д. Бьюдженталя, С. Мадді та ін. визнає наявність екзистенціальної тривоги як однієї з умов людського існування і чи не вперше підкреслює її позитивну роль. Акцентується роль особистісного ресурсу у протистоянні тривожності. С. Мадді вказує, що якщо людина здійснює вибір на користь майбутнього, в якому обов'язково присутнє невідоме, то тим самим отримує тривожність. В разі вибору орієнтації на минуле, людина починає відчувати провину за втрачені можливості. Але вибір невідомості й тривоги з позицій розвитку є перспективним для подальшого розвитку особистості [25; 270, с. 223-224].

У гештальттерапевтичних уявленнях, що представлені, зокрема, роботами засновника підходу Ф. Перлза, сучасна людина розглядається як автомат, а також, відмічається єдність тривожності і самоствавлення, що призводить до відокремленості індивіда від оточуючого середовища, до розколу особистості на «Я», і «не Я», при цьому зовнішній конфлікт переходить у внутрішній. Гештальттерапія пропонує знижувати тривожність і позбавлятися від неврозу завдяки переходу в ситуацію «тут» і «тепер»: індивід має виробити стійкі патерни поведінки, які будуть продовжувати діяти і в інших життєвих випадках [160; 161, с. 143-164].

Згідно з міжособистісною теорією Г. С. Саллівана основною причиною тривожності є несхвалення з боку значимих людей, тобто тривожність породжується міжособистісними стосунками, з'являючись ще в дитинстві і супроводжує людину протягом життя як значиме переживання. Г. С. Салліван зазначає, що «тривожність пов'язана з іншими людьми. Вона породжує в нас почуття ненадійності, коли у нас руйнуються стосунки з іншими людьми» [280, с. 228].

Однією з найпоширеніших спроб цілеспрямованого вивчення тривожності є синтезуюча теорія тривожності Ч. Спілбергера, який, розглядаючи підходи до аналізу поняття «тривожність», наголошує на тому, що в науці існує декілька варіантів трактувань цього явища і пропонує для розвитку загальної теорії тривоги з'ясувати взаємозв'язок між 3 поглядами: «тривога як короткочасний стан, тривога як складний процес, що включає компоненти стресу і загрози, а також тривога (тривожність) як особистісна властивість» [226, с. 102-103; 275-278].

В ранньому юнацькому віці та в період дорослості тривожність, на думку Г. С. Саллівана, може заважати особистості любити по-справжньому, а також ефективно налагоджувати міжособистісну взаємодію, що особливо важливо, враховуючи тему нашого дослідження, оскільки психолог в зв'язку зі специфікою професії повинен це уміти. Вчений зазначає, що «тривожність передвіщає ймовірність падіння самооцінки, тому своєю появою вона закликає щось зробити, убезпечити себе» [279, с. 228].

Крім розгляду тривожності як особистісної властивості, в зарубіжній психології тривожність розглядали також і як емоційний стан, наприклад К. Ізард, який запропонував класифікацію емоцій на основі розрізнення фундаментальних та похідних. З поєднання фундаментальних емоцій виникає такий комплексний емоційний стан, як тривожність, що може поєднувати в собі інтерес-порушення, страх, гнів і провину [70, с. 66].

Р. Мей аналізує психосоматичні аспекти тривоги (ситуативної тривожності), зазначає, що у людини, яка не справляється самостійно з проблемою на рівні психіки, можуть з'явитися найрізноманітніші психосоматичні симптоми [131, с. 97-103].

Сучасні дослідження тривожності у вітчизняній психології розвивають ідеї радянських психологів, російських та зарубіжних психологів, узагальнюючи та розширюючи уявлення про тривожність, визначаючи нові напрямки досліджень.

Безпосередньо вивченню цього явища в Україні присвячені роботи В. М. Крайнюка, Я. М. Омельченко, С. О. Ставицької та ін. [102; 154-155; 220].

В. М. Крайнюк вирізняє декілька підходів до визначення тривожності: як стану, як складного процесу, як особистісної властивості та особливу увагу приділяє аналізу психоаналітичних досліджень. Крім того, автор зазначає окремі причини появи тривожності, зокрема, внутрішні чинники - соціальні, біологічні й психологічні властивості особистості та зовнішні чинники - соціально-економічні, екологічні, політичні, духовні негаразди у суспільстві, соціальне оточення типу сім'я, неформальна група [102, с. 18-20].

Я. М. Омельченко, вивчаючи тривожні стани в молодшому шкільному віці, за критерієм «безпредметність - предметність» вирізняє страх і тривогу, за критерієм «тимчасовість - стійкість» - тривожні стани, тривожність, особистісну тривожність. Тривожні стани, як вказує автор, є епізодичними і нестійкими переживаннями, які мають наступні характеристики: ступінь інтенсивності переживань, тимчасовість та епізодичність прояву, нестійкість у структурі особистості, наявність поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів, виникають в ситуаціях очікування неприємних ситуацій тощо. Тривожність, на думку автора, індивідуальна психологічна властивість, що виявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань хвилювання, занепокоєння та ін., характеризується низьким порогом виникнення, а особистісна тривожність – стійка особистісна риса, яка найчастіше домінує в структурі психіки. Крім того, автор визначає адаптивну та дезадаптивну форми тривожних станів, які розрізняються за силою, відповідністю ситуації, ролі в діяльності та розвитку особистості [154; 155, с. 7-10].

Оскільки в межах дослідження Я. М. Омельченко важливе визначення деструктивного впливу тривожності на особистість, то звернемо увагу саме на дезадаптивні тривожні стани, або дезадаптивну тривожність, які можуть мати як негативне, так і позитивне емоційне забарвлення, характеризуються невідповідністю інтенсивності тривожних переживань стимулу та ситуації, дезорганізують діяльність, в якій проявляються.

Дезадаптивна тривожність на поведінковому рівні, як зазначається, характеризується пасивними стратегіями при середньому та високому рівні

інтенсивності тривожних станів (недостатність самостійності, схильність не діяти, а мріяти, пасивність, проблеми з зосередженням) та активними при зниженому рівні інтенсивності тривожних станів (схильність до агресивних проявів, раптова бурхлива активність, нездатність спокійно реагувати на ситуації очікування, компульсивні дії, пошук небезпечних ситуацій). На емоційному рівні такі стани характеризуються почуттям невідповідності, меншовартості, турботою про позитивне сприймання власного «Я» іншими, «підключенням про збереження психологічних кордонів», гіперболізованим почуттям «недостатності психологічного простору». На когнітивному рівні тривожні стани відзначаються викривленням змісту отриманого досвіду, порушенням процесів цілепокладання, самоорганізації та саморегуляції [155, с. 10 - 19].

С. О. Ставицька, вивчаючи підходи до визначення тривожності та визначаючи можливості її подолання, підсумовує, що особистісна тривожність – це схильність до переживання тривоги, стабільна властивість особистості, яка визначається низьким порогом виникнення та виступає суб'єктивним проявом неблагополуччя. В той же час ситуативна тривожність, за результатами вивчення, пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією [220, с. 33].

Звернемося до аналізу поглядів на феномен тривожності російських психологів та психологів періоду СРСР. Оскільки наукові праці спираються на вже існуючі в зарубіжній психології погляди, то науковці намагалися, по-перше, узагальнити підходи, розрізнити поняття «тривога» та «тривожність», по-друге, розробити власні концептуальні уявлення щодо цього явища, визначити причини появи, особливості проявів тривожності та взаємозв'язок з іншими особистісними рисами переважно для дітей, підлітків та юнацтва, а, по-третє, розробити заходи щодо профілактики та корекції [4; 14; 20; 22; 29; 31; 34; 37; 45; 73; 183-186; 201; 211-212; 232; 248; 250 - 251].

Ф. Б. Березін, розглядаючи тривогу як емоційний стан, використовує термін «тривожний ряд», що об'єднує декілька афективних проявів, розташованих у порядку зростання: відчуття внутрішньої напруженості -> гіперестезичні реакції -> власне тривога -> страх -> відчуття невідворотності катастрофи, що насувається

-> тривожно-боязливе збудження. Афективні прояви тривожного ряду безпосередньо впливають на процес адаптації: при переході до кожного наступного елементу переживань адаптивні можливості індивіда зменшуються. Відчуття внутрішньої напруженості як елемент ряду відображає найменшу інтенсивність тривоги, сприяє включенню механізмів адаптації. Гіперестезичні реакції з'являються при наростанні тривоги, при чому нейтральні раніше стимули отримують значимість і привертають увагу, а їх сприймання набуває негативного емоційного забарвлення. Власне тривога – центральний елемент «тривожного ряду», характеризується неможливістю визначити характер загрози і час її появи, знижується можливість логічної обробки та оцінки інформації. Наступний елемент «тривожного ряду» – страх, який, на думку Ф. Б. Березіна, являє собою конкретизовану тривогу і дає можливість суб'єкту отримати уявлення про можливість урегулювання тривоги за допомогою конкретних дій. Об'єкт страху і реальні причини тривоги можуть не співпадати. Якщо інтенсивність переживання тривоги продовжує зростати, то з'являється відчуття невідворотності катастрофи навіть при об'єктивації переживання. При тривожно-боязливому збудженні дезорганізація досягає максимуму, зникає можливість цілеспрямованої діяльності [14, с. 13-21].

В. К. Вілюнас розглядає тривожність як прояв емоційної сфери, визначаючи її як «схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги: один з основних параметрів індивідуальних відмінностей» [33, с. 68].

Є. П. Ільїн відносить тривогу до емоцій чекання і прогнозу, крім того, розрізняє емоційні типи, один з яких має назву «тривожний» [73, с. 139-200, с. 370-377]. Автор, визначаючи тривожність як психічний стан, наділяє її загальними властивостями психічних станів: тривалість (стійкість), модальність, оберненість, глибина, якість. Автор зазначає необхідність існування «корисної» тривожності як чинника розвитку, як обов'язкову особливість активної діяльності і вказує, що тривога, якщо вона закріплюється при неспроможності особистості з нею справлятися, може перейти у емоційну властивість особистості –

тривожність, яка передбачає схильність до частих проявів стану тривоги [73, с. 371].

В. М. Астапов поняття «тривога» вживає в синонімічному значенні до терміну «тривожність». Вчений визначає тривогу як результат складного процесу, що включає когнітивні, афективні і поведінкові реакції на рівні особистості та має наступні функції:

- тривога передбачає, сигналізує про щось загрозливе для індивіда;
- тривога - генералізований, невизначений страх або стан, викликаний не наявністю небезпеки, а відсутністю можливості уникнути його при її появі;
- функція пошуку і з'ясування джерел загрози;
- функція оцінки ситуації, що склалася [7; 226, с. 162].

В таблиці 1.1 представлені психосоматичні симптоми ситуативної тривожності (тривоги), які найчастіше супроводжують цей стан [29; 72-73; 131-132; 135; 168; 185-186; 221; 226].

Таблиця 1.1

Психосоматичні симптоми ситуативної тривожності

(за матеріалами узагальнення літературних джерел)

Групи психосоматичних симптомів тривожності						
№ п/п		Респіраторні	Серцево-судинні	Шкіряні	Рухові	Інші
1.	Психосоматичні симптоми тривожності	Сухість у роті	Прискорення частоти серцевих скорочень	«Гусяча шкіра»	Тремтіння тіла та окремих його частин	Позиви до сечовипускання та дефекації
2.		Прискорення дихання	Підвищення кров'яного тиску	«Холодний піт»	Неможливість розслабитися	Гальмування або збудження процесів травлення
3.		«Нестача» повітря	«Завмирання серця»	Свербіння	Слабкість у ногах	Нудота

А. В. Мікляєва та П. В. Румянцева визначають існування проявів тривоги на фізіологічному (підвищений тиск, прискорене серцебиття, сухість у роті та ін.), емоційному (переживання незахищеності, безпомічності та ін.), когнітивному

(ускладнений процес прийняття рішень) та поведінковому (обгризання нігтів, безцільне ходіння, стукання, перебирання у руках різноманітних предметів, маніпулювання ними та ін.) рівнях [135, с. 17].

Якщо враховувати теоретичні позиції вище вказаних науковців, то можна прийти до висновку, що тривожність як емоційний стан не являється лише психологічним явищем або лише нейрофізіологічним процесом; тільки завдяки поєднанню цих позицій отримаємо цілісне уявлення про тривожність [131; 72-73].

У сучасній російській психологічній літературі найбільшу увагу приділяють вивченню тривожності як особистісної властивості [4; 20; 22; 34; 37; 45; 82; 85; 126; 163-165; 183-186; 201; 211-212; 232; 250-251; 256; 259]. Дослідження спрямовані переважно на узагальнення та систематизацію вже існуючих знань про підходи функції, механізми, причини появи тривожності, а також рівні її вияву. Одними з найфундаментальніших робіт, присвячених проблемі тривожності, є праці Г. М. Прихожан. Автор пропонує вирізняти філософський підхід, зокрема, екзистенціальний, а також виділяє три основні напрямки дослідження тривожності в історії психології (класична теорія емоцій, психоаналіз та теорія научіння), які вплинули на сучасне бачення цього феномена. Вчена підкреслює, що сучасний стан досліджень тривожності визначається неоднозначністю: загальноприйняті положення щодо тривожності поєднуються з недостатнім їх експериментальним підтвердженням, наявні протиріччя між теоретичними висновками та експериментальним обґрунтуванням [185, с.38-50, с.86].

Представниками диференційного підходу, який визначений на підставі розрізнення ситуативної та особистісної тривожності, зокрема, С. Ю. Алашеевим, Є. К. Лютовою, Я. О. Омельченко, Г. М. Прихожан та ін. [4; 121; 154-155; 185-186], визнається існування тривожності ситуативної та особистісної, що розрізняються характером прояву в поведінці. За визначенням Г. М. Прихожан, тривога - це емоційний стан, а тривожність - стійке особистісне утворення [185, с. 5], що проявляється лише з передпідліткового віку і включає когнітивний, емоційний, поведінковий та операційний аспекти, з домінуванням емоційного [185, с. 166].

Т. Л. Шабанова пропонує вирізняти наступні підходи у визначенні тривожності: біохімічний, фізіологічний, клініко-психологічний, філософсько-психологічний, власне психологічний, наголошуючи при цьому на проблемності визначення терміну «тривожність». Що ж до психологічних моделей тривожності, то дослідниця визначає існування наступних найпоширеніших моделей: психоаналітичної, міжособистісної, когнітивної, біологічної [251].

Подібної точки зору у окресленні підходів до визначення тривожності дотримується і Т. Ю. Артюхова, але не вирізняє окремо біологічну модель [6].

Недоліком цих поділів, на нашу думку, є ігнорування поглядів на тривожність представниками інших психологічних напрямків.

В. М. Астаповим був розроблений функціональний підхід вивчення тривоги та тривожності, що дозволяє розглядати «стан тривоги/тривожності не як набір переживань і реакцій.., а як суб'єктивний фактор, що організує діяльність в цілому», а також розробити прийоми і методи допомоги. Вчений підкреслюючи важливість та актуальність дослідження цієї проблеми, визначає наступні напрямки визначення тривожності:

- аналіз тривоги/тривожності в межах доступних для спостереження поведінкових ознак;
- розгляд тривоги/тривожності в межах захисних механізмів;
- аналіз тривоги/тривожності у зв'язку з минулими подіями;
- тривожність як фізіологічна реакція, як різновид афекту [7, с. 111-117].

Н. Є. Гульчевська наголошує на тому, що найбільш загальним підходом до визначення тривожності є її аналіз як передневротичного або невротичного стану. Інший погляд на тривожність враховує її позитивну роль в діяльності особистості. Автор називає її «конструктивною тривожністю» [45, с. 8].

Позитивним у даній класифікації є те, що підкреслюється роль тривожності в діяльності особистості як позитивна, так і негативна.

У підходах В. М. Астапова, Н. Є. Гульчевської, В. М. Крайнюк не враховуються особливості тлумачення «тривожності», її причин з позицій існуючих напрямків в зарубіжній психології, зокрема, біхевіористичного,

гуманістичного, когнітивного та екзистенціального підходів [7-9; 45; 102].

Д. О. Леонтьєв як представник екзистенціального підходу вказує, що «відсутність тривоги/тривожності - це неготовність до несподіванок», тому тривожність є конструктивною за своєю суттю. Вчений не заперечує існування негативних, патологічних форм її, оскільки динаміка переживань залежить від ставлення до тривожності. Тільки тоді вона вважатиметься патологічною, коли буде паралізувати або руйнувати діяльність [112, с. 110-119].

В табл. 1.2 надано узагальнення поглядів щодо визначення змісту тривожності за результатами аналізу вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури.

Таблиця 1.2

Психологічні підходи до визначення сутності тривожності

(за матеріалами узагальнення літературних джерел)

№	Підходи до визначення тривожності	Визначення сутності поняття «тривожність»	Автори
1.	Психоаналітичний	Тривожність – усвідомлюване неприємне емоційне переживання, що сигналізує про небезпеку і супроводжується відповідними соматичними реакціями.	З.Фрейд
		Тривожність характеризується розпливчатістю та невизначеністю, почуттям безпомічності. Невротична тривожність – особистісна властивість, яка виникає в ситуаціях, коли під сумнівом опиняються специфічні захисні дії особистості.	К.Хорні
		Тривожність – переживання перед невідомим, яке може бути вільно плаваючою, неусвідомлюваною.	Д.Айке,
		Тривожність – це недостатньо відреагована травма народження.	О.Ранк,
		Тривожність – складне почуття, яке зникає в той момент, коли ситуація для особистості повністю з'ясовується. Тривожність нерозривно пов'язана з майбутнім, провокується «все ще невідомим».	Ч.Рікфорт,
2.	Біхевіористичний	Тривожність - це стан підвищеної напруги і певна готовність до сприйняття загрозового стимулу.	Дж.Уотсон, О.Маурер, Н.Міллер

3.	Гуманістичний	Тривожність виникає в наслідок конфлікту між уявленнями про себе, які формуються на основі минулого досвіду і нового досвіду.	К. Роджерс
		Невротична тривожність виникає тоді, коли цінності, які суб'єкт вважає базовими для власного існування як особистості, суперечать одна одній.	Р.Мей,
4.	Когнітивний	Тривожність - результат усвідомлення того, що відсутні адекватні конструкти, за допомогою яких можна інтерпретувати та передбачити розвиток події.	Дж.Келлі
5.	Екзистенціальний	Тривожність - емоційне переживання непрогнозованості майбутнього.	Д.О.Леонтьєв, С.Мадді, Д.Бьюдженталь
6.	Синтезуючий	Синтезуюча теорія про тривожність повинна включати поняття стресу, загрози, стану тривоги, когнітивної оцінки, переоцінки, механізми психологічного захисту, поведінку уникання, а також індивідуальну схильність особистості до переживання стану тривоги в різних стресових ситуаціях.	Ч.Спілбергер
		Тривожність можна розглядати як емоційний стан, як складний процес, як особистісну властивість.	В.М.Крайнюк
7.	Диференційний	Тривожність – це тимчасовий емоційний стан, який може бути представлений тривожним рядом, що об'єднує декілька афективних проявів, розташованих у порядку наростання.	Ф.Б.Березін,
		Тривожність – емоційний стан, який має наступні властивості: тривалість (стійкість), модальність, оберненість, глибина, якість	Є.П. Ільїн
		Існує тривожність ситуативна та особистісна, що розрізняються характером прояву в поведінці. Ситуативна – емоційний стан, особистісна – стійка властивість особистості.	Г.М.Прихожан, С.Ю.Алашеев, Я.М.Омельченко, С.О.Ставицька, Є.К.Лютова та ін.
8.	Функціональний	Тривожність - результат складного процесу, що включає когнітивні, афективні і поведінкові реакції на рівні особистості і виконує ряд функцій: сигналізує про щось загрозливе для індивіда; функція пошуку і з'ясування джерел загрози; оцінка ситуації, що склалася.	В. М. Астапов, Е. М. Набат

Класифікація видів і форм тривожності зумовлюється концептуальними підходами у вивченні цього психологічного феномена (див. рис. 1.1).

З.Фрейд вирізняв 3 види тривожності:

- об'єктивна (реалістична): індивід може чітко визначити небезпеку, яка викликає тривогу;
- невротична: індивід не може розпізнати небезпеку, вона для нього є невідомою – це внутрішня сфера;
- моральна («тривожність совісті») виникає в результаті сприйняття «Его» небезпеки від «Супер-Его» [235].

К. Хорні розрізняє нормальну та невротичну тривожність. Елементами невротичної тривожності є безпомічність, ірраціональність та наявна виражена вказівка на те, що щось не так, сигнал для детальнішого розглядання чогось прихованого від особистості [245, с.174-180].

Р. Мей вирізняє наступні ознаки нормальної тривожності: не викликає появу механізмів захисту, пов'язаних з внутрішнім конфліктом, і є адекватною об'єктивній загрозі. Особистість може подолати тривожність без допомоги невротичних захисних механізмів, а також знижується при зміні об'єктивної ситуації [131]. Умови появи невротичної тривожності за Р.Меем: очікувана загроза має бути спрямована на цінності життєво важливі для особистості та повинна існувати в зв'язку з іншою загрозою [131, с. 226-227, с. 391].

Л. І. Божович в переживанні тривожності розрізняє наступні її різновиди:

- адекватну тривожність (виникає в результаті існування реального неблагополуччя особистості в будь-якій сфері);
- неадекватну тривожність (з'являється, незважаючи на відсутність будь-якої загрози і неблагополуччя);
- «неадекватний спокій» (особистість нечутлива до реального неблагополуччя) [16].

Вищезазначені різновиди тривожності мають спільні підходи у її розумінні. Наприклад, невротична тривожність за З. Фрейдом, К. Хорні та Р. Меем є синонімом до неадекватної тривожності за Л. І. Божович.

Найпоширеніша класифікація видів тривожності розроблена Р. Кеттеллом та І. Шейером, представлена двома видами тривожності:

- тривожність як минаючий емоційний стан;
- тривожність як особистісна властивість [265].

Пізніше аналогічні підходи спостерігались у Ч. Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна (ситуативна і особистісна тривожність), Є. П. Ільїна, Г. М. Прихожан та ін. [73; 221; 241-242; 185-186].

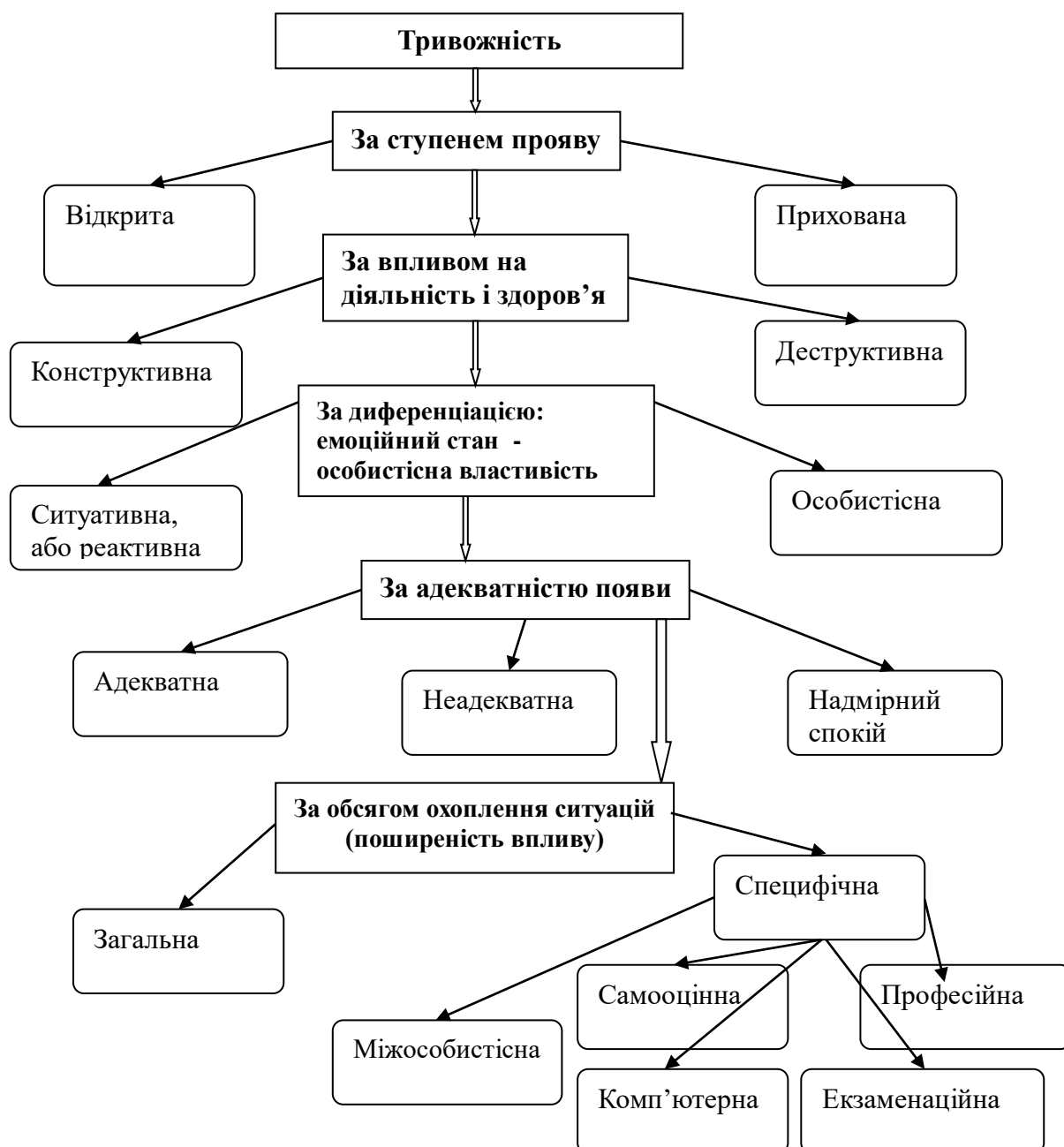


Рис. 1.1. Узагальнення типів та видів тривожності за різними класифікаціями (за матеріалами узагальнення літературних джерел)

Потрібно зазначити, що існує поділ тривожності на загальну, яка змінює об'єкти в залежності від зміни їх важливості, та «специфічну», яка є формою вираження загальної [99-100; 135; 185-186]. Так, Г. М. Прихожан диференціює специфічну тривожність:

1) На основі ситуацій, що пов'язані з процесом навчання, уявленнями про себе, спілкуванням та ін.: навчальна тривожність, самооцінна, міжособистісна, магічна тривожність.

2) За ступенем прояву:

а) відкрита, яка свідомо переживається і проявляється в поведінці;

б) прихована, що проявляється надмірним спокоєм, нечутливістю до реального неблагополуччя або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки [185].

Т. Ю. Артюхова використовує терміни «тривога» та «тривожність» як рівнозначні, синонімічні, тому наводимо дану класифікацію видів, незважаючи на використання у дослідженні поняття «тривоги»:

- зовнішня тривога (тривожність) як результат взаємодії особистості з зовнішніми обставинами;

- внутрішня тривога (тривожність), засновану на механізмі «породження однієї тяжкої думки іншою» [6, с. 16-17]. (зауваження в дужках наше – О.Х.)

Фактично цей поділ відповідає класифікації за ступенем прояву Г. М. Прихожан, але з варіативною назвою.

Т. Л. Шабанова намагалася створити узагальнюючу класифікацію, вирізняючи форми тривоги та тривожності за декількома показниками:

1. За змістом афективних складових в різній комбінації:

- теорія диференційних емоцій К.Ізарда: тривожність = страх + провина, страх + гнів, страх + страждання, страх + сором + провина;

2. За кількісними характеристиками (за інтенсивністю):

- тривожний ряд Ф.Б.Березина: ;

3. За ступенем актуалізації:

- латентна тривожність як прихована готовність реагувати на будь-яку

загрозу (запропонована Я. Рейковським);

- стійка тривожність як активне, постійне явище [251, с. 28-29].

Н. Є. Гульчевська за впливом на здоров'я та діяльність особистості пропонує розрізняти:

- конструктивну тривожність, яка сприяє емоційному піднесенню (інтерес, подив, очікування), що стимулює активацію внутрішніх сил та продуктивність діяльності;

- деструктивну тривожність, яка призводить до емоційного дискомфорту, та негативним наслідкам для здоров'я та діяльності, поєднує в собі комплекс негативних емоцій (страх, гнів, печаль, провина, острах та ін.) [45, с. 22].

Г. М. Прихожан крім видів тривожності зупиняється на характеристиці основних форм тривожності, вважаючи їх особливими поєднаннями характеру переживання, усвідомлення, вербального і невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування і діяльності. До них відносяться:

I. Форми відкритої тривожності:

- Гостра, нерегульована чи слабо регульована тривожність, яка проявляється через симптоми тривоги і яку індивід самотійно подолати не може.

- Регульована і компенсована тривожність (характерна переважно для молодшого шкільного та раннього юнацького віку (авт. та період дорослості): індивід виробляє ефективні способи урегулювання цього явища і самотійно справляється з ним - знижує рівень тривожності або ж використовує її як стимул до підвищення активності.

- Культивована тривожність (переважно старший підлітковий та ранній юнацький вік (авт. та період дорослості)): індивід усвідомлює її наявність, переживає і приймає її як цінну якість, що дозволяє досягати бажаного.

II. Форми прихованої тривожності:

- «Неадекватна спокійність»: індивід приховує тривожність від себе і оточуючих, виробляє захист від неї, що дозволяє не усвідомлювати власні переживання і певні загрози навколишнього середовища, характерна відсутність зовнішніх проявів тривожності, надмірний спокій.

- «Відхід від ситуації» - зустрічається досить рідко [185, с.154-157].

Таким чином, дана проблема є багатоаспектною, неоднозначною, досліджувалася представниками різних психологічних напрямків, що засвідчує важливість її розв'язання для сучасної людини. Аналіз наукової літератури показав відсутність єдиної думки щодо функцій, детермінантів, механізмів тривожності, класифікації підходів у розумінні та тлумаченні цього явища, особливо мало уваги приділяється узагальненню наукових досліджень, виконаних сучасними науковцями.

Узагальнюючи різні підходи до розкриття сутності тривожності, можна запропонувати наступне визначення терміну: особистісна тривожність – стійка властивість особистості, яка характеризується підвищеною схильністю відчувати тривогу через реальні чи уявні небезпеки, визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними та поведінковими аспектами, відіграє переважно негативну функцію. Ситуативна тривожність пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією.

Оскільки тривожність може призводити до появи дезадаптації, видається важливим розглянути її вплив на професійну діяльність особистості в психолого-педагогічній сфері, а також, встановити причини появи вже професійної тривожності у психологів-початківців, визначити її прояви.

1.2. Вплив тривожності на професійну діяльність та оволодіння професією в період ранньої та середньої дорослості

Розглянемо особливості поведінки тривожних особистостей за результатами аналізу літературних джерел та визначимо при цьому її вплив на ефективність діяльності, зокрема і професійної.

Підвищений рівень тривожності має негативний дезорганізуючий вплив на функціонування когнітивних процесів, зокрема Ю. М. Забродін зі співавторами вказує, що при високій тривожності збільшується витрата часу на сприймання та обробку інформації як у дорослих, так і у дітей [61, с. 92-94].

Залежність мнемічної діяльності від рівня тривожності досліджується в роботах Н. Б. Пасинкової, де доведено, що результативність мнемічної діяльності високотривожних людей нижче, ніж низько тривожних. Крім того, «чим вище рівень тривожності, тим повільніше відбувається перегляд інформації, що пред'являється» [157, с. 169-174]. Схожі результати експерименту отримав і А. В. Лукасик, визначивши також, що використання декількох способів запам'ятовування лише заважало тривожним особистостям [118-119].

Р. Раджуназан у співавторстві з М. Фамом виявили вплив тривожності на здатність обробляти інформацію, на процес прийняття рішень. Автори вказують, що тривожні особистості будуть віддавати перевагу варіантам поведінки, які передбачають найменш ризикований варіант, погоджуючись на значно меншу винагороду. Таким чином, особистість, яка тривожиться, буде будь-яким способом зменшувати невизначеність ситуації, а також уникати ризику [273, с. 56-77].

У дослідженні М. С. Жамкочьян було виявлено наступну залежність: при високій тривожності знижується тестова інтелектуальна продуктивність. Отже, висока тривожність негативно впливає на продуктивність інтелектуальної діяльності [58, с. 44-51].

Таким чином, рядом науковців вказується, що високий рівень тривожності переважно негативно впливає на пізнавальні процеси [45; 58; 61; 118-119; 273-274].

В психологічній літературі визначено наявність статистично значимих зв'язків тривожності як властивості особистості з іншими особистісними характеристиками. Н. Д. Левітов справедливо наголошує на тому, що коли тривожність є рисою характеру, то вона може виконувати як позитивну, так і негативну функцію і, незважаючи на велику кількість індивідуальних варіантів, супроводжуватись відповідно певним набором характерологічних рис:

- з одного боку - адекватністю поведінки подразникам, самоконтролем, «культурними» формами реакцій, відсутністю «в'язкості», легкості у позбавленні тривожності, хвилювання;

- з іншого боку - неадекватністю впливу подразника, послабленням самоконтролю, різкими, афективними формами реакцій, «в'язкістю» [110; 111,

с. 85-87].

За результатами дослідження О. Г. Мельниченко встановлено, що тривожні особистості характеризуються емоційною неврівноваженістю, боязкістю, високим і менш стабільним рівнем домагань, невпевненістю у собі, напруженістю [132, с. 50-53].

Як зазначає Р. Л. Астахов, тривожність як стійка властивість особистості має взаємозв'язок з показниками покірності, шизотимії, сентиментальності, заклопотаності, негативізму, агресії, страху, підозрливості та ін. [10, с. 168].

У дослідженні Н. В. В'язовця виявлено негативний зв'язок тривожності з емоційною стійкістю та екстраверсією [37]. Позитивний взаємозв'язок тривожності з конфліктністю встановлено в роботах науковців, зокрема В. П. Михайлової, Є. Н. Пашкової [158, с. 95-108]. Таким чином, високому рівні тривожності відповідають низькі показники емоційної стійкості, екстравертованості та високі показники конфліктності.

І. М. Кондаков у співавторстві з М. Н. Нілопец визначив, що саме екстернали, особистості з зовнішнім локусом контролю, які перекладають відповідальність за свої дії на зовнішні обставини, більшою мірою проявляють тривожність, ніж інтернали [92, с. 43-51].

Значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних психологів вказують на тісний зв'язок тривожності з самооцінкою [20; 73; 166; 185; 197].

На думку Є.П. Ільїна, для тривожних особистостей властиво сприйняття великої кількості ситуацій як таких, що несуть загрозу самооцінці. Найчастіше тривожність буде виникати тоді, коли ситуації стосуються оцінки компетенції і престижу [72; 73].

Однією з причин появи тривожності В.А. Пінчук називає конфліктну будову самооцінки, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – з одного боку потреба оцінити себе високо, а з іншого почуття невпевненості [166].

Л. В. Бороздіна в співавторстві з О. О. Залученовою в ході дослідження виявила, що при розходженні висотних параметрів самооцінки та рівня домагань, на відміну від їх гармонійного поєднання спостерігається підвищення рівня

тривожності [20, с. 104-113].

К. Роджерс, розглядаючи особистість як продукт розвитку людського досвіду або як результат засвоєння суспільних форм свідомості та поведінки, визначає існування залежності між тривожністю і самооцінкою. Конфлікт, який може виникати в процесі життя індивіда між його уявленнями про себе, що формуються на основі минулого досвіду і теперішнього (нового) досвіду, є основним джерелом розвитку тривожності. Таким чином, основною умовою профілактики появи тривожності є вміння людини достатньо швидко переглядати власну самооцінку, змінюючи її, якщо цього вимагають нові умови життя [197, с. 199-230].

Отже, з'ясовано, що існує два протилежні погляди: в одному випадку тривожність є джерелом формування неадекватної самооцінки, а в іншому її наслідком. Крім того, психологи переважно стверджують, що високий рівень тривожності пов'язаний з низькою самооцінкою, але є твердження про наявність зв'язку і з завищеною самооцінкою.

Тривожність може сприяти появі дезадаптивних проявів, зокрема різних видів агресивної поведінки, а іноді бути її наслідком. Зокрема, вітчизняних вчених зацікавила наявність зв'язку між тривожністю та агресією, чому присвячені роботи Б. І. Кочубей, Є. В. Новикової, Г. М. Прихожан та ін. [99-100; 185-186]. Хоча висновки цих досліджень не стосуються періоду дорослості, але оскільки особистість починає формуватися значно раніше, ніж стає дорослою, то необхідно врахувати погляди науковців. В основному вони погоджуються з тим, що тривожна дитина та підліток побоюються інших, чекають від них нападу, глузування, образ, тому дана ситуація сприяє формуванню агресивних реакцій, спрямованих на інших, як форми захисту, з подальшим закріпленням у поведінці [99-100; 185-186].

Взаємозв'язок тривожності та ворожості вивчали також і зарубіжні психологи [131; 245]. К. Хорні виявила наступну закономірність як для дітей, так і для дорослих: ворожість буде подавлятися пропорційно ступеню залежності особистості від інших, пояснюється це страхом перед ворожістю у відповідь чи

відчуженням від осіб, від яких особистість є залежною [245]. Крім того, автор зазначає, що подавлена ворожість може призводити до збільшення тривожності наступним чином:

- при проектуванні власної подавленої ворожості на інших людей, що призводить до посилення відчуття того, що людина існує у ворожому світі;
- через подавлення ворожості особистість менш здатна визначати наявність реальної загрози і захищати себе, в результаті вона стає беззахиснішою [245, с. 174-180].

Р. Мей висловлює думки про те, що між тривожністю і ворожістю (як прихованою так і відкритою) існує взаємозв'язок: вони посилюються і послаблюються одночасно. Автор пропонує розглянути наступні причини такого зв'язку:

- ворожість, особливо подавлена, призводить до тривожності;
- почуття безпорадності та сильне страждання як симптоми тривожності викликають ворожість по відношенню до тих людей, яких особистість вважає відповідальними за ту ситуацію, в яку вона потрапила;
- ворожість і агресія використовуються як спосіб захисту проти тривожності, що викликана певною ситуацією [131, с. 403].

На думку Р. Мея, з тривожністю пов'язана не будь-яка ворожість, а лише подавлена. Автор категоричний в тому, що такий вид ворожості – це вторинне явище, а тривожність – первинна, крім випадків, коли особистість при наявності тривожності боїться ворожості чи відчуження у відповідь [131, с. 262].

Вплив гендерної ідентичності особистості на тривожність в ранній дорослості на прикладі студентів вивчала українська дослідниця Н. Г. Пилипенко, якою було визначено існування тенденції, за якою тип гендерної ідентичності має вплив на тривожність. Автором було встановлено, що висока особистісна тривожність властива більшості жінок, які мали переважно фемінну орієнтацію [162, с.57-58]. За результатами дослідження високотривожні студенти мають в переважній більшості низьку потребу у досягненнях, переважає мотивація на уникнення невдач, а також студенти відчувають страх у невизначених ситуаціях, є

нерішучими у діях [164, с. 150-151].

Гендерні особливості зв'язку між агресивною поведінкою і рівнем тривожності у дорослих дослідив російський психолог Я. Ю. Копейко. Автором було виявлено, що у чоловіків цей зв'язок є позитивним, а у жінок - негативним. Я. Ю. Копейко пояснює це тим, що агресивна поведінка чоловіків має безпосередніший характер і обумовлена контролюючою функцією Суперого. У жінок агресивна поведінка виступає деяким захисним механізмом більш пов'язаним з силою/слабкістю «Его» [94, с. 30-31]. Таким чином встановлена наступна закономірність: для жінок - при зменшенні рівня тривожності буде зростати рівень агресії і, навпаки, для чоловіків при збільшенні рівня тривожності буде зростати рівень агресії.

Отже, щодо зв'язку тривожності з окремими проявами агресивної поведінки, то психологи виявили взаємопов'язаність тривожності з ворожістю, з агресією, почуттям провини, підозрілістю, негативізмом.

Т. Ю. Артюхова, досліджуючи психологічні механізми тривожності особистості, виявила, що існує значимий достовірний зв'язок між ситуативною тривожністю та емоційною нестійкістю, внутрішнім конфліктом. Автор наголошує на тому, що високий рівень ситуативної тривожності характеризує рівень нестійкості нервово-психічного стану особистості [6].

Таким чином, в психологічній літературі чітко прослідковується, що особистісна тривожність в структурі особистості має прояв на, афективному, когнітивному та поведінковому рівнях (див. рис. 1.2)

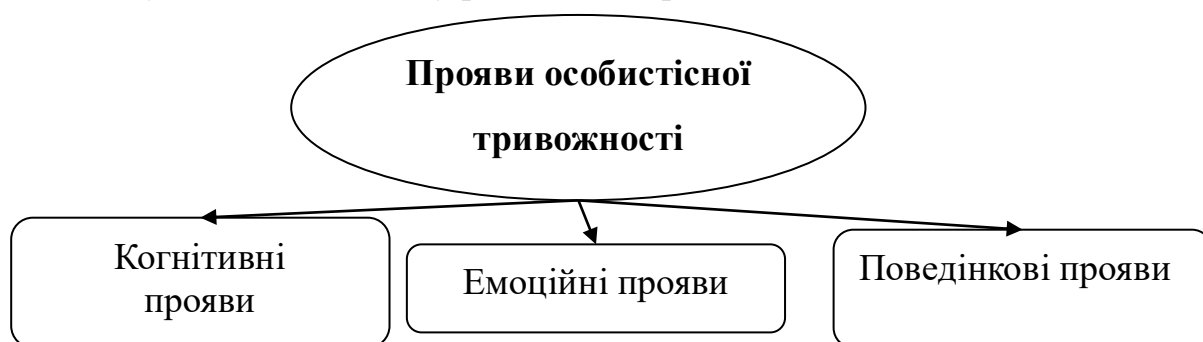


Рис. 1.2. Систематизація проявів тривожності в структурі особистості
(за матеріалами узагальнення літературних джерел)

Досить важливим є з'ясування впливу тривожності на діяльність особистості, зокрема, і професійної. За свідченнями ряду зарубіжних психологів, зокрема, Р. Кеттела, високий рівень тривожності знижує успішність професійної діяльності [265]. При цьому, занадто низький рівень тривожності, як вказує Л. М. Собчик, також має негативний вплив на професійну успішність [217].

Як зазначає Г. Крайг, молоді дорослі, коли починають займатися професійною діяльністю, можуть відчувати «потрясіння, викликане реальністю», оскільки їх очікування щодо роботи були нереалістичними. В результаті реальність викликає шок, яке супроводжується фрустрацією, гнівом, тривожністю [101, с. 633].

Тривожні особистості діють найбільш успішно в стандартних умовах, стабільній структурованій, звичній для них ситуації, навіть найменша невизначеність, вимоги, які перевищують їх можливості, можуть різко посилити тривожність, що неодмінно негативно відіб'ється на результатах діяльності [110-111; 186-187; 267; 269].

За Х. Хекхаузенем означене пояснюється тим, що тривожність впливає на мотивацію діяльності, і в результаті високотривожні особистості відчують страх невдачі, що призводить до зниження результатів діяльності [243]. Крім того, за твердженням ряду дослідників тривожність впливає на саморегуляцію особистості, зокрема, високий рівень тривожності руйнує структуру саморегуляції, а низький — призводить до зниження ролі самоконтролю [11; 38].

У дослідженні І. А. Кірюшина встановлено, що в особистості з неоптимальним рівнем тривожності вище показники мотивації схвалення, нижче показники мотивації досягнення успіху, ніж у особистості з оптимальною тривожністю. Крім того, автор встановив, що для різних психологічних типів властивий свій оптимальний рівень тривожності. Наприклад, для інтуїтивно-етичного екстраверта і сенсорно-етичного екстраверта оптимальним є високий рівень тривожності [85].

Г. С. Нікіфоров у співавторстві з М. А. Дмитрієвою зазначає, що

тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості зазвичай має високий рівень. І лише після 3-5 років професійної діяльності тривожність значно знижується, іноді досягаючи неадекватно низьких показників, а потім поступово підвищується до оптимального рівня [190, с. 76].

У ряді досліджень, зокрема, С. Ю. Алашеева, визначається, що у фахівця-початківця дефіцит задоволеності роботою призводить до порушення емоційної рівноваги і підвищення тривожності [4, с. 8].

Тривожність може відігравати також і конструктивну роль. Про це зазначав ще Ю. Л. Ханін, відмічаючи, що конструктивна тривожність позитивно впливає на ефективність діяльності, сприяє адекватності в оцінці заважаючих чинників, деструктивна – заважає реалізації діяльності, може призводити навіть до відмови від виконання [241].

Конструктивна роль тривожності підкреслюється у дослідженні О. І. Погорелової, виявлено її сприятливий вплив на реальну оцінку екстремальних ситуацій [174]. В професійній діяльності психолога-практика цей аспект теж видається досить важливим, оскільки оптимальний рівень тривожності може допомагати усвідомленню власної відповідальності перед клієнтом.

Досягнення оптимального рівня тривожності, на думку Г. М. Прихожан, може бути проблемним, оскільки фіксування тривожності та її підвищення відбувається за механізмом «зачарованого психологічного кола». Таким чином, отримання особистісного негативного досвіду частково знижує ефективність діяльності, що призводить до негативних самооцінювання та оцінювання іншими, а також створювання несприятливих, неблагополучних прогнозів. З іншого боку, негативні оцінки та прогнози призводять до того, що негативний емоційний досвід тільки посилюється [185].

Терміном «професійна тривожність» у дослідженнях оперує ряд авторів, зокрема Н. Є. Гульчевська, І. В. Золотаренко, Е. М. Набат, О. І. Погорелова, Г. М. Прихожан, та ін. [45; 66; 147; 174; 185-186].

Як зазначає Л. М. Мітіна у співавторстві з О. В. Кузьменковою, внутрішньоособистісні протиріччя як основна причина тривожності, виступають

рушійною силою професійного розвитку педагогів. Так, визначивши дві характеристики – усвідомленість та спрямованість розвитку, автори наголошують на існуванні чотирьох типів внутрішніх протиріч особистості:

- адекватна усвідомленість – конструктивна спрямованість;
- адекватна усвідомленість – деструктивна спрямованість;
- неадекватна усвідомленість – конструктивна спрямованість;
- неадекватна усвідомленість – деструктивна спрямованість [136, с. 4-16].

Враховуючи вищезазначене відзначається специфіка зниження рівня тривожності як чинника підвищення ефективності професійної діяльності, оскільки «емоційні порушення можуть виступати критерієм дезорганізації рівня емоційного реагування особистості в структурі стану дезадаптації» [115, с. 2-3].

Якщо звернутись до досліджень ролі тривожності у професійній діяльності фахівців системи «людина-людина», то підкреслюється, що специфіка професії передбачає виникнення підвищеної напруги. Наприклад, вирізняють наступні причини тривожності вчителя: суперечливість вимог до діяльності вчителя з боку сучасної освітньої системи; усвідомлення вчителем низької психологічної компетентності; введення інновацій в навчальний процес [45].

Як зазначає В. М. Чернобровкін у співавторстві з І. В. Сергєєвою, висока тривожність учителя негативно позначається на педагогічній діяльності, оскільки такому вчителю майже не можливо створити позитивний емоційний настрій. Сучасний учитель одночасно з розумінням необхідності змін в освіті відчуває деструктивну тривожність після включення в інноваційний процес, оскільки це викликає й необхідність особистісних змін з боку самого вчителя. Таким чином, затримується й реалізація інновацій на практиці, що в свою чергу призводить до посилення тривожності вчителя [248, с. 117-118].

Т. Л. Шабанова стверджує, що більш тривожними є вчителі гуманітарного профілю, а також соціальні педагоги, організатори позакласної роботи та ін. На думку дослідниці, це пов'язано з тим, що вчителі гуманітарного циклу постають перед необхідністю більш відкрито виражати власні думки, почуття, сумніви. Вона зазначає, що така відкритість та персоніфікованість висловлювань може

сприяти активізації переживання страху визначення власної некомпетентності, втрати авторитету та ін. Інші групи вчителів відчують високу тривожність через відсутність чіткої визначеності їх функцій в сучасній школі [251, с. 72-73]. До останньої групи можна віднести і шкільних психологів, оскільки їх функції також нечітко окреслені.

Найбільш афектогенними ситуаціями для вчителів, за результатами досліджень Т. Л. Шабанової, є спілкування з адміністрацією, учнями, переживання щодо власних педагогічних здібностей. Але при тому вона зазначає, що формуванню тривожності сприяють не тільки об'єктивні труднощі, які можуть виникати у професійній діяльності, а і особливості їх інтерпретації вчителями, особливо це стосується системи самоствалення та самооцінювання [250; 251, с. 86-87].

О. О. Прохоров зазначає 4 групи емоційно-значимих ситуацій у професійній діяльності вчителя, в яких може проявлятися тривожність:

- ситуації, які виникають під час проведення уроку, і пов'язані з поясненням матеріалу, незрозумінням учні, їх відмовою відповідати та ін.,
- ситуації, пов'язані з міжособистісною взаємодією вчителя і учнів: конфлікти, непослух учнів та ін.;
- ситуації, пов'язані з взаємостосунками із адміністрацією та колегами;
- ситуації, пов'язані з регуляцією власних станів: втома, агресія, роздратування тощо [188].

О. М. Гущиною в ході дослідження було виявлено, що більший рівень тривожності мають ефективні та неефективні психологи по відношенню до психологів середнього рівня ефективності [47, с. 135].

Досліджуючи емоційну сферу педагогів, А. О. Реан у співавторстві з А. А. Барановим виявив дещо іншу тенденцію: успішні вчителі в порівнянні з неуспішними мають менший рівень тривожності і характеризуються більшою психологічною стійкістю. Різниця отриманих даних може вказувати як на відмінності між вчителями та психологами, так і на нетотожність термінів «ефективність» та «успішність». Крім того, у дослідженні А. О. Реан не вирізнялася група педагогів з середнім рівнем успішності, а тому і результати

могли виявитися іншими [194].

Деструктивну роль тривожності підтверджує й те, що визначено взаємозв'язок між тривожністю і професійним вигоранням, а оскільки він є позитивним, то при зростанні тривожності будуть зростати й показники вигорання.

Досліджуючи залежність інтенсивності переживання тривожності від педагогічного стажу С. Ю. Алашеев у співавторстві з С. В. Биковим, виявили, що у вчителів-початківців рівень тривожності є невисоким, оскільки молодий фахівець «відчуває себе повним сил, фізично і морально здоровим». Але згодом спостерігається поступове підвищення рівня тривожності. Кризовий період настає після 18-20 років роботи в школі: відбувається або своєрідне звикання, коли вчитель знає, як поводити себе в складних ситуаціях, або з'являється апатія-втома по відношенню до соціальних факторів [4, с. 115-122].

А. С. Бакіров вказує на те, що на початку трудової діяльності молодий вчитель має невисокий рівень тривожності, лише зі збільшенням стажу роботи збільшується соціальна тривожність, накопичується втома. За А. С. Бакіровим, після 20 років роботи у вчителів настає своєрідне звикання, тому відзначається деякий спад соціальної тривожності через втоми або стереотипність сприймання оточуючого середовища, яке відбувається у відповідності з уявленнями, що склалися в учителя [11].

У ряді досліджень вивчалася ситуативна тривожність майбутніх педагогів під час проходження педагогічної практики [125; 147; 260-261].

В. І. Юрченко вивчав реактивну та особистісну тривожність, розглядаючи її як вияв можливих суперечностей в «Я-концепції», як сигнал, що свідчить про посягання на цілісність «образу Я». Автором було визначено статистично достовірний негативний зв'язок між особистісною тривожністю і рівнем внутрішнього локусу контролю, а позитивний - з нейротизмом. Отже, при підвищенні рівня особистісної тривожності у вчителів-практикантів буде знижуватись рівень внутрішнього контролю, а показники нейротизму будуть

зростати, і навпаки, при зниженні тривожності буде зростати внутрішній контроль і знижуватися нейротизм [260, с. 58-60; 261, с. 191- 197].

А. В. Малолеткова вказує, що ситуативна тривожність у студентів-практикантів розвивається в ситуаціях, які викликають емоційний відгук. Протиріччя між існуючим рівнем знань, умінь студентів-практикантів і вимогами педагогічної професії сприяють сприйманню значної кількості професійних ситуацій як складних і загрозливих, що в результаті викликає ситуативну тривожність. Крім того, автор зазначає, що якщо необхідні знання, вміння та навички не сформувалися, то ситуативна тривожність, яка часто переживається, сприяє підвищенню особистісної тривожності [125].

Е. М. Набат визначає чинники формування тривожності в професійній діяльності майбутнього вчителя. Ними можуть бути інформація, ситуації, окремі особистості, процеси та ін., які викликають у вчителя-початківця «емоції остраху педагогічної новизни, порушення Я-концепції» [147, с. 18].

Таким чином, тривожність має прояви в структурі особистості на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях, може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль, зокрема і в професійній діяльності. Тривожні особистості мають певні характерологічні особливості та найбільш успішно діють в стандартних умовах. Проблема молодих фахівців полягає в тому, що в психолого-педагогічній діяльності більшість ситуацій є для них нестандартними, важко передбачуваними (особливо в діяльності практичних психологів), тому досить важливо вміти долати деструктивні тривожні прояви, що можуть призводити до професійної дезадаптації. Для з'ясування причин появи професійної тривожності у практичних психологів-початківців необхідно розглянути особливості їх професіоналізації.

Узагальнюючи різні підходи до розкриття сутності тривожності, можна запропонувати наступне визначення терміну як найбільш продуктивного для нашого дослідження: професійна тривожність – властивість особистості, яка з'являється на етапі професіоналізації особистості, проявляється в конкретних ситуаціях у вигляді частих та інтенсивних переживань тривоги, безпосередньо

пов'язаних з професійним становленням і може існувати як тимчасово, так і протягом усього професійного життя суб'єкта. Деструктивна тривожність відіграє негативну функцію, здатна призводити до появи деструктивних наслідків для здоров'я та діяльності особистості, зокрема появи дезадаптації.

1.3. Сутнісні характеристики професійної тривожності у практичних психологів-початківців

З початком професійної діяльності або навіть під час навчальної практики психологи-початківці можуть опинитися перед низкою проблем, що пов'язані з процесом первинної адаптації до професії. Від їх ефективного розв'язання буде залежати не тільки подальша можливість професійного зростання, а й емоційне благополуччя молодого фахівця.

Як зазначає Н. І. Пов'якель, ситуації постійного емоційного напруження негативно впливатимуть на психічне здоров'я, а також на «професійну тривалість життя», сприятимуть появі емоційного «вигорання» [173]. Звичайно, тривожні особистості теж можуть достатньо ефективно справлятися з різними видами діяльності, але в переважній більшості випадків це досягається нераціональними методами та надмірними зусиллями, що сприяють емоційному виснаженню.

Р. В. Овчарова наводить високу тривожність поряд з низькою самооцінкою, відсутністю емпатії, незрілістю особистості, недостатністю незалежності думок, низькою стресостійкістю та ін., розглядаючи їх як особистісні прояви, що несумісні з роботою психолога [153]. Такої думки дотримується і Ю. О. Приходько [182].

Крім того, значна кількість психологів, зокрема, Т. В. Зайчикова, Є. Г. Лешукова та ін., які вивчали синдром професійного вигорання, погоджуються з тим, що висока тривожність є його ознакою [113, с. 36-47; 210]. Якщо ж молодий фахівець високотривожний з самого початку професійної діяльності, то це прискорює появу вигорання, тому подібні випадки потребують особливої уваги. Таким чином, видається важливим усунення тривожності, яка може негативно

впливати на якість та результативність професійної діяльності психолога-практика.

Аналіз наукової літератури виявив, що дослідженням процесу професійного становлення особистості психолога займалися І. І. Бондаренко, О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Ю. О. Приходько, М. С. Пряжніков, І. Б. Терешкина, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко та ін. [17; 18; 170-173; 182; 254]. Але слід зазначити, що недостатньо уваги приділяється аналізу проявів тривожності молодих фахівців та її впливу на діяльність, зокрема в період адаптації до професії та на стадії первинної професіоналізації. Наявні дослідження Н. С. Гульчевської, І. В. Золотаренко, О. Л. Марковець, Т. Л. Шабанової стосуються лише професії вчителя [45; 66; 250].

Наукові роботи щодо ролі тривожності в професійному становленні практичного психолога практично відсутні, але є дослідження українських та російських психологів, в яких тривожність розглядається опосередковано, в контексті інших особистісних якостей психолога, які мають вплив на професійну адаптацію, не зупиняючись на глибокому аналізі цього феномена (І. І. Бондаренко, О. М. Гущиної, О. Г. Макарова, В. М. Переверзевої, І. В. Шемигон та ін.) [18; 47; 122; 255].

Так, І. В. Шемигон відзначає, що студенти-психологи випускних курсів мають вдвічі вищу особистісну тривожність за психологів зі стажом роботи від трьох до п'яти років, останні демонстрували і нижчі показники емоційного дискомфорту [255].

В дисертаційному дослідженні О. Г. Макарова, яке присвячено вивченню особливостей проявів та подолання внутрішньоособистісних конфліктів в професійній діяльності успішних психологів в період ранньої та середньої дорослості, вказується, що окремі види подібних конфліктів є причиною появи тривожності [122]. Безпосередній аналіз особливостей тривожності шкільних психологів представлений в праці В. Є. Медведєвої [130, с. 181-185].

Доцільно розглянути, деякі класифікації стадій професійного розвитку особистості психолога та варіантів професіоналізації, з метою подальшого

встановлення особливостей виникнення тривожності у психологів-початківців як чинника їх дезадаптації.

І. І. Бондаренко, розглядаючи особливості адаптації психологів-початківців в період ранньої дорослості, створила модель професійного розвитку особистості, враховуючи характер її активності та спосіб включення праці за обраною спеціалізацією, а також визначила наступні етапи:

- адаптація особистості до професійної діяльності (відбувається пристосування до нових умов, режиму праці; основне протиріччя — «нормативні вимоги професійної діяльності – вихідні (до діяльнісні) потенціали людини»; характерна безплановість або ж плани поверхового характеру щодо виконання діяльності та ін.);

- ідентифікація з професією (глибоке та конкретне охоплення різних аспектів діяльності, ототожнення та визнання себе частиною професійного співтовариства, головне протиріччя — між цінностями, традиціями даної професійної сфери і способами їх «опосередкування» особистістю, зменшення кількості ситуацій, які особистістю оцінюються як проблемні);

- самовизначення особистості щодо власної професії та самоорганізація (на цій стадії особистість приймає рішення про те чи буде вона і в подальшому вдосконалювати власну професійну майстерність, вийшовши на рівень творчості, чи просто виконувати професійні обов'язки) [18, с. 73-74].

М. С. Пряжніков вирізняє 7 етапів професійного розвитку психолога в ході підготовки фахівців у ВНЗ та на початку трудової діяльності, зазначаючи, що не кожен психолог проходить усі ці стадії, деякі застрягають на певному етапі і, відповідно, завершують власний професійний розвиток:

1. Захоплено-романтичний: перше знайомство з психологією, відсутність серйозних розчарувань.

2. Етап самоствердження полягає в тому, що є прагнення дізнатись щось нове, оволодіти новою методикою. Цей етап необхідний для формування професійної гордості, професійної гідності.

3. Етап перших розчарувань і пошук нових особистісних смислів в навчанні

і подальшій роботі.

4. Початок самостійного розв'язання деяких психологічних проблем з використанням вже відомих методів та прийомів. Накопичення негативного досвіду застосування вже відомих методів і в результаті спроби працювати якимось інакше.

5. Перші серйозні спроби працювати по-новому. Визначається, що часто на цьому етапі відбувається розчарування в собі і прагнення довести власні ідеї до досконалості. Приходить усвідомлення, що для професійної творчості необхідні міцні знання теорії.

6. Звернення до теоретичних та методологічних основ психології, до того, що могло не цінитися під час навчання у ВНЗ.

7. Етап імпровізації та професійної творчості, з'єднуються переосмислена теорія і практика [189].

Крім того, що існують певні етапи професійного розвитку особистості практичного психолога, прихід в цю професію може відбуватися різними шляхами та в різний віковий період, що також має значення для аналізу причин появи тривожності у фахівців-початківців.

О. Є. Сапогова визначає наступні варіанти професіоналізації психологів:

- Первинне формування професійної психологічної свідомості, яке відбувається за наступною схемою: первинне усвідомлення світу як «психологічного» → усвідомлення важливості розуміння причинності психологічних явищ → отримання практичних умінь та навичок і в результаті побудова цілісної «картини світу» → опанування практичними вміннями та навичками роботи з психологічними явищами → набуття та використання в безпосередній практичній діяльності психологічних навичок, їх розуміння → творче застосування професійних умінь та навичок, професійна самоактуалізація.

- Отримання психологічної освіти як «надбудови» над вже існуючою медичною, педагогічною та ін. В даному випадку професіоналізація відбувається наступним чином: усвідомлення практичної значимості психологічних умінь та навичок → опанування окремих вмінь та навичок → самоактуалізація в сфері

практичної психології → усвідомлення важливості розуміння та пояснення причин появи психологічних явищ → створення психологічної «картини світу».

- Здобування іншої освіти через різні причини зі збереженням високої мотивації до отримання психологічних знань хоча б у вигляді захоплення, як засіб самоосвіти, та подальша перекваліфікація на психолога. Цей варіант професіоналізації має таку схему: первинне усвідомлення важливості розуміння причинності психологічних явищ → використання отриманих психологічних знань в прикладних сферах, відповідна самоактуалізація → опанування відповідними психологічними вміннями та навичками → самоактуалізація в галузі практичної психології [206, с. 83-86].

Отже, варіанти приходу психолога у професію можуть бути різними, що призводить до відмінностей в особливостях професіоналізації. Психологи, які отримують психологічну освіту як «надбудову» над вже існуючою, можуть мати ряд труднощів, що пов'язані з різними професійними ролями. Особливо це стосується шкільних психологів, які паралельно продовжують роботу вчителя-предметника. За першого варіанту професіоналізації особистість переважно належить до періоду ранньої дорослості, а за другого та третього – частіше до періоду середньої дорослості.

Крім того, в психологічній літературі є окремі роботи, присвячені аналізу ролі тривоги як емоційного стану, або ситуативної тривожності. Наприклад, Л. Г. Матвєєва зазначає, що тривога є обов'язковим етапом становлення професійної ідентичності психолога, психотерапевта. Автор визначає наступні стадії досягнення професійної ідентичності:

- 1 стадія. Збудження і тривога передчуття.
- 2 стадія. Залежність та ідентифікація.
- 3 стадія. Діяльність і залежність, яка залишається.
- 4 стадія. Насичення і прийняття самостійності.
- 5 стадія. Ідентичність та незалежність.

Для першої стадії, яка триває протягом навчання і до першої зустрічі з клієнтом, характерна дифузна тривога та збудження. Оскільки, як зазначає

Л. Г. Матвеева, психолог, психотерапевт на цій стадії схожий на новонародженого, що потребує безпеки, то важливу роль в його становленні як професіонала відіграє підтримка оточуючих [128, с. 72-73].

Для подальшого з'ясування причин тривожності у таких груп фахівців, видається доцільним розглянути дослідження Н. В. Самоукіної, яка вказує, що у шкільних психологів можуть виникати складнощі через основні відмінності професіональних ролей учителя та психолога:

- професійні знання у вчителя загальнопедагогічного змісту з методикою викладання конкретного предмету, а у психолога – загальнопсихологічного;
- ставлення до учня у вчителя навчаюче, контролююче, оцінююче, а у психолога - розуміюче та допомагаюче;
- у стосунках з іншими вчителями педагог займає горизонтальну позицію як колега по роботі, а психолог вступає в міжпрофесійне співробітництво;
- у стосунках з адміністрацією психолог прагне автономності та співробітництва, а вчитель підкоряється;
- у зовнішніх проявах для вчителя характерна впевненість, влада та суворість по відношенню до учнів, тоді як для психолога – співчуття, готовність до спілкування, м'якість у поведінці [203, с. 47-48].

Крім аналізу етапів професіоналізації психологів-практиків та шляхів приходу їх у професію, важливо розглянути й модель особистості психолога, оскільки тривожність може бути одним з її структурних компонентів.

Н. І. Пов'якель та Н. В. Чепелева пропонують власне бачення моделі особистості практичного психолога, враховуючи функції виконуваних завдань психологом, і вирізняючи також п'ять її основних підструктур:

1. Мотиваційно-цільова (сформованість мотиваційної сфери, позитивна професійна мотивація).
2. Когнітивна (знання про себе та інших, найважливішими компонентами є професійна рефлексія та професійний інтелект).
3. Операціонально-технологічна (необхідний розвинений практичний інтелект для підвищення операціональної компетентності психолога-практика).

4. Комунікативно-рольова (наявність комунікативної компетентності, головне – професійна ідентифікація й соціальний інтелект).

5. Регулятивна (найважливіший компонент – професійна саморегуляція) [173, с. 37-39].

Відповідно, рівень продуктивності та ефективності професійної діяльності буде знижуватися при низькому рівні сформованості професійно важливих якостей, вмінь та навичок практичного психолога хоча б однієї з підструктур, хоч і в різній мірі. В межах теми дослідження нас цікавить саме регулятивна підструктура, оскільки до неї належить професійна саморегуляція, зокрема і емоційної сфери. Тому невміння регулювати власний рівень тривожності сприяє низькому рівню результативності діяльності.

На становлення психолога-практика як професіонала впливають також міфи та очікування реальних та потенційних клієнтів.

Т. Г. Григор'єва зі співавторами описує шкільні уявлення та очікування по відношенню до психолога:

- модна «річ» - психолог необхідний не для безпосередньої роботи, а для того, щоб показати, що школа, а разом з нею і адміністрація, дотримуються сучасних тенденцій в системі освіти;
- щасливець долі — так часто оцінюють роботу психолога вчителі, вважаючи її набагато легшою за викладання предмету;
- людина, яка знає таємниці інших, з якою треба поводитися обережно;
- людина, якою лякають, яка є небезпечною — це помилкове уявлення виникає в зв'язку з низькою психологічною культурою, як вчителів, так і батьків, психологом залякують, плутаючи з психіатром;
- добра мама — певна категорія дітей, зокрема з неблагополучних родин, побувавши у психолога постійно намагається знову до нього потрапити з різних причин: отримати «погладження», погратися, привітатися, відчувти себе комфортно та захищено та ін.;
- подружка, з якою можна поділитися власними проблемами, а також дізнаватися про чужі;

- суддя - від фахівця вимагається в усіх ситуаціях з дітьми, батьками, вчителями знаходити винних та невинних, правих та неправих;
- крайній — цю позицію часто підтримує адміністрація, в будь-якій роботі психолога спільно з учителями, завучами при невдалому завершенні звинувачують в усьому психолога;
- термінова допомога — очікування від психолога в будь-якій ситуації швидкого результату;
- остання інстанція — як можливість зняти з себе відповідальність, оскільки навіть психолог нічого не може зробити з проблемою;
- надлюдина — вважають, що психолог майже ідеальна людина як за характером, так і за поведінкою [57, с. 140-150].

Н. В. Самоукіна також визначає типові очікування та вимоги до практичних психологів, які пред'являє школа. Крім погляду на психолога як суддю, який був описаний вище, дослідниця вирізняє наступні:

- психолог повинен бути чарівником (з приходом фахівця вирішаться всі проблеми: зникнуть всі види шкільних конфліктів, покращаться показники якості та успішності навчання, батьки будуть задоволені школою та вчителями та ін.);
- психолог - «представник силового міністерства» (психолог повинен «зробити хоч що-небудь» з проблемними учнями, конфліктними батьками та вчителями та ін.);
- психолог - працівник-гігієніст (з появою психолога школа звільниться, «очиститься» від усіх проблем, він «вилікує» її. Звертаються переважно учителі з новаторськими ідеями щодо перебудови навчально-виховного процесу, які не були підтримані консервативно налаштованою адміністрацією) [203, с. 50-51].

А. Г. Грецов у співавторстві з О. Є. Ангерваксом з'ясували, що для 48% учнів психолог - це лікар, для 14% школярів - це вчений, який вивчає психіку людини, для 10% - психолог — фахівець, який надає психологічну допомогу. Ще 6% досліджуваних не бачать різниці між вчителем і психологом, а 23% дають неадекватні відповіді [42, с. 112-113].

Крім типових очікувань реальних та потенційних клієнтів існує

міфологізація професії психолога. І. Б. Гриншпун зі співавторами вказує на існування у суспільстві основних міфів стосовно психолога як особистості та фахівця:

- психолог — це людина, яка має від природи високий рівень розвитку комунікативних здібностей та емпатії;
- психолог — людина, яка за допомогою спеціальних методів та прийомів уміє керувати емоціями, поведінкою, думками інших.
- психолог — людина, яка знає про себе все, а також досконально володіє собою за будь-яких умов.
- психолог — мудра людина, яка знає про життя більше за інших, і повинна вказувати шлях тим, хто заплутався, страждає [30].

Таким чином, у суспільстві існує ряд неадекватних очікувань, помилкових уявлень, міфів щодо можливостей психолога як особистості і як професіонала, які негативно впливають, по-перше, на адаптацію молодих фахівців, а, по-друге, на результативність його діяльності.

Як зазначає В.Г. Залевський, складність позиції психолога-практика полягає в тому, що з одного боку він «повинен максимально співпереживати клієнту і ототожнюватися з тією ситуацією, яку вивчає та аналізує», щоб досягти довіри та відкритості. З іншого боку психолог повинен залишатися над ситуацією, а емпатія не повинна заважати розглянути проблему зі сторони [64, с. 740]. Оскільки це дві протилежні якості (вміння ототожнюватися та рефлексувати зі сторони), якими повинен володіти психолог, то це може негативно впливати на становлення фахівця-початківця.

У психологічній літературі недостатня увага приділялася вивченню причин появи тривожності у практичних психологів.

В. Є. Медведєва вказує, що у виникненні тривожності шкільних психологів відіграють роль несприятливі умови діяльності (низька матеріально-технічна та методична забезпеченість, відсутність окремого кабінету для роботи) та зовнішня професійна мотивація. Підвищення тривожності за несприятливих умов діяльності відбувається «в процесі фрустрації, зміст якої визначає відсутність

необхідних умов для ефективного виконання професійних обов'язків». Крім того, було визначено взаємозалежність між тривожністю і невпевненістю у собі, тривожністю і фактором Q за Кеттелом «напруженість - розслабленість», негативний зв'язок виявлений з товариськістю, емоційною стійкістю [130, с. 182-185].

Вивчаючи внутрішньоособистісні конфлікти в успішних психологів, О. Г. Макаров вказує, що окремі з них є причиною тривожності, зокрема, конфлікт самонеприйняття і професійних експектацій, коли наявна яскрава дисоціація уявлень «Я-психолог» та «Ідеальний психолог», статусно-рольові конфлікти, оскільки статусна позиція психологів часто невизначена [122, с. 109-110]. Крім того, як причини тривожності автор вказує інновації та нововведення в освітній сфері, недостатній рівень теоретичної підготовки, але останнє не є причиною для психологів з низьким рівнем успішності, оскільки в них відсутня потреба в узагальненні власного досвіду, наявний лише поверховий рівень теоретичних знань [122, с. 101].

В. М. Просекова, аналізуючи динаміку професійної самосвідомості психологів-практиків в період ранньої дорослості, визначила, що тривожність корелює з слабкою підготовкою фахівця і малим досвідом роботи [187, с. 16-17].

Психологами-початківцями в контексті нашого дослідження ми вважаємо не тільки молодих фахівців, які займаються професійною діяльністю не більше трьох років, а й студентів випускних курсів, які також можуть застосовувати отримані знання на практиці без офіційного оформлення на роботу.

Таким чином, в діяльності психолога-практика тривожність може виконувати як конструктивну, так і деструктивну роль. Тому, на нашу думку, буде доречним використання терміну «деструктивна тривожність», що вказує на функціональну роль тривожності. Для фахівців-початківців характерно в більшості випадків переживання деструктивної професійної тривожності, яка впливає не тільки на ефективність діяльності, а і може призводити до появи окремих проявів дезадаптації.

Умовами ефективної праці психолога-початківця є переведення деструктивної професійної тривожності в конструктивне русло, а також вироблення вмінь регулювання її рівня, тому що уникнути усіх ситуацій, пов'язаних з тривожними переживаннями, неможливо.

Для того, щоб визначити, появу яких проявів дезадаптації може викликати тривожність, необхідно розглянути підходи до розуміння дезадаптації, її види та причини появи на етапі професійного становлення психологів-початківців.

1.4. Дезадаптація в період ранньої й середньої дорослості та психологічні чинники її виникнення у практичних психологів-початківців

У період дорослості особливо гостро постає проблема адаптації, оскільки зростає інтенсивність життя, становлення особистості відбувається в різних сферах життєдіяльності. Досить важливим етапом є перехід до професійної діяльності. Вміння швидко і з найменшими втратами психологічних ресурсів пристосуватися до нових умов є досить важливим, оскільки підвищує конкурентоспроможність конкретної особистості в суспільстві з ринковими відносинами. Тому найменші дезадаптаційні прояви можуть негативно відобразитись не лише на ефективності виконання роботи, а й на якості міжособистісної взаємодії та власне особистості. Досить актуальною ця проблема стає на етапі первинної професіоналізації особистості. Ряд авторів підкреслюють, що прояви дезадаптації на початку професійного становлення досліджувалися недостатньо глибоко [75; 156].

Для практичного психолога проблема дезадаптації є особливо важливою, оскільки, він як представник «допомагаючих» професій, на думку А. Ф. Федоренко, повинен бути для клієнта еталоном психологічного здоров'я і комфорту, тому будь-які дезадаптаційні прояви можуть призводити до ефекту невиправданих очікувань, а в результаті до недовіри та навіть відмови від послуг фахівця [228, с. 86-87].

Однак більшою мірою успішність і швидкість пристосування до нових умов

діяльності залежить саме від адаптивних можливостей особистості [141-144; 218].

М. М. Крутцова, вказує на можливість скорочення адаптаційного процесу з 1-1,5 року до декількох місяців та попередження проявів дезадаптації за допомогою проведення системи спеціальних заходів [104].

Якщо процес адаптації, його складові компоненти широко вивчається дослідниками по відношенню до різних вікових категорій та видів діяльності [1; 2; 12; 21; 26; 67-68; 81; 91; 93; 95; 129; 141-144; 167; 204; 218; 227; 231; 233; 238; 262-263], то дезадаптації приділяється досить мало уваги. Найбільше робіт присвячено шкільній дезадаптації, зокрема, наукові праці О. Ю. Борисової, І. С. Булах, Л. В. Дзюбко, В. Є. Каган, А. Є. Личко, В. Є. Приходько, А. О. Реана, С. І. Сабанадзе, М. І. Тихонової, Г. М. Федоришин та ін. [19; 24; 49; 76; 181; 202; 225; 229]. Дезадаптація студентів-першокурсників розглядалася в роботах Л. В. Литвинової, С. В. Смирнової [116; 216], дезадаптація студентів з обмеженими можливостями - у працях Т. О. Комар [90]. Професійну дезадаптацію вчителів вивчали Р. Ф. Іхсанов, С. М. Кулик, А. В. Осницький, Т. В. Форманюк та ін. [75; 108; 156; 234, с. 57-64]. Окремі аспекти дезадаптації практичних психологів розглядалися Л. І. Макаровою, Н. І. Пов'якель, А. Ф. Федоренко, Н. В. Чепелевою та ін. [123, с. 5-12; 171; 173, с. 35-38], дезадаптивні стани в їх загальній характеристиці - О. Р. Охременко, психологічні засоби корекції дезадаптації особистості - Н. В. Гузяєвою [44].

Огляд наукової літератури виявив чотири загальні напрямки аналізу феномена дезадаптації в контексті різних робіт:

- опис її чинників: Г. А. Власова, Н. В. Гузяєва, Р. Ф. Іхсанов, І. М. Кареліна, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко, В. Я. Тернополь, А. Ф. Федоренко та ін. [44; 75; 79; 213; 224-225; 229; 258];

- психологічних механізмів: Ф. Б. Березин, І. А. Коробейнікова, Л. В. Литвинова, Н. В. Нечаєва та ін. [14; 50; 116];

- типових проявів: Н. Є. Завацька, Р. Ф. Іхсанов, Л. І. Макарова, Н. І. Пов'якель, А. В. Осницький, О. Р. Охременко та ін. [62; 75; 123; 143; 156; 171];

• психологічних засобів корекції дезадаптації: Н. В. Гузяєва, Л. С. Іванова, Т. Д. Молодцова, В. Є. Приходько, А. Ф. Федоренко, М. С. Яницький та ін. [44; 69; 139; 181; 228; 264].

У літературі існують спроби по визначенню підходів щодо визначення цього феномена, зокрема Т. П. Вельчинська вирізняє три напрямки:

- медичний: дезадаптація розглядається як дохворобливий стан, межа між нормою і патологією, але найбільш близький до клінічних проявів хвороби;
- соціально_психологічний: дезадаптація вивчається як процес порушення рівноваги особистості і середовища, як порушення пристосованості індивіда в результаті дії певних причин (найпоширеніший напрям);
- онтогенетичний: в межах підходу для дослідження механізмів дезадаптації найбільшу увагу приділяють кризовим періодам життя, які викликають необхідність перебудови існуючого типу адаптивної поведінки [32].

М. В. Вострокнотов визначає наступні підходи у розумінні дезадаптації:

- загальностатистичний (досліджується взаємозв'язок проявів дезадаптації з різними соціально-психологічними, «органічними» чинниками)
- синдромально-нозологічний (важливим є аналіз симптомів дезадаптації, яка розглядається як відхилення в психосоціальному розвитку).

Недоліком першого підходу, на думку І. В. Вострокнотова, є те, що процес соціалізації розглядається як відхилення від середньостатистичної норми, а також як процес успішного або неуспішного пристосування в сімейній та освітній сферах [36, с. 8-11]. Недоліком другого підходу, на нашу думку, є досить вузьке розуміння дезадаптації.

В. Є. Приходько, аналогічно до М. В. Вострокнотова, вказує на існування цих двох підходів, і, крім того, виокремлює ще й третій підхід - гуманітарно-психологічний [182].

Ряд авторів розглядає дезадаптацію в двох аспектах:

- як ситуативний стан, що виник під впливом нових незвичних подразників, як стадія адаптаційного (переадаптаційного) процесу;
- як стійкий психологічний стан, який виражається в неадекватному

реагуванні та поведінці особистості, як негативний результат адаптаційного (переадаптаційного процесу) [50; 69; 76, с. 89-95; 193].

У контексті нашого дослідження вищезазначений підхід до визначення дезадаптації набуває особливого значення, оскільки в період дорослості відбувається професійне становлення особистості і на етапі адаптації до професії молодому фахівцю майже неможливо уникнути дезадаптаційних проявів, які носять ситуативний характер. Але видається важливим, по-перше, зменшити інтенсивність та тривалість дезадаптаційних проявів у молодих фахівців-психологів, а, по-друге, не допустити закріплення дезадаптації як стійкого психологічного стану.

Крім підходів до визначення феномена дезадаптації, психологи вирізняють її види, або типи, наприклад, Н. Є. Завацька пропонує наступну типологію:

- Помірний тип дезадаптації: особистість характеризується позитивною самооцінкою, незначними порушеннями у використанні психоенергетичного і когнітивного адаптаційного потенціалу.

- Для тотального типу дезадаптації особистості властиві наступні особливості: низький самоконтроль, емоційна напруженість, особистісна тривожність, неадаптивне використання психологічних ресурсів психоенергетичного, когнітивного й інтелектуально-креативного потенціалів.

- Деструктивний тип дезадаптації визначається незбалансованістю поведінки, особистісними відхиленнями, неадекватністю використання усіх психологічних ресурсів, стійкою дезадаптивною поведінкою [62].

Н. В. Гузяєва подає декілька класифікацій дезадаптації за різними критеріями. Зокрема, за сферами особистості (комунікативна, перцептивна, потребово-мотиваційна, емоційна), за біполярними властивостями особистості (емоційна стійкість-нестійкість, довірливість-підозрілість, розслабленість-напруженість та ін.), за рівнем прояву активності людини, пов'язаного з елементарними, психологічними або соціальними установками [44, с. 17-19].

Крім видів дезадаптації у психологічній літературі аналізуються поняття «адаптованість» та «деадаптованість» як властивість особистості [59; 171; 193].

Так, А. Н. Жмиріков вирізняє 4 рівні адаптованості (оптимальний, високий надлишковий, низький і рівень дезадаптації) [59], які за змістом співпадають з чотирма формами соціальної адаптації А. О. Реана (системна адаптація, адаптація за зовнішнім критерієм, за внутрішнім критерієм і повна дезадаптація) [193].

На думку А. О. Реана, соціальна дезадаптація за внутрішнім критерієм характеризується наявністю внутрішнього конфлікту, а за зовнішнім критерієм - невідповідністю реальної поведінки особистості вимогам середовища. У випадку відсутності адаптації як за зовнішнім, так і за внутрішнім критерієм виникає повна дезадаптація [193].

Н. Л. Руфова, беручи за основу класифікацію типів соціально-психологічної дезадаптації за А. Налчаджяном, пропонує вирізняти наступні види особистісно-професійної дезадаптованості як властивості особистості:

- тимчасова дезадаптованість, яка легко коригується за допомогою адекватних психологічних впливів;
- стійка ситуативна дезадаптованість, яка виражається в тому, що фахівець-початківець, незважаючи на власні спроби, не може знайти адекватних шляхів адаптації в певних соціальних ситуаціях, в результаті виробляється специфічний захисний механізм, в основі якого лежить неадекватність сприймання;
- загальна стійка дезадаптованість, в результаті якої виникають неврози і психози як наслідок багаторазового застосування патологізованих захисних механізмів [200, с. 28-29].

Останні два види дезадаптованості за Н. Л. Руфовою, якщо їх застосувати до професійної сфери, є особливо небезпечними для представників «допомагаючих» професій, зокрема психологів, оскільки в результаті можливе не лише зниження ефективності роботи, але й виникає небезпека заподіяти шкоду клієнту, який звернувся за допомогою.

У психологічній літературі розрізняють також поняття «професійна адаптація» та «професійна дезадаптація», зокрема в працях В. А. Зобкова, Р. Ф. Ісханова, О. В. Назарової, Н. І. Пов'якель, А. Ф. Федоренко, Т. В. Форманюка [5; 65, с. 21-27; 75; 149; 171; 228, с. 86-89; 234, с. 57-64]. Так, за А. В. Осницьким

професійна дезадаптація - це не процес і не результат невдалої адаптації, а якісно інший процес, який призводить до негативного, важко зворотнього, а іноді й незворотнього результату, що знижує на тривалий час чи назавжди адаптаційні можливості людини. Тому автор справедливо зазначає, що професійна дезадаптація – це не тільки зниження рівня розвитку професійно важливих якостей і станів, оскільки навіть при відповідності професійним вимогам особистість може втрачати здоров'я та індивідуальність. А. В. Осницький пропонує розглядати цей процес комплексно на фізіологічному, психофізіологічному та психологічних рівнях [156, с. 37-42].

О. В. Назарова вказує, що останнім часом збільшилася кількість професійно-адаптаційних бар'єрів в психолого-педагогічній сфері. Процес професійної адаптації вчителів-початківців в період ранньої дорослості є неоднорідним і суперечливим, різним за змістом. Тому автор вказує, що іноді цей процес не завершується успішною адаптацією до професії, призводить до появи професійних деформацій, а також до відсіву фахівців-початківців за умови яскраво виражених дезадаптаційних проявів [149, с. 4].

Л. І. Макарова розробила теоретичну модель професійної адаптації психолога в школі і визначила 4 варіанти глибини профадаптації з урахуванням впливу зовнішнього та внутрішнього чинників:

- часткова/повна дезадаптація: недовіра, відсутність підтримки з боку адміністрації та вчителів, психолог-початківець плутає ролі педагога і психолога, порушує правила професійної етики, не може визначитися зі своєю професійною роллю;

- неповна адаптація (за зовнішнім фактором): психолог чітко усвідомлює власну професійну позицію, ініціативний, але вчителі та адміністрація ставляться нейтрально або упереджено до подібної активності; вірогідна поява міжособистісних ділових, емоційних конфліктів;

- неповна адаптація (за внутрішнім фактором): педагогічний колектив ставиться зі схваленням до психолога, але можливе виникнення внутрішніх конфліктів, особливо пов'язаних з невизначеністю власного місця в навчально-

виховному процесі;

- повна адаптація, найоптимальніший варіант: відбувається активне засвоєння власної професійної ролі за підтримки колег-педагогів й адміністрації [123, с. 9-11].

Перші три варіанти адаптації будуть супроводжуватися дезадаптаційними проявами, але в різній кількості та з різною інтенсивністю.

Неефективна адаптація, за Л. В. Скрипко, має наступні характеристики: репродуктивний стиль мислення, низька пізнавальна активність, середній рівень інтелектуального розвитку, низький рівень розвитку рефлексії, комунікативні бар'єри, невміння співпереживати, агресія, домінування, невиразність реакцій, егоцентризм, переважаюча стратегія поведінки в проблемних ситуаціях — асиміляція [213].

Існує певний набір чинників, які можуть сприяти появі дезадаптації, але нас цікавить поява останніх у зв'язку з професійною дезадаптацією, зокрема практичних психологів. Чинники дезадаптації серед психологів вивчали М. М. Крутцова, Н. В. Ключова, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко, А. Ф. Федоренко, Н. А. Хаймовська та ін. [87; 104; 170-171; 213; 228; 240]. Узагальнюючи результати огляду наукової літератури, доцільно визначити дві групи чинників професійної дезадаптації - соціальні та особистісні (див. табл. 1.3).

Так, Р. Ф. Іхсанов вирізняє професіогенні чинники ризику появи дезадаптації серед вчителів, але приналежність психологів до освітянської сфери дозволяє погодитися з більшістю визначених чинників [75].

Професійну дезадаптацію психологів досліджувала А. Ф. Федоренко, зазначаючи що вона виступає «наслідком порушення розвитку професійної адаптивності особистості та професійної адаптованості і впливає на порушення у функціонуванні професійного адаптивного потенціалу особистості» [171; 180, с. 127]. Автор вирізняє 4 групи чинників, які викликають появу професійної дезадаптації: соціально-економічні, особистісні чинники, особливості освіти та організаційні фактори професійної діяльності [229, с. 86-87]. Крім того, А. Ф. Федоренко вказує, що професійна дезадаптації у майбутніх психологів

з'являється через «ускладнення процесів професійної адаптації, за умов несформованості професійної адаптивності й професійної адаптованості ... та впливу професійного середовища...» [180, с. 141].

Таблиця 1.3

Психологічні чинники професійної дезадаптації серед практичних психологів(за матеріалами узагальнення літературних джерел)

№	Види чинників	Характеристика чинника	Автори
1.	Соціальні чинники	Невизначений статус психолога в закладах системи освіти	Л. О. Карамушка, Л.В.Скрипко, А.Ф.Федоренко
		Завищені очікування з боку батьків і педагогів по відношенню до психолога	Т.Ільїна, Р.Єфімкіна, Л.В.Скрипко
		Протидія і нерозуміння з боку педагогів через недостатню психологічну підготованість останніх	Н.В.Клюєва, Н.В.Самоукіна, Л.В.Скрипко
		Неспівпадання уявлень психологів і адміністрації щодо актуальності та пріоритетності різних напрямків діяльності психолога	Т.В.Ветер, Н.В.Клюєва, Н.В.Самоукіна, Н.Хаймовська
		Несприятливий психологічний клімат в колективі	І.І.Бондаренко, В.Ф.Жукова, Л.В.Скрипко
		Дефіцит професійного спілкування	В.Ф.Жукова, Л.В.Скрипко, І.І.Бондаренко
		Стресогенні фактори, пов'язані з умовами праці	Н.В.Самоукіна
		Неадекватна матеріальна оцінка праці	І.І.Бондаренко
		Постійна необхідність міжкомунікативної взаємодії при значній кількості конфліктних та стресових ситуацій	Р.Ф.Ісханов, Н.В.Самоукіна
2	Особистісні чинники	Провокована кар'єрна криза, яка пов'язана з усвідомленням необхідності залишити місце роботи під тиском інших	Д.Міллер, А.Кетс де Вріес, Д.Робертс
		Тривожність (особистісна, ситуативна, професійна)	Л.В.Скрипко, Н.Самоукіна

Невідповідність особистісних рис психолога вимогам професії	М.М.Крутцова, Н.І.Пов'якель, Л.В.Скрипко, А.Ф.Федоренко
Негативний вплив деяких стереотипів для фахівців-педагогів з другою вищою освітою психолога	Л.В.Скрипко, Н.В.Самоукіна, А.Ф.Федоренко
Стереотипність і поверхневість уявлень випускників про професійні якості психолога	Г.М.Белокрилова, О.І.Донцов, Н.В.Клюєва
Невизначене, міфологізоване уявлення про професію психолога	О.В.Любімова
Неадекватно висока самооцінка власної професійної діяльності	Т.В.Ветер, Н.А.Хаймовська
Неготовність до самостійної професійної	М.М.Крутцова, Л.І.Макарова
Нечіткість майбутніх професійних цілей	П.Н.Прудков, О.М.Родіна
Низька мотивація вибору професії, переважно прагнення розібратися в собі, розв'язати власні проблеми	П.Н.Прудков, О.М.Родіна
Внутрішній конфлікт як результат неспівпадання уявлень про самого себе і очікувань інших, яким повинен бути педагог/психолог	Р.Ф.Іхсанов, Л.І.Макарова, Н.І.Пов'якель
Необхідність роботи з великим об'ємом професійно значимої інформації	Р.Ф.Іхсанов
Низький рівень знань з необхідних психологічних дисциплін	Н.А.Хаймовська, Т.В.Ветер, І.І.Бондаренко
Власні невирішені особистісні проблеми	І.І.Бондаренко
Криза «шоку реальності» (неузгодження потреб та очікувань особистості та організаційної реальності)	Д.Міллер, А.Кетс де Врісс, Д.Робертс

[18; 57; 60; 75; 87; 104; 123, с.3-12; 171; 199; 200; 203; 213; 228; 240].

І. В. Шемигон, порівнюючи показники високого рівня дезадаптованості психологів-випускників і працюючих психологів зі стажем роботи від трьох до п'яти років, зауважує, що різниця між цими двома групами становить 55%, з

переважанням дезадаптованості у студентів-психологів. Крім того, у психологів-випускників спостерігаються низькі показники прийняття себе та інших у порівнянні з досвідченими практичними психологами [255].

На появу дезадаптації практичних психологів-початківців ранньої та середньої дорослості впливає також і місце роботи. Оскільки система вузівської підготовки спрямована переважно на підготовку психологів закладів освіти, то молодим фахівцям, які починають працювати в інших сферах, доводиться досить важко, для них в більшій мірі характерні дезадаптаційні прояви.

Ряд авторів, зокрема, І. І. Бондаренко, В. Ф. Жукова, вирізняють 3 групи практичних психологів, враховуючи специфіку їх роботи:

1) психологи, які працюють у школі: через 3-6 місяців більшість вважає себе повністю адаптованими;

2) психологи кадрових агентств, служб зайнятості: через 9-12 місяців близько 30% молодих фахівців вважають себе неадаптованими, основні причини дезадаптації: одноманітність роботи, недостатність спеціальних знань та умінь, обмежені можливості у спілкуванні з колегами;

3) психологи, які працюють в організаціях та фірмах, що спеціалізуються на психологічній допомозі різного профілю: найбільша кількість випадків з регулярними дезадаптаційними проявами, основні чинники дезадаптації: високий рівень конкуренції, недостатність професійної підготовки (відсутність спеціальних знань), обмежений досвід власної участі та проведення індивідуальних та групових форм роботи та ін. [18; 60, с. 20-24].

На думку І. І. Бондаренко, проблеми з адаптацією молодих психологів-практиків виникають також і через те, що майже відсутнє систематичне спілкування з колегами-професіоналами, несформований інститут супервізорства [18]. Крім того, психологи з досвідом не часто прагнуть поділитися власними надбаннями, розглядаючи фахівців-початківців як конкурентів у майбутньому.

В науковій літературі питання щодо ролі тривожності в появі дезадаптації залишається дискусійним. В. М. Астапов в дисертаційному дослідженні наголошує на вивченні ролі тривоги та тривожності, її детермінант в дезадаптації

як однієї з найперспективніших тенденцій [8]. Н. В. Гузяєва підкреслює, що тривожність особистості може впливати на адаптивні та дезадаптивні прояви поведінки [44, с. 23].

О. А. Шубіна відзначає, що у студентів-психологів з високим рівнем особистісної тривожності соціально-психологічна адаптація проходить складніше. Автором було встановлено існування оберненого статистично достовірного кореляційного зв'язку адаптації з ситуативною та особистісною тривожністю. Це означає, що при підвищенні показників тривожності знижуватимуться показники адаптації [256].

Більшість психологів, зокрема І. А. Аксаков, М. В. Вострокнутов, А. І. Коробейнікова, Н. Г. Лусканова, С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова, Г. М. Прихожан, вважають, що особистісна тривожність може бути чинником соціально-психологічної дезадаптації [3; 36; 120; 175; 185; 186]. У той же час, в роботах Є. С. Балабанової, І. А. Георгієвої, В. В. Грищенко вказується, що ситуативна тривожність є її симптомом, наслідком [12, с. 48-50; 39; 43]. Крім того, є думки окремих науковців, зокрема О. С. Войнова, А. М. Кузнецова та ін., стосовно того, що й особистісна тривожність є симптомом дезадаптації [105, с. 102-107].

На наш погляд, особистісна тривожність може бути лише однією з причин погіршення адаптації, але ніяк не наслідком. Оскільки процес формування тривожності як стійкої риси особистості триває достатньо тривалий період часу, тому лише ситуативна тривожність (яка може згодом переростати в особистісну) може бути наслідком дезадаптації. Тривожність сприяє зверненню до стереотипних, стандартних форм поведінки, в результаті знижується ефективність виконання роботи, особливо в ситуаціях, що вимагають нетрадиційного, креативного підходу.

Узагальнивши, можна говорити, що дезадаптації у психологічній літературі приділялося досить мало уваги, особливо це стосується її зв'язку з процесом професіоналізації особистості в періоді ранньої та середньої дорослості. В контексті нашого дослідження доцільним є розгляд дезадаптації як ситуативного

стану, що виник під впливом нових незвичних подразників, який сигналізує про порушення рівноваги між вимогами середовища і психічною діяльністю. Адже фахівці-початківці в будь-якому разі не можуть уникнути дезадаптаційних проявів ситуативного характеру. Але за несприятливих умов дезадаптація може стати складним стійким станом, що характеризується неадекватним реагуванням та функціонування психіки особистості на межі її регулятивних можливостей. Таким чином, дезадаптація у вирішенні професійно-психологічних завдань - ситуативний стан, що виник під впливом нових незвичних подразників в умовах розв'язання професійних завдань, який сигналізує про порушення рівноваги між вимогами, які диктує професійне середовище, і психічною діяльністю.

На основі теоретичного аналізу літератури нами було узагальнено підходи до визначення рівнів дезадаптації та видів дезадаптованості, а також особистісні та соціальні чинники, які їх викликають, у психологів-практиків на етапі професійного становлення.

Отже, виявлена нами недостатня наукова розробленість проблеми приводить до висновку щодо необхідності подальшого вивчення взаємозв'язку дезадаптації та її окремих проявів з тривожністю у практичних психологів-початківців в період ранньої та середньої дорослості.

Висновки до 1 розділу

Найпоширенішими підходами у розумінні тривожності в зарубіжній психології є психоаналітичний, біхевіористичний, гуманістичний, когнітивний, екзистенціальний та синтезуючі теорії. В окрему групу можна поєднати теорії вітчизняних та російських психологів стосовно проблем тривожності, які представлені переважно диференційним та функціональним підходом.

Визначено існування декількох класифікацій видів тривожності: за розрізненням тривожності як емоційного стану та особистісної властивості, за адекватністю появи, за ступенем прояву, за впливом на діяльність і здоров'я, за обсягом охоплення ситуацій (поширеністю впливу).

З'ясовано, що особистісна тривожність в структурі особистості має прояв на

афективному, когнітивному та поведінковому рівнях, може відігравати як конструктивну, так і деструктивну роль, зокрема і в професійній діяльності. Високий рівень тривожності переважно негативно впливає на пізнавальні процеси. Тривожні особистості мають певні характерологічні особливості та найбільш успішно діють у стандартних умовах.

Професійна тривожність – властивість особистості, яка з'являється на етапі професіоналізації особистості, проявляється в конкретних ситуаціях у вигляді частих та інтенсивних переживань тривоги, безпосередньо пов'язаних з професійним становленням і може існувати як тимчасово, так і протягом усього професійного життя суб'єкта. В психолого-педагогічній діяльності більшість ситуацій є нестандартними, важко передбачуваними, тому в фахівців-початківців може активізуватися деструктивна тривожність.

Встановлено такі чинники тривожності у психологів: наявність внутрішньо особистісних конфліктів, зовнішня професійна мотивація, слабка підготовка фахівця, міфологізація професії психолога, несприятливі умови діяльності тощо.

Тривожність може виступати чинником дезадаптації. Для фахівців-початківців характерно в більшості випадків переживання деструктивної професійної тривожності, яка впливає не тільки на ефективність діяльності, а і може призводити до появи окремих проявів дезадаптації.

Визначено чотири основні напрямки досліджень в аналізі явища дезадаптації: опис її чинників, психологічних механізмів, типових проявів та аналіз психологічних засобів корекції дезадаптації.

З'ясовано, що науковці розглядають дезадаптацію в двох аспектах як ситуативний, тимчасовий стан, та як стійкий стан, що виражається в неадекватному реагуванні на нейтральні подразники. Крім того, визначається поняття «дезадаптованість», яке розглядається як властивість особистості. Дезадаптація у вирішенні професійно-психологічних завдань є ситуативним станом, що виник під впливом нових незвичних подразників в умовах розв'язання професійних завдань, який сигналізує про порушення рівноваги між вимогами, які диктує професійне середовище, і психічною діяльністю.

Визначено соціальні та особистісні чинники професійної дезадаптації практичних психологів-початківців. До соціальних чинників належать невизначений статус психолога в закладах системи освіти, завищені очікування з боку клієнтів (батьків, педагогів, дітей) по відношенню до психолога, дефіцит професійного спілкування та ін. До особистісних чинників належать тривожність, низька мотивація вибору професії, прагнення розібратися в собі, розв'язати власні проблеми, невідповідність особистісних рис психолога вимогам професії, низький рівень знань з необхідних психологічних дисциплін.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких друкованих працях автора:

1. Халік О. О. Тривожність в структурі особистості практичного психолога / О. О. Халік // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12 «Психологічні науки» : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 23 (47). – С. 179–185.

2. Халік О. О. Дезадаптована поведінка в період ранньої дорослості на етапі професійного становлення особистості / О. О. Халік // Актуальні проблеми психології. – Т. 10. – Ч. 5 / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2008. – С. 505–512.

3. Халік О. О. Роль тривожності в професійному становленні особистості / О. О. Халік // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12 «Психологічні науки» : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 21 (45). – С. 119–125.

4. Халік О. О. Особливості дезадаптованої поведінки на етапі професійного становлення практичного психолога / О. О. Халік // Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві : зб. наукових праць / укл. Н. М. Токарева. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – С. 225–236.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

У розділі подаються концептуально-методичні засади констатувальної частини дослідження, обґрунтована методика дослідження та вибір емпіричних методів, описані результати констатувального експерименту, в ході якого вивчалися психологічні особливості тривожності, в тому числі професійної, у практичних психологів-початківців як чинника дезадаптації, та здійснений їх психологічний аналіз.

2.1. Концептуальне обґрунтування методики та процедури констатувального експерименту

Конкретизованою метою констатувального експерименту було виявлення психологічних особливостей тривожності у різних груп практичних психологів-початківців як чинника їх дезадаптації.

Для досягнення конкретизованої мети констатувальної частини дослідження було висунуто наступні завдання:

- вивчити психологічні особливості тривожності та її видів серед різних груп практичних психологів-початківців, виявити співвідношення різних видів тривожності в експериментальних групах;
- з'ясувати основні причини появи професійної тривожності та її взаємозв'язок з дезадаптацією;
- встановити, з якими структурними компонентами дезадаптації пов'язані різні види тривожності, тобто мають статистично достовірні кореляційні зв'язки;
- довести, що деструктивна тривожність виступає чинником дезадаптації.

Для концептуального обґрунтування експериментального вивчення тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців нами були

враховані погляди І. І. Бондаренко на етапи професійного розвитку особистості, О. Є. Сапогової на варіанти професіоналізації психологів, які враховують особливості приходу особистості до професії психолога та етапи професійного розвитку психолога за М. С. Пряжніковим, а також концептуальні положення та моделі наукової школи професора Н. І. Пов'якель [18; 190; 206; 171-172].

Було з'ясовано, що високий рівень тривожності буде переважати на етапах адаптації до професійної діяльності та ідентифікації з професією. Оскільки психолог-початківець тільки починає включатися в практичну діяльність, виникає безліч ситуацій, які не розглядалися та не вивчалися в навчальному закладі, а більшість науковців погоджується, що закінчивши ВНЗ молоді фахівці бувають неготовими застосовувати теоретичні знання на практиці. В результаті виникає професійна тривожність, страх того, що психолог-початківець не справиться з роботою, що до нього звернуться з проблемою, а він не знатиме, яким чином допомогти. Для цього етапу також характерна значна кількість помилок різного характеру, які теж сприяють виникненню тривожності, оскільки молодий фахівець помиляючись починає тривожитись можливості прийняти хибне рішення.

На етапі ідентифікації з професією професійна тривожність може виникати в зв'язку з неприйняттям окремих традицій та цінностей професії, при порушеннях процесу ідентифікації. В більшості фахівців до кінця цього етапу встановлюється нормативний рівень тривожності, вона стає конструктивною.

Використавши варіанти професіоналізації психологів О. Є. Сапогової, які враховують особливості приходу особистості до професії психолога, визначимо причини та особливості появи тривожності для кожного з них.

За варіанту професіоналізації, коли студент здобуває першу вищу освіту, без глибокого попереднього ознайомлення з психологією як наукою: деструктивна тривожність може виникати при проблемах з опануванням практичних умінь та навичок, необхідних для даної спеціалізації, особливо це характерно для особистостей з низькою самооцінкою. А також при невідповідному застосуванні отриманих знань та умінь, що призводить до відсутності позитивного результату в роботі. Часте потрапляння в ситуації неуспіху теж викликає тривожність.

Причинами тривожності, за другого варіанту професіоналізації психолога, коли психологічна освіта «надбудовується» над вже існуючою, можуть бути конфлікт між професійними та особистісними установками, ролями, цінностями попередньої та нової професії. Відповідно у вчителя, який отримав освіту психолога, може виникати внутрішнє протиріччя, пов'язане з накладанням однієї професійної ролі на іншу, як результат з'являється тривожність.

За третього варіанту професіоналізації, коли здобута спочатку інша освіта з ряду причин, але висока мотивація щодо отримання психологічних знань збереглася, то з одного боку може виникати тривожність, пов'язана з труднощами подолання минулих професійних установок, а з іншого вірогідність та частотність її появи значно нижча, ніж у випадку другого варіанту отримання психологічної професії, оскільки «психологічна картина світу» вже була створена до освоєння іншої спеціальності.

Якщо визначати особливості появи тривожності у психологів-початківців, враховуючи етапи професійного розвитку психолога, то для перших двох етапів (захоплено-романтичний та етап самоствердження) високий рівень тривожності, на нашу думку, не характерний. Оскільки майбутній професіонал лише отримує перші уявлення про психологію, його все захоплює, він намагається вивчати якнайбільше нових методик, прийомів корекції, але реально не оцінює власні можливості в застосуванні отриманих знань на практиці. В ці два періоди психологу-початківцю видається, що він може справитися майже з будь-якою проблемою, пов'язаною з наданням психологічної допомоги іншим.

Фактично, враховуючи визначені етапи професійного розвитку психолога, тривожність може виникати в період перших розчарувань, при незнаходженні особистісних смислів у роботі за спеціальністю, а також на етапі самостійного розв'язання окремих психологічних проблем, коли накопичується негативний досвід застосування вже відомих методів і прийомів. Фахівець-практик приходиться до висновку, що є професійні ситуації, які вирішити не в його компетенції. Він починає усвідомлювати та переживати власні помилки у роботі з клієнтами, а також тривожитися про можливість скоєння нових. Після переходу на етап

перших серйозних спроб працювати по-новому, психолог-початківець може відчувати деструктивну тривожність через переосмислення якості власних знань та умінь та прагнення їх вдосконалити.

Оскільки в нашому дослідженні тривожність аналізується в контексті того, що вона може виступати чинником дезадаптації, то необхідно визначити її структурні компоненти. Базуючись на положеннях наукової школи професора Н. І. Пов'якель, нами була розроблена модель структури дезадаптації [170-172]. Оскільки дезадаптація може проявлятися на усіх структурних рівнях особистості, то можна визначити наступні підструктури, а також зазначити її психологічні прояви (див. рис. 2.1).

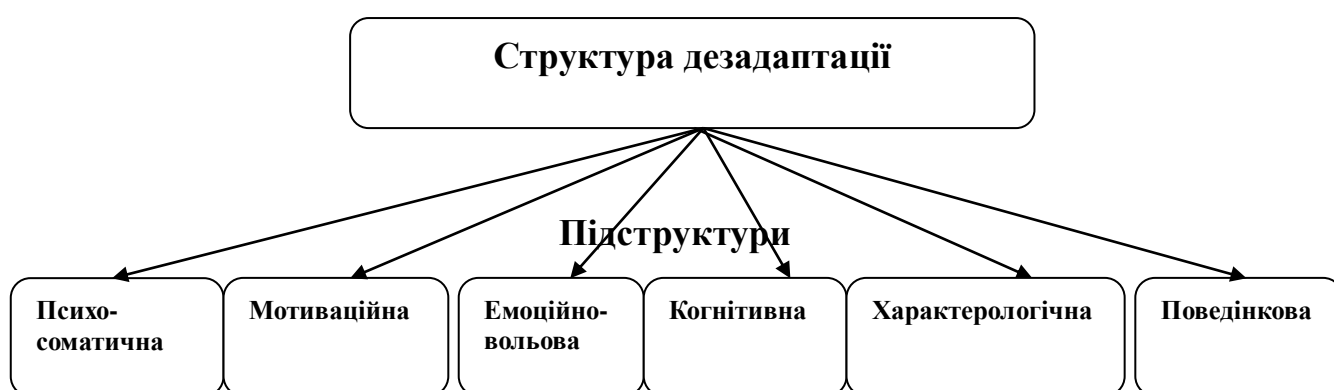


Рис. 2.1. Структура дезадаптації практичних психологів-початківців

1. **Психосоматична підструктура** визначає психосоматичні прояви, які стосуються психофізіологічної сфери, і включає в себе наступні компоненти дезадаптації: втома, погіршення самопочуття, прояви дисгармонії в циклі «сон - бадьорість».

2. **Мотиваційна підструктура** характеризує прояви, які виникають в системі мотивації особистості: зниження мотивації до діяльності, відсутність інтересу до зростання, зокрема і професійного; бажання змінити місце навчання чи роботи.

3. **Емоційно-вольова підструктура** визначає прояви, які виникають в емоційно-вольовій сфері: неприйняття себе, аутоагресія, емоційна нестійкість, неприйняття інших, задоволеність від агресії.

4. **Когнітивна підструктура:** особливості функціонування пізнавальних процесів, які виражаються у зниженні їх функцій, ригідність.

5. **Характерологічна підструктура** містить наступні компоненти: домінування, образливість, мстивість, непоступливість, безкомпромісність, нездатність гальмувати агресію та ін.

6. **Поведінкова підструктура** передбачає компоненти, прояви яких безпосередньо можна спостерігати, оскільки вони обумовлюють поведінку: конфліктність, ескапізм, провокація агресії у оточуючих, ритуалізація агресії та ін.

На нашу думку, можна вирізнити 3 групи психологів-початківців, які будуть відрізнятися за здобутою освітою (перша чи друга вища) і за віком, що в подальшому було враховано в дослідженні при визначенні кількості та якості експериментальних груп:

1. Більшість випускників-психологів приступають до роботи в період ранньої дорослості, для якого важливим етапом є професійне становлення особистості. Найчастіше дезадаптаційні прояви виникають на етапі адаптації до професії та первинної професіоналізації, коли особистість безпосередньо на практиці ознайомлюється з перевагами та недоліками обраної професії, співставляє реалії зі своїми попередніми уявленнями про власну спеціалізацію (часто ідеалізованими), отримує перший досвід, який не завжди є позитивним.

2. Друга група випускників-психологів з'явилася на сучасному ринку праці відносно недавно. В цієї групи є багато спільного з першою, оскільки ці випускники також отримали першу вищу освіту в період ранньої дорослості, але їх специфіка полягає в поєднанні двох спеціалізацій: біологія та практична психологія, українська філологія та практична психологія, початкове навчання та практична психологія й ін. Дезадаптаційні прояви в даній групі можуть виникати ще під час навчання у ВНЗ.

3. Випускники-психологи, які починають власну професійну діяльність в період середньої дорослості. Це стосується тих, хто отримав другу вищу освіту, що теж серйозно впливає на процес адаптації та його ефективність. У цієї групи фахівців-початківців частіше виникають дезадаптаційні прояви, оскільки крім

причин, характерних для молодих фахівців з однією вищою освітою, додаються стереотипи попередньої професії (наприклад, педагога), вікові особливості (напр., складність починати все спочатку) та ін. Особливо це стосується вчителів, які отримавши психологічну освіту, прийшовши до школи в якості психолога також продовжують і роботу вчителя-предметника.

На появу дезадаптації практичних психологів-початківців впливає й місце роботи. Оскільки система вузівської підготовки, наприклад, педагогічних вищих навчальних закладів, спрямована переважно на підготовку психологів закладів освіти, то молодим фахівцям, які починають працювати в інших сферах, доводиться досить важко, для них в більшій мірі характерні дезадаптаційні прояви.

Означені положення обумовили процедуру дослідження.

При виборі методик дослідження ми передусім ставили наступні вимоги: методики повинні бути спрямовані на розв'язання висунутих нами завдань, а також відповідати основним вимогам до тестів, тобто бути валідними, надійними, стандартизованими.

Для розв'язання поставлених емпіричних завдань були сформовані два блоки психодіагностичних методик:

1) Блок «Психодіагностика тривожності різних видів», який включає такі методи дослідження: уточнена «Діагностика професійної тривожності педагогів» (Г. М. Прихожан), «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, в адаптації Ю. Л. Ханіна), анкета, проєктивна методика «Незакінчені речення».

2) Блок «Психодіагностика дезадаптації та її проявів» містить наступні методики: «Професійна дезадаптація» (О. М. Родіна в адаптації М. А. Дмитрієвої), «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд), методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. П. Ільїн, П. А. Ковальов), опитувальник Т. Лірі, «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка.

Перший блок спрямований на вивчення особливостей прояву рівня

емоційного неблагополуччя, тривожності у психологів-початківців, з'ясування її основних причин а також з'ясування основних ситуацій, що викликають професійну тривожність.

Другий діагностичний блок передбачає дослідження особистісних проявів дезадаптації у практичних психологів, зокрема різних видів агресивності, конфліктності, дезадаптивних зон характерологічних тенденцій, прийняття/неприйняття себе та інших, ескапізму та ін.

Експериментальною вибіркою дослідження стало 273 особи, серед яких шкільні психологи зі стажем роботи до 3 років м. Кривого Рогу, студенти випускних курсів денної форми навчання Криворізького державного педагогічного університету, Криворізького філіалу МАУП, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; студенти, які отримують другу вищу освіту в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Криворізькому факультеті Запорізького національного університету.

Дослідження виконувалося поетапно, у відповідності з поставленими завданнями.

Перший етап (2005 – 2008 рр.) передбачав аналіз стану розробки проблеми за темою дослідження в психологічній літературі, визначення та уточнення основних підходів у діагностиці тривожності, проявів та наслідків дезадаптації, підбір психодіагностичного інструментарію та проведення пілотажного дослідження.

На другому етапі (2008 – 2009 рр.) було здійснено планування та проведення констатувального експерименту з використанням зазначених психодіагностичних методів дослідження, а також кількісний та якісний аналіз отриманих даних з їх інтерпретацією.

Психологами-початківцями ми вважаємо не тільки молодих фахівців, які займаються професійною діяльністю, а й студентів випускних курсів, які також можуть застосовувати отримані знання на практиці. Наприклад, під час проходження навчальної практики, вони можуть займатися волонтерською

діяльністю або працювати неофіційно в різних організаціях. Крім того, якщо враховувати перспективу, то студент-випускник через незначний проміжок часу стане практикуючим фахівцем, тому виявлення тривожності ще під час навчання у вузу може виконувати превентивну функцію. Оскільки навчитися долати деструктивну тривожність можна ще до безпосереднього виконання професійної діяльності.

Оскільки психологи-початківці відносяться до різних категорій, відрізняються за типом отриманої освіти, віком, залученістю до трудової діяльності, то нам вдалося доречним виокремити декілька експериментальних груп з подальшим з'ясуванням наявних між ними відмінностей у переживанні тривожності.

Констатувальний експеримент проводився у два етапи. На першому етапі було визначено два типи експериментальних груп досліджуваних психологів-початківців:

Перший тип – психологи-початківці, які займаються професійною діяльністю (128 респондентів):

- Експериментальна група 1 — працюючі студенти-випускники першої вищої освіти (31 респондент);
- Експериментальна група 2 – працюючі студенти, другої вищої освіти (51 респондент);
- Експериментальна група 3 - працюючі шкільні психологи з завершеною освітою зі стажем роботи до 3-х років (46 осіб);

Другий тип – студенти-випускники, які відрізняються за спеціалізацією навчання (145 респондентів):

- Експериментальна група 4 - студенти-випускники за спеціальністю «Практична психологія» (56 респондентів);
- Експериментальна група 5 - студенти-випускники, з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (89 респондентів) («Українська мова, література та практична психологія», «Біологія та практична психологія»).

Другий тип експериментальних груп було виокремлено через те, що

тривожність студента-психолога, котрий завершує навчання може негативно впливати на становлення його як професіонала, який не зможе ефективно виконувати власні професійні обов'язки.

На другому етапі констатувального експерименту в дослідженні взяли участь 76 вчителів шкіл м.Кривий Ріг з метою проведення їх опитування щодо передумов появи професійної тривожності у шкільних психологів.

Для діагностики тривожності нами була обрана методика «Шкала реактивної та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера, в адаптації Ю. Ханіна, оскільки вона є невеликою за обсягом, що дозволяє зекономити час, оскільки містить по 20 тверджень на кожну вимірювану якість, є найбільш відомою і поширеною, а отже перевіреною на валідність, надійність та достовірність. Крім того, на етапі пілотажного дослідження в поєднанні з додатковими методиками вона підтвердила свою ефективність. За інструкцією досліджуваному необхідно оцінити свій стан одним з чотирьох варіантів відповіді різного ступеня інтенсивності: «ні, це не так» «мабуть, так», «вірно» «дійсно, так», в залежності від того як він відчуває себе в даний момент (шкала ситуативної тривожності) і як він себе відчуває звичайно (шкала особистісної тривожності). В результаті встановлюється рівень ситуативної та особистісної тривожності, відповідно до набраної кількості балів:

- до 30 балів – низький рівень,
- від 31 до 44 балів – середній;
- від 45 і вище балів – високий [51; с.124-126; 55].

На основі аналізу психодіагностичної літератури нами було виявлено відсутність спеціальних методик, які б діагностували професійну тривожність у психологів-практиків, але є методики Г. М. Прихожан «Діагностика професійної тривожності» для вчителів та «Аналіз професійної тривоги» В. А. Семиченко, яка може використовуватися для будь-якої професії.

У межах нашої роботи ми уточнили методика Г. М. Прихожан, оскільки, вона найбільш наближена до мети нашого дослідження, і потребувала зміни формулювань лише за декількома твердженнями, які б враховували специфіку

діяльності психолога [186].

Наприклад, твердження №19 «Кожен новий клас — серйозне випробування для мене» замінено на «Кожен новий клієнт (учень, колега, хтось з батьків) — серйозне випробування для мене»; твердження №28 «Я часто відчуваю на собі непрестижність професії вчителя» змінено на «Я часто відчуваю на собі упереджене ставлення до професії психолога» (див. додаток А).

У методиці пропонується оцінити за п'ятибальною шкалою на скільки кожне з 40 тверджень правильно відображає самопочуття, настрої на роботі (1 — зовсім на мене не схоже, 2 — не схоже, 3 — важко сказати, 4 — схоже на мене, 5 — дуже схоже на мене). Формулювання суджень в опитувальнику є прямим (твердження характерні для тривожної особистості) та зворотним (твердження характерні для емоційно благополучної людини). В результаті з'ясовується загальний рівень тривожності, професійна тривожність та емоційне неблагополуччя, а також рівні її сформованості: відсутня тривожність, нормальний рівень, дещо завищений рівень, високий та дуже високий рівні.

Відповідно до завдань констатувального експерименту нами був адаптований тест незакінчених речень (див. додаток Б) для виявлення причин тривожності у практичних психологів початківців, після інтерпретації даних якого можна визначити:

- ставлення психолога до роботи - 1, 4, 5, 6, 14;
- оцінка психологом очікувань інших щодо нього - 9, 11, 19;
- ставлення психолога до себе – 12, 13;
- ставлення до невдач і труднощів - 18, 16, 21;
- особливості сприймання ситуацій з клієнтами - 8, 2, 20;
- наявність тривожності та її причин - 15, 17, 7, 10, 3.

Також для вирішення поставлених завдань нами була розроблена анкета, яка включає в себе 10 запитань (див. додаток В). Анкета містить блок запитань, які стосуються загальних відомостей про досліджуваного, зокрема, стаж та місце роботи, освіта, стать (№1, 2, 3, 4). Наступний блок передбачає отримання інформації про задоволеність/незадоволеність роботою, діагностику наявності

бажання змінити роботу, а також причини подібного рішення (№5, 7). Третій блок, спрямований на вивчення труднощів, які виникають у психолога-початківця, а також конкретних пропозицій досліджуваних щодо видів допомоги молодому фахівцю (№6, 8, 9, 10).

При розробці завдання анкети щодо ранжування основних напрямів діяльності психолога з погляду самого фахівця та вимог адміністрації нами були взяті за основу завдання, які використовувалися рядом авторів, зокрема А. А. Деркачем, М. М. Крутцовой, Н. І. Пов'якель, що вивчали у першу чергу погляди самих психологів-практиків [104; 172]. Дане ж завдання дозволяє виявити протиріччя у поглядах, що також може слугувати причиною появи тривожності.

У відповідності з завданнями і припущенням дослідження для вивчення проявів дезадаптації нами був використаний комплекс методик другого блоку.

Опитувальник «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (ДПА) К. Роджерса та Р. Даймонда складається з 101 твердження, на кожне з яких треба обрати один з семи варіантів оцінок від 0 до 6. В методику включені шкали, які дозволяють з'ясувати рівень адаптивності/дезадаптивності, прийняття/неприйняття себе, прийняття/неприйняття інших, емоційний комфорт/дискомфорт, домінування/ підпорядкованість, ескапізм (відхід від проблем), внутрішній та зовнішній комфорт. Крім того, в опитувальнику наявна шкала правдивості, яка дозволяє встановлювати достовірність отриманих результатів від конкретного досліджуваного. А також є інтегральні показники адаптації, самосприймання, прийняття інших, емоційної комфортності, інтернальності, прагнення до домінування. Нами ця методика була обрана через те, що діагностує характеристики дезадаптації і може бути застосована для всіх груп досліджуваних [230; с.193-197].

Методика О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої передбачає вивчення професійної дезадаптації у вигляді опитувальника на 64 твердження. Досліджуваному пропонується визначити, чи відповідають дані твердження його стану, за варіантами відповідей «повністю відповідає», «частково

відповідає», «зовсім не відповідає». Оскільки для досягнення мети нам необхідно визначити ознаки дезадаптації, то методика О. М. Родіної якраз і передбачає діагностику подібних ознак, які виражені в наступних шкалах:

- погіршення самопочуття, що включає емоційні зрушення, особливості окремих психічних процесів, зниження загальної активності, відчуття втоми; соматовегетативні порушення;

- порушення циклу «сон — бадьорість»;

- особливості соціальної взаємодії;

- зниження мотивації до діяльності [178-179].

У результаті обробки та інтерпретації результатів можна отримати оцінку загального рівня дезадаптації (високий, виражений, помірний, низький), сумуючи бали за усіма шкалами, а також встановити інтенсивність проявів тих чи інших ознак дезадаптації. Дана методика була обрана, оскільки дозволяє не тільки з'ясувати ступінь дезадаптації, а також і встановити основні її ознаки.

Для вивчення проявів дезадаптації ми використали також методику «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності В. В. Бойка», оскільки вона на відміну від інших методик діагностики агресії враховує специфіку діяльності психолога, має на увазі необхідність в постійних актах комунікації. Вона включає в себе 55 тверджень, передбачає відповіді «так» або «ні», за співпадання яких з ключем нараховується 1 бал. Максимально можлива кількість балів за окремими шкалами – 5 балів. Методика виявляє наступні види агресії: спонтанність агресії, неспроможність гальмувати агресію, невміння переключати агресію на діяльність чи неживі об'єкти, анонімна агресія, провокація агресії у оточуючих, схильність до відображеної агресії, аутоагресія, ритуалізація агресії, схильність заражуватися агресією натовпу, задоволення від агресії, розплата за агресію. В ході інтерпретації даних з'ясовується, які переважаючі види агресії характерні для того чи іншого досліджуваного, а також встановлюється загальний рівень прояву агресії, зокрема: відсутній чи дуже низький, невисокий, середній підвищений та дуже високий рівні.

Агресія є показником дезадаптації, тому нас цікавить середній,

підвищений та дуже високий рівні агресії. Досліджувані, які отримали 21-30 балів мають середній рівень агресії, що виражається в спонтанності, деякій анонімності та низькою схильністю до гальмування агресії. Підвищений рівень (31-40 балів) супроводжується особливостями, характерними для середнього рівня, але додаються ще й показники провокації та розплати за агресію. Дуже високий рівень визначається при кількості балів більше 41 і пов'язаний з провокуванням агресії у оточуючих, перейняттям агресії натовпу і отриманням задоволення від агресії [230, с. 132-135].

Методика «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковалєва використовується з метою підтвердження даних, отриманих попередньою методикою, а також виявлення інших проявів дезадаптації. В методиці передбачені наступні шкали: запальність, наступальність, образливість, непоступливість, безкомпромісність, мстивість, нетерпимість до думки інших, підозрливість; позитивна агресивність, негативна агресивність та конфліктність.

Визначається показник «позитивної агресивності» як сума балів за шкалами «наступальність», «непоступливість», «негативної агресивності» як сума балів, набрана за шкалами «нетерпимість до думки інших», «мстивість», «конфліктності» як сума балів за шкалами «безкомпромісність», «запальність», «образливість», «підозрливість» [51, с. 142-146].

У відповідності до ключа за кожною шкалою нараховується від 0 до 10 балів, відповідно, чим більше балів, тим яскравіше проявляється та чи інша якість. Розподілимо дану шкалу за рівнями: 1-2 б. - дуже низький, 3-4 б. - низький, 5-6 б. - середній, 7-8 б. — високий та 9-10 б. - дуже високий рівень вираженості. В межах нашого дослідження важливими для аналізу є результати респондентів, які коливаються від 7 до 10 балів.

За шкалою конфліктності видається необхідним з'ясування рівнів її вияву, оскільки завдання дослідження передбачають виявлення лише дезадаптаційних проявів. Таким чином, визначимо наступні рівні конфліктності: низький (0-10 балів), середній (11-20), підвищений (21-30), високий (31-40).

Методика Т. Лірі передбачає діагностику ступеня вираженості властивостей особистості, згрупованих за наступними 8 тенденціями: домінування, впевненість у собі, консерватизм (жорстокість), негативізм, поступливість, залежність, конформізм, чуйність. Досліджуваному пропонується дати щирі оцінки власних якостей, обравши з 128 характерологічних тверджень ті, які в нього наявні. Методика має таку побудову, що судження, які визначають одну з восьми тенденцій, розташовані певним чином: групуються по чотири і повторюються через рівну кількість тверджень. У кожному з восьми вертикальних стовбців, які вказують на тенденції, сумується кількість позитивних відповідей. Досліджуваному текст методики може бути пред'явлений списком чи на окремих картках. Максимальна оцінка кожної тенденції – 16 балів, але вона поділена на рівні вираженості:

- 0 - 6 балів - слабо виражено — адаптивна зона;
- 7 - 11 балів - виражено посередньо — проміжна зона;
- 12 - 16 балів - сильно виражено — дезадаптивна зона

В межах нашого дослідження нас цікавлять результати за даною методикою, які потрапляють у дезадаптивну зону.

I тенденція – домінування – в дезадаптивному вияві характерно домінування завжди і в усьому, суб'єкт покладається тільки на власну думку, всіх повчає, але сам приймати поради не вміє.

II тенденція – впевненість у собі – в дезадаптивній зоні визначається прагненням бути над усіма, але одночасно в стороні від інших, незалежністю, в чомусь егоїстичністю, труднощі може перекладати на інших, при чому сам суб'єкт ставиться до оточуючих дещо відчужено.

III тенденція – консерватизм – при сильному вираженні спостерігається нетерпимість до помилок інших, критичність, надмірна вимогливість, різкість, насмішкуватість та іронічність.

IV тенденція – негативізм – в дезадаптивній зоні визначається підозрілістю, образливістю, схильністю до постійних сумнівів, наприклад, у правильності своїх дій, частою незадоволеністю, відчуженістю.

V тенденція – поступливість – в дезадаптивному вияві характерні схильність поступатися усім і в усьому, приписування собі провини, засудження себе, пасивність, прагнення знайти опору в комусь сильнішому.

VI тенденція – залежність – при сильному вираженні спостерігається невпевненість у собі, тривожність з будь-якої причини, залежність від чужої думки та від інших загалом, можуть мати місце нав'язливі страхи.

VII тенденція – конформізм - в дезадаптивній зоні визначається орієнтацією суб'єкта на соціальне схвалення, дружелюбністю та люб'язністю зі всіма, прагненням «бути хорошим» завжди і для усіх, емоційною лабільністю, розвиненістю механізмів витіснення та придушення.

VIII тенденція – чуйність - в дезадаптивній зоні характеризується тим, що суб'єкт гіпервідповідальний, прагне допомогти і співпереживати іншим, навіть на шкоду собі; може бути нав'язливим у своїй допомозі, приймає відповідальність за інших, а також занадто активний по відношенню до оточуючих [158; 179, с. 408-418, 230, с. 125-129].

На другому етапі констатувального експерименту для вивчення тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців не використовувались окремі методики з другого психодіагностичного блоку, зокрема «Діагностика професійної тривожності» Г. М. Прихожан, «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, оскільки визначені експериментальні групи студентів-випускників ще не займаються професійною трудовою діяльністю.

На третьому етапі констатувального експерименту для вивчення ставлення та найпоширеніших очікувань щодо шкільного психолога серед учителів була використана розроблена анкета, яка містила питання, щодо місця і ролі психолога в навчально-виховному процесі, про пріоритетність напрямків його роботи, а також її ефективність.

Статистична обробка отриманих результатів констатувального експерименту виконувалася за допомогою ПЕОМ «Intel Core Duo» з використанням програм STADIA 6.5 for Windows, StatPlus 2006 Professional 3.8.1

та SPSS 12.0 for Windows (кореляційний аналіз, регресійний, кластерний та двофакторний дисперсійний аналізи).

2.2. Психологічні особливості, рівні та види тривожності у практичних психологів-початківців

За допомогою методики Ч. Спілбергера в адаптації Ю. В. Ханіна були визначені особливості ситуативної та особистісної тривожності у психологів-початківців.

Ситуативна тривожність, що виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і пов'язана з тим, як людина почуває себе в даний момент, визначалася на початку і в кінці робочого дня практичних психологів в експериментальних групах I типу протягом 10 днів, а потім отримані дані були усереднені.

Як вже зазначалося раніше, психологами-початківцями ми вважаємо не тільки молодих фахівців, які займаються професійною діяльністю, а й студентів випускних курсів, які також можуть застосовувати отримані знання на практиці. Наприклад, під час проходження навчальної практики, вони можуть займатися волонтерською діяльністю або працювати неофіційно в різних організаціях. Крім того, якщо враховувати перспективу, то студент-випускник через незначний проміжок часу стане практикуючим фахівцем, тому виявлення тривожності ще під час навчання у вузу може виконувати превентивну функцію. Оскільки навчитися долати деструктивну тривожність можна ще до безпосереднього виконання професійної діяльності.

Процедура виявлення ситуативної тривожності в експериментальних групах II типу (студентів-випускників) була аналогічною до трьох експериментальних груп I типу (працюючих практичних психологів), тільки діагностика проводилася під час проходження практики студентами-психологами. Проаналізуємо отримані результати в експериментальних групах I типу (див. рис 2.2. а).

На початку робочого дня у більшості психологів-початківців I типу експериментальних груп спостерігається високий рівень ситуативної тривожності,

зокрема у 50,1% працюючих студентів другої вищої освіти, 69,4% працюючих шкільних психологів та 75,4% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти.

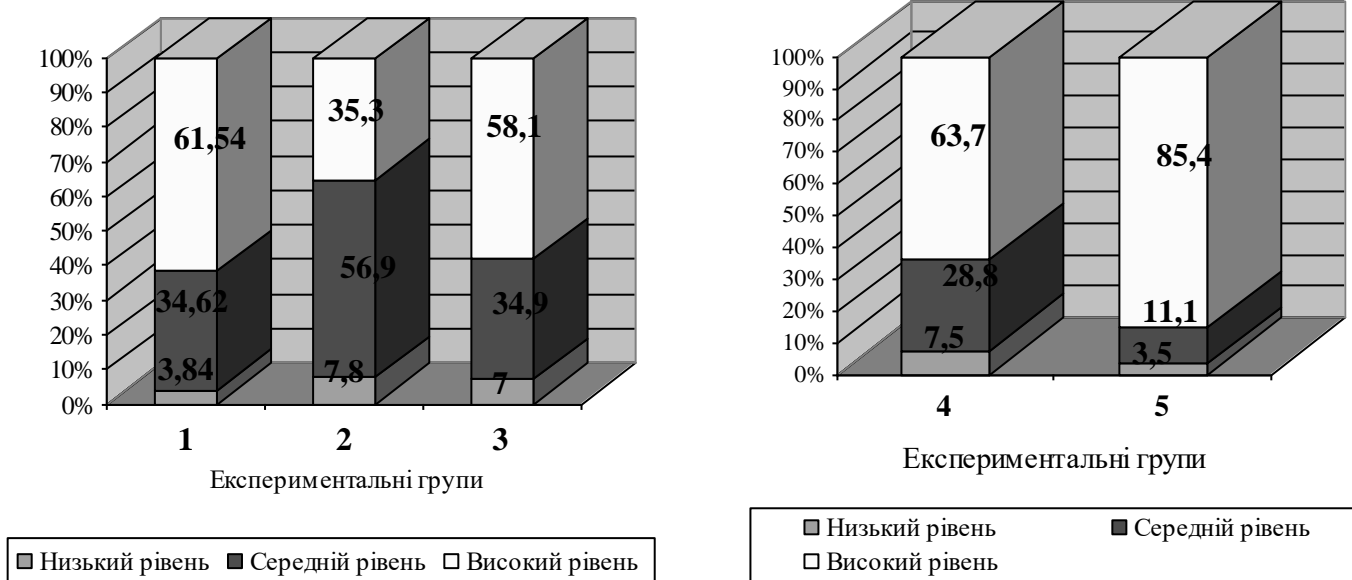


Рис. а)

Рис. б)

Рис. 2.2. Рівні ситуативної тривожності практичних психологів-початківців
(за результатами методики Ч. Спілбергера)

Примітки:

1. Рис. а): Експ. гр.1 – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти; Експ. гр.2 – працюючі студенти другої вищої освіти (психологічної); Експ. гр.3 – шкільні психологи зі стажем роботи до 3 років;

2. Рис. б): Експ. гр.4 – студенти-випускники з основною спеціальністю «Практична психологія»; Експ. гр.5 – студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія».

Середній рівень ситуативної тривожності вищий у працюючих студентів другої вищої освіти (29,7%), ніж у працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (16,8%) та шкільних психологів (15,9%), які мають майже однакові показники. Низький рівень ситуативної тривожності представлений в усіх трьох експериментальних групах I типу: 7,8% у працюючих студентів першої вищої освіти, 14,7% шкільних психологів, 20,2% працюючих студентів другої вищої

освіти.

Таким чином, в усіх трьох експериментальних групах I типу високий рівень ситуативної тривожності має більшість психологів-початківців. За свідченням цих досліджуваних, вони часто перебувають в напруженні, бояться висловлювати власну думку через можливість отримати критику на свою адресу, бояться сказати клієнтові «щось не те», що може тільки йому зашкодити. Психологи з високим рівнем ситуативної тривожності починають тривожитись у випадку звернень за допомогою з боку вчителів, батьків, а також старшокласників, що пов'язано з очікуванням ситуацій оцінювання фахівця як професіонала. Це підтверджується і наступним: досліджувані вказували, що тривожність не виникала під час спілкування з дітьми молодшого шкільного віку і підлітками, які не оцінюють компетентність психолога.

Оскільки характер ситуативної тривожності міг визначатися іншими чинниками, необов'язково пов'язаними з професійною діяльністю, то рівень ситуативної тривожності визначався також і в кінці робочого дня (див. додаток Д, рис. Д.1).

Високий рівень тривожності в кінці робочого дня майже не властивий для жодної з експериментальних груп I типу. Найбільші його показники властиві шкільним психологам та працюючим студентам-випускникам першої вищої освіти, 10,9% та 8,9%, відповідно. І лише 2% високого рівня ситуативної тривожності притаманні працюючим студентам другої вищої освіти. Таким чином, за результатами діагностики ситуативна тривожність на початку робочого дня в основному пов'язана з професійними ситуаціями.

На початку дня практики в обох експериментальних групах II типу (студентів-психологів з різними типами освіти) переважає високий рівень тривожності: у студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» цей показник значно вищий, ніж у студентів-психологів з основною спеціальністю, 85,4% та 63,7% відповідно (див. рис. 2.2. б)). Середній рівень тривожності характерний для 28,8% студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія» та 11,1% студентів-випускників з

додатковою психологічною спеціалізацією. Низький рівень представлений незначними показниками в четвертій та п'ятій експериментальних групах, 7,5% та 3,5%, відповідно.

Якщо ж розглянути рівень ситуативної тривожності в кінці дня практики, то спостерігається схожа картина як і у експериментальних групах I типу - працюючих практичних психологів-початківців: високий рівень ситуативної тривожності знижується (див. додаток Д, рис.Д.1). Якщо на початку дня практики він був властивий більшості студентів-випускників обох даних груп, то в кінці дня практики високий рівень ситуативної тривожності характерний лише для 3,5% представників четвертої та 15,7% п'ятої експериментальних груп. Тоді як середній рівень ситуативної тривожності переважає в групах студентів-випускників як з основною психологічною спеціальністю, так і з додатковою спеціалізацією, 55,4% та 66,3%, відповідно. Крім того, в кінці дня практики значно зростає кількість студентів-випускників з низьким рівнем ситуативної тривожності, особливо в порівнянні з початком дня. Особливо значне зростання спостерігається в четвертій експериментальній групі – 41,1%, тоді як в п'ятій групі низький рівень ситуативної тривожності характерний лише для 18% студентів-психологів.

У деяких студентів-практикантів навпаки спостерігалось підвищення рівня ситуативної тривожності до кінця дня практики. Зокрема, досліджувана Л. О. з п'ятої експериментальної групи (додаткова спеціалізація «Практична психологія») мала в один з днів практики середній рівень ситуативної тривожності (37) на початку дня, та високий рівень в кінці (48). Це може пояснюватися феноменом «тривожності наслідку», оскільки студентка отримала критику від шкільного психолога, щодо проведеної діагностики зі школярами, яка в результаті не збіглася з її власним оцінюванням виконаної роботи.

Крім того, значна кількість студентів з експериментальних груп II типу вказували, що тривожність підвищувалась у зв'язку з необхідністю самостійно консультивати учнів без присутності шкільного психолога, який виступав би у ролі підтримки. Особливо, якщо це були учні середньої та старшої шкільної ланки. Наприклад, досліджувана Р. Ю. з четвертої експериментальної групи

(основна спеціальність «Практична психологія») вказувала, що вона тривожиться щось неправильно зробити, коли не може чітко уявити план бесіди в ході консультації з учнем. З практикою у неї пов'язані «стресові відчуття». Сама для себе досліджувана студентка Р. Ю. пояснює тривожність недостатністю досвіду, практичних навичок.

Таким чином, ситуативна тривожність в експериментальних групах II типу - студентів-психологів з різними типами освіти значно підвищується на початку дня практики і знижується в кінці дня. Встановлено, що подібна закономірність є характерною і для працюючих психологів-початківців з експериментальних груп I типу.

Для глибшого розуміння отриманих результатів необхідно перейти до аналізу рівнів особистісної тривожності за опитувальником Ч. Спілбергера. Для наочності та зручності аналізу результатів нами була побудована гістограма особливостей тривожності різних типів експериментальних груп психологів-початківців (див. рис. 2.3).

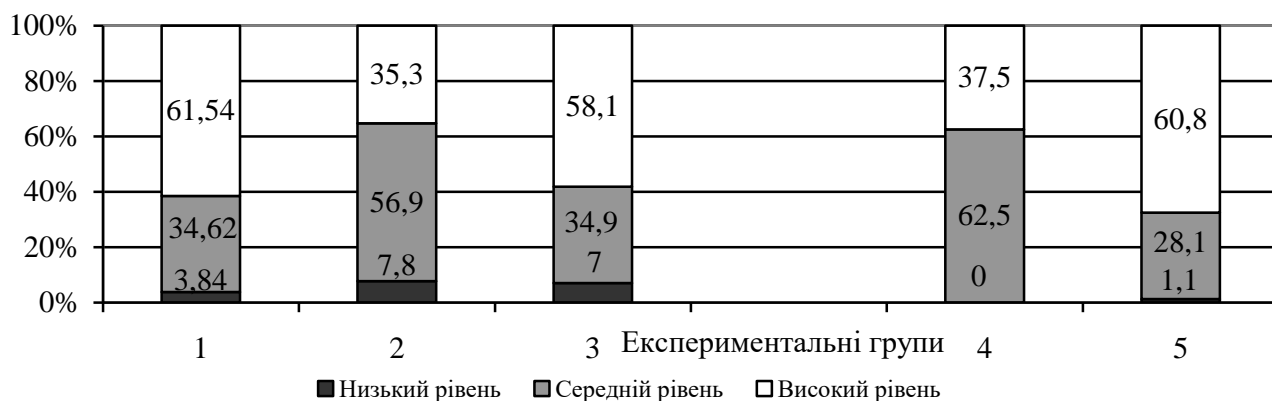


Рис. 2.3. Рівні особистісної тривожності практичних психологів-початківців (у відсотках, за методикою Ч. Спілбергера)

Примітки.

Експ. гр.1 – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти; Експ. гр.2 – працюючі студенти другої вищої освіти (психологічної); Експ. гр.3 – шкільні психологи зі стажем роботи до 3 років, Експ. гр.4 – студенти-випускники з основною спеціальністю «Практична психологія»; Експ. гр.5 – студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія».

Проаналізуємо отримані результати в експериментальних групах I типу. Переважна більшість респондентів шкільних психологів (Експ. гр.3), працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (Експ. гр.1) мають високий рівень тривожності, 58,1% та 61,54%, відповідно. Хоча представники другої експериментальної групи (Експ. гр.2) теж мають значні відсотки високого рівня тривожності – 35,3%.

Середній рівень тривожності є переважаючим для працюючих студентів другої вищої освіти - 56,9%. Це вказує на те, що більшість респондентів даної групи мають нормативний рівень тривожності, що свідчить про емоційне благополуччя. Тоді як для працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (34,62%), шкільних психологів (34,9%) цей рівень поступається високому.

Низький рівень тривожності представлений незначними відсотками: працюючі студенти-випускники першої вищої освіти – 3,84%, шкільні психологи –7%, студенти, які здобувають другу вищу психологічну освіту – 7,8%. Низький рівень свідчить про відсутність тривожності взагалі або ж її неусвідомлення.

Таким чином, результатами діагностики підтверджена проблема наявності високого рівня тривожності в значній кількості досліджуваних працюючих практичних психологів-початківців.

Наведемо приклади особливостей проявів тривожності окремих психологів-початківців. Досліджувана С. А. з другої експериментальної групи (Експ. гр.2), яка має високий рівень особистісної тривожності, визначає, що вона тривожиться в ситуаціях, коли щось не виходить, зокрема і в роботі. Фахівець-початківець вказує, що її охоплює сильна тривожність, коли вона не може допомогти людині.

Досліджувана, К. Р. з третьої експериментальної групи (Експ. гр.3) хвилюється, коли потрібно відмовляти дітям у консультації; тривожиться, коли адміністрація просить робити те, що вона як фахівець роботи не повинна; переживає, що має недостатньо практичних навичок; боїться зіпсувати стосунки з колективом школи.

Досліджувана Р. С. (Експ. гр.3) тривожиться, коли виступає на батьківських зборах, коли її викликають до кабінету адміністрації, переживає, що не зможе

чимось допомогти тим, хто звертається за допомогою. Сильна тривога її охоплює в ситуаціях критики на підвищених тонах. Тривожність можуть викликати майбутні труднощі, психолог боїться ситуацій, коли з дітьми щось трапляється, а також перевірок.

Практичний психолог М. (Експ. гр.1) вказує, що до сих пір тривожиться, що її професійний рівень нижчий, ніж у інших, часто нервує на роботі, часто відчуває розчарування. Її охоплює сильна тривога, коли «я думаю, що не справляюся з тим чи іншим видом роботи», «переді мною ставлять задачі, які важко вирішити одразу».

Досліджувана психолог С. (Експ. гр.3) визначає, що від проблем у школі у неї просто опускаються руки, що вона тривожиться, якщо хтось звертається за допомогою, а «я не зможу допомогти».

Розглянемо прояви особистісної тривожності в експериментальних групах II типу – студентів-випускників з різними типами психологічної освіти (див. рис.2.3). Низький рівень тривожності відсутній у студентів-випускників з основною, спеціальністю «Практична психологія» і представлений дуже незначними відсотками – 1,1% у групі студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Середній рівень тривожності є переважаючим для студентів-випускників четвертої експериментальної групи – 62,5%, тоді як у студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» цей рівень (28,1%) буде поступати високому – 60,8%. Таким чином, тривожнішими є студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія».

Визначимо на прикладах особливості проявів тривожності окремих досліджуваних з II типу експериментальних груп - психологів-початківців з різними типами освіти. Студенти-психологи вказують, що вони тривожаться спілкуватися з клієнтом, який доросліший за них. Це пояснюється острахом отримати негативну оцінку власної роботи, оскільки старший за віком означає і більш досвідчений. Крім того, вони тривожаться в ситуаціях невизначеності, що їх не так зрозуміють, що в них недостатньо досвіду та ін. Значна частина

досліджуваних цих двох груп схильні тривожитися щодо свого майбутнього після закінчення навчання. Наприклад, досліджувана К. В. (Експ. гр.5) вказує: «Мене охоплює сильна тривога, коли я замислююсь, що буде після закінчення інституту», «я до сих пір хвилююсь/тривожусь/переживаю, чи правильно я обрала професію», «боюсь, що я не зможу реалізуватись у житті, і ніхто мені в цьому не допоможе».

Досліджувана студентка-психолог А. М. з основною психологічною спеціальністю (Експ. гр.4), з високим рівнем особистісної тривожності вказує, що іноді їй здається, що вона – це не вона. В ситуаціях з клієнтами вона тривожиться неефективності власної допомоги, що є характерним для фахівців-початківців. Щодо майбутніх труднощів, то досліджувана порівнює їх з «гігантськими людиноподібними роботами, дикими мавпами, з якими важко боротися», а можливі невдачі «примушують хвилюватися і нервувати».

Досліджувана студентка-психолог П. О. з п'ятої експериментальної групи вказує, що її охоплює сильна тривога, коли вона знаходиться в невпевненості, невідомості, не знає кінцевого результату тієї чи іншої ситуації. Майбутні невдачі «створюють неприємні відчуття». Досліджувана визначає, що тривожність пов'язана як з професійною сферою, так і з особистісною, що підтверджується її висловлюваннями: «я хвилююсь, що не зможу повноцінно допомогти клієнту», «тривожусь, коли не знаходжу про що говорити з людьми вищого соціального статусу», «я тривожусь, що можливо неправильно будую власне особисте життя», «коли думаю про швидкоплинність життя і старість», іноді їй здається, що вона не досягне всього, що хоче.

Якщо порівняти ставлення до можливих невдач у студентів-психологів з різними типами освіти з середнім рівнем тривожності, то воно більш оптимістичне і не викликає неприємних переживань: можливі невдачі «мене не лякають», «роблять мене сильнішою», «спонукають мене до ще більшої активності» та ін. Майбутні труднощі також не викликають негативних емоцій у цієї категорії досліджуваних: «майбутні труднощі не лякають мене», «не засмучують мене», «можуть зробити з мене більш сильну особистість» тощо.

Проаналізуємо отримані дані таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнені кількісні значення особистісної тривожності психологів-початківців (за методикою Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна)

N=273

№ п/п	Статистичні значення особистісної тривожності	Експериментальні групи				
		Експ. групи працюючих психологів-початківців			Експ. групи студентів- випускників з різною спеціалізацією	
		Експ.гр.1	Експ.гр.2	Експ.гр.3	Експ. гр.4	Експ. гр.5
1.	Кількість	31	51	46	56	89
2.	Середнє значення	47,4	42,4	46,5	44,3	49,7
3.	Станд. відхилення	9,3	8,9	10,3	7,1	8,7

Можемо говорити про те, що середній показник тривожності в експериментальних групах коливається від 42,4 до 47,4 балів. Але у шкільних психологів та працюючих студентів першої вищої освіти цей показник ще й відноситься до високого рівня тривожності, що вказує на важливість проблеми.

Крім того, за отриманими даними видається важливим встановити наявність відмінностей у проявах тривожності в визначених експериментальних групах I та II типу. Використавши однофакторний дисперсійний аналіз і критерій Бонферроні, нами було встановлено (див. додаток Е, табл. Е.1), що існують статистично достовірні відмінності між першою та третьою експериментальними групами I типу на рівні значимості 0,01. Таким чином, працюючі студенти-випускники першої вищої освіти та працюючі студенти другої вищої освіти відрізняються за проявами особистісної тривожності, що вказує на необхідність встановлення причин наявних відмінностей.

Якщо розглянути статистичні показники особистісної тривожності досліджуваних II типу експериментальних груп - студентів-психологів (див

додаток Д, табл. Е.3), то необхідно підкреслити, що середнє значення у студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» відноситься до високого рівня тривожності, що вказує на важливість проблеми, оскільки стандартне відхилення є досить близьким за значенням в обох даних експериментальних групах. За допомогою критерію t-Стюдента було встановлено, що студенти цих двох груп з різними типами освіти відрізняються за проявами особистісної тривожності на рівні значимості 0,001 ($t_{теор}=3,37$, $t_{емп} = 4,13$ при $p \leq 0,001$).

Таким чином, для більшості студентів-психологів з різними типами освіти (II тип експериментальних груп), як і для працюючих психологів-початківців (I тип експериментальних груп) властивий високий рівень ситуативної тривожності на початку робочого дня практики. Крім того, високий рівень особистісної тривожності властивий більшості експериментальних груп I та II типів (студентам-випускникам з додатковою спеціалізацією «Практична психологія», шкільним психологам, працюючим студентам-випускникам першої вищої освіти), крім працюючих студентів другої вищої освіти і студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія». З'ясування функції особистісної тривожності – конструктивної чи деструктивної - можливе після встановлення взаємозв'язку тривожності з дезадаптацією та структурними компонентами останньої.

Важливим є виявлення тривожності, яка виникає в професійній діяльності, оскільки діагностика ситуативної тривожності за методикою Ч. Спілбергера підтвердила існування у значної кількості працюючих психологів-початківців високого рівня ситуативної тривожності на початку робочого дня. Для виконання цього завдання звернемося до аналізу результатів методики Г. М. Прихожан в авторській адаптації, яка дозволяє з'ясувати рівень професійної та загальної тривожності, емоційного неблагополуччя.

Оскільки методика Г. М. Прихожан за основну мету має вивчення професійної тривожності, то розглянемо особливості професійної тривожності у працюючих психологів-початківців, використовуючи термінологію автора (див.

рис. 2.4).

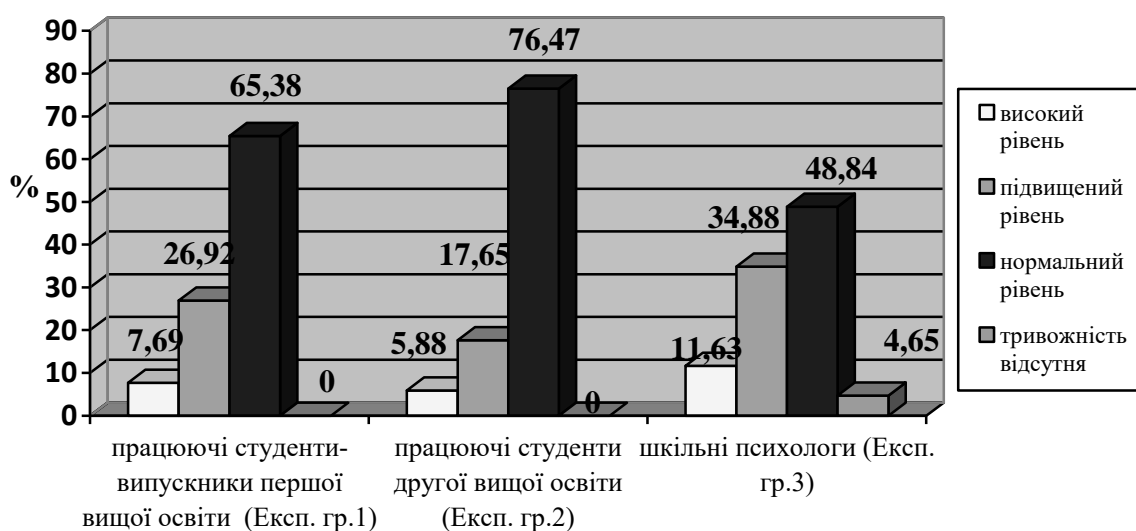


Рис. 2.4. Стан представленості професійної тривожності працюючих практичних психологів-початківців
(за методикою Г. М. Прихожан)

Підвищений та високий рівень професійної тривожності за кількісним переважанням по відношенню до інших груп мають шкільні психологи (34,88% та 11,63% відповідно), працюючі студенти-випускники першої вищої освіти мають другий кількісний показник – 26,92% та 7,69% відповідно. Найменш тривожними є студенти другої вищої освіти – 17,65% та 5,88% відповідно.

Таким чином найбільш професійно тривожними є шкільні психологи, дещо менше працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, найменш тривожними є працюючі студенти другої вищої освіти. Отримані результати можуть бути пояснені становленням професійної самосвідомості особистості, саме тому найбільш профтривожними є шкільні психологи, оскільки вони глибше розуміють відповідальність перед клієнтом, в більшій мірі усвідомлюють всі небезпеки прийняття помилкових рішень, тому й оцінюють власні можливості іноді навіть нижче, порівняно зі студентами та ін.

Наведемо окремі приклади особистісних та поведінкових особливостей у працюючих психологів-початківців з високим рівнем професійної

тривожності. Досліджувана Р. К. (Експ. гр. 3) зазначає: « з роботою у мене пов'язане відчуття втоми», «мене охоплює сильна тривога в ситуаціях на роботі, коли я не можу знайти спільну мову з дітьми», «боюся, що втомлюся, набридне робота».

Досліджувана А. Н. (Експ. гр.2) зауважує, що боїться ситуацій на роботі, коли її оцінюють як фахівця, переживає за те, щоб її розуміли колеги по роботі та клієнти.

Після аналізу особливостей професійної тривожності у працюючих психологів-початківців, видається важливим встановити наявність відмінностей у проявах тривожності в експериментальних групах першого типу (див. табл. 2.2).

Найвищий показник середнього значення професійної тривожності мають шкільні психологи – 60,23, трохи нижчий показник виявлено у працюючих студентів-випускників першої вищої освіти – 58,03.

Таблиця 2.2

Узагальнені кількісні значення професійної тривожності працюючих практичних психологів-початківців

(за адаптованою методикою Г. М. Прихожан)

N=128

№ п/п	Статистичні показники професійної тривожності	Експериментальні групи I типу – працюючі психологи-початківці		
		Працюючі студенти-випускники першої вищої освіти (Експ. гр.1)	Працюючі студенти другої вищої освіти (Експ. гр.2)	Шкільні психологи (Експ. гр.3)
1	Кількість	31	51	46
2	Середнє значення	58,03	57,79	60,23
3	Стандартне відхилення	15,83	13,89	13,81

Найнижче середнє значення мають студенти другої вищої освіти – 57,79.

Крім того, друга і третя експериментальні групи мають майже однакове стандартне відхилення, що свідчить про однорідність показників професійної тривожності.

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу і критерію Бонферроні встановлено, що статистично достовірні відмінності між групами відсутні (див. додаток Е, табл. Е.3). Таким чином, визначені експериментальні групи не відрізняються за проявами професійної тривожності.

Видається важливим розглянути співвідношення особистісної (за методикою Ч. Спілбергера) та професійної (за методикою Г. М. Прихожан) тривожності за рівнем вияву в експериментальних групах І типу - працюючих психологів-початківців (див. рис. 2.5).

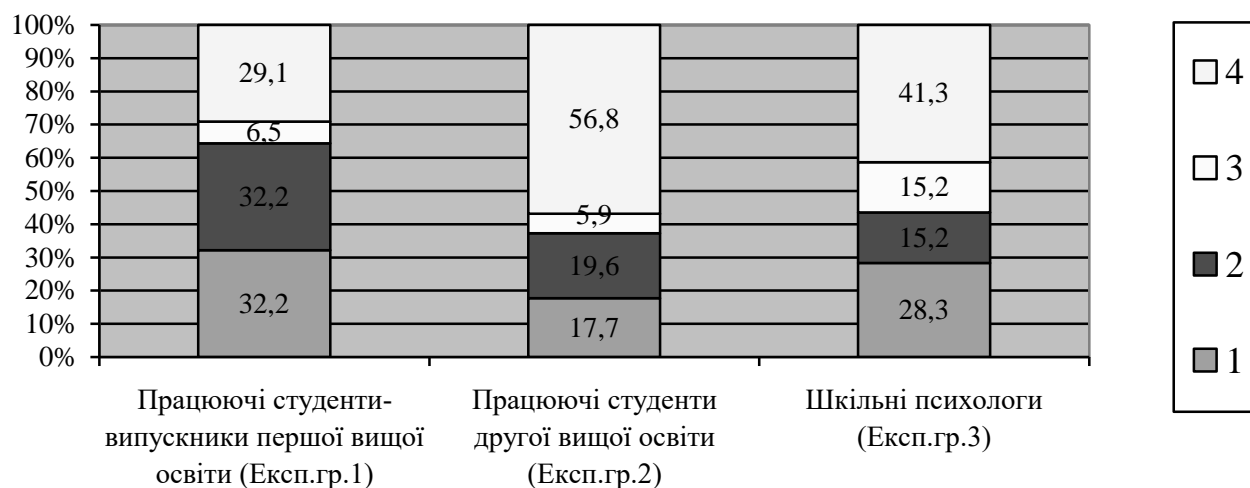


Рис. 2.5. Співвідношення особистісної та професійної тривожності в експериментальних групах І типу - працюючих психологів-початківців (за методикою Ч. Спілбергера та методикою Г. М. Прихожан)

Примітки.

1 - наявна особистісна і професійна тривожність, 2 - наявна особистісна, але відсутня професійна тривожність, 3 - немає особистісної тривожності, але наявна професійна, 4 – відсутні високі показники особистісної та професійної тривожності.

Третина досліджуваних (32,2%) з групи працюючих студентів першої

вищої освіти має як високий рівень особистісної, так і професійної тривожності. Дуже близький показник (28,3%) отримали і шкільні психологи, тоді як студенти другої вищої освіти мають значно меншу кількість представників з високим рівнем як особистісної, так і професійної тривожності. В даному випадку професійна тривожність - надбудова над ситуативною та особистісною тривожністю.

Значний відсоток працюючих психологів-початківців усіх трьох експериментальних груп I типу мають високий рівень особистісної тривожності при відсутності професійної (Експ. гр.1 – 32,2%, Експ. гр.2 – 19,6%, Експ. гр.3 – 15,2%). Найбільшу кількість досліджуваних за даними характеристиками мають працюючі студенти-випускники першої вищої освіти.

Крім того, зовсім невисокими показниками представлені досліджувані в усіх трьох експериментальних групах I типу з відсутністю високого рівня особистісної тривожності, але при наявності високого рівня професійної (Експ. гр.1 – 6,5%, Експ. гр.2 – 5,9%, Експ. гр.3 – 15,2%).

Більшість (56,8%) працюючих студентів другої вищої освіти не мають високого рівня ні особистісної, ні професійної тривожності. Тоді як у інших двох експериментальних групах I типу ці підгрупи представлені нижчими показниками, зокрема, 29,1% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти та 41,3% шкільних психологів.

Визначення чи є професійна тривожність деструктивною в експериментальних групах I типу можливе після встановлення взаємозв'язків професійної тривожності з дезадаптацією та структурними компонентами останньої.

Загальний рівень тривожності за методикою Г. М. Прихожан за змістом співвідноситься з особистісною тривожністю за опитувальником Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, тому цікавим є можливість співставити отримані результати. Загальна тривожність відсутня у 6,98% шкільних психологів, тоді як в інших групах таких респондентів немає (див. рис. 2.6).

Г. М. Прихожан зазначає, що подібна «надмірна спокійність» може мати й

захисний характер [185, с. 241]. Жодна з експериментальних груп за цією методикою не має представників, які б мали дуже високий рівень загальної та професійної тривожності.

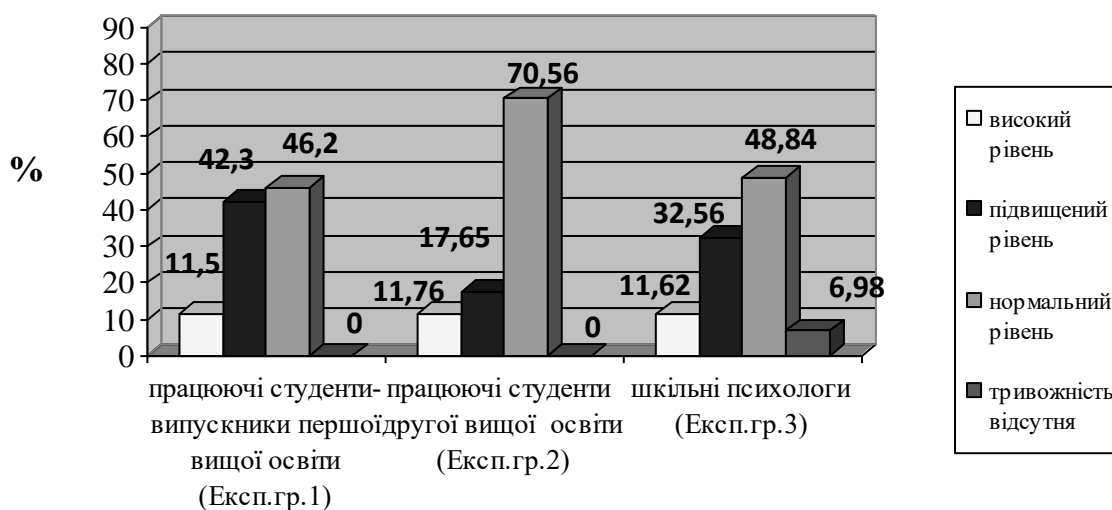


Рис. 2.6. Стан представленості загальної тривожності у експериментальних групах I типу - працюючих психологів-початківців (за методикою та термінологією Г. М. Прихожан)

Нормальний рівень тривожності має більшість працюючих студентів, які отримують другу вищу освіту 70,56%, майже половина шкільних психологів 48,84% та працюючих студентів-випускників 46,2%. Отримані показники цього рівня є вищими за показники методики Ч. Спілбергера.

У відсотковому співвідношенні найбільшу кількість представників підвищеного рівня тривожності мають працюючі студенти-випускники 42,3%, шкільні психологи 32,56%, найменшу – працюючі студенти другої вищої освіти – 17,65%. Тоді ж як високий рівень тривожності мають всі три групи практично на однаковому рівні від 11,5% у працюючих студентів, 11,62% у шкільних психологів до 11,76% у студентів другої вищої освіти. Таким чином, найбільш тривожними є працюючі студенти-випускники, оскільки їм доводиться поєднувати два види діяльності – навчальну і трудову, а вимоги залишаються до них як і до студентів першої вищої освіти, які не працюють. Найменш тривожними є студенти, які

отримують другу вищу освіту за психологічним напрямком.

Отримані результати за підвищеним та високим рівнем тривожності у відсотковому співвідношенні не співпадають з результатами методики Ч.Спілбергера, оскільки за даними останньої найбільш тривожними є шкільні психологи та студенти другої вищої освіти. Це може пояснюватися різницею в розподілі рівнів тривожності, чутливістю методики до вимірюваної якості, тому важливим є з'ясування щільності зв'язку між двома методиками.

Таким чином, для більшості першої та третьої експериментальних груп І типу психологів-початківців необхідно регулювання рівня тривожності. Крім того, встановлено, що професійна тривожність в одному випадку з'являється як результат, надбудова над ситуативною та особистісною, а в іншому - виникає сама по собі, наприклад через недостатність фахової підготовки психолога-початківця.

Встановлені особливості проявів тривожності у всіх п'яти експериментальних групах вказують на необхідність більш детального вивчення чинників впливу на показник особистісної та професійної тривожності.

2.2.2. Факторний та кореляційний аналіз вивчення різних видів тривожності в експериментальних групах

Нами був виконаний кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Спірмена між даними за шкалами опитувальників Г. М. Прихожан та Ч.Спілбергера. В результаті встановлено, що ситуативна тривожність позитивно корелює зі всіма шкалами опитувальника Г. М. Прихожан на рівні значимості $p=0,001$, при $n=67$, де n – об'єм вибірки. Особистісна тривожність має високу значиму позитивну кореляцію (рівень значимості $p \leq 0,001$) з професійною і загальною тривожністю, емоційним неблагополуччям. Отже, при зростанні показників ситуативної та особистісної тривожності будуть зростати і показники професійної тривожності, емоційного неблагополуччя, а при їх зменшенні інші показники будуть зменшуватися відповідно (див. табл. 2.3).

За класифікацією кореляційних зв'язків за Е. В. Івантером та А. В. Коросовим отримані зв'язки особистісної тривожності зі шкалами методики Г. М. Прихожан вважаються сильними, або тісними. Крім того, враховуючи високий показник корелятивного зв'язку «Шкалу особистісної тривожності» Ч. Спілбергера та «Шкалу загальної тривожності» Г. М. Прихожан для підвищення достовірності психодіагностичного дослідження доцільно використовувати одночасно як взаємодоповнюючі, виходячи з поставленої мети дослідження.

Таблиця 2.3

Кореляційний аналіз між шкалами опитувальників

Ч.Спілбергера та Г.М.Прихожан

Шкали опитувальника Ч.Спілбергера	Шкали опитувальника Г.М. Прихожан		
	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
	Професійна тривожність	Емоційне неблагополуччя	Загальна тривожність
Ситуативна тривожність	0,42	0,48	0,47
Особистісна тривожність	0,71	0,83	0,81
Рівень значимості	0,001	0,001	0,001

Результати діагностики особистісної та професійної тривожності в різних експериментальних групах показали необхідність застосування двофакторного дисперсійного аналізу ANOVA для виявлення факторів, що впливають на появу тривожності. Психологи-початківці, які були задіяні в нашому дослідженні відрізняються за типом отриманої освіти, віком, а також залученістю та незалученістю в професійній діяльності.

Вивчимо вплив типу отриманої психологічної освіти та праці на результуючу величину показника особистісної тривожності. Маємо два фактори, з яких один («Праця»), розподілений на 2 категорії (працюючі та непрацюючі психологи), а другий («Тип психологічної освіти») на 3 категорії (основна

спеціальність «Практична психологія», додаткова спеціалізація «Практична психологія», друга вища освіта за психологічним напрямком). Таким чином, необхідно перевірити:

- 1) Чи існує значима відмінність в показниках тривожності між працюючими і непрацюючими практичними психологами, і яка міра цієї відмінності?
- 2) Чи існує значима відмінність в показниках тривожності між групами психологів з різною освітою, і яка міра цієї відмінності?
- 3) Чи існує взаємодія змінних «тип психологічної освіти» і «праця», тобто чи залежить вплив однієї з цих змінних від градацій іншої?

В результаті виконання двофакторного дисперсійного аналізу було встановлено (див. додаток Ж, табл.1.1-1.6), що:

- змінна «тип психологічної освіти» здійснює статистично достовірний вплив на розподіл змінної «особистісна тривожність» ($F=10,52$, $p=0,0001$);
- змінна «праця» не здійснює статистично значимого впливу на розподіл змінної «особистісна тривожність» ($F=2,2$, $p=0,139$);
- не виявлено статистично достовірної взаємодії між незалежними змінними «тип психологічної освіти» та «праця» ($F = 0,319$, $p = 0,727$).

Критерій однорідності дисперсії Левіна зі значимістю 0,219 показав, що дисперсії для кожної з груп статистично достовірно не відрізняються, таким чином результати факторного аналізу можуть бути визнані коректними (див. додаток Ж, табл. Ж.1.2).

Якщо розглянути рис. 2.7, то можна визначити, що взаємодія між факторами «Праця» та «Тип психологічної освіти» відсутня. Це свідчить про те, що на особистісну тривожність психологів-початківців впливає різний тип психологічної освіти (основна, додаткова, друга вища), не залежно від того будуть вони займатися професійною діяльністю, чи - ні. З іншого боку, за отриманими результатами можна визначити, що на особистісну тривожність психологів практиків має вплив фактор «Тип психологічної освіти», тобто психологи, які отримали різний тип освіти будуть відрізнятися за рівнем тривожності.

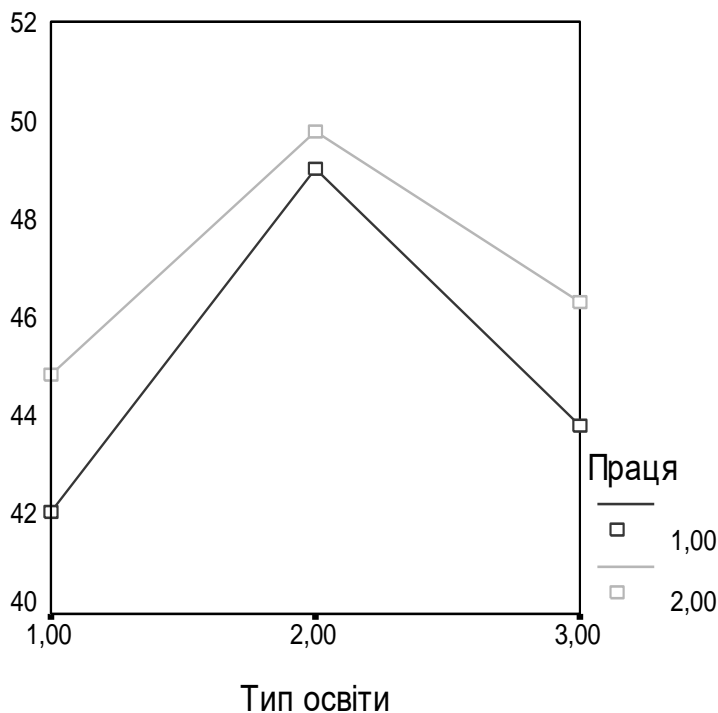


Рис. 2.7. Результати двофакторного аналізу з вивчення тривожності в усіх експериментальних групах практичних психологів-початківців

Примітки:

1. для фактора «Тип психологічної освіти»: 1 - основна спеціальність «Практична психологія», 2 - додаткова спеціалізація «Практична психологія», 3 - друга вища освіта за психологічним напрямком;

2. для фактора «Праця»: 1 - працюючі психологи, 2 – непрацюючі психологи.

Для того, щоб встановити, які саме групи різняться між собою за рівнем тривожності був використаний критерій Шеффе (див. додаток Ж, табл.Ж.5). В результаті встановлено, що статистично достовірні відмінності відсутні між групами психологів-практиків, які отримують або отримали освіту за основною спеціальністю «Практична психологія» та тими, хто мають другу вищу освіту. Таким чином ці групи не відрізняються за рівнем особистісної тривожності, тоді ж як з обома вище вказаними групами у групи психологів з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» існує статистично достовірна відмінність на рівні значимості 0,001. Отже, психологи-початківці зі здвоєними

спеціальностями відрізняються за рівнем особистісної тривожності від психологів з основною спеціальністю «Практична психологія» і другою вищою психологічною освітою. В останніх двох групах наявна лише тенденція відмінностей, не підтверджених статистично.

Крім того, видається важливим за допомогою двофакторного дисперсійного аналізу ANOVA з'ясувати:

1) Чи існує значима відмінність в показниках професійної тривожності між психологами-початківцями різного віку, і яка міра цієї відмінності?

2) Чи існує значима відмінність в показниках професійної тривожності між групами психологів з різною освітою, і яка міра цієї відмінності?

3) Чи існує взаємодія змінних «тип психологічної освіти» і «вік», тобто чи залежить вплив однієї з цих змінних від градацій іншої?

Спочатку необхідно перевірити для визнання коректними результатів факторного аналізу, чи не відрізняються статистично достовірно дисперсії для кожної з груп. Критерій однорідності дисперсії Левіна 1,502 при рівні значимості 0,163 вказує на відсутність достовірно значимих відмінностей між дисперсіями груп, що дозволяє визнати результати коректними (див. додаток Ж, табл.Ж.2.2.).

Після аналізу результатів визначено (див. додаток Ж, табл.Ж.2.1-2.7), що:

- змінна «тип психологічної освіти» здійснює статистично достовірний вплив на розподіл змінної «професійна тривожність» ($F=3,206$, $p=0,05$);

- змінна «вік» не здійснює статистично значимого впливу на розподіл змінної «професійна тривожність» ($F = 1,626$, $p = 0,201$);

- не виявлено статистично достовірної взаємодії між незалежними змінними «тип психологічної освіти» та «вік» ($F = 0,952$, $p = 0,437$).

Таким чином, встановлено, що на розподіл змінної «професійна тривожність» статистично достовірний вплив має змінна «тип психологічної освіти», тоді як змінна «вік» - ні. Це означає, що «професійна тривожність» залежить від типу психологічної освіти, а вік психологів-початківців не впливає на неї (див. рис.2.8).

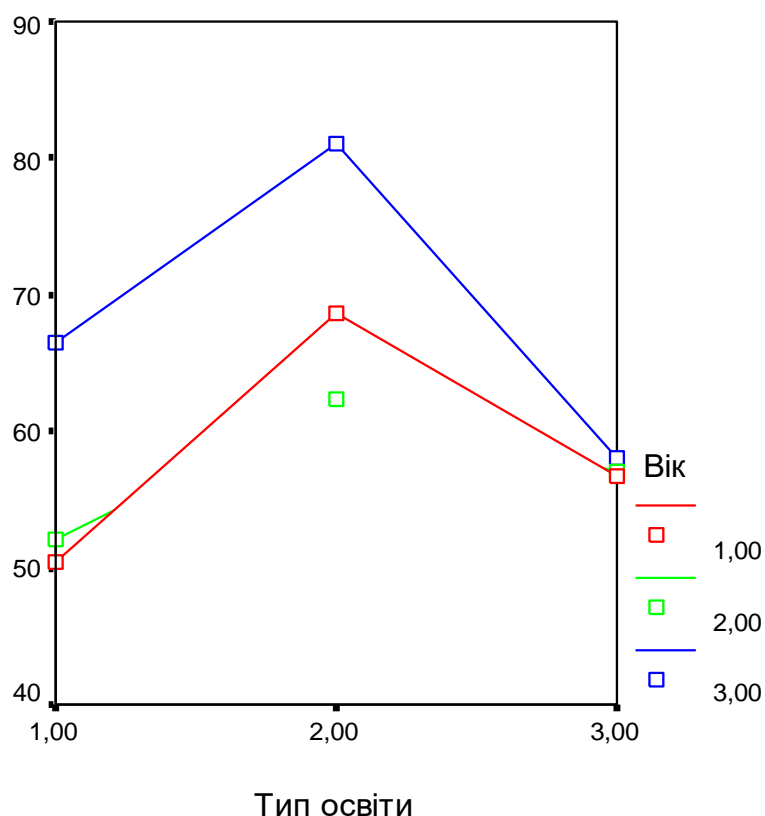


Рис. 2.8. Результати двофакторного аналізу вивчення професійної тривожності в експериментальних групах I типу

Примітки:

1. для фактора «Тип психологічної освіти»: 1 - основна спеціальність «Практична психологія», 2 - додаткова спеціалізація «Практична психологія», 3 - друга вища освіта за психологічним напрямком;
2. для фактора «Вік»: 1 – до 22 років; 2 – 23-30 років; 3 – старші 30 років.

Крім того, необхідно встановити, чи існують статистично значимі відмінності між групами психологів в характеристиках професійної тривожності. Використавши критерій Г. Шеффе (див. додаток Ж, табл. Ж. 2.7), нами було з'ясовано, що відмінності між групою практичних психологів зі спеціальністю «Практична психологія» та тих, які отримали або отримують, другу вищу психологічну освіту не має статистично достовірних відмінностей в характеристиках професійної тривожності. Тоді як група психологів з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» має статистично достовірні відмінності з

обом вище вказаними групами на рівні значимості $p=0,01$ і $p=0,05$, відповідно.

Отже, на особистісну і професійну тривожність практичних психологів початківців здійснює вплив тип отриманої психологічної освіти, тоді як ні вік, ні залученість до професійної діяльності подібного впливу не мають.

2.2.3. Психологічний аналіз причин виникнення тривожності у практичних психологів-початківців

Для з'ясування окремих причин появи тривожності та ставлення психологів до роботи звернемося до аналізу результатів проведеного анкетування серед шкільних психологів (Експ. гр.3), які показали, що робота психолога дуже подобається 46,5% фахівців (20 осіб), більш-менш подобається 53,5% (23). Тоді як 73,7% (126 осіб), студенти-випускники визначили, що дуже подобається майбутня робота, і лише 26,3% (45) студентів, що більш-менш. Отже, студенти випускники більш захоплено говорять про майбутню професію, ідеалізуючи її, а тому з початком трудової діяльності у них може виникати тривожність як результат невиправданих очікувань.

На питання «Чи хотіли б ви перейти на іншу роботу? Якщо так, то чому?» 55,8% (24) психологів відповіли запереченням, тоді як 39,5% (17) дали позитивну відповідь, мотивуючи низькою зарплатнею (82,3%), а також протиріччями у поглядах щодо статусу психолога у школі з адміністрацією (17,7%), 4,7% (2) чітко не визначилися з вибором.

Крім того, на основі аналізу анкет і бесід з працюючими психологами було виявлено основні труднощі фахівця-початківця, які можна визначити як психологічні причини появи тривожності, котрі ми розподілили на суб'єктивні та об'єктивні і розташували за мірою зменшення значимості для більшості психологів:

1. Об'єктивні:

- відсутність кабінету;
- недостатність або ж відсутність методичного забезпечення;

- відсутність фінансування;
- відсутність наставника;
- байдужість колег-педагогів.

2. Суб'єктивні:

- ведення документації;
- проблеми у взаємодії з адміністрацією;
- відсутність практичних навичок, проблеми у застосуванні теоретичних знань в практичній діяльності;
- незнання об'єму власних обов'язків;
- планування роботи шкільного психолога;
- недостатність знань, зокрема щодо розробки психокорекційних занять, а також проведення психоконсультативної роботи;
- відсутність швидких результатів власної діяльності;
- брак часу.

Отже, більшість труднощів, які виникають у шкільних психологів протягом перших трьох років роботи є суб'єктивними, що вказує на можливість їх усунення ще під час навчання у ВНЗ, в ході проведення занять зі спеціально розроблених курсів, оскільки окремі труднощі можуть сприяти появі як конструктивної, так і деструктивної тривожності.

Звернемося до більш детального аналізу однієї з проблем, які можуть виникати у роботі молодого фахівця – взаємодія з адміністрацією школи. Дані, отримані від шкільних психологів за 7-бальною шкалою щодо пріоритетних напрямків їх діяльності з погляду психолога та адміністрації були усереднені за 46 досліджуваними і середні проранжовані (див. Додаток 3, табл. 3.1). Таким чином, якщо дивитись за груповими рангами, то погляди адміністрації та психологів не співпадають тільки щодо позицій психопрофілактики та психологічного консультування, оскільки психологи надають перевагу останньому. Всі інші напрямки діяльності як для групи адміністрації школи, так і для психологів мають однакові ранги.

Для того, щоб підтвердити це статистично, використаємо коефіцієнт

кореляції Ч.Спірмена, в результаті нами було отримано $r_{\text{емп.}} = 0,036$, тоді як $r_{\text{крит.}} = 0,78$ для $p \leq 0,05$. Таким чином, оскільки кореляція між груповими рангами поглядів на напрямки діяльності адміністрації школи та самого психолога не досягає рівня статистичної значимості, то групові уявлення на пріоритетність роботи психолога в школі не відрізняються у адміністрації та самих психологів. Тому, можна говорити про те, що групові погляди адміністрації школи та психологів співпадають щодо ієрархії напрямів діяльності психолога в школі.

Але якщо звернутись до аналізу індивідуальних даних, отриманих від шкільних психологів, то можна виявити значні протиріччя у поглядах не тільки самих фахівців, а і в представників адміністрації шкіл. Тому визначені групові ранги напрямків діяльності психолога не дають повного уявлення про те, чи існує проблема неспівпадання поглядів психолога та адміністрації школи в кожному окремому випадку, і чи не буде в результаті подібне неспівпадання сприяти підвищенню тривожності.

Для розв'язання поставленого завдання нами був використаний підхід аналогічний до того, що пропонується в модифікації тесту О.С.Будасі «Дослідження самооцінки за допомогою процедури ранжування» [164, с.561-563]. Нами була визначена різниця між поглядами кожного психолога та адміністрації школи, де він працює, на кожен вид роботи за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч.Спірмена. В результаті отримані коефіцієнти погруповано наступним чином (див. додаток 3, табл.3.2):

- 30,23% (13) психологів мають високий рівень співпадання поглядів з адміністрацією щодо пріоритетів їх діяльності (коефіцієнти від 0,7 до 1);
- 27,91 % (12) – середній рівень співпадання поглядів (від 0,4 до 0,7);
- 41,86% (18) психологів мають конфлікт інтересів з адміністрацією (до 0,4).

Таким чином, досить значна кількість психологів не може знайти спільної мови з адміністрацією щодо пріоритетів їх діяльності, що теж може сприяти підвищенню рівня тривожності. Оскільки для молодого фахівця особливо важливими є підтримка та розуміння значення його діяльності керівництвом.

Крім того, спробуємо виявити, чи існує значимий взаємозв'язок між тривожністю психологів та співпаданням або неспівпаданням поглядів адміністрації та шкільних психологів на їх напрямки роботи. За допомогою коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена нами було встановлено, що особистісна тривожність не має достовірно значимого зв'язку ($r_{\text{емп.}} = 0,27$ при $r_{\text{крит.}} = 0,31$ для $p \leq 0,05$) з протиріччями у поглядах психологів та адміністрації на значимість напрямків роботи фахівця, тоді як професійна тривожність має достовірно значиму кореляцію ($r_{\text{емп.}} = 0,43$, $p \leq 0,01$). Таким чином, при збільшенні протиріч між адміністрацією та психологом стосовно напрямків його роботи професійна тривожність буде зростати, тоді як при більшій схожості поглядів психолога та керівництва школи даний вид тривожності буде зменшуватися.

Доречним було б порівняти погляди психологів та вчителів на значимість основних форм роботи психолога (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Ієрархія пріоритетності напрямків діяльності шкільного психолога у групах психологів та вчителів (узагальнення результатів опитування)

N=122

№п/п	Напрямки діяльності психолога	Вчителі	Груповий ранг	Психологи	Груповий ранг
1	Психологічне просвітництво	3,28	4	4,14	5
2	Психопрофілактика	3,1	2	4,07	4
3	Психологічна діагностика	1,76	1	2,35	1
4	Психологічна корекція	3,55	5	2,86	2
5	Психологічне консультування	3,21	3	3,42	3

Напрямків діяльності в цьому випадку менше, ніж у адміністрації школи, оскільки вчителі інші не вказували.

Погляди вчителів та психологів співпадають щодо психологічної

діагностики, віддаючи їй перше місце за значимістю, а також щодо психологічного консультування. Різка відмінність у поглядах проявляється щодо психологічної корекції (груповий ранг у психологів – 2, а у вчителів – 5). Таким чином, вчителі недооцінюють необхідності психокорекції в школі. Крім того, вчителі в більшій мірі очікують від психологів психопрофілактики (другий ранг), тоді як психологи займаються нею лише після психодіагностики, психокорекції та психоконсультування. Також психологи не виправдовують очікувань вчителів і щодо психологічного просвітництва, оскільки останні призначають йому більш високий ранг – 4, тоді як психологи – 5.

Отже, у психологів наявні протиріччя не лише з адміністрацією школи щодо пріоритетності окремих напрямків роботи, а і з вчителями. Але якщо з адміністрацією подібні протиріччя виявляються лише в індивідуальному співставленні, то з вчителями наявні неспівпадання навіть і в групових рангах.

Таким чином, психолог опиняється ніби між двох вогнів, з одного боку є вимоги адміністрації, з іншого – вчителів, а також існують і власні уявлення про те, чим повинен у першу чергу займатися психолог в школі, яку фахівець і реалізовує. В результаті у молодого фахівця може виникати внутрішній конфлікт, що може призводити до появи професійної тривожності.

Крім того, нами було опитано 76 вчителів різних профілів і з різних шкіл міста Кривого Рогу з метою з'ясування, хто для них є шкільний психолог. В результаті було встановлено, що 26,3% (20) вчителів ставляться до психолога як до порадирика. Для 29% (22) педагогів психолог є помічником, 11,8% (9) вчителів бачать в психологові консультанта, 3,95%(3) - товариша, подругу, а для 5,3% (4) педагогів психолог - це колега.

Крім того, зустрічаються висловлювання, в яких на психолога перекладається відповідальність у навчально-виховному процесі або надаються надзвичайні повноваження: 3,95% (3). Наприклад, педагог С. зазначає, що психолог – «найголовніший фахівець в навчально-виховному процесі». Вчитель М. пише: «це людина, яка повинна турбуватися про життя учнів та вчителів».

Крім перебільшення повноважень шкільного психолога зустрічаються нейтральні і відверто негативні твердження. Наприклад, «психолог в школі не має ніякого значення», «психолог – це ніхто», «психолог – пусте місце», «незрозуміла штатна одиниця». Вчитель К. зазначає: «Психолог для мене ніхто, по роботі взагалі ніяк не зустрічаємося, не перетинаємося». Нейтральні висловлювання зустрічаються у 10,5%(8) педагогів, з них негативних – 9,2% (7).

Таким чином, майже третина вчителів пред'являє шкільному психологу зависокі вимоги, які він не взмозі виконати. Оскільки він не є порадником, а також не може відповідати за весь викладацько-учнівський колектив та турбуватися про усіх. Також, існує значна частина педагогів, які нейтрально або відверто негативно ставляться до психолога, не вважаючи його потрібним у школі фахівцем, оскільки досі недостатньо інформовані про обов'язки і права психолога в школі, або ж мали досвід роботи з психологами низького рівня кваліфікації. Міфологізація професії психолога, а також негативне ставлення педагогічного колективу також можуть сприяти появі тривожності у молодих фахівців.

На питання до вчителів про те, скільки часу необхідно психологу працювати з дитиною, батьки якої або вчителі звернулися за допомогою, щоб в поведінці дитини з'явилися будь-які позитивні зміни, 36,8% (28) педагогів відповіли невизначено - «в залежності від складності проблеми», 17,1% (13) - від 3-5 занять до 1 місяця, 15,8% (12) - через 2-6 місяців, 6,58% (5) – не змогли визначитися.

Занепокоєння викликають ті вчителі, які вважають, що робота психолога взагалі неефективна, або ж повинен бути миттєвий результат: 10,5% (8) педагогів вважають, що психолог нічим не може допомогти, а 7,9% (6) - вказують, що позитивні зміни повинні з'явитися негайно, після однієї розмови, однієї зустрічі.

Якщо говорити про шкільних психологів, то на основі аналізу методики «Незакінчені речення» нами визначено чотири типових групи професійних ситуацій, в яких виникає тривожність у психологів-початківців:

1. Професійні ситуації, які виникають в ході індивідуальної роботи з клієнтом: відмова клієнта від співпраці, мовчання, агресія та недовіра, сльози ін.

2. Професійні ситуації, які виникають в ході роботи з групою: пасивність або агресивність групи, остання може бути спрямована як на психолога, так і на окремих членів групи, відмова окремих членів групи від співпраці, демонстративність окремих учасників та ін.

3. Професійні ситуації, які пов'язані з міжособистісною взаємодією психолога з адміністрацією, психолога з вчителями, психолога зі своїми колегами, а також з батьками, які часто можуть виступати замовником послуг психолога або ж навпаки виступати проти його роботи з дитиною та ін.

4. Професійні ситуації, які пов'язані з регуляцією власних негативних станів.

Спробуємо встановити, чи існує статистично достовірний зв'язок між професійною тривожністю і задоволеністю психолога професією, а також прагненням працювати й надалі або ж змінити місце роботи. Для цього, результати анкетування було переведено в номінативну шкалу (див. додаток К, табл. К.1). За допомогою рангової кореляції Ч. Спірмена встановлено, що професійна тривожність значимо позитивно корелює з бажанням звільнитися ($r=0,43$ при рівні значимості $p \leq 0,01$). Таким чином, при підвищенні показників професійної тривожності у особистості буде зростати бажання змінити місце роботи і, навпаки. Крім того, встановлено, що професійна тривожність значимо корелює із задоволеністю роботою психолога ($r = - 0,6579$ при рівні значимості $p \leq 0,001$). Негативний коефіцієнт кореляції вказує на протилежність зв'язку: при зростанні показників професійної тривожності задоволеність роботою психолога буде зменшуватися і, навпаки.

Враховуючи існування значимих кореляційних зв'язків визначених показників, нами був використаний ієрархічний кластерний аналіз для створення класифікації психологів-початківців за рівнем професійної тривожності, задоволеністю професією і бажанням продовжити працювати або змінити місце роботи. В результаті шкільні психологи (Експ. гр.5) були по груповані за даними показниками в наступні 9 кластерів (див. додаток К, рис.К.2):

1. Високий рівень професійної тривожності, робота дуже подобається,

можлива зміна місця роботи - 6,98%;

2. Високий рівень професійної тривожності, робота дуже подобається, є бажання змінити місце роботи – 13,96%;

3. Високий рівень професійної тривожності, робота більш-менш подобається, відсутнє бажання залишити роботу - 20,94%;

4. Високий рівень професійної тривожності, робота подобається більш-менш, можлива зміна місця роботи – 6,98%;

5. Нормальний рівень професійної тривожності, робота дуже подобається, відсутнє бажання залишити роботу – 30,23%;

6. Нормальний рівень професійної тривожності, робота дуже подобається, можлива зміна місця роботи 6,98% (3);

7. Нормальний рівень професійної тривожності, робота більш-менш подобається, відсутнє бажання залишити роботу – 4,65% (2);

8. Нормальний рівень тривожності, робота більш менш подобається, можлива зміна місця роботи – 2,33%(1);

9. Нормальний рівень тривожності, робота більш-менш подобається, є бажання змінити місце роботи – 2,33% (1);

10. Тривожність відсутня, робота дуже подобається, відсутнє бажання залишити роботу – 4,65% (2).

Таким чином, найбільш численними є наступні групи шкільних психологів-початківців:

- Нормальний рівень професійної тривожності, робота дуже подобається, відсутнє бажання залишити роботу – 30,23%.

- Високий рівень професійної тривожності, робота подобається більш-менш, відсутнє бажання залишити роботу - 20,94%.

Крім того, в ході індивідуальних та групових бесід зі шкільними психологами-початківцями було встановлено основні форми бажаної допомоги молодому фахівцю. Найбажанішими виявилися практичні форми роботи у вигляді тренінгів, науково-методичних семінарів, практичних занять, спрямованих на отримання умінь та навичок консультативної, розвивальної та корекційної роботи

– 55,8%.

Значний відсоток шкільних психологів (Експ. гр.3) відчуває недостатність методичної літератури – 18,6%, а також проблеми у оформленні шкільної документації – 13,9%, забезпечення кабінету - 11,6%. Було встановлено, що молоді фахівці майже ігнорують важливість власного індивідуального консультування та психотерапії – 4,7%, а також супервізії - 2,3%.

Для того, щоб побудувати програму профілактики та корекції тривожності необхідно використати регресійний аналіз, щоб визначити, які показники мають вплив на неї (див. додаток Л).

Найбільший вплив на професійну тривожність за даним рівнянням мають наступні предикти: злагодженість поглядів психолога та адміністрації школи, провокація агресії та зниження мотивації до діяльності. Найменше впливають емоційне неблагополуччя та прийняття інших. Крім того, від'ємні коефіцієнти мають незалежні змінні – прийняття інших, а також злагодженість поглядів, що означає: при збільшенні їх показників буде зменшуватися показник професійної тривожності. Таким чином, якщо психолог знаходить спільну мову з адміністрацією школи стосовно пріоритетів в його роботі, то професійна тривожність буде зменшуватися.

На особистісну тривожність за даним рівнянням найбільший вплив мають позитивна агресивність та підпорядкованість, трохи менше – емоційне неблагополуччя. Найменший вплив мають соматовегетативні порушення та прийняття себе (див. додаток Л).

Незалежна змінна «прийняття себе» має від'ємний знак перед коефіцієнтом, що означає: при зростанні показників прийняття себе зменшується показник особистісної тривожності і, навпаки. Всі інші предикти, які ввійшли в регресійне рівняння мають позитивний коефіцієнт, тому при їх зростанні збільшується і показник особистісної тривожності.

Таким чином, узагальнивши отримані результати можна визначити 2 загальні групи чинників професійної тривожності у працюючих психологів-початківців: соціальні та особистісні (див. табл. 2.5).

Психологічні чинники виникнення професійної тривожності як чинника дезадаптації у практичних психологів-початківців

№	Види чинників	Зміст психологічних чинників
1.	Соціальні	Завищеність очікувань з боку клієнтів, які базуються на міфах щодо роботи психолога
		Наявність протиріч між баченням ролі та місця психолога керівництвом та самим психологом
		Наявність «професійної самотності» (після приходу на роботу психолог втрачає широкі соціальні контакти з колегами)
		Особистісна неготовність до практичної діяльності, особливо по відношенню до професійної відповідальності
		Наявність конфлікту між професійними та особистісними установками, ролями, цінностями попередньої та нової (психолог) професії
2.	Особистісні	Несформованість основних професійно важливих якостей, вмінь та навичок
		Наявність внутрішнього конфлікту (неспівпадання власних очікувань від професії психолога і реальною роботою, неспівпадання уявлень про себе і очікувань інших щодо того, яким повинен бути психолог)
		Незнаходження особистісних смислів в роботі психолога
		Неприйняття окремих традицій та цінностей професії
		Наявність невирішених особистісних проблем

Таким чином, встановлено чотири групи професійних ситуацій, в яких виникає тривожність у практичних психологів-початківців, а також психологічні

причини появи професійної тривожності. Визначено, що більшість труднощів, які сприяють появі різних видів тривожності у психологів-початківців є суб'єктивними, а тому досить ефективною буде профілактична робота ще під час навчання у ВНЗ. Необхідно, в плані складання профілактичної та корекційної програми щодо досягнення оптимального рівня тривожності треба врахувати результати регресійних рівнянь, а також визначені психологічні чинники професійної тривожності.

Констатувавши наявність значної кількості високотривожних практичних-психологів-початківців з експериментальних груп I та II типу, необхідно відзначити необхідність вивчення ролі тривожності в появі як загалом дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань, так і її окремих структурних компонентів.

2.3. Специфіка дезадаптації практичних психологів-початківців та їх особистісні профілі з урахуванням рівня тривожності

До практичного психолога як до фахівця висуваються досить жорсткі вимоги, а оскільки він повинен бути еталоном психологічного здоров'я для клієнта, то фактично не повинен демонструвати будь-які прояви дезадаптації.

Для виявлення проявів дезадаптації був використаний діагностичний блок, який включає наступні методики: «Професійна дезадаптація» О.М.Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса, Р. Даймонда), методика «Особистісна агресивність і конфліктність» Є.П.Льїна, П. А. Ковальова, опитувальник міжособистісної взаємодії Т. Лірі, «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка.

Рівень професійної дезадаптації визначався за допомогою опитувальника О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої в експериментальних групах I типу – працюючих психологів-початківців (див. рис. 2.9). Встановлено, що високий рівень дезадаптації властивий незначній кількості фахівців-початківців, зокрема 7,8% представників другої (Експ. гр.2), 8,7% представників третьої (Експ. гр.3) та

найбільше 12,9% досліджуваних першої (Експ. гр.1) експериментальних груп.

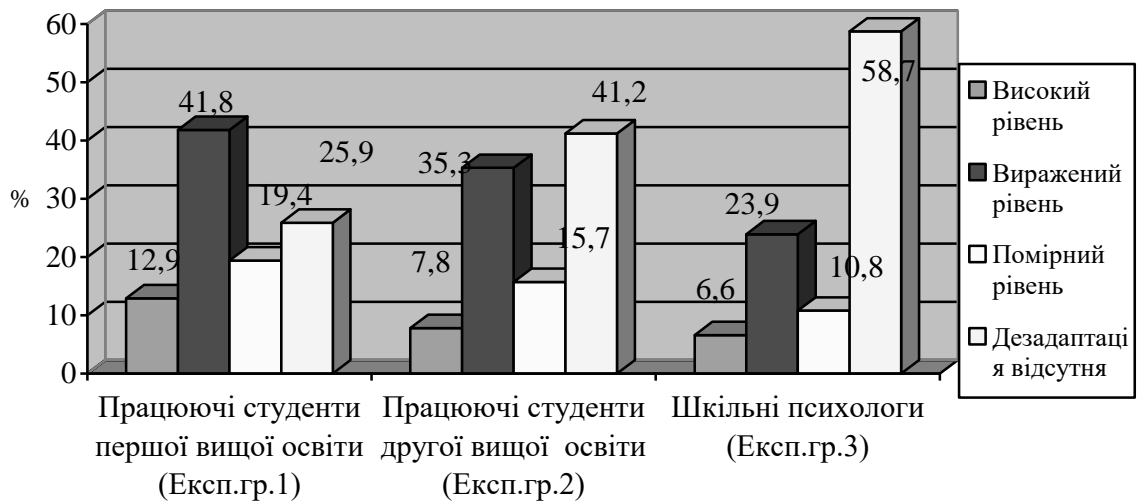


Рис. 2.9. Особливості професійної дезадаптації у групах працюючих психологів-початківців (I тип груп) (за опитувальником «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої)

Для даного рівня дезадаптації особистості необхідна допомога зі сторони, оскільки самостійно фахівець-початківець не справляється з дезадаптивними проявами. Можливий варіант професійного відсіювання фахівців з високим рівнем дезадаптації як професійно непридатних.

Найвищі показники вираженої професійної дезадаптації демонструють працюючі студенти-випускники першої вищої освіти - 41,8%, що пояснюється великим навантаженням, оскільки їм доводиться одночасно суміщати роботу з навчанням, що призводить до інформаційного перенасичення, емоційного та фізичного виснаження. Трохи більше третини представників цього рівня дезадаптації мають працюючі студенти другої вищої освіти – 35,3%. Це обумовлено тим, що представники цієї групи отримують психологічну освіту як надбудову над вже існуючою, крім того, маючи певні досягнення в професійній сфері за першою спеціальністю, вони з різних причин вимушені розпочинати все з початку. Серед шкільних психологів представники вираженого рівня професійної дезадаптації складають 23,9%.

За помірним рівнем дезадаптації дві експериментальні групи мають

приблизно однакові показники: 15,7% працюючих студентів другої вищої освіти та 19,4% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти. Шкільні психологи мають нижчий показник - 10,8%.

Професійна дезадаптація відсутня у значної кількості працюючих студентів другої вищої освіти та шкільних психологів, 41,2% та 58,7%, відповідно. Тоді як у працюючих студентів-випускників першої вищої освіти цей показник не становить і третини досліджуваних – 25,9%.

Таким чином, найбільше проблем з професійною адаптацією мають працюючі студенти як першої, так і другої експериментальних груп I типу. Тому на цю категорію фахівців-початківців необхідно звертати увагу системі вузівської підготовки психологів.

Крім того, необхідно розглянути особливості проявів різних ознак дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань у визначених експериментальних групах, оскільки методика передбачає, крім з'ясування загального рівня професійної дезадаптації, визначення її окремих проявів: погіршення самопочуття, соматовегетативні порушення, особливості соціальної взаємодії, зниження мотивації до діяльності, а також порушення циклу «сон-бадьорість».

За результатами нашого дослідження, було виявлено, що високий рівень за всіма ознаками дезадаптації демонструють працюючі студенти другої вищої освіти, але показники залишаються в межах 4-12%. Тоді як у шкільних психологів відсутній високий рівень соматовегетативних порушень, а також немає проблем щодо соціальної взаємодії, але спостерігається вищий показник щодо дисгармонії циклу «сон-бадьорість» (22,2%) (див. табл.2.6).

Працюючі ж студенти-випускники першої вищої освіти (Експ. гр.1) мають середній рівень вияву дисгармонії циклу «сон-бадьорість» (22,5%), але в них відсутні на даному рівні проблеми в соціальній взаємодії, а також немає зниження мотивації до діяльності, тоді як у шкільних психологів та працюючих студентів другої вищої освіти остання ознака в середньому рівні вираженості представлена наступними відсотками: 9,8% та 11,8% відповідно.

Прояви дезадаптації працюючих психологів-початківців

(І тип Експ. гр., за методикою О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої)

N=128

№ п/ п	Групи психологів	Рівні вираженості	Ознаки дезадаптації									
			Погіршення самопочуття		Сомато-вегетативні порушення		Дисгармонія циклу «сон-бадьорість»		Особливості соціальної взаємодії		Зниження мотивації до діяльності	
			%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть
1.	Прац. студенти-випускники першої вищої освіти (Експ. гр.1)	низький	80,7	25	71	22	74,2	23	83,9	26	74,2	23
		середній	16,1	5	22,5	7	6,5	2	16,1	5	25,8	8
		високий	3,2	1	6,5	2	19,3	6	0	0	0	0
2.	Працюючі студенти 2-ї вищої освіти (Експ. гр.2)	низький	76,5	39	78,4	40	72,6	37	82,4	42	78,4	40
		середній	17,6	9	9,8	5	17,6	9	13,7	7	11,8	6
		високий	5,9	3	11,8	6	9,8	5	3,9	2	9,8	5
3.	Шкільні психологи (Експ. гр.3)	низький	62,5	20	65,6	21	53,1	17	71,9	23	65,6	21
		середній	28,1	9	25	8	25	8	28,1	9	21,9	7
		високий	9,4	3	9,4	3	21,9	7	0	0	12,5	4

Одна з причин отриманих результатів у працюючих студентів другої вищої освіти, є те, що переважна більшість з них належить до періоду середньої дорослості, тому порушення, пов'язані зі здоров'ям можуть пояснюватися також і віковими змінами. Низький рівень проявів дезадаптації в контексті теми нашого дослідження є не інформативним, тому і не аналізується.

Враховуючи визначену раніше структуру дезадаптації, розглянемо особливості її проявів в різних підструктурах в експериментальних групах І (працюючих практичних психологів-початківців) та ІІ типу (студентів-випускників з різними типами освіти). Для унаочнення результатів за групами працюючих

психологів нами були побудовані графіки дезадапційних проявів за різними підструктурами на основі усереднених показників, окремі показники помножені на множники (3,4,5) для покращення графічної представленості підструктур.

Звернемося до аналізу особливостей проявів психосоматичної підструктури дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань у працюючих психологів-початківців (див. рис. 2.10).

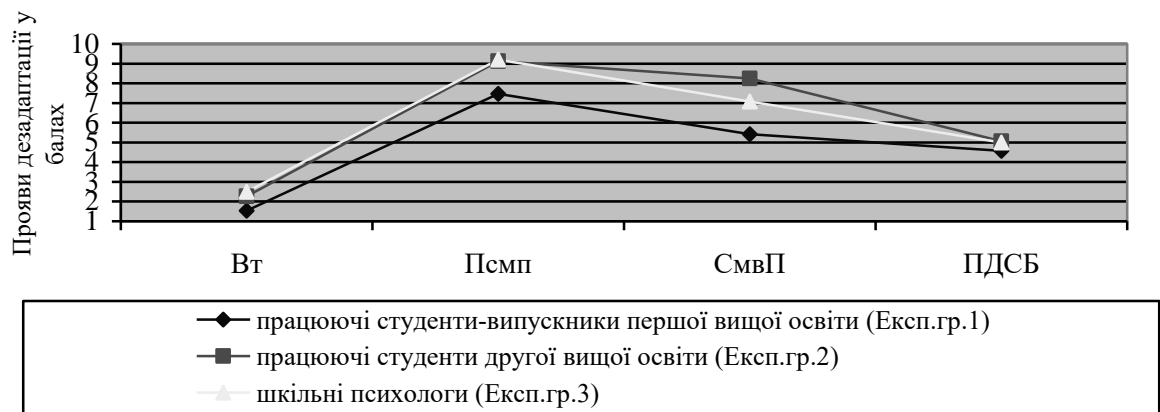


Рис. 2.10. Психологічні прояви психосоматичної підструктури дезадаптації тривожних працюючих психологів-початківців (I тип Експ. гр.)

Примітки. Вт – втома; Псмп – погіршення самопочуття; СмвП – соматовегетативні порушення; ПДСБ – прояви дисгармонії циклу «сон-бадьорість» (за результатами опитувальника «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої).

На основі даного графіку можна говорити, що тенденції у психосоматичних проявах в усіх трьох експериментальних групах I типу є подібними. Є незначні відмінності в показниках соматовегетативних порушень: більш високий їх рівень характерний для працюючих студентів другої вищої освіти (Експ. гр.2), що може бути пояснений і віковими відмінностями.

Загальна тенденція середніх показників проявів даної підструктури дезадаптації у працюючих студентів-випускників першої вищої освіти характеризується нижчими показниками, що пов'язане з приналежністю даної групи до періоду ранньої дорослості, тоді як, досліджувані другої експериментальної групи належать переважно до середньої дорослості. В ранній дорослості особистості

значно легше справлятися з психосоматичними проявами дезадаптації.

Розглянемо особливості проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань в експериментальних групах I та II типу. Проаналізуємо особливості проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації працюючих психологів-початківців I типу експериментальних груп (див. рис. 2.11.а).



Рис. а)

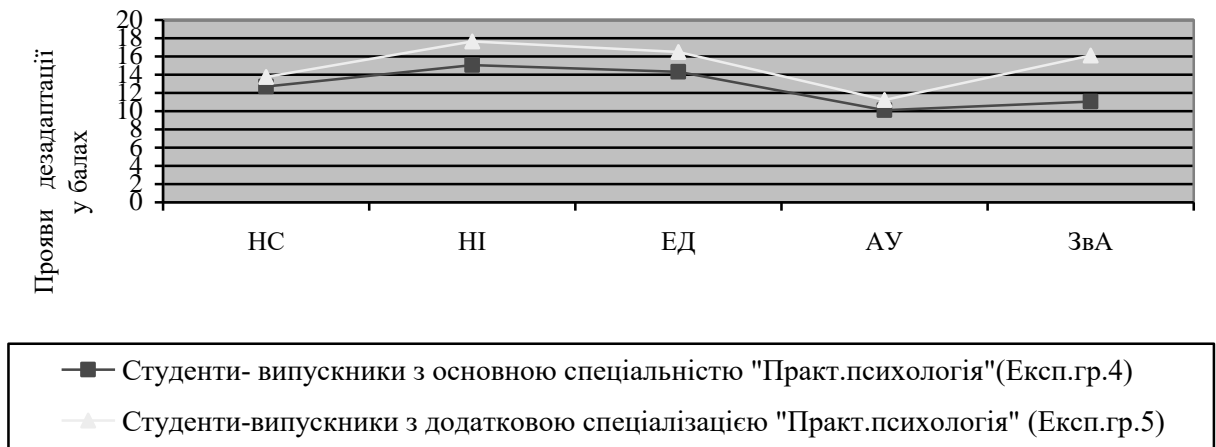


Рис. б)

Рис. 2.11. Психологічні прояви емоційно-вольової підструктури дезадаптації тривожних практичних психологів-початківців

(I та II тип експериментальних груп)

Примітки. НС – неприйняття себе; НІ – неприйняття інших; ЕД – емоційний дискомфорт; АУ*4 – аутоагресія, ЗвА*5 – задоволеність від агресії (за результатами методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка та «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда).

На відміну від психосоматичної підструктури дезадаптації в межах даної підструктури спостерігаються більш виражені відмінності в середніх показниках проявів в різних експериментальних групах I типу. Найбільші відмінності наявні в проявах емоційного дискомфорту: найвищий середній показник мають працюючі студенти другої вищої освіти (16,5), трохи нижчий (14,32) – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, а найнижчий (11,5) – шкільні психологи.

Середні показники неприйняття себе також відрізняються. У працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (Експ. гр.1) та другої вищої освіти (Експ. гр.2) вони є досить близькими – 12,79 та 11,12, відповідно. Тоді як шкільні психологи (Експ. гр.3) мають нижчий показник - 9,86, тобто в порівнянні з працюючими студентами обох груп (Експ. гр.1 та Експ. гр.2) шкільні психологи гірше ставляться до себе.

Середні показники неприйняття інших майже однакові для усіх трьох експериментальних груп I типу (Експ. гр.1 – 15,07, Експ. гр.2 – 14,48, Експ. гр.3 – 15,14), що вказує на відсутність вікових відмінностей у показниках неприйняття інших.

Розглянемо середні показники проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації в експериментальних групах II типу – студентів-випускників з різним типом освіти (див. рис.2.11.б). Студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» відрізняються більш високими середніми показниками в проявах емоційно-вольової підструктури дезадаптації, особливо це стосується отримання задоволення від агресії, яка виражається в тому, що особистість після вибуху злості, роздратованості почуває себе добре (Експ. гр.4 – $11,05/5=2,21$, Експ. гр.5 – $16,1/5=3,22$). Крім того, за середніми показниками досліджувані п'ятої експериментальної групи більш агресивно ставляться до себе, ніж досліджувані четвертої групи. Незадоволеність собою, аутоагресія у студентів п'ятої експериментальної групи може виникати через ситуації постійного вибору між основною та додатковою спеціальностями. Також вони є більш завантаженими через здвоєну спеціальність, тому можуть не встигати рівнозначно виконувати об'єм робіт з обох напрямків підготовки.

Якщо порівняти середні показники проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації обох типах експериментальних груп, то більші показники неприйняття себе, неприйняття інших та задоволеності від агресії мають саме непрацюючі студенти-випускники (II тип Експ. гр.) порівняно з працюючими психологами-початківцями (I тип експериментальних груп).

Зупинимося детальніше на аналізі окремих проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації в усіх експериментальних групах психологів-початківців (I та II тип Експ. гр.). Розглянемо прояви емоційного неблагополуччя як прояву дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань за методикою Г. М. Прихожан (див. табл.2.7).

Таблиця 2.7

Рівні емоційного неблагополуччя як прояву дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань у працюючих психологів-початківців

(за методикою та термінологією Г. М. Прихожан)

N=128

№ п/п	Експериментальні групи (I тип)	Рівні емоційного неблагополуччя									Середнє значення	Стандартне відхилення
		Емоційне неблагопол. відсутнє		Нормальний		Підвищений		Високий		Загал. к-сть		
		%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть			
1	Працюючі студенти-випускники 1-ї вищої освіти (Експ. гр.1)	3,3	1	73,3	22	16,7	5	6,7	2	31	48,1	9,86
2	Працюючі студенти 2-ї вищої освіти (Експ.гр.2)	5,9	3	76,5	39	9,8	5	7,8	4	51	46,67	10,46
3	Шкільні психологи (Експ. гр.3)	4,6	2	69,8	30	18,6	8	7	3	46	42,21	14,24

Для більшості експериментальних груп I типу властивий нормальний рівень емоційного благополуччя (69,8% шкільні психологи, 76,5% - працюючі студенти другої вищої освіти, 73,3% - працюючі студенти-випускники першої вищої освіти).

Найвищі показники підвищеного рівня емоційного неблагополуччя мають шкільні психологи (18,6%) та працюючі студенти першої вищої освіти (16,7%),

нижчі – працюючі студенти другої вищої освіти - 9,8%. Для усіх експериментальних груп I типу характерний майже однаковий показник високого рівня емоційного неблагополуччя (6,7% - працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, 7% - шкільні психологи, 7,8% - працюючі студенти другої вищої освіти).

Емоційне неблагополуччя відсутнє у зовсім незначного відсотка кожної з експериментальних груп I типу: працюючі студенти-випускники першої вищої освіти – 3,3%, шкільні психологи – 4,6% та працюючі студенти другої вищої освіти – 5,9%.

Отже, переважна більшість представників даних груп є емоційно благополучними, але необхідно приділити увагу тим практикуючим психологам, які є емоційно неблагополучними, оскільки це має вплив не лише на самого фахівця, а і на ефективність його діяльності, а також на клієнта, який звертається за допомогою.

Особливості емоційного неблагополуччя як прояву дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань для II типу експериментальних груп не визначалися, оскільки методика Г. М. Прихожан може використовуватися лише для працюючих фахівців.

Аутоагресія як прояв дезадаптації у психологів-початківців експериментальних груп I та II типу вивчалася за методикою «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка. В I типі експериментальних груп майже третина (29%) працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (Експ. гр.1) мають високий рівень аутоагресії. Це пояснюється тим, що така категорія психологів-початківців суміщає одночасно два статуси — працюючої особистості та студента, в результаті збільшується об'єм вимог, обов'язків, на ефективне виконання яких не завжди вистачає часу через завантаженість, недостатність досвіду та ін. Працюючим студентам постійно доводиться обирати, чому більше приділяти часу, чим можна пожертвувати, а як наслідок виникає незадоволеність собою, аутоагресія.

Для групи працюючих студентів другої вищої освіти (Експ. гр.2) характерний високий рівень аутоагресії у 23,5% досліджуваних, яка пов'язана з

особливостями отримання психологічної освіти: накладанням попередньої професійної ролі на теперішню. Як результат — виникає внутрішній конфлікт, що сприяє появі тривожності та аутоагресії.

15,6% шкільних психологів (Експ. гр.1) мають високий рівень аутоагресії, але це значно менше в порівнянні з іншими двома експериментальними групами I типу. На відміну від перших двох експериментальних груп шкільні психологи займаються тільки професійною діяльністю. Тоді як працюючі студенти як першої вищої освіти, так і другої вищої освіти залучені і до навчальної діяльності, і до професійної.

Найбільші показники аутоагресії високого рівня вираженості серед усіх типів досліджуваних груп мають представники II типу експериментальних груп, а саме: 35,9% студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Аутоагресія в даній експериментальній групі (Експ. гр.5) пов'язана з особливостями отримання психологічної освіти: одночасним опануванням двох різних професійних позицій. Як результат — виникає внутрішній конфлікт, що сприяє появі тривожності та аутоагресії.

Мотиваційна підструктура дезадаптації у працюючих психологів початківців II типу експериментальних груп представлена зниженням мотивації до діяльності низького, вираженого та високого рівня. В зону ризику потрапляють фахівці-початківці з вираженим та високим рівнем зниження мотивації до професійної діяльності, зокрема 35,5% та 16,1% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 15,7% та 11,8% працюючих студентів другої вищої освіти, а також 15,6% та 12,5% шкільних психологів, відповідно. Таким чином, найбільш виражені прояви в мотиваційній підструктурі дезадаптації спостерігаються в працюючих студентів-випускників першої вищої освіти. Це пояснюється необхідністю поєднувати учбову діяльність і професійну, що призводить до неможливості їх ефективного виконання на одному рівні для більшості фахівців-початківців.

Розглянемо характерологічну та поведінкову підструктури дезадаптації в експериментальних групах I та II типу. Характерологічна підструктура дезадаптації, якщо розглядати їх за середніми показниками проявів є досить

однорідною для усіх експериментальних груп I типу (див. рис.2.11.а).

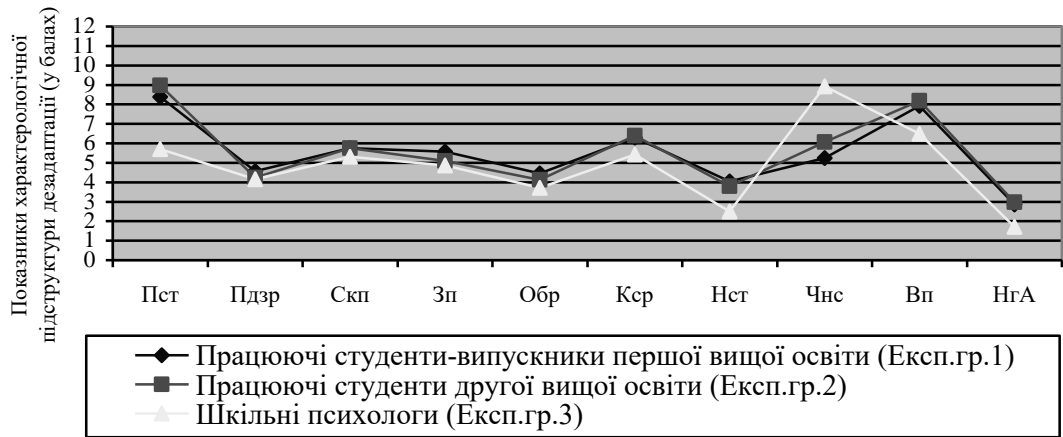


Рис. а)

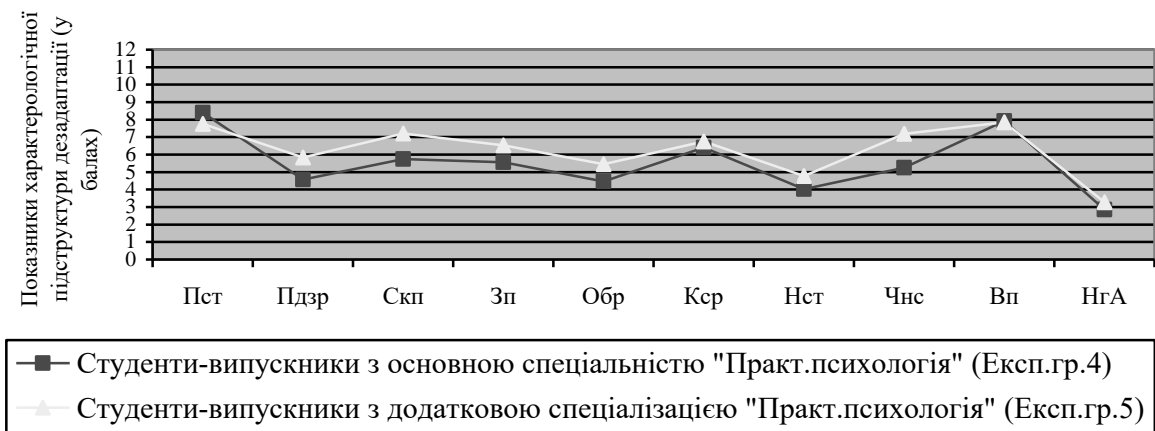


Рис. б)

Рис. 2.11. Психологічні прояви характерологічної підструктури дезадаптації тривожних практичних психологів-початківців (I та II тип Експ. гр.)

Примітки. Пст – поступливість-пасивна підкореність; Пдзр – підозрілість; Скп – скептицизм-впертість-негативізм; Зп – запальність; Обр – образливість; Кср – консерватизм-непримиримість; Нст – наступальність; Чнс – чуйність-безкорисливість-жертвність; Вп – впевненість у собі – самовпевненість, НГА – нездатність гальмувати агресію (за результатами методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова, опитувальника «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі).

Чуйність-жертвність і поступливість-пасивна підкореність є комунікативно-характерологічними тенденціями, виявленими за допомогою методики Т.Лірі, в межах якої визначається дезадаптивний варіант прояву для

кожної з тенденцій (12-16 балів). Таким чином, середній показник поступливості у працюючих студентів обох груп (Експ. гр.1 та Експ. гр.2) належить до проміжного варіанту між адаптивним та дезадаптивним проявом, а саме до покірливості. Це викликає занепокоєння, оскільки психолог повинен «іти за клієнтом» тільки до певної міри, ні в якому разі не підкоряючись йому пасивно.

Середні показники тенденції «впевненість у собі-самовпевненість» в усіх трьох експериментальних групах I типу належать до проміжного варіанту між адаптивним та дезадаптивним їх виявом. Це є характерною особливістю для працюючих психологів-початківців, які беруться за різні за складністю випадки, вважаючи, що зможуть допомогти в будь-якому разі.

Якщо зупинитися на аналізі середніх показників проявів характерологічної підструктури дезадаптації в експериментальних групах II типу, то необхідно відмітити схожість тенденції щодо середніх показників з емоційно-вольовою підструктурою дезадаптації: студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (Експ. гр.5) мають вищі середні показники, ніж студенти-випускники з основною спеціальністю (Експ. гр.4) (див. рис. 2.11.б).

Зокрема, середні показники поступливості в обох експериментальних групах II типу належать до проміжної зони між адаптивним та дезадаптивним виявом вказаної характерологічної тенденції. Це свідчить про те, що студенти-випускники цих груп схильні частіше поступатися іншим, іноді на шкоду собі і ефективності виконуваної діяльності. Аналогічне явище спостерігається щодо середніх показників за шкалою «впевненість у собі-самовпевненість», що є характерним для фахівців-початківців. Це пов'язано з розвитком професійної самосвідомості: студенти-психологи перебільшують власні можливості щодо ефективного виконання професійної діяльності і демонструють впевненість у власних силах, яка реально ні на чому не ґрунтується.

Якщо порівняти середні показники проявів характерологічної підструктури дезадаптації в експериментальних групах I та II типу, то можна констатувати схожість тенденцій: кількісне вираження окремих проявів цієї підструктури дезадаптації є досить близьким, що вказує на відсутність зв'язку з віковими

особливостями, а пов'язано більше з професійним становленням особистості.

Розглянемо детальніше окремі психологічні прояви характерологічної підструктури дезадаптації в експериментальних групах I та II типу (див. табл. 2.8). Проаналізувавши результати діагностики за методикою Т. Лірі, основну увагу було звернено на комунікативно-характерологічні тенденції в дезадаптивному вияві.

Таблиця 2.8

**Особливості характерологічних тенденцій в дезадаптивному вияві за
опитувальником Т. Лірі**

N=273

№п /п	Характерологічні тенденції за опитув.Т.Лірі в дезадаптивному вияві	Експериментальні групи I типу						Експериментальні групи II типу			
		Експ. гр.1		Експ. гр.2		Експ. гр.3		Експ. гр.4		Експ. гр.5	
		%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть
1.	Деспотизм	25,8	8	25,5	13	30	3	28,4	19	28,3	15
2.	Самовпевненість - самозакоханість	0	0	5,9	3	0	0	1,5	1	0	0
3.	Непримиримість- жорстокість	0	0	3,9	2	0	0	3	2	1,9	1
4.	Впертість - негативізм	0	0	0	0	0	0	3	2	5,7	3
5.	Поступливість - підкореність	19,4	6	15,7	8	0	0	3	2	15	8
6.	Залежність	0	0	3,9	2	0	0	4,5	3	7,5	4
7.	Надмірний конформізм	9,7	3	9,8	5	30	3	11,9	8	15	8
8.	Жертовність	22,6	7	25,5	13	20	2	26,9	18	21,4	12

Нами було виявлено 3 основні комунікативно-характерологічні тенденції в дезадаптивному вияві, які властиві усім експериментальним групам I типу:

- власність - деспотичність (25,8% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 25,5% працюючих студентів другої вищої освіти, 15,6% шкільних психологів). Для психологів-початківців з даними показниками характерно домінування завжди і в усьому, фахівець покладається тільки на власну думку, всіх повчає, але сам приймати поради не вміє. Це є досить небезпечною тенденцією, оскільки може заважати ефективно виконувати

професійні обов'язки. Особливо це стосується сфери консультування, коли нав'язування власної думки клієнтові може лише погіршувати існуючу проблему.

- Надмірний конформізм (15,6% шкільних психологів, 9,8% працюючих студентів другої вищої освіти, 9,7% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти). Фахівці-початківці з надмірним конформізмом вирізняються орієнтацією на соціальне схвалення, дружелюбністю та люб'язністю зі всіма, прагненням «бути хорошими» завжди і для усіх, емоційною лабільністю, розвиненістю механізмів витіснення та придушення.

- Жертовність (25,5% працюючих студентів другої вищої освіти, по 22,6% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 15,6% шкільних психологів). Фахівці-початківці є гіпервідповідальними, прагнуть допомогти і співпереживають іншим навіть на шкоду собі; можуть бути нав'язливими у своїй допомозі, приймають відповідальність за інших, а також занадто активні по відношенню до оточуючих.

Крім того, 19,4% працюючим студентам-випускникам першої вищої освіти та 15,7% працюючим студентам другої вищої освіти властива пасивна схильність поступатися всім і в усьому, приписувати собі провину, засуджувати себе навіть без об'єктивних на то причин. Також для професії психолога є небезпечною і тенденція прагнення знайти опору в комусь сильнішому, що може негативно впливати на клієнта.

Порівняно з працюючими психологами-початківцями (І тип Експ. гр.), студенти-психологи з різними типами освіти (ІІ тип Експ. гр.) мають представників за всіма характерологічними тенденціями в дезадаптивному вияві (див. табл.2.8). Але як і у працюючих психологів-початківців (І тип Експ. гр.) в четвертій та п'ятій експериментальних групах (ІІ тип) виявлено 3 основні комунікативно-характерологічні тенденції в дезадаптивному вияві:

- Власність - деспотичність (28,4% студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія», 28,3% студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія»);

- Надмірний конформізм (11,9% студентів-випускників з основною спеціальністю, 15% студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія»);

- Жертовність (26,9% з основною спеціальністю, 22,6% студентів-випускників з додатковою спеціалізацією).

Крім того, для 4,5% досліджуваних четвертої та 7,5% п'ятої експериментальних груп, на відміну від експериментальних груп I типу властива залежність від інших. А 15% студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (Експ. гр.5) характеризуються надмірною підкореністю. Вказані прояви характерологічної підструктури дезадаптації заважають визначеним групам досліджуваних ефективно виконувати професійні обов'язки психолога, оскільки проявляються в спілкуванні з іншими.

За методикою В. В. Бойка нами було встановлено, що кожній з експериментальних груп I типу притаманні специфічні риси щодо високого рівня різних форм комунікативної агресивності як проявів характерологічної підструктури дезадаптації. Визначено найбільш виражені тенденції:

- Для працюючих студентів першої вищої освіти (Експ. гр.1): схильність до відображеної агресії (43,8%), невміння переключати агресію (23,5%), розплата за агресію (29%).

- Для студентів, які отримують 2 вищу освіту (Експ. гр.2): схильність до відображеної агресії (37,3%), невміння переключати агресію (23,5%).

- Для практичних шкільних психологів (Експ. гр.3): невміння переключати агресію (53,1%), схильність до відображеної агресії (34,4%).

Схильність до відображеної агресії як прояву дезадаптації у фахівця-початківця виникає в результаті недостатності досвіду та компетентності при демонстрації агресії з боку клієнта. Крім того, як реакція на тривожність, що виникає в професійно значимих ситуаціях, і практичний психолог в результаті неконструктивно реагує на агресивні прояви з боку інших.

В експериментальних групах II типу виявлено наступні найбільш яскраві тенденції високого рівня вираженості різні форми комунікативної агресивності як

прояву характерологічної підструктури дезадаптації:

- Для психологів з основною спеціальністю «Практична психологія» (Експ. гр.4) характерні невміння переключати агресію (41,8%), схильність до відображеної агресії (32,8%), та розплата за неї (25,4%).

- Для психологів з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (Експ. гр.5) - невміння переключати агресію (43,4%), схильність до відображеної агресії (37,7%), розплата за агресію (32,1%).

Таким чином, для I та II типів експериментальних груп, тобто працюючих психологів-початківців і студентів-випускників характерні схожі прояви комунікативної агресивності характерологічної підструктури дезадаптації.

Розглянемо окремі прояви характерологічної підструктури дезадаптації, виявлені за опитувальником Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова. Нами була встановлена спільна тенденція для груп працюючих психологів-початківців (Експ. гр. I типу) у вираженості видів агресивності як прояву дезадаптації: показники безкомпромісності та запальності займають перші два місця, оскільки мають найбільшу кількість досліджуваних, в порівнянні з іншими видами агресивності. Для працюючих студентів ці показники становлять 74,2% та 41,9%, відповідно, для працюючих студентів, які отримують другу вищу освіту з психологічного напрямку - 80,4% та 37,3%, відповідно, для шкільних психологів - 75% та 21,9%.

Таким чином, виявлена тенденція характерна для груп психологів, які представляють періоди ранньої та середньої дорослості, а також є залученими до трудової діяльності. Отримані результати вказують, що це більше пов'язано з професійним становленням особистості, зокрема з адаптацією до професії, тому і є спільною для різних вікових періодів.

Безкомпромісність в її дезадаптивному вияві займає перше місце за вираженістю в усіх експериментальних групах. Вона виступає своєрідним захисним механізмом від високого рівня тривожності на етапі адаптації до професії, оскільки поступатися, йти на компроміс може сприйматися самим психологом-початківцем як демонстрація його недосвідченості. Для шкільних

психологів це може бути пов'язано з тим, що у ролі клієнтів, у них виступають переважно учні, які знаходяться в іншій віковій та статусній позиції.

Крім того, для 19,6% працюючих студентів другої вищої освіти властива підозрілість високого рівня вираженості.

Для досліджуваних II типу експериментальних груп (студенти-випускники з різними типами освіти) властиві наступні особливості особистісної агресивності у високих рівнях вираженості як прояву характерологічної підструктури дезадаптації. За опитувальником Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова було встановлено:

- Для студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія» (Експ. гр.4): безкомпромісність (69,6%), запальність та непоступливість (по 30,4%), образливість та підозрілість (по 25%).

- Для студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (Експ. гр.5): безкомпромісність (53,8%), запальність (51,3%), нетерпимість до думки інших (28,2%) непоступливість (25,6%), напористість та образливість (по 20,5%).

Таким чином, більше третини досліджуваних з обох експериментальних груп II типу не вміють переключати агресію, але усвідомлюють, що за власні агресивні прояви доводиться розплачуватися погіршенням стосунків з оточуючими. Студенти-випускники третьої та четвертої експериментальних груп у більшості схильні до безкомпромісності, що є неприпустимим у роботі психолога. Крім того, для майже третини студентів-випускників з додатковою психологічною спеціалізацією властива нетерпимість до думки інших, що вказує на профнепридатність.

Встановлено, що більшість досліджуваних I та II типу експериментальних груп з високими рівнями вираженості запальності є високотривожними, що вказує на те, що тривожні особистості є більш запальними, їх легше вивести з рівноваги.

Звернемося до аналізу проявів поведінкової підструктури дезадаптації у експериментальних груп I типу - працюючих психологів-початківців (див. рис. 2.12.а).

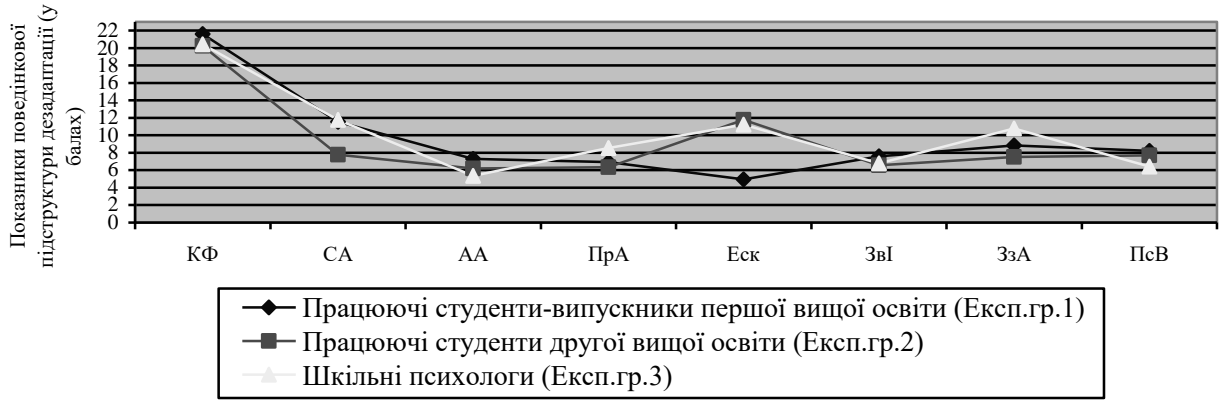


Рис. а)



Рис. б)

Рис. 2.12. Психологічні прояви поведінкової підструктури дезадаптації тривожних практичних психологів-початківців (I та II тип Експ. гр.)

Примітки. КФ – конфліктність, СА*5 – спонтанність агресії, АА*5 – анонімність агресії, ПрА * 5- провокація агресії у оточуючих, Еск – ескапізм, ЗвІ – залежність від інших, ЗзА*4 – зниження загальної активності, ПсВ*2 – погіршення соціальної взаємодії (за результатами методик «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова та «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка).

Середні показники проявів поведінкової підструктури дезадаптації для усіх груп працюючих психологів-початківців є досить близькими. Відмінності в показниках є лише у вияві ескапізму (відходу від проблем) за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда: зовсім не схильними до уникання реальності є

працюючі студенти-випускники першої вищої освіти (4,9), тоді як середні показники працюючих студентів другої вищої освіти (11,7) та шкільних психологів (11,2) належать до зони невизначеності. Крім того, обидві групи працюючих студентів (Експ. гр.1 та Експ. гр.2) більш нездатні гальмувати агресію, ніж шкільні психологи (Експ. гр.3).

Проаналізуємо прояви поведінкової структури дезадаптації в експериментальних групах II типу - у студентів-випускників з різними типами освіти (див. рис. 2.12.б.). На відміну від попередніх підструктур дезадаптації студентів-випускників для поведінкової характерна досить незначна відмінність в середніх показниках проявів для четвертої та п'ятої експериментальних груп. Але за чотирма проявами поведінкової підструктури дезадаптації (конфліктністю, спонтанністю агресії, анонімністю агресії, ескапізмом) з визначених семи, середні показники у студентів-випускників з додатковою спеціалізацією все-таки переважають. Це вказує на те, що досліджувані п'ятої експериментальної групи більш схильні до дезадаптаційних поведінкових проявів.

Розглянемо окремі прояви поведінкової структури дезадаптації психологів-початківців I та II типів експериментальних груп (див. рис. 2.12.а).

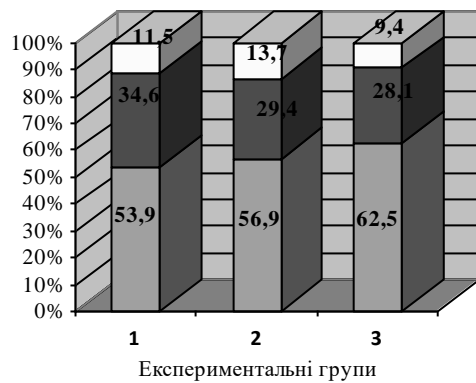


Рис. а)

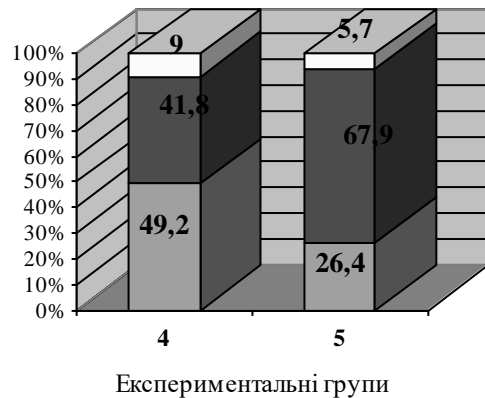


Рис. б)

Рис. 2.12. Рівні вираженості конфліктності як прояву дезадаптації в експериментальних групах психологів-початківців

(за методикою Є. П. Ільїна, П. А. Ковальова)

Примітки: 1. Рис. а): 1 – працюючі студенти-випускники першої вищої

освіти (Експ. гр.1); 2- працюючі студенти другої вищої освіти (Експ. гр.2); 3 – шкільні психологи (Експ. гр.3;

2. Рис. б): 4 - студенти-випускники з основною спеціальністю "Практ.психологія" (Експ. гр.4), 5- студенти-випускники з додатковою спеціалізацією "Практ.психологія" (Експ. гр.5).

Звернувшись до аналізу конфліктності як прояву дезадаптації за методикою Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова можна визначити, що всі працюючі психологи-початківці (І тип Експ. гр.) мають близько третини представників підвищеного рівня конфліктності і більше половини респондентів середнього рівня (працюючі студенти-випускники першої вищої освіти — 32,3% та 54,8%, працюючі студенти другої вищої освіти — 29,4% та 56,9%, шкільні психологи — 28,1% та 62,5%, відповідно).

Високий рівень конфліктності як прояву дезадаптації наявний в усіх експериментальних групах приблизно на одному рівні (Експ. гр.1 – 11,5%, Експ. гр.2 – 13,7%, Експ. гр.3 – 9,4%). Крім того, спостерігається незначна тенденція зростання середнього рівня конфліктності і зниження підвищеного рівня від першої експериментальної групи до третьої.

Поява агресивних дезадаптаційних проявів та підвищеного і високого рівня конфліктності у працюючих студентів другої вищої освіти (Експ. гр.2) пояснюється тим, що вони знову опиняються у позиції фахівця-початківця, при цьому вже маючи певні досягнення в попередній професії.

Звернувшись до аналізу схильності до конфліктів як прояву поведінкової підструктури дезадаптації у студентів-випускників з різними типами освіти можна визначити, що в обох групах незначно виражений високий рівень конфліктності: для четвертої експериментальної групи цей показник становить 9%, для п'ятої – 5,7% (див. рис. 2.12.б). Студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» мають значно вищі показники підвищеного рівня конфліктності (67,9%), ніж студенти-випускники з основною спеціальністю «Практична психологія» (41,8%), а також в порівнянні з усіма групами

працюючих психологів. Крім того цей показник для п'ятої експериментальної групи охоплює більшість досліджуваних. Середній рівень конфліктності властивий майже більшості студентів-випускників з четвертої експериментальної групи (49,2%), тоді як у студентів-випускників з п'ятої експериментальної групи він є значно нижчим, лише 26,4%.

Крім того, було встановлено, що високотривожні психологи-початківці I та II експериментальних груп відносяться в переважній більшості до високого та підвищеного рівня конфліктності, що вказує на те, що чим тривожніше є фахівець-початківець, тим більш він схильний конфліктувати та проявляти агресію у взаємовідносинах з іншими.

Розглянемо особливості агресії як прояву дезадаптації у психологів-початківців I та II типу експериментальних груп. Як видно з рис. 2.13.а, високий рівень агресії відсутній в усіх експериментальних групах I типу, за підвищеним рівнем агресії усі групи працюючих психологів-початківців мають досить низькі показники: 3,1% шкільних психологів, 3,9% працюючих студентів другої вищої освіти та найбільше студентів-випускників першої вищої освіти - 8,98%.

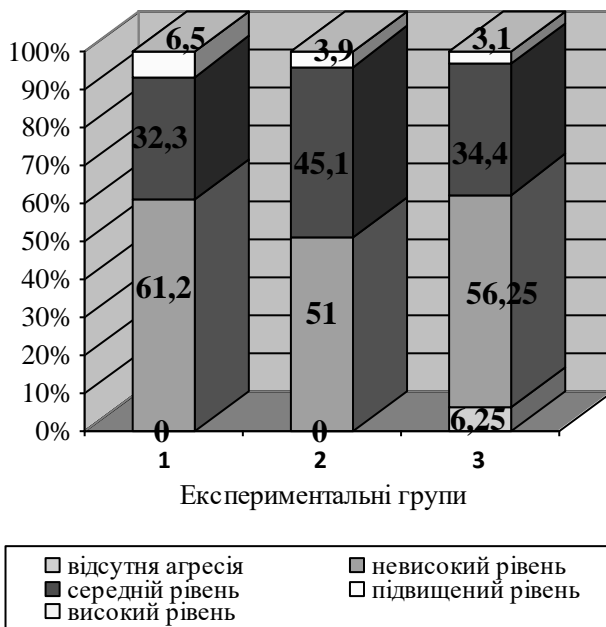


Рис. а)

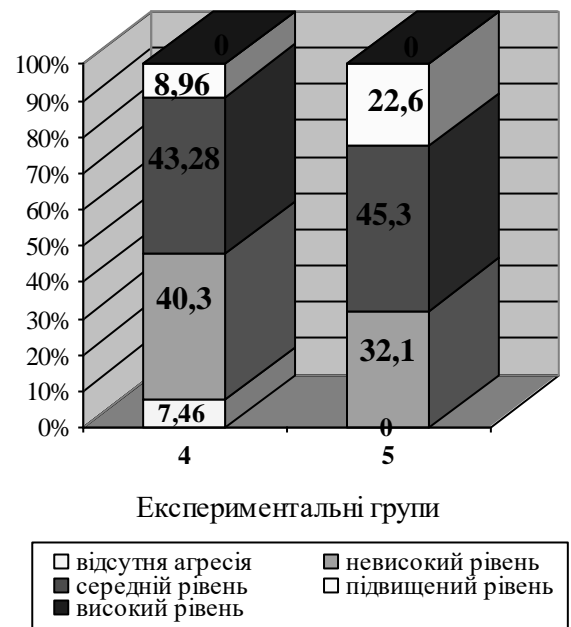


Рис. б)

Рис. 2.13. Рівні вираженості агресії як прояву дезадаптації у працюючих психологів-початківців (за методикою В. В. Бойка)

Примітки: 1. Рис.а): 1 – працюючі студенти-випускники першої вищої

освіти (Експ. гр.1); 2- працюючі студенти другої вищої освіти (Експ. гр.2); 3 – шкільні психологи (Експ. гр.3;

2. Рис. б): 4 - студенти-випускники з основною спеціальністю "Практ.психологія"(Експ. гр.4), 5 - студенти-випускники з додатковою спеціалізацією "Практ.психологія" (Експ. гр.5).

Більша половина працюючих психологів-початківців мають невисокий рівень агресії (61,5% - працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 56,25% - шкільних психологів, 45,1% працюючих студентів другої вищої освіти).

Найвищі показники середнього рівня агресії властиві працюючим студентам другої вищої освіти (45,1%). Для працюючих студентів першої вищої освіти та шкільних психологів середній рівень представлений майже в однаковій мірі — 32,2% та 34,4%, відповідно.

Як видно з рис. 2.13.б, високий рівень агресії як прояв поведінкової підструктури дезадаптації, не властивий жодній з експериментальних груп II типу. Найбільшу кількість представників за підвищеним рівнем агресії як прояву поведінкової структури дезадаптації мають студенти-випускники з додатковою психологічною спеціалізацією - 22,6%. Група студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія» має досить незначний показник - 8,98%. Невисокий рівень агресії характерний для значної кількості обох експериментальних груп II типу: 32,1% студентів-випускників з додатковою психологічною спеціалізацією та 40,3% - з основною. Вищі показники середнього рівня агресії властиві студентам як четвертої, так і п'ятої експериментальних груп майже в однаковій мірі: 43,28% та 45,3%, відповідно. Отже, психологи-початківці з різним типом освіти мають досить яскраво виражений середній рівень агресії.

Крім того, за методикою В. В. Бойка встановлено, що високий рівень вираженості провокації агресії у оточуючих властивий 39,6% студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Тоді як високий рівень вираженості спонтанності агресії характерний для обох

експериментальних груп (Експ. гр.4- 25,4%, Експ. гр.5 - 43,4%), досліджувані з подібною формою агресії легко виходять з себе через дрібниці, без видимої причини, що є неприпустимим в роботі психолога.

За методикою Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова нами було встановлено, що високий рівень провокації агресії у оточуючих як прояву поведінкової підструктури дезадаптації характерний для усіх експериментальних груп. Найбільше до провокації агресії у оточуючих схильні експериментальні групи І типу, тобто працюючі психологи: 38,7% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, трохи менше - працюючі студенти другої вищої освіти (21,6%) та шкільні психологи (15,6%). Даний вид агресії виражається в тому, що особистість навіть знаючи, що викликає злість чи роздратування в інших не може або не хоче змінювати свою поведінку. Крім того, може не поступатися в спілкуванні, бути впертою. Механізм виникнення провокації агресії у оточуючих є подібним до описаного механізму появи аутоагресії, крім того цьому також сприяють незадоволеність собою та аутоагресія.

Узагальнюючи отримані результати, можна визначити: для усіх груп працюючих психологів-початківців властиві дезадаптивні прояви в усіх підструктурах дезадаптації. А також є значна частина представників кожної з груп І типу, яка має різний рівень вираженості дезадаптації.

Статистично достовірні відмінності, які вивчалися за допомогою дисперсійного аналізу та критерію Шеффе, між рівнями вираженості конфліктності та агресії в експериментальних групах І типу відсутні, тобто всі групи працюючих психологів-початківців не відрізняються за конфліктністю та агресією як проявами поведінкової підструктури дезадаптації.

За допомогою критерію t-Ст'юдента встановлено, що існує статистично достовірна відмінність між експериментальними групами ІІ типу щодо агресії та конфліктності (для агресії $t_{\text{емп}} = 4,22$ при $t_{\text{теор}} = 2,64$ для $p \leq 0,01$; для конфліктності $t_{\text{емп}} = 3,41$ при $t_{\text{теор}} = 2,64$ для $p \leq 0,01$). Таким чином, найагресивнішими та найконфліктнішими виявилися студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Існуюча відмінність не є віковою особливістю, а може

бути пов'язана з поєднанням двох спеціальностей, а також відмінностями професійних ролей вчителя та психолога. Одночасне опанування різних спеціальностей призводить до конфлікту між професійними та особистісними установками, до перебування у стані невизначеності щодо власної професійної позиції. І чим довше особистість не може визначитися з професійною позицією, тим більше проявів різних підструктур дезадаптації для неї властиві. Крім того, серед найконфліктніших досліджуваних різних груп психологів-початківців значна кількість є високотривожними.

Проведене дослідження не претендує на остаточність висновків, але дозволяє визначити основні тенденції проявів дезадаптації серед різних груп психологів-початківців, зокрема, працюючих практичних психологів та непрацюючих студентів-випускників з різною спеціалізацією освіти. Розглянувши особливості дезадаптації психологів-початківців можна говорити про те, що для них є характерними прояви різних підструктур дезадаптації. Отримані результати вказують на необхідність встановлення наявних зв'язків між тривожністю та різними компонентами підструктур дезадаптації. А також на доведенні гіпотези, що тривожність виступає чинником дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань.

2.4. Динаміка взаємозв'язків між тривожністю та проявами дезадаптації у практичних психологів-початківців

З метою виявлення зв'язків між особистісною тривожністю і проявами дезадаптації у практичних психологів-початківців був виконаний кореляційний аналіз даних показників за допомогою коефіцієнта Ч. Спірмена. В результаті встановлено, що особистісна тривожність має статистично значимі кореляційні зв'язки на рівні значимості від 0,05 до 0,001 (див. Додаток М, табл. М.1) з наступними структурними компонентами дезадаптації (див. рис. 2.14).

Погрупуємо отримані взаємозв'язки особистісної тривожності з проявами дезадаптації за визначеними підструктурами останньої.

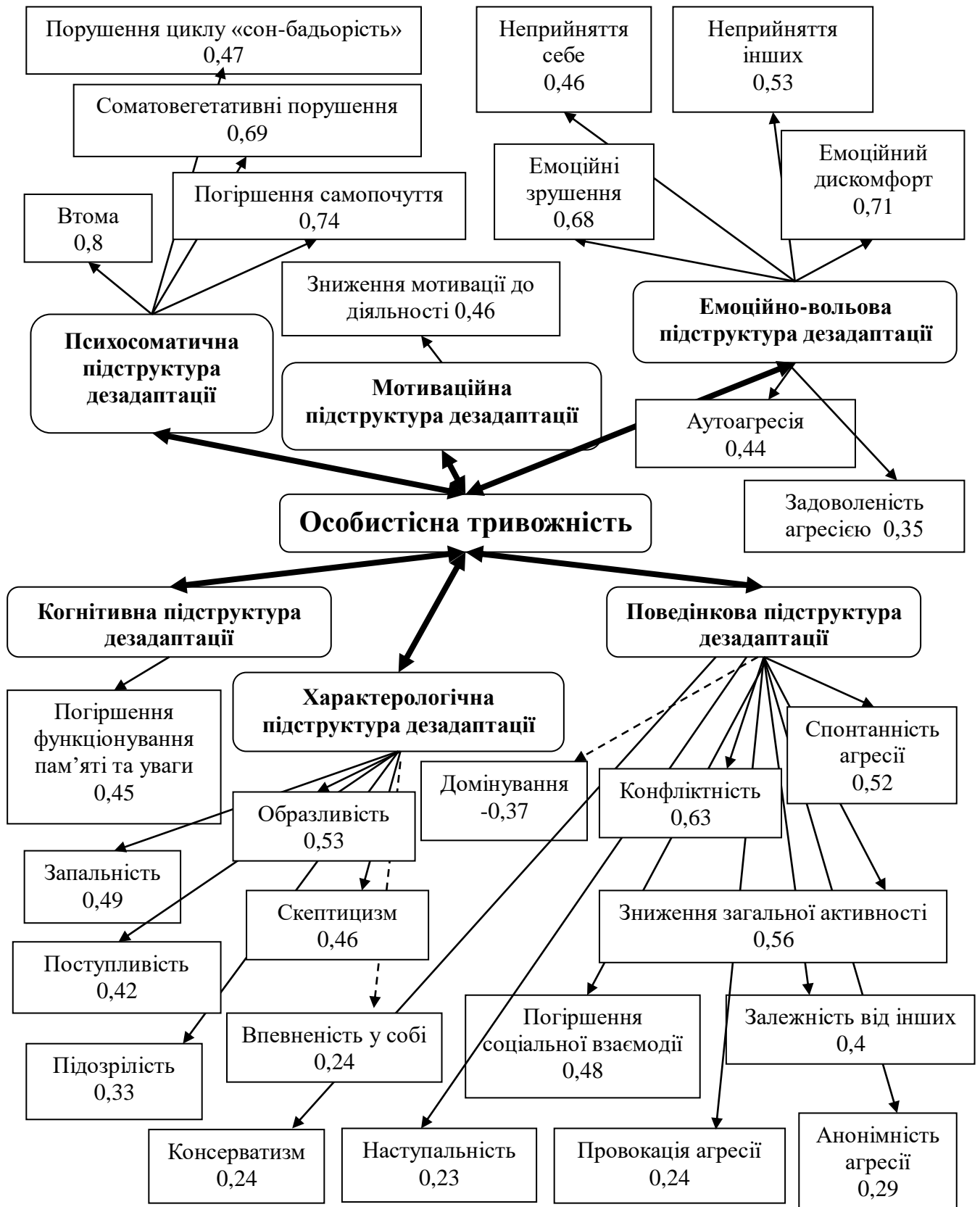
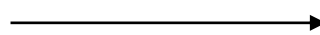
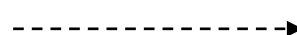


Рис. 2.14. Кореляційні плеяди зв'язку особистісної тривожності з показниками різних підструктур дезадаптації

Примітки: 1. Позитивні зв'язки



2. Негативні зв'язки



Встановлено, що особистісна тривожність корелює з такими підструктурами дезадаптації:

– психосоматична підструктура: з утомою (0,8), погіршенням самопочуття (0,74), соматовегетативними порушеннями (0,69), дисгармонією циклу «сон-бадьорість» (0,47);

– мотиваційна підструктура: зі зниженням мотивації до діяльності (0,46);

– емоційно-вольова підструктура: з емоційним дискомфортом (0,71), емоційними зрушеннями (0,68), аутоагресією (0,44), неприйняттям себе (0,46) та інших (0,53), задоволеністю особистості агресією (0,35);

– когнітивна підструктура: з погіршенням функціонування пам'яті, уваги (0,45);

– характерологічна підструктура: з образливістю (0,53), запальністю (0,49), скептицизмом (0,46), поступливістю (0,42), підозрілістю (0,33), впевненістю у собі (-0,24);

– поведінкова підструктура: з конфліктністю (0,63), зниженням загальної активності (0,56), спонтанністю агресії (0,52), погіршенням соціальної взаємодії (0,48), залежністю від інших (0,4), домінуванням (-0,37), анонімною агресією (0,29), провокацією агресії (0,24), консерватизмом (0,24), наступальністю (0,23).

Таким чином, особистісна тривожність має статистично достовірні зв'язки з усіма підструктурами дезадаптації, тому зниження показників тривожності буде призводити до зниження показників і різних компонентів дезадаптації.

Видається важливим з'ясування наявності або відсутності достовірних кореляційних зв'язків не лише особистісної, але й професійної тривожності з окремими компонентами підструктур дезадаптації. Для виконання цього завдання нами було відібрано 50 респондентів серед працюючих психологів-початківців, оскільки професійна тривожність може виникати лише в особистостей, які займаються професійною діяльністю (див. Додаток М, табл. М.2).

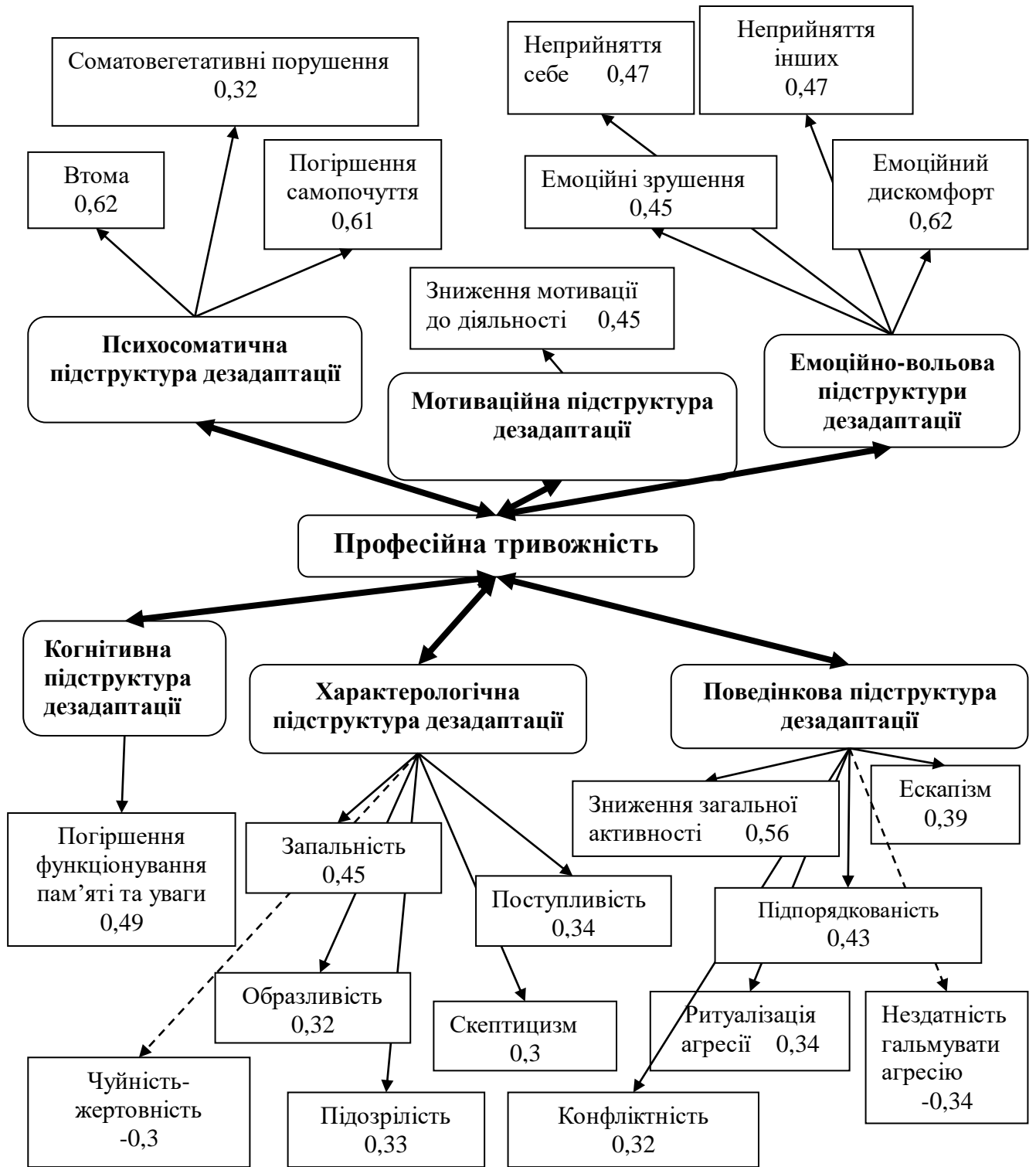
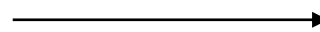


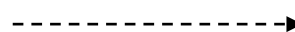
Рис. 2.15. Кореляційні плеяди зв'язку професійної тривожності з показниками різних підструктур дезадаптації

Примітки:

1. Позитивні зв'язки



2. Негативні зв'язки



Отримані результати кореляційного аналізу визначають наявність статистично значимих кореляцій професійної тривожності з наступними компонентами дезадаптації на рівні значимості від 0,05 до 0,001 (див. рис. 2.15):

- психосоматична підструктура: з утомою (0,62), погіршенням самопочуття (0,61), соматовегетативними порушеннями (0,32);
- мотиваційна підструктура: зі зниженням мотивації до діяльності (0,45);
- емоційно-вольова підструктура: з емоційним дискомфортом (0,62), неприйняттям себе (0,47) та інших (0,47), емоційними зрушеннями (0,45);
- когнітивна підструктура: з погіршенням функціонування пам'яті та уваги (0,49);
- характерологічна підструктура: із запальністю (0,45), поступливістю (0,34), підозрілістю (0,33), образливістю (0,32), скептицизмом (0,3), чуйністю (–0,3);
- поведінкова підструктура: зі зниженням загальної активності (0,56), підпорядкованістю (0,43), ескапізмом (0,39), ритуалізацією агресії (0,34), нездатністю гальмувати агресію (–0,34), конфліктністю (0,32).

Таким чином, професійна тривожність пов'язана з усіма підструктурами дезадаптації. З цього слідує, що психологи-початківці, які мають високий рівень професійної тривожності в більшості випадків будуть мати високі показники за різними структурними компонентами дезадаптації.

Отримані кореляційні залежності відображають позитивні зв'язки і досить логічно пояснюють, що при підвищенні професійної тривожності буде підвищуватися показник дезадаптації, та її окремих структурних компонентів, і, навпаки, при зниженні професійної тривожності вони будуть знижуватися.

Для того, щоб перевірити основну гіпотезу про те, що тривожність виступає чинником дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань, нами був використаний множинний регресійний аналіз, для якого були відібрані 100 осіб, які протестовані за усіма методиками, використаними в роботі.

Згідно з отриманим регресійним рівнянням дезадаптованість в найбільшій мірі детермінована залежністю, прийняттям інших, особистісною тривожністю,

інтернальність, а в найменшій мірі емоційною комфортністю (див. Додаток Н).

Після виконання множинного регресійного аналізу, залежною змінною якого виступала змінна «Професійна дезадаптація» було з'ясовано, що професійну дезадаптацію в найбільшій мірі детермінують зниження мотивації до діяльності, погіршення самопочуття та соматовегетативні порушення, трохи менше – особливості соціальної взаємодії, порушення циклу «сон»-«бадьорість» та особистісна тривожність (див. Додаток Н). Таким чином, висунуте припущення про те, що тривожність може бути чинником дезадаптації підтвердилася.

Оскільки усі незалежні змінні мають позитивний коефіцієнт, то з підвищенням значення цих змінних (предиктив) значення залежної змінної теж буде зростати. Таким чином, при зростанні показників зниження мотивації до діяльності, погіршення самопочуття, соматовегетативних порушень, особливості соціальної взаємодії, порушення циклу «сон»-«бадьорість», а також особистісної тривожності показники рівня дезадаптації також будуть зростати.

Крім того, якщо врахувати визначену роль особистісної тривожності в появі дезадаптації, то за допомогою кластерного аналізу було виявлено 4 групи особистісних профілів психологів-початківців за показниками особистісної тривожності та професійної дезадаптації (див. Додаток П, таблиці П1, П2, П3).

1) Урівноважено-адаптивний профіль: особистість адаптована в професійній діяльності, тривожність відсутня.

2) Тривожно-адаптивний профіль: особистість адаптована до професійної діяльності, незважаючи на високий рівень тривожності. Таким чином, тривожність в даному випадку виконує конструктивну функцію.

3) Ситуативно-деструктивний дезадаптивний профіль: особистість дезадаптована щодо професійної діяльності, але компоненти дезадаптації проявляються ситуативно, має нормальний рівень тривожності.

4) Тривожно-деструктивний дезадаптивний профіль: особистість дезадаптована щодо професійної діяльності, компоненти якої проявляються досить часто, наявний високий рівень тривожності. Тривожність в цьому випадку виконує деструктивну функцію, тобто є деструктивною.

Найбільшу групу фахівців-початківців урівноважено-адаптивного профілю склали шкільні психологи (45,65%), тоді як у працюючих студентів другої вищої освіти дана категорія представлена лише третиною досліджуваних – 37,2%. Найменша кількість досліджуваних даного профілю є у працюючих студентів першої вищої освіти, лише 16,1%. Таким фахівцям допомога зі сторони не потрібна, оскільки вони повністю адаптовані та мають нормальний рівень тривожності (див. рис. 2. 16).

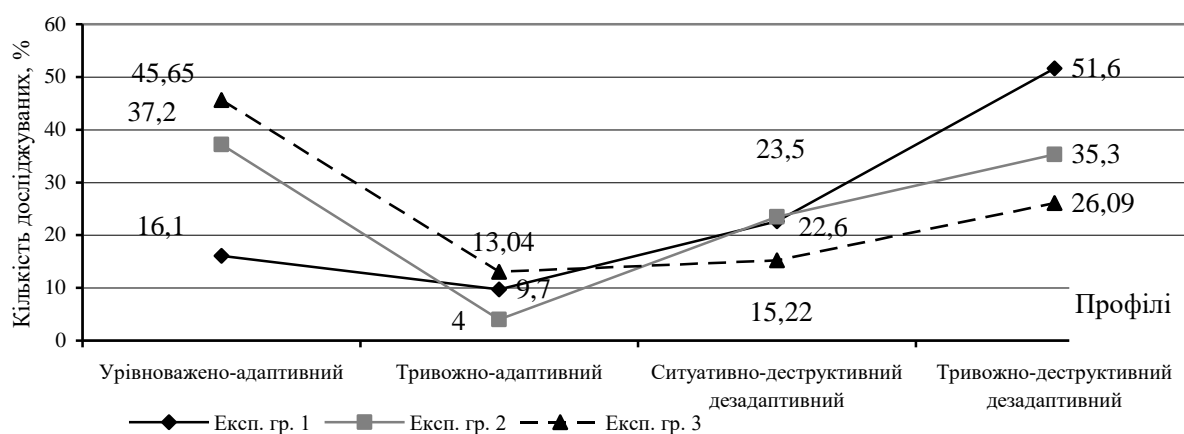


Рис. 2.16. Особистісні профілі адаптованих та дезадаптованих працюючих психологів-початківців з урахуванням рівня тривожності (у відсотках)

Примітки. Експ. гр.1 – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти; Експ. гр.2- працюючі студенти другої вищої освіти; Експ. гр.3 – шкільні психологи.

Крім того, було визначено існування групи психологів-початківців тривожно-адаптивного профілю, для яких тривожність виступає фактором розвитку, є конструктивною, незважаючи на її високі показники: 13,04% шкільних психологів, 9,7% працюючих студентів першої вищої освіти та 4% працюючих студентів другої освіти.

Для значного відсотка шкільних психологів тривожність виступає чинником дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань, а саме 26,09% шкільних психологів, 35,3% працюючих студентів другої вищої освіти, 51,6% працюючих студентів першої вищої освіти відносяться до тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю. Найбільше занепокоєння викликає перша експериментальна група, оскільки більшість досліджуваних мають високий

рівень тривожності та професійної дезадаптації.

Розглянемо для прикладу особливості поведінки досліджуваної Ю.О. – працюючої студентки другої вищої освіти (Експ. гр.2), яка належить до цього профілю. Для неї характерні високий рівень неприйняття себе та інших, агресії та конфліктності, зокрема і аутоагресії, Крім того, значно виражений емоційний дискомфорт. Досліджувана Ю. О. останнім часом жаліється на погіршення самопочуття, втому. Відзначає, що значно знизилася мотивація до професійної діяльності, стала частіше сваритися з колегами та рідними.

Досліджувана О. С., шкільний психолог (Експ. гр.3), відмічає, що у неї постійно змінюється настрій, часто з'являються похмурі думки. Останнім часом спостерігається дисгармонія в циклі «сон-бадьорість», що виражається в складності засипання з вечора і неспокійності сну. Крім того, у психолога О.С. часто болить голова при відсутності підвищеного тиску. Відмічається схильність до провокації агресії у оточуючих, високий рівень емоційного дискомфорту та професійної тривожності. Досліджувана О.С. зазначає, що дуже тривожиться через можливість зіпсувати стосунки з колегами та адміністрацією, боїться перевірок, їй дуже важко співпрацювати з завучем з виховної роботи.

22,6% працюючих студентів першої вищої освіти, 23,5% працюючих студентів другої вищої освіти, 15,22% шкільних психологів належать до ситуативно-деструктивного дезадаптивного профілю, для якого характерна наявність нормального рівня тривожності з дезадаптацією, яка викликана іншими чинниками, а не тривожністю.

Досліджувана А. П. (Експ. гр.3), як представник даного профілю, з низьким рівнем особистісної та професійної тривожності характеризується високим рівнем безкомпромісності при досить низьких показниках різних видів особистісної агресивності, схильністю до жертвності у стосунках з іншими, і нав'язливістю своєї допомоги, ображається, коли її не приймають. Також може проявляти надмірний конформізм.

Таким чином, розвиток умінь урегулювання та трансформації деструктивних впливів тривожності як чинника дезадаптації у вирішенні

професійно-психологічних завдань необхідний для більшості працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (51,6%), третини працюючих студентів другої вищої освіти (35,3%) та 26,09% шкільних психологів, які відносяться до тривожно-деструктивного дезадаптивного особистісного профілю. Також необхідна робота з групою фахівців-початківців ситуативно-деструктивного дезадаптивного профілю, спрямована на подолання різних дезадаптаційних проявів.

Узагальнюючи, відзначимо, що особистісна та професійна тривожність статистично достовірно корелює з різними проявами усіх визначених підструктур дезадаптації. Існує група психологів-початківців, в яких тривожність виконує деструктивну функцію, зокрема сприяє зниженню адаптивного потенціалу і появи професійної дезадаптації. Зниження рівня дезадаптованості та дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань буде відбуватись за рахунок зниження показників, зокрема, і особистісної тривожності.

Висновки до 2 розділу

В ході констатувальної частини дослідження встановлено, що значна кількість практичних психологів-початківців мають високий рівень особистісної тривожності. Найбільш тривожними серед працюючих фахівців є студенти першої вищої освіти та шкільні психологи. Серед непрацюючих психологів з різними типами освіти - студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Що ж до професійної тривожності, то найтривожнішими є шкільні психологи, працюючі студенти-випускники, а найменш тривожними студенти другої вищої освіти, що пояснюється становленням професійної самосвідомості особистості.

Визначено, що професійна тривожність в одному випадку з'являється як результат, надбудова над ситуативною та особистісною, а в іншому виникає сама по собі, зокрема, через недостатність підготовки фахівця-початківця.

Встановлено, що на рівень особистісної тривожності психологів-початківців впливає різний тип психологічної освіти (основна, додаткова, друга вища), не

залежно від того займаються вони професійною діяльністю, чи - ні. Крім того, на професійну тривожність психологів-початківців впливає тип отриманої психологічної освіти, не залежно від їх віку.

Доведено, що психологи-початківці зі здвоєними спеціальностями відрізняються за рівнем особистісної тривожності від психологів з першою основною спеціальністю «Практична психологія» і другою вищою психологічною освітою.

Визначено, що конфлікт поглядів на роботу психолога між фахівцем і адміністрацією школи сприяє підвищенню професійної тривожності. Крім того, професійна тривожність психологів-початківців також залежить від ставлення до них вчителів: близько 30% опитаних вчителів пред'являє шкільному психологу зависокі вимоги, які він не в змозі виконати, 10,5% вважають роботу психолога неефективною.

Встановлено, що більшість труднощів, які виникають у психологів-початківців протягом перших трьох років роботи є суб'єктивними, що вказує на можливість їх усунення ще під час навчання у ВНЗ, в ході проведення занять зі спеціально розроблених курсів, оскільки окремі труднощі можуть сприяти появі як конструктивної, так і деструктивної тривожності. Отримані результати щодо особистісних та соціальних чинників професійної тривожності обумовлюють необхідність їх врахування при складанні психопрофілактичної та психокорекційної програми.

Особистісна та професійна тривожність має статистично значимі кореляційні зв'язки з усіма підструктурами дезадаптації: психосоматичною, мотиваційною, емоційно-вольовою, когнітивною, характерологічною, поведінковою.

За допомогою регресійного аналізу доведено, що дезадаптованість та професійна дезадаптація детермінована особистісною тривожністю. Таким чином, зниження рівня дезадаптованості та дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань буде відбуватись і за рахунок зниження особистісної тривожності, оскільки остання виступає одним з її чинників.

Визначено існування чотирьох особистісних профілів адаптованих та дезадаптованих психологів-початківців з урахуванням рівня тривожності: *урівноважено-адаптивний* профіль визначається адаптованістю фахівця-початківця в професійній діяльності та відсутністю тривожності. *Тривожно-адаптивний профіль* характеризується адаптованістю фахівця до професійної діяльності, незважаючи на високий рівень тривожності, яка в даному випадку виконує конструктивну функцію. *Ситуативно-деструктивний дезадаптивний профіль*: особистість дезадаптована в професійній діяльності, але компоненти дезадаптації проявляються ситуативно, має нормальний рівень тривожності, дезадаптація викликана іншими чинниками, а не тривожністю. *Тривожно-деструктивно дезадаптивний профіль*: особистість дезадаптована до професійної діяльності, компоненти якої проявляються досить часто, наявний високий рівень тривожності. Тривожність в цьому випадку виконує деструктивну функцію, тобто є деструктивною.

Найпроблемнішими у контексті визначених профілів є працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, оскільки мають переважну більшість досліджуваних тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю.

Для подальшого створення програми формувального експерименту був виконаний регресійний аналіз, в результаті якого з'ясовано, що особистісна тривожність детермінована позитивною агресивністю, підпорядкованістю, емоційним неблагополуччям, соматовегетативними порушення та прийняттям себе. Тоді як професійна тривожність обумовлена злагожденістю поглядів психолога та адміністрації школи, провокацією агресії, зниженням мотивації до діяльності, емоційним неблагополуччям та прийняттям інших.

Існує необхідність створення спеціальної програми цілеспрямованого впливу, що сприятиме виробленню та розвитку вмінь регулювання та трансформації деструктивних впливів тривожності, а також визначенню доцільності виконувати професійний відбір серед абітурієнтів при вступі на психологічні спеціальності.

Основні результати констатувального експерименту, що викладено у другому розділі дисертації, опубліковано в наступних друкованих працях автора:

1. Халік О. О. Особливості переживання тривожності у практичних психологів-початківців / О. О. Халік // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12 «Психологічні науки» : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 26 (50). – С. 380–386.

2. Халік О. О. Особистісні прояви дезадаптації у практичних психологів-початківців / О. О. Халік // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / за ред. проф. Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 128–137.

3. Халік О. О. Агресивна поведінка та конфліктність як прояв дезадаптації у практичних психологів-початківців / О. О. Халік // Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності : тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції, Дніпропетровськ, 13–14 листопада 2008 р. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2008. – С. 119–120.

4. Халик Е. А. Профессиональная тревожность начинающих психологов / Е. А. Халик // Психология XXI века: методологические основы работы психолога : тезисы XII Международной научно-практической конференции. – СПб, 2009. – С. 280–282.

5. Халик Е. А. Тревожность у начинающих специалистов-психологов / Е. А. Халик // Психология XXI века : сб. статей IV Международной научно-практической конференции молодых ученых. – СПб, 2009. – С. 108–118.

6. Халік О. О. Специфіка кореляційних зв'язків між тривожністю та проявами дезадаптації у практичних психологів-початківців, визначення впливу тривожності на її виникнення / О. О. Халік // Особистість: проблеми та перспективи : зб. наук. праць за матеріалами конференції «Проблеми духовного оновлення особистості в трансформаційний період». – Кривий Ріг : КФ ЗНУ, 2010. – С. 17–22.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ УМІНЬ РЕГУЛЮВАННЯ ПІДВИЩЕНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

3.1. Обґрунтування методології та програми проведення формувального експерименту

Деструктивна тривожність у фахівця-початківця не тільки призводить до неефективного виконання власних професійних обов'язків, а і пришвидшує появу професійного вигорання. Неоптимальний рівень тривожності може сприяти появі дезадаптації, являтися несумісним з роботою психолога як представника «допомагаючих» професій. Тому профілактична та психокорекційна робота, спрямована на регулювання тривожності, переведення її з деструктивного русла в конструктивне, необхідна на етапах адаптації до професії та первинної професіоналізації.

Оскільки високий рівень тривожності частіше виконує негативний вплив на саму особистість та на ефективність її діяльності, то це викликає необхідність підбору відповідних методів та прийомів корекції тривожності.

У ході констатувального експерименту було встановлено, що особистісна тривожність є чинником дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань та дезадаптованості особистості. Тоді як професійна тривожність не призводить до появи дезадаптації, а лише до окремих психологічних проявів дезадаптованої поведінки, зокрема тих, що належать до мотиваційної, емоційно-вольової, характерологічної та поведінкової підструктур.

Конкретизована мета формувальної частини дослідження - створення та впровадження програми, спрямованої на регулювання тривожності як чинника дезадаптації психологів-початківців.

Відповідно до мети було визначено завдання формувального експерименту:

- 1) Визначити форми та методи психопрофілактики та психокорекції

тривожності;

2) Розробити та експериментально перевірити систему психологічних заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців та дослідити їх ефективність.

Таким чином, відповідно до визначених вище завдань нами було визначено наступні етапи формульовального експерименту, в ході яких реалізовувались психопрофілактичні та психокорекційні прийоми:

- 1) психодіагностичний етап;
- 2) психокорекційний етап;
- 3) етап психологічного супроводу.

Психодіагностичний етап дослідження передбачав визначення досліджуваних з високим рівнем тривожності, який спричинив появу дезадаптації, зокрема психологів-початківців тривожно-деструктивно дезадаптивного та ситуативно-деструктивно дезадаптивного особистісних профілів.

Психокорекційний етап передбачав безпосередній вплив у вигляді системи тренінгових занять, спрямованих на врегулювання рівня тривожності, переведення деструктивної тривожності в конструктивну.

На етапі психологічного супроводу здійснювались індивідуальні консультації за необхідністю з представниками експериментальних груп, відслідковувалась динаміка змін в характеристиках тривожності.

У переважній більшості системи заходів у сучасній психологічній літературі щодо регулювання рівня тривожності розроблені для дітей, підлітків та юнацтва в роботах Є. К. Лютової, А. М. Мікляєвої, Г. Б. Моніної, Я. М. Омельченко, Г. М. Прихожан, П. В. Румянцевої, А. С. Співаковської, С. О. Ставицької та ін. [121; 135; 154-155; 184-186; 220; 244]. Лише в окремих роботах, наприклад Г. Ш. Габдрєєвої, Н. Є. Гульчевської, Е. М. Набат, Т. Л. Шабанової, приділяється увага можливостям зниження тривожності в період дорослості під час професійного становлення особистості [38; 45; 147; 250-251]. Але програми щодо регулювання тривожності, зокрема і професійної, у практичних психологів-початківців відсутні.

Найзагальніша програма регулювання тривожності полягає у виокремленні двох основних складових: а) зовнішній вплив (за допомогою іншої людини або групи людей, малювання, музики та ін.), б) саморегуляція (метод нервово-психічного розслаблення).

Хоча Є. К. Лютова та Г. Б. Моніна розробляли програми зі зниження рівня тривожності для дітей дошкільного та шкільного віку, але самі напрямки корекційної роботи можуть бути використані і в період дорослості, особливо враховуючи результати нашого констатувального експерименту щодо детермінованості особистісної тривожності загальним емоційним неблагополуччям, позитивною агресивністю, соматовегетативними порушеннями та неприйняттям себе:

- підвищення самооцінки;
- навчання засобам зняття м'язового та емоційного напруження;
- вироблення навичок володіння собою в психотравмуючих ситуаціях.

Крім того, вчені наголошують на тому, що роботу можна проводити паралельно за усіма напрямками або поступово, переходячи від одного до іншого [3, с. 41-53; 6].

Психокорекційна робота з регулювання тривожності особистості повинна мати загальний особистісно-орієнтований характер, зосереджений на усіх структурних компонентах тривожності, а не вузько функціональний. В основі програми корекції повинен бути мотиваційний та рефлексивний механізми. На думку дослідників, підвищуючи впевненість особистості у власних силах, емоційну стабільність, знижуючи ситуативну тривожність, можна досягти значних змін особистості [6, с.4].

Основними є два підходи до психокорекції тривожності:

- оволодіння станом тривожності, уникнення його негативних наслідків;
- позбавлення особистості від тривожності як стійкої риси [86, с. 4].

В регулюванні тривожності необхідна системність: потрібно поєднати каузальний, спрямований на розуміння природи появи тривожності та її причин, та симптоматичний підходи [185, с. 227-229]. Тому програму регулювання

тривожності необхідно створювати, виходячи з положення про те, що тривожність має чотири складових – фізіологічну, емоційну, когнітивну, поведінкову. Для регулювання тривожності як емоційного стану вчена наголошує на ознайомленні та оволодінні прийомами регулювання емоційного стану за допомогою аутогенного тренування, релаксації, зняття нервово-психічного напруження. Зниження тривожності як стійкого особистісного утворення можна здійснювати за трьома напрямками діяльності: робота з емоціями, з когнітивними викривленнями, зміна поведінки у вигляді вироблення альтернативних способів дій [251, с. 136].

Відповідно до нашого припущення деструктивна тривожність психолога-початківця може бути трансформована в конструктивну в результаті впровадження системи розвивально-психокорекційної роботи, яка включає реалізацію наступних умов: оволодіння знаннями про зміст, причини виникнення тривожності та оволодіння засобами та прийомами регулювання тривожності.

Оскільки ситуативна та особистісна тривожність в структурі особистості має прояв на фізіологічному, емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях, то і систему психопрофілактичних та психокорекційних заходів ми вважаємо за необхідне будувати з їх врахуванням.

Враховуючи теоретико-практичні позиції психологів-науковців щодо зниження тривожності, а також із урахуванням основних результатів констатувального експерименту було створено програму психологічного супроводу розвитку умінь регулювання тривожності у фахівців-початківців (див. рис. 3.1). Розроблена «Програма психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності у практичних психологів-початківців» передбачає роботу за трьома напрямками:

1. Лекційно-інформативний:

а) Оволодіння знаннями про зміст, причини виникнення тривожності, зокрема і в професійній діяльності.

б) Передання знань з приводу пріоритетних напрямків діяльності психолога в школі адміністрації шкіл та вчителям в зв'язку з наявними частими

протириччями.

2. Розвивально-психокорекційний: робота над чотирма рівнями прояву тривожності в структурі особистості: фізіологічному, емоційному, когнітивному та поведінковому у психологів-початківців.

3. Закріплювально-самостійний і контрольний: самостійна робота практичних психологів-початківців, яка передбачає самостійне виконання завдань і вправ практичного характеру з метою закріплення отриманих вмінь і перенесення їх у повсякденне життя, а також її контроль.



Рис. 3.1. Психологічні шляхи регулювання тривожності практичних психологів-початківців з дезадаптацією

Перший напрямок роботи включає поглиблене інформування фахівців-початківців щодо змісту і причин виникнення тривожності. Також з метою підвищення ефективності програми формувального етапу дослідження, враховуючи принцип системності, звернено увагу на зовнішні фактори, що сприяють появі професійної тривожності. Тому передбачено проведення бесід-консультацій просвітницького характеру з керівниками шкіл з метою попередження можливості виникнення ситуацій об'єктивного характеру, що викликають професійну тривожність у фахівців-початківців, а також підвищують рівень особистісної тривожності.

У другому напрямку роботи визначаються наступні структурні блоки, що враховують чотири рівні прояву тривожності в структурі особистості:

1. Блок розвитку навичок емоційно-сугестивного тренування, зняття нервово-м'язового напруження.
2. Блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій.
3. Блок подолання когнітивних викривлень, вироблення вмінь раціоналізації.
4. Блок ефективних поведінкових стратегій в тривожній ситуації.

У межах першого блоку використовуються техніки і прийоми, в основу яких покладено принцип релаксації і самонавіювання. Наприклад, вправи на самонавіювання з формулами типу «Я активна і бадьора, у мене піднесений настрій, можу спокійно та ефективно працювати... ». «Я – зібрана, зосереджена, позитивно налаштована на роботу...». Вправи релаксаційного характеру передбачають багаторазове повторення напруження та розслаблення різних груп м'язів (рук, ніг, спини, живота, обличчя та ін.), що в результаті призводить до виникнення умовно-рефлекторних зв'язків, полегшується можливість управління власним емоційним станом [84; 117; 140; 146; 148; 257]. Дана група вправ проводиться для розвитку навичок емоційно-сугестивного тренування, зняття нервово-м'язового напруження спочатку на заняттях, а потім за необхідності вдома, на роботі у фахівця-початківця тощо за умови появи тривожності.

Бажаними умовами проведення є можливість обрати зручну позу, відсутність сторонніх осіб, які не задіяні в релаксації, можливість зберігати

нерухомість протягом виконання вправи, а також наявність зручного одягу. Крім того, при виконанні вправ потрібно закривати очі, формули самонавіювання повторюються по декілька разів, супроводжуючи видих.

Блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій передбачає прийняття власних емоцій та інших, усвідомлення неадекватності окремих емоційних реакцій, усвідомлення можливості вираження власних емоційних проявів.

Вправа 1. «Відсторонена позиція» пропонується з метою вироблення вмінь зменшення інтенсивності переживання в ситуаціях, які викликають тривожність і страх.

Інструкція. Уявіть, що ви бачите себе і все, що відбувається навколо і з вами також якби зі сторони, ніби ви дивитеся фільм про себе. Встановіть зручну для вас дистанцію перегляду, відчуйте себе в ролі глядача, далекого від участі в подіях, але зацікавленого у всьому, що відбувається. Розкажіть, що ви бачите і що ви відчуваєте.

Вправа 2. «Прояви емоцію» використовується з метою аналізу особливостей власних емоційних проявів, а також їх впливу на ефективність комунікації.

Інструкція. Оберіть будь-яку складну емоцію (радість, тривогу) і спробуйте поспілкуватись з добре знайомою вам людиною саме в цьому емоційному ключі. Потім перевірте, запитавши у співрозмовника, що і як вам вдалося, а що – ні, визначте чому (За О.С. Булатовою) [23].

Вправа 3 «І емоцію клином вибивають» пропонується з метою вироблення вміння зміни негативної емоції на протилежну, яке може допомагати нормалізувати емоційний стан в проблемних ситуаціях.

Інструкція. Викличте неприємну емоцію, наприклад, тривожність. Як тільки відчуєте неприємні відчуття починають вас заповнювати, переключіться на виклик позитивної емоції, подумайте про щось приємне для вас, згадайте подію з вашого життя, яка викликала у вас приємні емоції. Зробіть так декілька раз підряд, поступово ви зможете робити це досить швидко (За Г.Г. Вербиною) [31].

Робота з когнітивним компонентом тривожності передбачає застосування

когнітивних психотерапевтичних технік, що передбачають коригування рівня домагань, самооцінки, позбавлення від викривлених уявлень. У межах даного блоку можуть бути використані техніки та процедури когнітивної терапії (раціонально-емоційної, терапії А.Бека та ін.), спрямовані на регулювання рівня тривожності [209]. Приклади вправ з блоку:

Вправа 1. Використовується як в індивідуальній, так і груповій роботі з метою усвідомлення конструктивності або не конструктивності думок.

Кожен з учасників заповнює таблицю, після чого в парах (для групової форми роботи) відбувається обговорення щодо конструктивності або неконструктивності його думок (див. табл.3.1).

Таблиця 3.1

Аналіз тривожної ситуації

№	Осмислення тривожних ситуацій	Відповіді
1	Що трапилось (Де? Коли? З ким?)	
2	Як ви реагували?	
3	Що ви при цьому думали?	
4	Як ви себе після цього почували?	

Вправа 2. Ведення щоденника з метою аналізу ірраціональних уявлень, в якому передбачається опис ситуації, в якій виникла тривожність, оцінка її інтенсивності, опис ірраціонального уявлення, опис раціонального спростування і кінцевий результат, виражений у повторній оцінці ситуації (див. табл.3.2).

Таблиця 3.2

Можливості оформлення щоденника

№ п/п	Ситуація, в якій виникла тривожність	Характеристика інтенсивності тривожності	Ірраціональне уявлення/судження	Раціональне спростування	Переоцінювання ситуації
1					
2					

Вправа 3 спрямована на раціональне оцінювання власних суджень,

викликаних тривожною ситуацією, а також прогнозування можливих конструктивних думок на майбутнє для подібних випадків. Можливо застосовувати як в індивідуальній, так і груповій роботі.

Інструкція. Вислухайте незакінчені речення і завершіть їх.

«Я часто опиняюсь в ситуаціях, які мене тривожать. В цей момент я звичайно говорю собі....». «В наступний раз я скажу собі....».

Вправа 4. Мета – зниження рівня тривожності особистості, пов'язаної з оцінюванням іншими її професійної компетентності.

Інструкція. Протягом тижня відслідковувати ситуації, в яких вам здається, що співрозмовник ставиться до вас несхвально, відверто запитувати у нього про це і записувати те, що вам реально сказали, і те, що ви очікували почути.

Вправа 5. «Аналіз дисфункціональних думок, які викликають тривожність».

Мета – вироблення вмінь переформулювання дисфункціональних думок.

Інструкція. Переформулюйте ці дисфункціональні думки в конструктивні: «Існують правильні і неправильні думки, емоції», «Невдача - нестерпна», «Втрата контролю є небезпечною», «Я повинен уникати помилок чого б це мені не коштувало», «Якщо я зробив помилку, то обов'язково заслужив критику».

Після виконання вправи рекомендовано групове обговорення.

Поведінковий блок передбачає оволодіння ефективними поведінковими стратегіями в тривожній ситуації. Відповідно в ході групової роботи з експериментальними групами можливе як звернення до індивідуального досвіду кожного члена групи щодо визначення існуючих стратегій поведінки в тривожних ситуаціях, так і можливе представлення групи в ролі експерта, який пропонує можливі варіанти конструктивної поведінки в ситуації появи тривожності. В даному блоці ефективним є використання різних рольових ігор, зокрема, пов'язаних і з професійною діяльністю. Приклади вправ поведінкового блоку:

Вправа «Аукціон» (модифікація вправи Б.Р. Матвеева) застосовується з метою розширення адекватних та ефективних способів поведінки в ситуаціях, які викликають тривожність.

Інструкція: Вам пропонується назвати якомога більше способів, які

допомагають особисто вам боротися з тривожністю.

Всі названі способи фіксуються на дошці ведучим, можливе групове обговорення отриманих способів.

Рольова гра «Перша зустріч з клієнтом».

Мета – навчитися контролювати рівень тривожності при першій зустрічі з клієнтом.

Група повинна розбитися на трійки, в яких кожен обирає роль «психолога», «клієнта», «спостерігача». Час виконання – 25-30 хв.

Інструкція для «психолога». В ході бесіди з «клієнтом» спробуйте визначити запит клієнта та гіпотези.

Інструкція для «клієнта». Змодельуйте для психолога причину вашого звернення, намагайтеся поводитися неконструктивно.

Інструкція для «спостерігача». Вам необхідно прослідкувати за вербальними та невербальними проявами «психолога», які б указували на його тривожність. Визначте, яку функцію (деструктивну чи конструктивну) вона виконувала в даному випадку, а також відмітьте, як тривожність «психолога» впливала на «клієнта».

Після завершення рольової гри бажано в ході групового обговорення визначити, які способи поведінки психолога заважали, а які допомагали регулювати власний рівень тривожності.

Слід відзначити, що зниження або ж регулювання тривожності у психологів-початківців відбувалося з урахуванням надбань вже існуючих способів і прийомів її регулювання, зокрема, психогімнастичних вправ, ситуаційно-рольових, ділових ігор, психотерапевтичних прийомів, спрямованого й неспрямованого групового обговорення та ін.

Розроблений розвивально-психокорекційний тренінг в межах програми психологічного супроводу як одна з психотехнологій щодо можливостей зниження тривожності є з одного боку тренінгом особистісного зростання, оскільки учасники отримують можливість навчитися регулювати рівень тривожності, а з іншого боку - тренінгом професійного зростання, оскільки навчаючись управляти

власними емоційними проявами, учасники тренінгу одночасно і вчаться застосовувати отримані знання, уміння та навички щодо інших людей.

Загалом у формувальному експерименті брало участь 138 осіб. В межах нашого дослідження були визначені 3 експериментальні та 3 контрольні групи по 23 особи. До першої експериментальної групи (Експ. гр.1) увійшли практичні психологи випускних курсів Криворізького державного педагогічного університету з основною спеціальністю «Практична психологія», до другої (Експ. гр.2) - з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Дані групи сформовані з метою попередження проявів деструктивної тривожності уже під час проходження навчально-виробничої практики, а також і в майбутній професійній діяльності. Третю експериментальну групу (Експ. гр.3) склали шкільні психологи м.Кривого Рогу зі стажем роботи до 3 років. Подібний вибір обумовлений виявленими на завершальному етапі констатувального експерименту статистично достовірними відмінностями у характеристиках тривожності в даних групах.

Склад експериментальних і контрольних груп сформований за допомогою використання психодіагностичних методик констатувального експерименту таким чином, щоб кількість осіб з високим, середнім та низьким рівнем тривожності були без значних відмінностей у відповідних експериментальних та контрольних групах.

Впровадження «Програми психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності у практичних психологів-початківців» здійснювалося на основі застосування вже визначених в психологічній літературі основних розвивальних та психокорекційних психотехнологій в авторському поєднанні.

Програма психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності у практичних психологів-початківців розрахована на 60 годин і складається з трьох блоків: перший блок – лекційно-інформативний розрахований на 3 заняття по 2 години; другий блок – розвивально-психокорекційний складалася з 12 занять загальною тривалістю 30 годин, а також

закріплювально-самостійний та контрольний блок, розрахований на 24 години самостійної роботи.

Програма формувального експерименту була апробована зі студентами-випускниками першої та другої експериментальних груп (з основною спеціальністю «Практична психологія» та додатковою спеціалізацією «Практична психологія») і складалася з системи занять, загальною кількістю 12 по 2,5 години кожне у позанавчальний час в першому семестрі 2009-2010 навчального року. Цей період був обраний через те, що студенти-психологи за навчальним планом розпочинають навчально-виробничу практику, в ході якої може активізуватися деструктивна тривожність, оскільки практичні психологи-початківці безпосередньо опиняються в майбутньому професійному середовищі з усіма його непередбачуваностями.

Система занять з третьою експериментальною групою – шкільними психологами-початківцями - реалізовувалась в межах програми «Школа молодого психолога» в м.Кривий Ріг і передбачала зустрічі кожного місяця по 2,5-3 години, а також 3 блоки днів-інтенсивів тривалістю 5-6 академічних годин, реалізованих за рахунок методичних або вихідних днів у шкільних психологів. Таким чином, мінімальна кількість передбачених годин групової роботи в кожній з експериментальних груп – 36.

Регулювання рівня тривожності не може відбуватися лише в межах спеціально організованої психологічної системи роботи, в будь-якому разі молодим фахівцям необхідно також додатково витратити час на закріплення та перенесення отриманих умінь в повсякденне життя. Тому в плані тренінгу були передбачені години самостійної роботи практичних психологів загальною кількістю – 24, спрямованих на складання самозвітів, виконання вправ і завдань практичного характеру самостійно, застосування отриманих вмінь і навичок урегулювання та трансформації деструктивної тривожності. Отже, загальний об'єм в системі роботи з тривожністю становить 60 годин.

Під час створення програми психологічного супроводу були використані класичні вправи спрямовані на зниження рівня тривожності до оптимального,

формування упевненості у своїх силах та можливостях, вироблення навичок конструктивної взаємодії та ін. у авторському поєднанні.

Тренінгові заняття в межах програми психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності в переважній більшості мали наступну структуру:

1. Привітання-розминка, з метою сприяння підвищення працездатності групи.
2. Рефлексія станів учасників, реалізована за допомогою конкретних психотехнік.
3. Основна робота за рівнями прояву ситуативної та особистісної тривожності, які можуть перемежовуватись міні-лекціями.
4. Завершення заняття з обов'язковою повторною рефлексією станів учасників.

На завершальному етапі дисертаційного дослідження була виконана контрольна частина формувального експерименту з метою перевірки ефективності системи психологічних заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності як чинника дезадаптації практичних психологів-початківців. Психодіагностика здійснювалась з використанням тих самих методик, що і на констатувальному етапі дослідження: методики «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, уточненої методики «Діагностика професійної тривожності педагогів» Г. М. Прихожан, проєктивної методики «Незавершені речення», методики «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова, опитувальника «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі, методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка.

Експериментальні дані, які були отримані у результаті проведення контрольної частини формувального експерименту, були перевірені за допомогою методів математичної статистики з їх якісним та кількісним аналізом, що

здійснювався за допомогою комп'ютерної програми SPSS 12.0.

Проведений формувальний експеримент передбачає необхідність встановлення його ефективності, тому необхідно відслідкувати динаміку змін тривожності різних видів, дезадаптації та її структурних компонентів в експериментальних групах практичних психологів-початківців.

3.2. Динаміка змін у рівнях, характеристиках і видах тривожності практичних психологів-початківців

Розроблена програма формувальної частини дослідження враховувала специфіку різних експериментальних груп, тому з'ясовувати відмінності в рівнях вираженості різних видів тривожності необхідно з усіма експериментальними групами формувального експерименту. А також необхідно перевірити, чи не здійснювали вплив на досліджуваних інші сторонні чинники. З цією метою видається доцільним відслідкувати наявність чи відсутність статистично достовірних відмінностей у рівнях та характеристиках тривожності в контрольних групах, які сформовані відповідно для кожної з експериментальних груп. Однієї контрольної групи не достатньо, оскільки визначені експериментальні групи, які були задіяні в формувальній частині дослідження, відрізняються не тільки за рівнями вираженості тривожності, але й функціонують в різних умовах.

Для відслідковування динаміки змін особистісної та професійної тривожності у практичних психологів-початківців в експериментальних та контрольних групах використовувалися ті ж методики, що в констатувальному експерименті, зокрема методика «Шкала особистісної тривожності» Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, «Діагностика професійної тривожності педагогів» Г.М.Прихожан з авторським уточненням, а також проєктивна методика «Незавершені речення», адаптована відповідно до мети дослідження. Діагностика професійної тривожності була виконана лише з шкільними психологами, з яких було сформовано третю експериментальну та контрольну групи, оскільки студенти-випускники не залучені до виконання трудової діяльності.

З'ясуємо ефективність розробленої програми щодо врегулювання тривожності, оцінивши динаміку особистісної тривожності у психологів-початківців. У результаті проведення комплексу цілеспрямованих тренінгових занять було зафіксовано статистично достовірне зниження високого рівня особистісної тривожності за методикою Ч. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна в експериментальних групах та збільшення середнього (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка змін в рівнях вираженості тривожності у практичних психологів-початківців (за методикою Ч.Спілбергера)

N=138

Види груп практичних-психологів-початківців	Рівні особистісної тривожності	Показники експериментальних груп					Показники контрольних груп				
		До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця	До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця
		%	К-сть	%	К-сть	%	%	К-сть	%	К-сть	%
Студенти-випускники за спец-тю «Практ. психологія»	високий	39,13	9	17,39	4	-21,74	43,48	10	39,13	9	-4,35
	середній	60,87	14	78,26	18	+17,39	56,52	13	56,52	13	0
	низький	0	0	4,35	1	+4,35	0	0	4,35	1	+4,35
Студенти-випускники з додатк. спец-зацією «Практ. психологія»	високий	60,87	14	39,13	9	-21,74	56,52	13	65,22	15	+8,7
	середній	39,13	9	56,52	13	+17,4	34,78	8	30,43	7	-4,35
	низький	0	0	4,35	1	+4,3	8,7	2	4,35	1	-4,35
Шкільні психологи	високий	47,825	11	30,43	7	-17,395	47,825	11	56,52	13	+8,7
	середній	47,825	11	60,87	14	+13,045	43,48	10	34,78	8	-8,7
	низький	4,35	1	8,7	2	+4,35	8,7	2	8,7	2	0

В експериментальній групі Експ. гр.1 зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 39,13% до 17,39%, збільшилась кількість з середнім рівнем тривожності – 60,87% проти 78,26%. Крім того, після формувального впливу з'явилися представники низького рівня – 4,35%. Це вказує на позитивну динаміку, оскільки різниця між кількістю студентів з високим рівнем особистісної тривожності до початку формувального впливу і після нього становить - 21,74%.

В контрольній групі (Контр. гр.1) відмінності є незначною в межах 4-4,35%, що вказує на те, що ніякі інші чинники не призвели до змін в рівнях вираженості тривожності. Порівнюючи результати перших експериментальних і контрольних груп, можна встановити наявність статистично достовірних змін у Експ. гр.1 ($t_{теор}=2,82$, $t_{емп}=3,3$ при $p \leq 0,01$), в Контр. гр.1 подібні зміни відсутні ($t_{теор}=2,82$, $t_{емп}=0,95$ при $p \leq 0,01$) (див. табл. 3.4).

В другій експериментальній групі Експ. гр.2, яка характеризувалася вищим рівнем тривожності по відношенню до інших груп, після цілеспрямованого впливу також зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 60,87% до 39,13%, на 17,4% зросла кількість осіб з середнім рівнем тривожності (з 39,13% до 56,52%). Як і в попередній експериментальній групі з'явилося 4,35% осіб з низьким рівнем тривожності.

Таблиця 3.4

Показники коефіцієнта Стьюдента в експериментальних і контрольних групах для особистісної та професійної тривожності (за методиками Ч.Спілбергера та Г.М.Прихожан)

N=138

Види груп практичних психологів-початківців	Критерії	Показники експериментальних груп					Показники контрольних груп				
		Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Коеф. Стьюдента, рівень знач. 0,01	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Коеф. Стьюдента, рівень знач. 0,01
		До форм. експ.		Після форм. експ.			До форм. експ.		Після форм. експ.		
Студенти основної спец.«Практична психологія»	ОТ*	44,13	48,57	40,87	37,48	3,3	44,04	42,77	43,57	49,26	0,95
Студенти з додатк. спец-зацією «Практ. психологія»	ОТ*	49,04	65,59	46,61	51,61	3,49	46,83	75,97	47,61	72,79	1,28
Шкільні психологи	ОТ*	45,3	94,22	41,96	62,68	3,26	45,04	75,5	45,61	63,16	0,4
	ПрТ**	63,43	293,7	58,43	242,2	4,87	62,78	241,9	61,17	274,1	1,42

Примітки. *ОТ – особистісна тривожність, **ПрТ – професійна тривожність.

У контрольній групі (Контр. гр.2) відмінності в рівнях вираженості тривожності до і після формувального впливу становлять 4,35%-8,7%, що вказує на відсутність інших значимих чинників, які б могли призвести до зниження рівня особистісної тривожності. Зміни в характеристиках тривожності в Експ. гр.2 є статистично значимими ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,49$ при $p \leq 0,01$), а в Контр. гр.2 – ні ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=1,28$ при $p \leq 0,01$) (див. табл. 3.4), що свідчить про ефективність здійсненого формувального впливу в експериментальній групі.

Третя експериментальна група Експ. гр.3, сформована зі шкільних психологів-початківців, також продемонструвала зменшення кількості осіб з високим рівнем особистісної тривожності від 47,825% до 30,43%, збільшення кількості психологів з середнім рівнем – від 47,825% до 60,87% та низьким рівнем тривожності – від 4,35% до 8,7%. Зафіксовано статистично значимі зміни в характеристиках тривожності в Експ. гр.3 ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,26$ при $p \leq 0,01$), в контрольній групі Контр. гр.3 різниця між вказаними характеристиками залишилася без достовірних змін ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=0,4$ при $p \leq 0,01$).

Таким чином, в усіх трьох експериментальних групах знизилась кількість осіб з високим рівнем тривожності за рахунок збільшення кількості представників переважно середнього, а також низького рівня тривожності. Отримані результати статистичного аналізу свідчать про те, що розроблена програма є ефективною, завдяки її застосуванню знижується особистісна тривожність. Але крім цього необхідно встановити, чи відбувається зі зниженням рівня тривожності подолання її деструктивних впливів.

Якщо звернутися до аналізу окремих прикладів змін в рівнях та проявах тривожності, то досліджувана психолог-початківець К.Р. з Експ. гр.3 на констатувальному етапі дослідження мала високий рівень особистісної тривожності, що становив 56 балів. Після формувального експерименту у досліджуваній К.Р. знизився рівень тривожності до середнього (43 бали). Це вказує на ефективність запропонованої програми щодо врегулювання підвищеної

тривожності. Крім того, вказана досліджувана до формувального експерименту зазначала, що можливі невдачі її лякають, що її охоплює сильна тривога, коли вона відчуває свою безпорадність, що тривожиться через свою непрофесійність. Після формувальної частини дослідження характер її тверджень змінився, вони стали більш оптимістичними: майбутні труднощі «можуть не виникнути»; можливі невдачі, «але в більшості випадків успіх справи залежить від професійних якостей психолога», «мене охоплює сильна тривога дуже рідко».

Досліджувана С. А. (Експ. гр.3) з високим рівнем особистісної тривожності (59 балів) до початку формувального експерименту вказувала, що коли до неї заходить клієнт вона відчуває тривогу, а почувши стук до кабінету часто нервує. Після формувальної частини дослідження відповіді на незакінчені речення набули більш позитивно забарвленого характеру: «почувши стук до мого кабінету я з нетерпінням чекаю дізнатись, хто там прийшов», «коли заходить клієнт, я відчуваю задоволення». Особистісна тривожність знизилася лише в межах високого рівня з 59, до 46, що свідчить про переведення тривожності в конструктивне русло, навіть незважаючи на високий її рівень.

Для перевірки впливу створеної програми на зниження професійної тривожності, яка виступає чинником окремих структурних компонентів дезадаптації у працюючих психологів-початківців, було встановлено рівень цієї тривожності до і після формувального впливу. В Експ. гр.3 відбулося зниження високого та підвищеного рівня професійної тривожності з 13,4% до 4,35%, з 39,13% проти 21,74%, відповідно (див. табл.3.5).

Крім того, зросла кількість шкільних психологів, у яких нормальний рівень професійної тривожності (з 43,48% до 60,87%), різниця становить 17,39%. Також збільшилася кількість досліджуваних Експ. гр.3, в яких даний вид тривожності відсутній (з 4,35% до 13,04%), різниця складає 8,69%. Позитивні зміни відбулися в основному за рахунок нормалізації рівня тривожності у осіб з її високим та підвищеним рівнем, що свідчить про ефективність здійсненого формувального впливу.

Аналіз динаміки змін професійної тривожності в третій експериментальних

та контрольних групах показав існування статистично достовірних відмінностей ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=4,87$ при $p=0,01$) в експериментальній групі шкільних психологів, в контрольній таких змін виявлено не було ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,3$ при $p=0,01$).

Таблиця 3.5

Оцінка динаміки змін професійної тривожності у шкільних психологів
(за методикою Г.М. Прихожан)

N=46

Вид групи працюючих практичних психологів-початківців	Рівні професійної тривожності	Показники експериментальної групи (Експ. гр.3)					Показники контрольної групи (Контр. гр.3)				
		До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця	До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця
		%	К-сть	%	К-сть	%	%	К-сть	%	К-сть	%
Шкільні психологи	високий	13,04	3	4,35	1	-8,69	8,7	2	8,7	2	0
	підвищений	39,13	9	21,74	5	-17,39	30,43	7	26,1	6	-4,35
	нормальний	43,48	10	60,87	14	+17,39	56,52	13	56,52	13	0
	Тривожність відсутня	4,35	1	13,04	3	+8,69	4,35	1	8,7	2	+4,35

Це свідчить проте, що позитивна динаміка змін Отже, програма психологічного супроводу, спрямована на врегулювання особистісної та професійної тривожності, сприяла також зниженню останньої.

Якщо звернутись до аналізу методики «Незакінчені речення» в авторській адаптації, то на констатувальному етапі дослідження було виявлено чотири групи професійних ситуацій, в яких виникає професійна тривожність: професійні ситуації, які виникають в ході індивідуальної роботи з клієнтом; професійні ситуації, які виникають в ході роботи з групою; професійні ситуації, які пов'язані з міжособистісною взаємодією психолога з адміністрацією, вчителями, колегами-психологами та батьками; професійні ситуації, які пов'язані з регуляцією власних негативних станів.

Розглянемо окремі приклади змін, які відбулися в емоційному сприйманні даних професійних ситуацій серед психологів-початківців після формульовального

експерименту. Наприклад, досліджувана С.Л. вказувала на етапі констатувального експерименту, що їй охоплює сильна тривога, коли вона не може знайти спільну мову з учнем, і їй заважає те, що вона не може досягти дисципліни в класі в ході групової роботи. Після формувального впливу, відповіді досліджуваної С. Л. свідчать про те, що професійна тривожність стала конструктивною: коли вона спілкується з учнями і не може знайти спільної мови, то «мене охоплює сильна тривога, але я навчилася її контролювати».

Досліджувана О. В. на констатувальному етапі експерименту вказувала, що їй охоплює сильна тривога, коли її викликає адміністрація, що вона тривожиться через недостатність досвіду, порівнюючи себе з іншими психологами. Після формувального дослідження характер її відповідей змінився: «адміністрація чекає від мене реальної допомоги», «порівнюючи себе з іншими психологами, я переживаю, що ще мало знаю і вмю, але це можна виправити».

Досліджувана С. Д. вказувала (констатувальний експеримент), що вона відчуває тривогу, почувши стук до свого кабінету. Після формувального впливу досліджувана С. Д. зазначає: «почувши стук до мого кабінету, я готуюсь до спілкування». Отримана відповідь вказує на те, що психолог-початківець змогла справитися з тривожністю, яка заважала їй конструктивно взаємодіяти з іншими.

Необхідно також виявити ефективність розробленої програми щодо подолання деструктивних впливів тривожності, оскільки вже доведена її дієвість щодо урегулювання тривожності. Для цього перевіримо наявність змін в особистісних профілях адаптованих та дезадаптованих шкільних психологів з урахуванням рівня тривожності.

На заключному етапі констатувального експерименту було доведено, що особистісна тривожність виступає чинником дезадаптації. Таким чином, при досягненні оптимального рівня тривожності повинні спостерігатись позитивні зміни в особистісних профілях психологів: кількість професійно дезадаптованих фахівців повинна зменшитися. Проаналізуємо динаміку змін в особистісних профілях адаптованих та дезадаптованих шкільних психологів з урахуванням рівня тривожності Експ. гр.3 та Контр. гр.3 (див. рис. 3.2).

В Експ.гр.3 спостерігається позитивна динаміка у зменшенні кількості осіб тривожно-деструктивного дезадаптивного (з 30,43% до 8,7%) і ситуативно-деструктивного дезадаптивного (з 17,4% до 13,04%) профілів, а також у збільшенні кількості шкільних психологів тривожно-адаптивного (з 13,04 % до 21,74%) та врівноважено-адаптивного (з 39,13% по 56,52%) профілів.

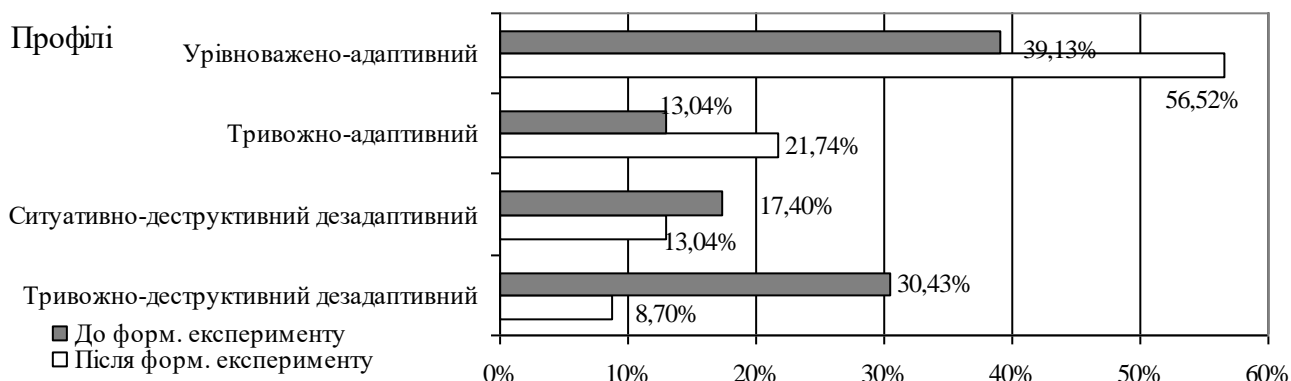


Рис. 3.2. Динаміка змін в особистісних профілях адаптованих та дезадаптованих працюючих психологів (Експ.гр.3) з урахуванням рівня тривожності (у %)

Таким чином, найбільш суттєві зміни відбулися в тривожно-деструктивному дезадаптивному профілі, різниця у відсотках до початку і після формувального впливу становить - 17,39%.

Це вказує на ефективність здійснюваної роботи, оскільки кількість досліджуваних, для яких тривожність була деструктивною знизилася. Основні зміни відбулися за рахунок переходу окремих особистостей з тривожно-деструктивного дезадаптивного до врівноважено-адаптивного та тривожно-адаптивного профілів. Незначна різниця в кількості респондентів тривожно-адаптивного профілю до і після формувального експерименту (+8,7%) пояснюється тим, що зміни в цьому профілі відбулися через перехід частини досліджуваних до врівноважено-адаптивного профілю (знизився рівень конструктивної тривожності), а також у зв'язку з переходом окремих представників третьої експериментальної групи з тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю. Останнє вказує на те, що тривожність перестала виконувати деструктивну функцію і стала конструктивною, незважаючи на її

високий рівень.

Перевірка достовірності результатів здійснювалася за допомогою t-критерію Стьюдента, в результаті було з'ясовано, що існують статистично достовірні зміни в особистісних профілях адаптованих та дезадаптованих психологів-початківців з урахуванням рівня тривожності в Експ. гр.3 ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,56$ при $p \leq 0,01$), в Контр. гр.3 подібні зміни не значимі ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=1,35$ при $p \leq 0,01$).

Але необхідно відмітити певні особливості змін, які відбулися в особистісних профілях шкільних психологів, розглянувши окремі приклади. Досліджувана практичних психолог-початківець Р.О., яка за отриманими результатами констатувального експерименту потрапила до тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю, після формувального впливу перейшла до тривожно-адаптивного. Це свідчить про те, що показники тривожності знизились лише в межах високого рівня (з 51 до 46), але, незважаючи на це, була констатована відсутність дезадаптації (з 68 балів до 30). Отримані результати вказують, що хоча тривожність залишилася на високому рівні, що можливо, бо тривожність – властивість особистості, яка складно піддається корекційному впливові, вона перестала виконувати деструктивну функцію, оскільки вдалося досягти підвищення адаптивного потенціалу особистості.

Досліджувана шкільний психолог В. К., яка належала на констатуючому етапі експерименту до тривожно-деструктивного дезадаптивного особистісного профілю, за отриманими показниками після формувального впливу перейшла до врівноважено-адаптивного профілю, що вказує на те, що показники тривожності знизилися до оптимального рівня (з 51 балу до 42), а кількісний показник дезадаптації засвідчив її відсутність (відбулися зміни з 66 балів до 31). Таким чином, відбувся перехід деструктивної тривожності в конструктивну.

Крім того, необхідно відмітити, що незважаючи на статистично підтвержену ефективність застосованої програми, для 8,7% психологів тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю не відбулося якісних змін ні в показниках особистісної тривожності, ні в показниках професійної дезадаптації. Наприклад, досліджувана шкільний психолог С. Ю. На констатувальному етапі

дослідження мала високий рівень особистісної тривожності у вигляді 61 балу та підвищений рівень дезадаптації — 83 бали. Після проведення формувального експерименту у психолога С. Ю. спостерігалось незначне зниження показників особистісної тривожності (з 61 до 48) та професійної дезадаптації (з 83 до 72), яке відбувалось лише в межах визначених рівнів. Отже, тривожність в даному випадку не перестала виконувати деструктивну функцію і залишилася одним з чинників дезадаптації. Потрібно відзначити необхідність професійного відбору абітурієнтів при вступі до вузу на спеціальність «Практична психологія».

Таким чином, методи і прийоми, які були використані у формувальній частині дослідження, ефективно вплинули на зниження рівня тривожності і, як наслідок, на адаптаційні можливості практичних психологів.

Отримані результати свідчать про підтвердження висунутого припущення про те, що за допомогою спеціально створеної програми можна деструктивну тривожність як чинник дезадаптації психолога-початківця трансформувати в конструктивну. Крім того, необхідно відслідкувати зміни, які відбулися в різних підструктурах дезадаптації фахівців-початківців в результаті переведення деструктивної тривожності в конструктивне русло або в результаті її зниження до нормального рівня.

3.3. Психологічні особливості змін у рівнях та проявах дезадаптації практичних психологів-початківців у контексті регулювання підвищеної тривожності

У ході застосування «Програми психологічного супроводу розвитку вмінь регулювання підвищеної тривожності у практичних психологів-початківців» статистично достовірно знизився рівень як особистісної, так і професійної тривожності в усіх експериментальних групах. Було доведено, що тривожність є чинником дезадаптації, тому досягнення оптимального рівня тривожності, переведення її з деструктивної в конструктивну повинно призвести до зниження рівня дезадаптації як в цілому, так і в її показниках з різних підструктур.

Розглянемо динаміку змін дезадаптації в експериментальних та контрольних групах практичних психологів-початківців, виявлені за методикою К. Роджерса, Р. Даймонда та опитувальником «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої (див. табл.3.6).

Якщо порівняти результати Експ. гр.1 з Контр. гр.1, то можна визначити статистично достовірні зміни в показниках дезадаптованості в експериментальній групі ($t_{\text{емп.}} = 4,25$, $t_{\text{теор.}} = 2,93$ при $p \leq 0,01$), та відсутність таких змін в контрольній ($t_{\text{емп.}} = 1,69$, $t_{\text{теор.}} = 2,93$ при $p \leq 0,01$). Подібна картина характерна і для Експ. гр.2 та Контр. гр.2: в експериментальній групі наявні статистично достовірні зміни в показниках дезадаптованості ($t_{\text{емп.}} = 4,1$, $t_{\text{теор.}} = 2,93$ при $p \leq 0,01$), а в контрольній вони відсутні ($t_{\text{емп.}} = 1,25$, $t_{\text{теор.}} = 2,93$ при $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.6

Показники статистичного коефіцієнта Стьюдента в експериментальних і контрольних групах для дезадаптації

N=138

Види груп практичних психологів-початківців	Критерії	Показники експериментальних груп					Показники контрольних груп				
		Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Коефіц. Стьюдента, рівень знач. 0,01	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Коефіц. Стьюдента, рівень знач. 0,01
Студенти-випускники за спец-тю «Практ. психологія»	Д*	74,08	873,3	67,39	672,6	4,25	73,18	734,9	73,78	762,6	1,69
Студенти-випускники з додатк. спеціалізацією «Практ. психологія»	Д*	84,8	406,2	80,2	373,5	4,1	81,1	329,6	80,6	325,1	1,25
Шкільні психологи	Д*	62,83	726,7	54,22	372,4	2,93	59,52	327,0	58,22	687,4	1,76
	ПД**	28,87	352,3	22,83	206,5	3,42	26,09	325,7	25,13	298,7	1,42

Примітки. Д* - дезадаптованість, ПД** - професійна дезадаптація.

Порівнюючи результати Експ. гр.3 та Контр. гр.3, можна встановити наявність статистично достовірних змін у показниках дезадаптованості в експериментальній групі ($t_{\text{теор.}} = 2,82$, $t_{\text{емп.}} = 2,93$ при $p \leq 0,01$), в контрольній подібні зміни відсутні ($t_{\text{теор.}} = 2,82$, $t_{\text{емп.}} = 1,76$ при $p \leq 0,01$).

Отримані результати свідчать про те, що в ході формувального експерименту підвищився адаптивний потенціал усіх експериментальних груп психологів-початківців, зокрема, студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія» (Експ. гр.1) , студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (Експ. гр.2) та працюючих шкільних психологів (Експ. гр.3).

Якщо звернутись до аналізу динаміки змін дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань, то в експериментальній групі шкільних психологів (Експ. гр.3) встановлені статистично достовірні зміни, оскільки емпіричний показник коефіцієнта t-Стюдента дорівнює 3,42, тоді як теоретичний для визначеної кількості досліджуваних є меншим $t_{\text{теор.}} = 2,82$ для рівня значимості 0,001. В контрольній групі (Контр. гр.3) такі зміни не підтверджені статистично, тому що емпіричний показник коефіцієнта t-Стюдента значно менший, ніж теоретичний, навіть для допустимого рівня значимості 0,01 ($t_{\text{теор.}} = 2,82$, $t_{\text{емп.}} = 1,42$ при $p \leq 0,01$).

Таким чином, застосована програма психологічного супроводу, спрямована на регулювання підвищеної тривожності сприяла і підвищенню адаптивного потенціалу особистості, зниженню показників дезадаптації.

Враховуючи розроблену структуру дезадаптації проаналізуємо динаміку змін в кожній з існуючих підструктур (психосоматичній, мотиваційній, емоційно-вольовій, когнітивній, характерологічній, поведінковій) після обробки результатів формувального експерименту. Оскільки було встановлено існування статистично достовірних зв'язків тривожності з окремими показниками визначених підструктур дезадаптації, то і відслідковувати зміни будемо саме з ними.

Розглянемо зміни в психосоматичній підструктурі дезадаптації на прикладі шкільних психологів (Експ. гр.3). До формувального впливу шкільні психологи

мали середні показники втоми 5,41 бала, тоді як після формувального експерименту цей показник знизився до 2,3 бали. Середній показник погіршення самопочуття на констатувальному етапі в Експ. гр.3 був 10,2 бали, а після формувального експерименту середнє значення цього прояву дезадаптації становило 6,7 бали, що вказує на значне його зниження. Середнє значення соматовегетативних порушень у шкільних психологів (Експ. гр.3) в результаті формувального впливу знизилася з 9,1 до 6,4, аналогічні за тенденцією зміни відбулися з середнім показником дисгармонії циклу «сон-бадьорість».

Крім того, ми вважали доцільним розглянути конкретний приклад динаміки змін в психосоматичній підструктурі дезадаптації. Досліджувана С.О. з Експ. гр.3 (з високим рівнем тривожності) до початку формувального експерименту мала максимальний показник відчуття втоми (12 балів), після формувального експерименту цей показник знизився до 4 балів, що свідчить про значне зниження інтенсивності відчуття втоми в даній досліджуваній (див. рис. 3.3).

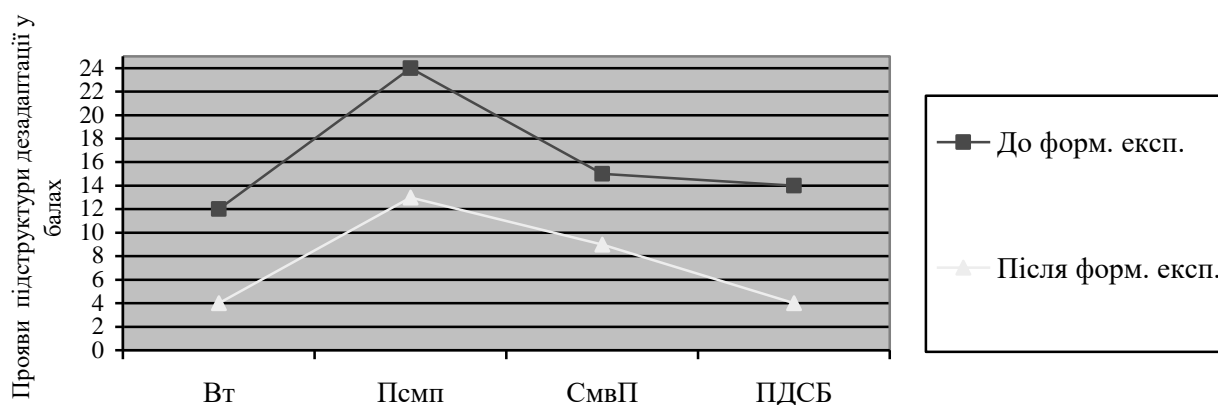


Рис. 3.3. Динаміка змін у психологічних проявах психосоматичної підструктури дезадаптації тривожного шкільного психолога С.О. (Експ. гр.3)
Примітки: Вт - втома, Псмп – погіршення самопочуття, СмвП - соматовегетативні порушення, ПДСБ – прояви дисгармонії циклу «сон-бадьорість» (за результатами методики «Професійна дезадаптація» О.М.Родіної в адаптації М.А.Дмитрієвої).

Крім того, психолог-початківець С.О. мала високий рівень прояву дисгармонії циклу «сон-бадьорість» - 14 балів з максимальних 16 на констатувальному етапі дослідження, тоді як після формувального експерименту

цей показник знизився до 4 балів, що вказує на нормалізацію циклу «сон-бадьорість». Також знизилися показники погіршення самопочуття (з 24 до 13) і соматовегетативних порушень, які виражались в болях в спині і шиї під час роботи, головному болі, приступах серцебиття та ін. (з 15 до 9).

Таким чином, можна констатувати зниження усіх проявів психосоматичної підструктури дезадаптації у досліджуваній практичного психолога-початківця С.О., що свідчить про ефективність створеної «Програми психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності у психологів-початківців».

Розглянемо динаміку змін в емоційно-вольовій підструктурі дезадаптації психологів-початківців (див. рис. 3.4).

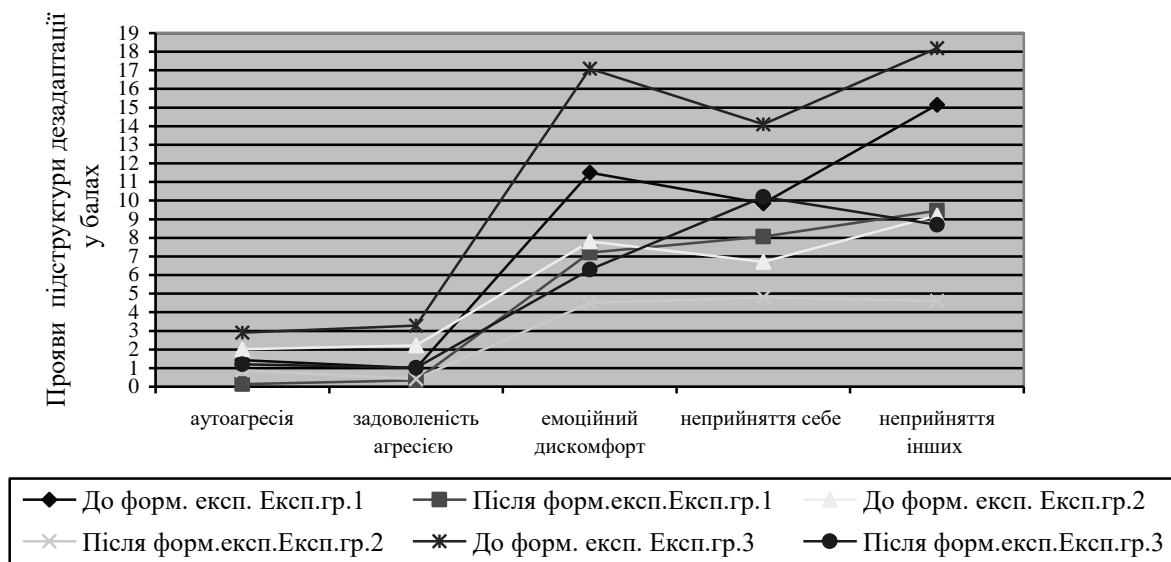


Рис. 3.4. Динаміка змін в психологічних проявах емоційно-вольової підструктури дезадаптації у психологів-початківців в контексті регулювання підвищеної тривожності

Примітки. За результатами методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В.В.Бойка та опитувальника «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т.Лірі.

Необхідно відмітити наявну позитивну динаміку у зменшенні вираженості показників в емоційно-вольовій підструктурі дезадаптації психологів-початківців. В визначених експериментальних групах знизилися показники усіх проявів

емоційно-вольової підструктури дезадаптації.

В Експ. гр.1 після формувального експерименту значно знизилися середні групові показники емоційного дискомфорту (з 11,5 до 7,2 балів) та неприйняття інших (з 15,14 до 9,46 балів). Аналогічна тенденція спостерігається і в Експ. гр.2 щодо зниження вище вказаних показників: емоційний дискомфорт (з 17,8 до 8,5), неприйняття інших (з 9,2 до 4,6). Значно зменшилися середні показники неприйняття інших (від 15,1 до 9,6), емоційного дискомфорту (від 11,7 до 7,1) та емоційних зрушень (від 3,2 до 0,8) в експериментальній групі шкільних психологів (Експ. гр.3) при збереженні на одному рівні показників стандартного відхилення. Це означає, що досліджувані стали частіше мати гарний настрій, рідше зациклюватися на неприємних думках.

В усіх експериментальних групах середні показники неприйняття себе зменшилися лише в межах 1,5-2 балу. Це свідчить про складність впливу на емоційне оцінювання себе, що визначено в багатьох психологічних дослідженнях.

Зниження середніх показників аутоагресії як компонента дезадаптації у визначених експериментальних групах, вказує на більш адекватне ставлення психологів-початківців до себе, ніж до формувального експерименту.

Це підтверджується і змінами в оцінці себе, виявлених за допомогою бесіди та методики «Незакінчені речення». Наприклад, до формувального експерименту досліджувана психолог-початківець К. В. (Експ. гр.3) зазначала, що вона злиться на себе через те, що невпевнена у своїх силах на роботі; вказувала, що можливі невдачі свідчать про її некомпетентність. Після здійсненого впливу її формулювання тверджень змінилися: «Я перестала на себе злитись, бо побачила результати своєї праці», «можливі невдачі – трамплін для майбутніх удач».

Досліджувана студентка-психолог О. М. (Експ. гр.1) на констатувальному етапі експерименту вказувала, що переживає і злиться на себе, через те, що нічого не встигає, не має необхідного рівня знань. Тоді як після формувального впливу досліджувана О. М. стала по іншому визначати цю ситуацію: «досвіду і знань у мене не вистачає, але я пробую і вчуся».

Відслідковуємо зміни, які відбулися в психологічних проявах мотиваційної та

когнітивної підструктур дезадаптації на прикладі третьої експериментальної групи - шкільних психологів. До формувального впливу з вираженим та високим рівнем зниження мотивації до професійної діяльності було 17,2% та 14,3% шкільних психологів, відповідно. Після здійсненого впливу частина цих досліджуваних (35%) отримала середній та низький рівень зниження мотивації до професійної діяльності, що свідчить про ефективність впливу розробленої програми на мотиваційну підструктуру дезадаптації.

Подібна тенденція щодо зниження показників проявів дезадаптації спостерігається і в когнітивній її підструктурі. Зокрема, в третій експериментальній групі досліджувані, які на констатувальному етапі дослідження вказували на погіршення функціонування окремих пізнавальних процесів, зокрема пам'яті, після формувального експерименту 37,5% з них відзначали позитивну динаміку, відзначали покращення функціонування пізнавальних процесів.

Розглянемо динаміку змін у психологічних проявах характерологічної підструктури дезадаптації у психологів-початківців (див. рис. 3.5).

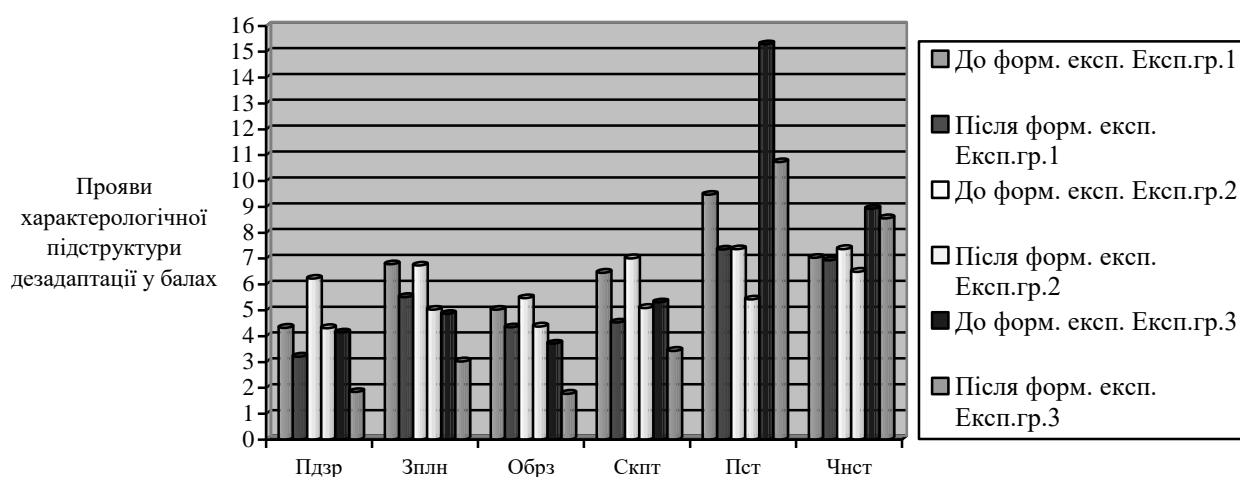


Рис. 3.5. Динаміка змін в психологічних проявах характерологічної підструктури дезадаптації практичних психологів-початківців в контексті регулювання підвищеної тривожності

Примітки. Пдзр – підозрілість. Зплн – запальність, Обрз – образливість, Скпт –

скептицизм, Пст – поступливість, Чнст – чуйність-жертвовність (за результатами методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є.П.Ільїна та П.А.Ковальова та опитувальника «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі).

Найбільш істотні зміни відбулися в середніх показниках підозрливості в усіх експериментальних групах (Експ. гр.1 з 4,32 до 3,21, Експ. гр.2 - з 6,22 до 4,31, Експ. гр.3 - з 4,14 до 1,84). Отримані результати свідчать, що досліджувані стали з меншою підозрливостю ставитися до інших. Це пояснюється тим, що підозрливості властива тривожним особистостям, після зниження рівня тривожності у досліджуваних знижуються і показники підозрливості.

Всі інші прояви характерологічної підструктури дезадаптації, зокрема, запальність, образливість, скептицизм, поступливість, чуйність мають досить незначну тенденцію змін у бік зменшення показників. Лише в Експ. гр.3 у шкільних психологів поступливість, середній показник якої належав до дезадаптивної зони комунікативно-характерологічних тенденцій за Т. Лірі (15,29 балів), після формувального впливу знизився до проміжної зони вираження між адаптивною та дезадаптивною (10,73 бали). Поступливість в дезадаптивному вияві вказує на те, що для особистості характерна пасивна схильність поступатися всім і в усьому, приписувати собі провину, засуджувати себе навіть без об'єктивних на то причин, прагнення знайти опору в комусь сильнішому. Останнє може негативно впливати на клієнта. Таким чином, після формувального впливу шкільні психологи стали менш поступатися в усьому своїм колегам, вчителям, клієнтам без необхідності.

Слід констатувати, що для всіх експериментальних груп властиве зниження усіх середніх показників характерологічної підструктури дезадаптації, але порівняно з вище розглянутими підструктурами зміни є менш вираженими. Це пояснюється тим, що вказана підструктура дезадаптації є більш стійкою, оскільки риси характеру важче піддаються корекційному впливові.

Проаналізуємо динаміку змін у психологічних проявах поведінкової

підструктури дезадаптації психологів-початківців (див. рис. 3.6).

Найбільш виражені зміни проявляються в зниженні середніх показників конфліктності в усіх експериментальних групах (Експ. гр.1 з 24,07 до 18,03 балів, Експ. гр.2 - з 26,03 до 18,36 балів, Експ. гр.3 - з 20,43 до 14,55 балів). Це свідчить про те, що тривожні особистості стали рідше вступати в конфлікти, а значить тривожність перестала бути деструктивною.

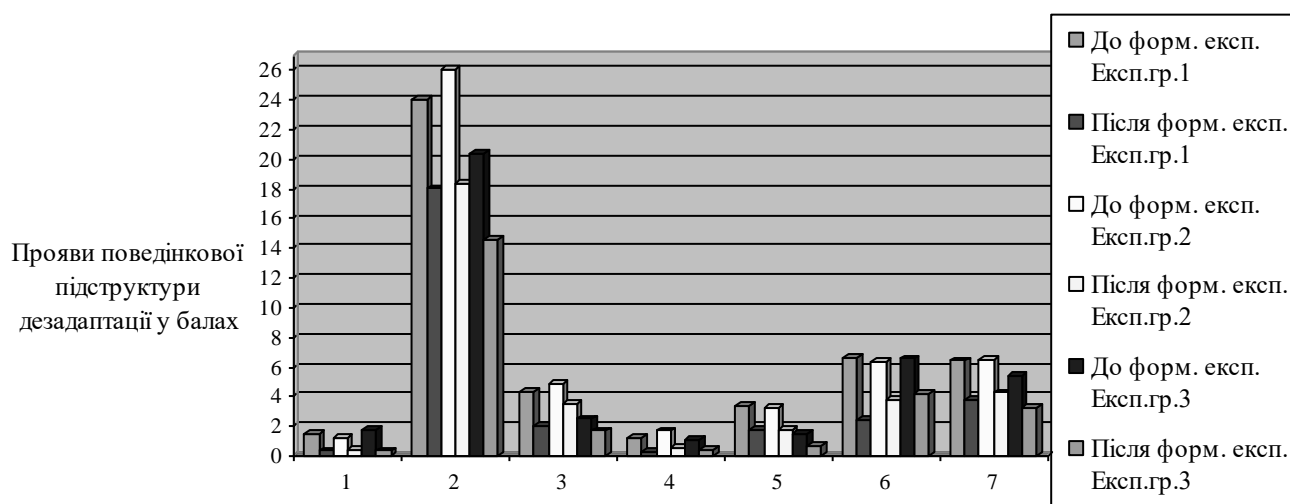


Рис. 3.6. Динаміка змін у психологічних проявах поведінкової підструктури дезадаптації у практичних психологів-початківців в контексті регулювання підвищеної тривожності

Примітки: 1 - провокація агресії , 2 - конфліктність, 3 – наступальність, 4- анонімна агресія, 5 - спонтанна агресія, 6 - залежність від інших, 7 – консерватизм (за результатами методик «Особистісна агресивність і конфліктність» Є.П.Ільїна та П. А. Ковальова та «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка).

Крім того, зменшилась кількість досліджуваних в усіх експериментальних групах з підвищеним та високим рівнем конфліктності. Найбільш яскраві зміни в Експ. гр.1: до формувального експерименту 43,5% студентів-випускників з основною спеціальністю «Практична психологія» мали підвищений рівень конфліктності, після – 25,7%. У студентів-випускників з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (Експ. гр.2) ці зміни в рівнях

конфліктності не такі яскраві, як в Експ. гр.1. Це пояснюється тим, що тривожні студенти Експ. гр.2 важче піддавалися корекційному впливові, що пов'язано з особливостями оволодіння професією. В даній групі тривожність частіше продовжувала виконувати деструктивну функцію, тому, пов'язана з нею конфліктність також змінювалася не настільки значимо, як в інших експериментальних групах.

Середні показники проявів дезадаптації цієї підструктури, зокрема, наступальності, анонімної агресії, спонтанної агресії, залежності від інших, консерватизму також мають виражену тенденцію до зниження в усіх експериментальних групах після формувального експерименту.

У шкільних психологів (Експ. гр.3) спостерігається зменшення середніх показників погіршення соціальної взаємодії з іншими (з 2,57 до 1,05 балів) та зниженні загальної активності (з до 1,71 до 0,35 балів). Це вказує на те, що досліджувані стали більш активними, зокрема і в професійній діяльності, а також покращилася соціальна взаємодія з іншими.

Звернемося до аналізу конкретного прикладу динаміки змін у психологічних проявах поведінкової підструктури дезадаптації у тривожної досліджуваної О. А. (Експ. гр.1) (див. рис. 3.7).

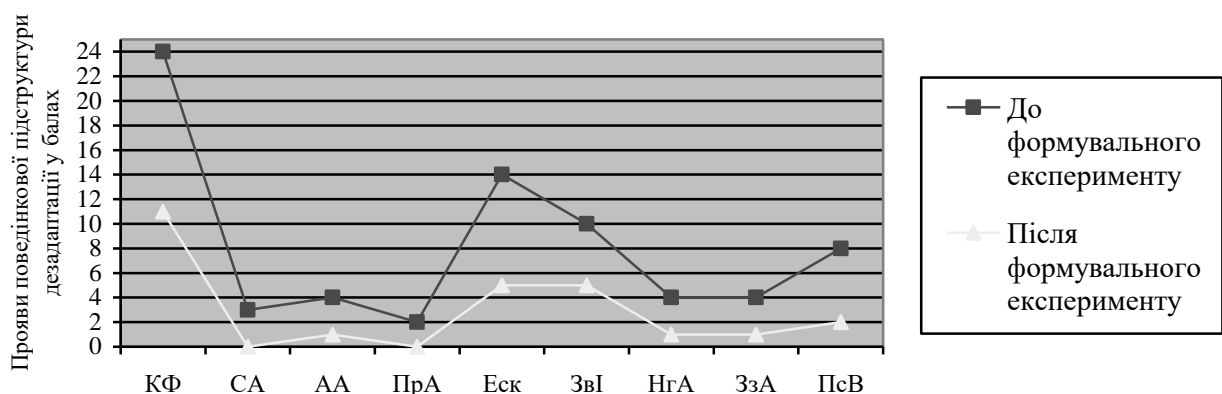


Рис. 3.7. Приклад динаміки змін у психологічних проявах поведінкової підструктури дезадаптації у тривожної досліджуваної О. А. (Експ. гр.1)

Примітки: КФ – конфліктність, СА – спонтанність агресії, АА – анонімність агресії, ПрА - провокація агресії у оточуючих * на 5, Еск – ескапізм, ЗвІ – залежність від інших, НгА – нездатність гальмувати агресію, ЗзА – зниження

загальної активності, ПсВ – погіршення соціальної взаємодії (за результатами методики «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова, опитувальника «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі, методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка).

Насамперед, значні зміни відбулися в проявах конфліктності, зокрема, до початку формувального експерименту досліджувана О. А. мала підвищений рівень конфліктності, але після формувального впливу рівень вираженості конфліктності став середнім. Крім того, значно знизилася показники ескапізму (з 14 до 5 балів), що вказує на те, що особистість вже не відсторонюється від існуючої реальності, від проблем, а намагається їх вирішувати. Також знизилася показники залежності від інших, що вказує на підвищення власної активності, а також покращилася соціальна взаємодія з оточуючими.

Крім того, про ефективність здійсненого формувального впливу свідчать і висловлювання психологів-початківців трьох експериментальних груп, які були з'ясовані в ході бесіди після завершення формувальної частини дослідження. Досліджувана Г. С. свідчить: «Я дуже багато чого зрозуміла і навчилася», «... тепер мені набагато легше справлятися з тривогою перед публічними виступами». Досліджувана В. О. зазначає: «Я навчилася справлятися з незначними невдачами на роботі, через що раніше дуже тривожилася», «отримані вміння я зможу використовувати в своїй професійній діяльності». Досліджувана К. П. зізнається: «Я перестала тривожитись і нервувати на роботі через будь-які дрібниці», «... я знаю, що у мене ще дуже мало досвіду, але я хочу вчитися і ефективно виконувати свою роботу».

Розглянувши динаміку змін дезадаптації та проявів її підструктур у практичних психологів-початківців, можна констатувати ефективність впливу розробленої «Програми психологічного супроводу розвитку умінь регулювання

підвищеної тривожності у психологів-початківців». Отже, регулювання високого рівня деструктивної тривожності у психологів-початківців призводить до зниження дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань та її окремих проявів, гіпотеза підтвердилася.

Таким чином, отримані результати дозволяють визначити ефективність впливу програми формувального експерименту на поведінкову підструктуру дезадаптації практичних психологів-початківців.

Висновки до 3 розділу

Розроблено «Програму психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності в практичних психологів-початківців» на основі теоретичного узагальнення та врахування отриманих результатів на констатувальному етапі дослідження. Впровадження програми здійснювалося на основі застосування вже визначених в психологічній літературі основних розвивальних та психокорекційних психотехнологій в авторському поєднанні.

Означена програма розрахована на 60 годин і складається з трьох блоків: перший блок – лекційно-інформативний розрахований на 3 заняття по 2 години; другий блок – розвивально-психокорекційний складається з 12 занять загальною тривалістю 30 годин, а також закріплювально-самостійний та контрольний блок, розрахований на 24 години самостійної роботи. Основний розвивально-психокорекційний блок передбачає роботу над чотирма рівнями прояву тривожності в структурі особистості психологів-початківців: фізіологічному (розвиток навичок емоційно-сугестивного тренування, зняття нервово-м'язового напруження), емоційному (розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій), когнітивному (подолання когнітивних викривлень, вироблення вмінь раціоналізації) та поведінковому (вироблення ефективних поведінкових стратегій в тривожній ситуації).

Ефективність застосованої програми підтверджена статистично достовірним зниженням показників особистісної тривожності в усіх експериментальних групах. Зафіксовані статистично достовірні зміни за допомогою t-критерію

Стьюдента в показниках професійної тривожності в третій експериментальній групі (шкільні психологи).

Доведено, що особистісна тривожність є чинником дезадаптації практичних психологів-початківців, тому при досягненні оптимального рівня тривожності відбулися позитивні зміни в особистісних профілях психологів: кількість дезадаптованих фахівців зменшилися, що підтверджено статистично. Основні зміни відбулися за рахунок переходу окремих досліджуваних з тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю до врівноважено-адаптивного та тривожно-адаптивного профілів. Найбільш суттєві зміни відбулися в тривожно-деструктивному дезадаптивному профілі, що вказує на ефективність здійснюваної роботи, оскільки кількість досліджуваних, для яких тривожність була деструктивною, знизилася, її вдалося перевести в конструктивне русло. Встановлено, що для 8,7% психологів тривожно-деструктивного дезадаптивного профілю не відбулося якісних змін ні в показниках особистісної тривожності, ні в показниках професійної дезадаптації.

Статистично достовірно знизилися показники дезадаптованості та професійної дезадаптації в експериментальних групах практичних психологів-початківців, що вказує на підвищення адаптивного потенціалу психологів-практиків. Доведено, що знизилися середні показники проявів усіх підструктур дезадаптації у визначених експериментальних групах.

Встановлено, що найлегше коригуються прояви психосоматичної, емоційно-вольової та поведінкової підструктури, зміни ж у характерологічній підструктурі з'являються значно повільніше. Ця особливість пов'язана з тим, що характерологічна підструктура дезадаптації є більш стійкою, оскільки риси характеру важче піддаються корекційному впливові.

Деструктивна тривожність психолога-початківця була трансформована в конструктивну тривожність за умов впровадження програми психологічного супроводу, спрямованого на розвиток умінь регулювання підвищеної тривожності, що сприяло підвищенню адаптивного потенціалу особистості, зниженню показників дезадаптації та проявів її підструктур, припущення підтвердилося.

Основні результати формувального експерименту, **опубліковано в наступних друкованих працях автора:**

1. Халік О. О. Можливості корекції тривожності як чинника дезадаптації у практичних психологів-початківців / О. О. Халік // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин. – Кам'янець-Подільський, 2010. – С. 145–156.

2. Халік О. О. Динаміка змін в характеристиках тривожності практичних психологів-початківців з різними типами освіти / О. О. Халік // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : матеріали міської науково-практичної конференції. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – С. 281–291.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення та сучасне вирішення проблеми тривожності практичних психологів-початківців як чинника їх дезадаптації, що виявилось у визначенні теоретичних засад і підходів до проблеми, вивченні особливості видів тривожності, специфіки її проявів та наслідків у практичних психологів-початківців, особливостей дезадаптації в практичних психологів-початківців, її окремих структурних компонентів та встановленні взаємозв'язку дезадаптації й тривожності. Обґрунтовано й експериментально апробовано програму психологічного супроводу розвитку вмій регуляції підвищеної тривожності.

1. Найпоширенішими в тлумаченні змісту тривожності в зарубіжній психології є підходи в межах парадигмальних напрямків: психоаналітичного, біхевіористичного, гуманістичного, когнітивного та екзистенціального. Праці вітчизняних і російських психологів з проблем тривожності представлені переважно диференційним і функціональним підходами. Визначено існування кількох основ класифікації видів тривожності: за ступенем прояву, за впливом на діяльність і здоров'я, за розрізненням емоційного стану і особистісної властивості, за адекватністю появи, за обсягом охоплення ситуацій тощо.

2. Особистісна тривожність є стійкою властивістю особистості, яка характеризується підвищеною схильністю відчувати тривогу через реальні чи уявні небезпеки, визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними й поведінковими аспектами та відіграє переважно негативну функцію. Ситуативна тривожність пов'язана з конкретною зовнішньою ситуацією. Професійна тривожність – властивість особистості, яка з'являється на етапі професіоналізації особистості, проявляється в конкретних ситуаціях у вигляді частих та інтенсивних переживань тривоги, безпосередньо пов'язаних з професійним становленням і може існувати як тимчасово, так і протягом усього професійного життя суб'єкта. Тривожні особистості найбільш успішно діють у стандартних ситуаціях. У діяльності практичних психологів-початківців професійні ситуації є найчастіше

нестандартними й важко передбачуваними, тому високотривожні фахівці-початківці менш ефективно справляються зі своїми професійними обов'язками.

3. Деадаптація у вирішенні професійно-психологічних завдань є ситуативним станом, що виникає під впливом нових незвичних подразників в умовах розв'язання професійних завдань, який сигналізує про порушення рівноваги між вимогами професійного середовища та психічною діяльністю. Фахівці-початківці не можуть уникнути дезадаптаційних проявів ситуативного характеру. За несприятливих умов дезадаптація може стати складним стійким станом, що характеризується неадекватним реагуванням і функціонуванням психіки особистості на межі її регулятивних і компенсаторних можливостей. Розрізняють соціальні та особистісні чинники професійної дезадаптації практичних психологів. Особистісна тривожність, виступаючи чинником дезадаптації, виконує негативну функцію, тобто є деструктивною.

4. Значна кількість практичних психологів-початківців мають високий рівень особистісної тривожності. Найбільш тривожними є шкільні психологи, студенти-випускники з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» (одночасне опанування різних спеціальностей призводить до конфлікту між професійними та особистісними установками, до перебування в стані невизначеності щодо власної професійної позиції) і працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, останнім доводиться поєднувати два види діяльності – учбову й трудову, а вимоги залишаються такими ж, як і до непрацюючих студентів. Що ж до професійної тривожності, то найтривожнішими є шкільні психологи, оскільки вони глибше розуміють відповідальність перед клієнтом, більшою мірою усвідомлюють всі небезпеки прийняття помилкових рішень, тому й оцінюють власні можливості часто навіть нижче, порівняно зі студентами та ін. Найменш професійно тривожними є студенти другої вищої освіти, що пояснюється особливостями їх приходу в професію. Психологи-початківці з додатковою спеціалізацією «Практична психологія» («Біологія та практична психологія», «Українська мова та література і практична психологія») відрізняються за рівнем особистісної тривожності від психологів з основною

спеціальністю «Практична психологія» та другою вищою освітою, що пояснюється специфікою отриманої освіти.

На рівень особистісної тривожності психологів-початківців впливає різний тип психологічної освіти (перша вища: основна, додаткова – та друга вища) незалежно від того, чи будуть вони займатися професійною діяльністю. На професійну тривожність психологів-початківців суттєво впливає тип отриманої психологічної освіти незалежно від їх віку. Передумовою виникнення професійної тривожності є схильність фахівця-початківця до деструктивної ситуативної та особистісної тривожності.

5. Особистісна та професійна тривожність тісно пов'язані з усіма підструктурами дезадаптації: психосоматичною, мотиваційною, емоційно-вольовою, когнітивною, характерологічною, поведінковою. Особистісна тривожність виступає чинником дезадаптованості та дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань, що проявляється в зниженні мотивації до професійної діяльності, погіршенні самопочуття, підвищенні показників емоційного дискомфорту, неприйняття себе, аутоагресії, ескапізму, підозрливості, конфліктності, консерватизму, зниженні загальної активності, погіршенні соціальної взаємодії тощо.

6. Установлено існування чотирьох особистісних профілів психологів-початківців в контексті їх схильності до особистісної тривожності та дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань. Урівноважено-адаптивний профіль характеризується тим, що особистість адаптована у професійній діяльності, тривожність відсутня. Тривожно-адаптивний профіль: особистість адаптована до професійної діяльності незважаючи на високий рівень тривожності, яка виконує конструктивну функцію. Ситуативно-деструктивний дезадаптивний профіль характеризується тим, що особистість, маючи нормальний рівень тривожності, є дезадаптованою у професійній діяльності, але компоненти дезадаптації проявляються ситуативно. Тривожно-деструктивний дезадаптивний профіль: особистість дезадаптована до професійної діяльності, компоненти якої проявляються досить часто, наявний високий рівень тривожності, що виконує

деструктивну функцію.

7. Ефективною щодо урегулювання різних видів тривожності є програма психологічного супроводу розвитку умінь регулювання підвищеної тривожності в психологів-початківців, що містить три блоки: лекційний, розвивально-психокорекційний, закріплювально-самостійний і контрольний, – і приводить до зниження показників як професійної, так і особистісної тривожності в психологів-початківців, підвищення адаптивного потенціалу особистості, зниження показників проявів різних структурних компонентів дезадаптації. Переведення деструктивної тривожності в конструктивне русло сприяє особистісно-професійному зростанню фахівця-початківця та більш ефективному виконанню його службових обов'язків. У більшості досліджуваних експериментальних груп вдалося перевести деструктивну тривожність у конструктивну.

Виконане дослідження не охоплює усіх аспектів цієї проблеми. Перспективи подальших пошуків полягають у вивченні гендерних особливостей тривожності як чинника дезадаптації в психологів-практиків, установленні особливостей тривожності в психологів зі спорідненими та неспорідненими спеціальностями, з'ясуванні місця тривожності в різні періоди професійного становлення особистості психолога-практика.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Я. В. Абсалямова; Ін-т вищ. освіти АПН України. — К., 2005. — 20 с.
2. Агличева И. В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01/ И.В.Агличева – Ставрополь, 2006. – 22с.
3. Аксаков И. А. Тревожность как фактор риска возникновения психической дезадаптации [Электронный ресурс]/ И. А. Аксаков / Режим доступа: http://ysrp.sgm.ru/tesis/tesis_2006/kpp/22.htm
4. Алашеев С. Ю. Состояния тревожности у педагогов/ С. Ю. Алашеев, С. В. Быков// Социологический журнал. – 1999. – №3 – 4. – С. 115-122.
5. Арефьев С. Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/ С.Л.Арефьев. – ЛГУ, 1978. – 17 с.
6. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: автореф. дис. ... канд психол. наук: 19.00.01 / Т.Ю.Артюхова. – Новосибирск, 2000. – 24 с.
7. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / Валерий Михайлович Астапов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – №5. – С. 111-117.
8. Астапов В. М. Феномен тревоги с позиции функционального подхода: автореф. дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.13 / Валерий Михайлович Астапов. – М., 2002. – 42 с.
9. Астапов В. М. Тревожность у детей/ Валерий Михайлович Астапов. – СПб.: Питер, 2004. – 224с.
10. Астахов Р. Л. Тревожность как фактор трансформации личности подростка/ Р. Л. Астахов // Психология XXI в.: тезисы международной

межвузовской научно-практической конференции. – СПб. 2000. – С. 168.

11. Бакиров А. С. Контролирующая деятельность и самоконтроль учителя в условиях инновационной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19 00.07 «Педагогическая психология» / Альфред Сайфуллович Бакиров. – Казань, 2001. – 22 с.

12. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии «негативной адаптации»/ Е.С. Балабанова // Социологические исследования. 1999. – № 4. – С. 48–50.

13. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92-100.

14. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека/ Ф. Б. Березин. - Л.: Наука, 1988. – 270с.

15. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров // М.: Институт психологии РАН. Серия: Достижения в психологии, 2006. – 623с.

16. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., Воронеж: АПСН, 1996. – 352 с.

17. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – №1. – С. 63—76.

18. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Ірина Ігорівна Бондаренко. — К., 2004. — 211 с.

19. Борисова Е. Ю. Системный подход к профилактике школьной дезадаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Елена Юрьевна Борисова. – Казань, 2000. – 20 с.

20. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний // Лидия Васильевна Бороздина, Елена Александровна Залученова / Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104-113.

21. Бохонкова Ю. О. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації/ Юлія Олександрівна Бохонкова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 45-54.

22. Брель Е. Ю. К проблеме изучения особенностей взаимосвязи алекситимии, агрессивности и тревожности в структуре личности/ Е.Ю.Брель // Социальная работа в Сибири: сб. научных работ. – Кемерово, 2004. – 180с.

23. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ О. С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

24. Булах І. С. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів. Навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський, І.О. Сабанадзе. – К.: УДПУ ім. М.П.Драгоманова, 1997. – 180с.

25. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым/ Дж. Бьюдженталь. – М., Класс, 2005.

26. Варламова А. Я. Школьная адаптация подростков/ А. Я. Варламова. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2001. – 144с.

27. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций/ Федор Ефимович Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 199 с.

28. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике/ Н. Н. Васильев/ — СПб.: Речь, 2005. — 283с.

29. Вачков И. В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий [Электронный ресурс] / Игорь Викторович Вачков. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/2004/08/9.htm>

30. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие/ В. И. Бачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников; под ред. И. Б. Гриншпуна. — 3-е изд., стер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 464 с.

31. Вербина Г. Г. Психология эмоций/ Г. Г. Вербина. — Чебоксары, 2008. — 308 с.

32. Вельчинская Т. П. Подходы к проблеме дезадаптации: медицинский, социально-психологический и онтогенетический/ Т.П. Вельчинская // Психология и жизнь. Сб. науч. трудов. Вып. №1./ Под ред. В.С.Агапова – М.: МОСУ, РПО, 2000.

33. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / Витис Казиса Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.

34. Водяха С. А. Коррекция тревожности в процессе формирования креативности в раннем юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Сергей Анатольевич Водяга. – Казань, 2000. – 20 с.

35. Восемнадцать программ тренингов. Руководство для профессионалов/ Под ред. В.А.Чикер. – М.: Речь, 2008. – 368с.

36. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации / Николай Васильевич Вострокнутов// Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. - М., 1995. - С. 8-11.

37. Вязовец Н. В. Психофизиологическое состояние студентов с высоким уровнем тревожности в процессе обучения / Н. В. Вязовец // Внедрение достижений психологии и педагогики в практику работы вуза. – Новосибирск, 1983.

38. Габдреева Г. Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Гюзель Шаукатовна Габдреева. – М., 1990. – 22 с.

39. Георгиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук/ И.А.Георгиева. – Л., 1985. – 22с.

40. Гредюшко О. П. Социально-психологические факторы тревожности студентов ССУЗ педагогического профиля: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Ольга Павловна Гредюшко. – Казань, 2004. – 20 с.

41. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции: учеб.-метод. пособие. Под общей редакцией проф. Евсеева С. П. – СПб., СПбНИИ

физической культуры, 2006. – 44 с.

42. Грецов А. Г. Представления школьников о личности и деятельности психологов/ А.Е. Ангервакс, А.Г. Грецов // Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции “Психология XXI века”. – СПб. – 2000. – С.112-113.

43. Грищенко В. В. Эмоциональное состояние русских вынужденных мигрантов/ В.В. Грищенко // Психологический журнал, 2000. – № 4. – С. 22-31.

44. Гузьева Н. В. Психологические средства коррекции дезадаптации личности: Экспериментально-психологическое исследование: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01/ Надежда Валентиновна Гузьева. – Томск, 1999. – 27с.

45. Гульчевская Н. Е. Особенности профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций: автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07/ Наталья Емельяновна Гульчевская. – Ростов н/Д, 2004. – 23с.

46. Гунзунова Б. А. Психологические детерминанты устойчивой тревожности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Бальжима Анатольевна Гунзунова. – Улан-Удэ, 2003. – 21 с.

47. Гущина Е. Н. Психолого-акмеологические условия и факторы эффективности профессиональной деятельности психолога органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Елена Николаевна Гущина – Кемерово, 2006. – 25 с.

48. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями/ Ю. Джендлин/ – М.: Класс, 2000. – 448 с.

49. Дзюбка Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Людмила Віталіївна Дзюбка; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 18 с.

50. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г. Ф. Кумариной. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. – 127 с.

51. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост.

- И. Б. Дерманова – СПб., 2002. – 176 с.
52. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42-49.
53. Дрейпер Н. Прикладной регрессионный анализ. В 2-х кн. Книга 2/ Норман Дрейпер, Гарри Смит. – М.: Финансы и статистика, 1986. — 366 с. Книга 2 М.: Финансы и статистика, 1986. — 366 с.
54. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития/ С.А.Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
55. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности/ Олег Павлович Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 512с.
56. Есаян М. Л. Психологическая профилактика дезадаптивных форм поведения у курсантов высших военных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/ Есаян Марине Леоновна. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
57. Ефимкина Р.П. Психолог в школе: первый год работы/ Р.П.Ефимкина, Т.А. Ильина, Т.Г. Григорьева // Народное образование. – №7. – 2000. – С. 140-150.
58. Жамкочьян М. С. О связях характеристик интеллекта с индивидуальными особенностями тревожности и экстраверсии / М.С.Жамкочьян, И.М. Палей // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 8. – Л., 1977. - С. 44-51.
59. Жмыриков А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук/ А.Н. Жмыриков. – М., 1986. – 24 с.
60. Жукова В. Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов-психологов заочной формы обучения к практической деятельности : автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Валентина Федоровна Жукова. - Сургут, 2007. – 25с.
61. Забродин Ю. М. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции / Ю. М. Забродин, Л. В. Бороздина,

И.А. Мусина // Психологический журнал. – 1989. – №5. – С. 87-94.

62. Завацька Н.Є. Прояви соціальної дезадаптації при розв'язанні сучасною людиною життєвих проблем [Електронний ресурс] / Н.Є.Завацька. – Режим доступу: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-pageid-76.html>

63. Завьялова Ж.В. Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам: пособие для практикующего бизнес-тренера/ Ж.В.Завьялова, Е.О.Фарба, Е. Каденильяс-Нечаева, М.Н. Авдюнина – СПб.: Речь, 2005. – 159с.

64. Залевский В.Г. Особенности представлений о психологе (его личности и деятельности). Профессиональная и оптационная точки зрения/ В.Г.Залевский // Материалы Сибирского психологического форума. - Томск: ТГУ, 2004. - С. 738-742.

65. Зобков В.А. О совершенствовании превентивных мер, направленных против дезадаптации и профессиональной деформации личности сотрудника пенитенциарного учреждения/ В.А. Зобков, Б.В. Смирнов, В.А. Гришин //Журнал практического психолога. – 1997. - № 6. – С.21-27.

66. Золотаренко И.В. Проблема профессиональной тревожности учителя в современной педагогике ФРГ/ И.В. Золотаренко // Magister. - 1999. - №6. - С. 46-56.

67. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности/ О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М., 1979. - С. 220 - 225.

68. Зубченко В.Г. Адаптаційні особливості педагогів як фактор ефективності педагогічної діяльності/ В.Г.Зубченко/ Укр. будинок екон. та наук.-техн. знань т-ва «Знання» України. — К., 1996. — 18 с.

69. Иванова Л. С. Проблемно-ориентированное сопровождение школьников с проявлениями дезадаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Лариса Сергеевна Иванова. – Москва, 2003. – 21 с.

70. Изард К. Психология эмоций / Кэррол Элиис Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.

71. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной

- деятельности / Евгений Павлович Ильин. - СПб., 2008. – 432с.
72. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека/ Евгений Павлович Ильин. — СПб.: Питер, 2005. — 412 с.
73. Ильин Е. П. Эмоции и чувства/ Евгений Павлович Ильин. - СПб: Питер, 2001. - 752 с.
74. Имедадзе И. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / И. В. Имедадзе // Психологические исследования. - Тбилиси, 1966. – С.54-57.
75. Исханов Р.Ф. Социальные ожидания как фактор профессиональной дезадаптации педагогов общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Радий Фратович Исханов. – Самара, 1999. – 25с.
76. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации/ В.Е.Каган // Вопросы психологии. - 1984. - №4. - С. 89 - 95.
77. Казаннікова О.В. Особливості інтелектуального розвитку тривожних дітей 6-8-річного віку: автореф. дис. ... канд. наук: спец. 19.00.07 / Олена Василівна Казаннікова. – К., 2008. – 17 с.
78. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Євгенія Миколаївна Калюжна. – К., 2008. – 24 с.
79. Карелина И.М. Личностные факторы сохранения адаптированности к профессиональной деятельности работников культурно-просветительных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/ Ирина Мухамеджановна Карелина. - СПб., 1999. – 20 с.
80. Карольчак-Бернацкая В. Нетрадиционная трактовка состояния тревоги и стресса/ В. Карольчак-Бернацкая // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. – С. 47 – 56.
81. Каталова Н.А. Особенности социально-психологической адаптации высокорефлексивных и низкорефлексивных личностей/ Н.А.Каталова, А.В.Карпов// Вестник интегративной психологии. – 2006. – Вып.4. – С. 145 – 150.
82. Катygин Ю. А. Связь тревожности как свойства личности с некоторыми

психофизиологическими характеристиками/ Ю. А. Катygин, В. П. Умнов, А. А. Чунаев// Психофизиология. – Л., 1979. – С. 46-49.

83. Келли Дж. А. Теория личности. Психология личных конструктов./ Дж. А. Келли. Перевод с английского и научная редакция А.А. Алексеева. - Санкт-Петербург: Речь, 2000.

84. Кермани К. Аутогенная тренировка/ К. Кермани. Перевод с англ. А. Озерова. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 384с.

85. Кирюшин И. А. Тревожность у лиц с разными индивидуально-типологическими характеристиками и ее взаимосвязь с состоянием адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01/ Иван Анатольевич Кирюшин. - Хабаровск, 2004. – 21 с.

86. Клепач Ю. В. Психологическая природа и психокоррекция тревожности у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Юлия Владимировна Клепач. – Воронеж, 2002. – 24 с.

87. Ключева Н. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): автореф. дис. ... докт. психол. наук / Надежда Владимировна Ключева. – Москва, 2000. – 42 с.

88. Книга о здоровье: сборник/ Сост.: Ю. В. Матохин, О. В. Карева, Т. Н. Лосева. Под ред. Ю. П. Лисицына. – М.: Медицина, 1988. – 512с.

89. Колпакова М. Ю. Корни тревоги/ М. Ю. Колпакова // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 74-86.

90. Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Тетяна Олександрівна Комар; Вінницька філія відкритого міжнародного ун-ту розвитку людини "Україна". – Хмельницький, 2004. – 23с.

91. Компоненты адаптационного процесса. – Л., 1984. – С. 3-16.

92. Кондаков И. М. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля/ И. М. Кондаков, М. Н. Нилопец // Психологический журнал. – № 1. – 1995. – С. 43-51.

93. Коновалова И. В. Особенности профессиональной адаптации молодых

специалистов в учреждениях образования/ И.В. Коновалова // Психолог в школе. – 2000. – № 1 –2. – С. 172-178.

94. Копейко Я. Ю. Гендерные аспекты агрессивности/ Я. Ю. Копейко // Психология XXI века: тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – С. 30-31.

95. Коржова Е.Ю. Психология адаптации педагогов к профессиональной деятельности/ Е.Ю. Коржова. — СПб., 1996. — 159 с.

96. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере/ Л.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222с.

97. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности/ Л. М. Костина. – М., 2002. – 196 с.

98. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Під ред. Л. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с.

99. Кочубей Б.. Снимем маску с тревоги / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – 1988 – № 9. – С. 34-36.

100. Кочубей Б. Ярлыки для тревоги / Б. Кочубей, Е.Новикова // Семья и школа. – 1988. – № 10. – С. 13-15.

101. Крайг Г. Психология развития/ Грэйс Крайг, Дон Бокум. – 9-е изд. – СПб., 2007. – 940с.

102. Крайнюк В. М. Психологічні особливості проявів тривожності і агресивності у юнаків призовного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Валентина Миколаївна Крайнюк; Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. - К., 1999. – 23 с.

103. Красило А. И. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении / А.И. Красило. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии: НПО «МОДЭК», 1995. – 144 с.

104. Крутцова М. Н. Социально-психологические особенности адаптации педагогов-психологов в образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд.

психол. наук: спец. 19.00.05/ Марина Николаевна Крутцова. - Ярославль, 2006. – 31 с.

105. Кузнецов А. Н. Медлительность как одна из причин школьной дезадаптации учащихся [Текст] / А.Н. Кузнецов, О.С. Войнова // Ярославский педагогический вестник. - 2005. - № 2(43). - С. 102-107.

106. Кузнецов Д. Демобилизующая тревожность / Некоторые причины и формы проявления невротических расстройств у современных старшеклассников/ Д. Кузнецов // Школьный психолог. – 2005. - № 2. – С. 21-44.

107. Кузьмина В. М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук/ Виолетта Михайловна Кузьмина. – Курск, 2006. – 20с.

108. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Світлана Миколаївна Кулик; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2004. – 234с.

109. Лазарус А. Мысленным взором: образы как средство психотерапии/ А.Лазарус. – Пер.с англ. Е.В. Курдюковой. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.

110. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека/ Николай Дмитриевич Левитов. – М., 1964. – 342с.

111. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги/ Николай Дмитриевич Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С. 50-58.

112. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться/ Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 2. – С. 107-119.

113. Лещукова Е. Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики/ Е. Г. Лещукова // Вестник РАТЭПП. - №1. – 1995. – С.36-47.

114. Ли Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости у взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Ли Канг Хи; Российский госуд. социальный институт. - М., 2005. – 29 с.

115. Липунова О. В. Эмоции как базовый компонент в структуре адаптивного поведения личности (На примере личности подростков и юношей): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01/ Ольга Владимировна Липунова. - Комсомольск-на-Амуре, 2002. – 24 с.

116. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів- первокурсників: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Лариса Володимирівна Литвинова; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2004. – 17 с.

117. Лобзин В.С. Аутогенная тренировка/ В.С. Лобзин, М.М. Решетников . – Л., 1986. – 280с.

118. Лукасик А. В. Взаимосвязь самостоятельности познавательной деятельности и тревожности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Анна Владиславовна Лукасик. – Москва, 2000. – 18 с.

119. Лукасик А. В. Взаимосвязь тревожности и самостоятельности в познавательной деятельности/ А.В.Лукасик. – МГУ им.М.В.Ломоносова, 1996.

120. Лусканова Н. Г. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста/ Н.Г. Лусканова, А.И.Коробейников // Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. – М., 1993. – С.6- 26.

121. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ Е. К. Лютова, Г.Б. Моница. - М. : Генезис, 2000. — 192 с.

122. Макаров О. Г. Особенности проявления и преодоления внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности успешных психологов: автореф. дис. ... канд.. психол. наук: спец. 19.00.03 / Олег Германович Макаров. – Хабаровск, 2006. – 23 с.

123. Макарова Л. І. Особливості професійної адаптації шкільних психологів / Л. І. Макарова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Плай, 2000. - Вип. 4. - Ч.2. - С.3-12.

124. Малкина М. Г. Особенности самооценки и уровень тревожности при депрессивных расстройствах [Электронный ресурс] / М. Г. Малкина /Режим доступа: http://www.psyinst.ru/referat/ref_malkina_osob_samooc.htm#33

125. Малолеткова А. В. Снижение ситуативной тревожности как показатель эффективности психологической подготовки студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Анна Васильевна Малолеткова. - Казань, 2003. – 23 с.

126. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. - СПб., 2001. – 206 с.

127. Маркова А. К. Психология профессионализма/ А. К. Маркова/ - М.: Знание, 1996. - 308 с.

128. Матвеева Л. Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Лариса Геннадьевна Матвеева - Челябинск, 2004. – 22 с.

129. Медведев В. И. О проблеме адаптации/ В.И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. - Л., 1984. - С. 3-16.

130. Медведева В. Е. Социально-психологические особенности тревожности педагогов-психологов/ В. Е. Медведева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – СПб. - 2009. - №109. – С.181-185.

131. Мей Р. Смысл тревоги/ Ролло Мей. - М: Эксмо-пресс, 2001. - 432с.

132. Мельниченко О. Г. Исследование тревожности в связи с личностными и биохимическими особенностями/ О. Г. Мельниченко // Психофизиология. – Л., 1979. – С. 49-53.

133. Меновщиков В. Ю. Консультирование при эмоциональных проблемах (депрессия, страх, тревога) / В. Ю. Меновщиков // Работник социальной службы. – 2001 - № 2 – С.65-71.

134. Мерзлякова Ю. Ю. Общение как условие психологической адаптации к будущей профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений гуманитарных специальностей: автореф. дис. ... канд. психол.

наук : 19.00.07 / Юлия Юрьевна Мерзлякова. - М., 2005. - 23 с.

135. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие/ А. В. Микляева, П. В. Румянцева. - СПб.: Речь, 2006. – 256с.

136. Митина Л. М. Психологические особенности противоречий учителя/ Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопросы психологии. - 1998. - №3. – С.4-16.

137. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал/ Л. М. Митина/ - М. : Дело, 1994. -216 с.

138. Молодцова Т. Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации у подростков/ Т. Д. Молодцова.- Ростов-на-Дону, 1997. - 295 с.

139. Морган У. П. Ситуативная тревога и результативность деятельности / У. П. Морган, К. А. Элликсон // Вопросы психологии. - 1990. -№3. - С.155 -161.

140. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения: Учебное пособие для вузов/ Н. А. Морева. – Москва: Просвещение, 2003. – 304с.

141. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя/ А. Г. Мороз. - К., 1998. - 233с.

142. Москаленко А. П. Професійна адаптація працівників ОВС: методичні рекомендації / За заг. ред. проф. Соболева В. О. – Харків: Ун-т внутр. справ, 2000. – 70 с.

143. Мосов С. П. Соціально-психологічні аспекти професійної адаптації / С. П. Мосов, О. Р. Охременко. — К.: Хімджест, 2004. — 121 с.

144. Мусаева Э. Ц. Социально-психологическая адаптация молодых учителей в условиях сельской школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук/ Элиза Цицоевна Мусаева. - М., 1996. – 16 с.

145. Мэй Р. Проблема тревоги/ Ролло Мэй. – М: Эксмо-пресс, 2001. - 432 с.

146. Петров Н. Н. Аутогенная тренировка для вас: практическое пособие. Выпуск 1 / Н.Н. Петров – Москва, 1990. – 34с.

147. Набат Э. Н. Педагогические условия преодоления тревожности как фактор развития личности студента-практиканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Элеонора Николаевна Набат. - Карачаевск, 2002. – 23 с.

148. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учебное пособие/ Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. - Казань, 2003. - 101с.

149. Назарова О. В. Профессиональная адаптация начинающих учителей гимназии в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Ольга Владимировна Назарова. - Ставрополь, 2003. - 25с.

150. Налъчаджан А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, методы, стратегии)/ Альберт Агабекович Налъчаджан. - Ереван: Изд. АН Арм. ССР, 1988. - 263с.

151. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

152. Новикова Л. А. Исследование уровня тревожности и стрессоустойчивости у студентов медицинского училища: исследовательская работа/ Л. А. Новикова, А. Задорожная, А. Чусовитина. – Благовещенск, 2004. - 21с.

153. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: уч.пособ.для студентов вузов и практич работников/ Р.В. Овчарова. - М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 448 с.

154. Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Яніна Миколаївна Омельченко; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2006. – 20 с.

155. Омельченко Я. М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. М. Омельченко, З. Кісарчук. – К.: Шк. світ, 2008. – 112с.

156. Осницкий А. В. Психологические проявления дезадаптации личности учителя в педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Анатолий Викторович Осницкий. - СПб., 1999. – 23 с.

157. Пасынкова Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с

эффективностью их интеллектуальной деятельности/ Н.Б. Пасынкова // Психологический журнал. – Том 17. -1996. - №1. – С. 169-174.

158. Пашкова Е. Н. Исследование эмоционального состояния подростков в ситуации фрустрации [Текст] / Е.Н.Пашкова, В.П. Михайлова // Вопросы общей и дифференциальной психологии. - Кемерово, 1998. - Вып.2. - С. 95-108.

159. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования: Пер с англ. / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607с.

160. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии/ Фриц Перлз. - М.: Либрис, 1996./ Интернет источник. Режим доступа: http://www.psyinst.ru/referat/ref_barkova_trev_u_detey.htm

161. Перлз Ф. Гештальттерапия дословно/ Фриц Перлз // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. - №3. – С. 143 – 164.

162. Пилипенко Н. Г. Дослідження впливу типу гендерної ідентичності особистості на рівень тривожності/ Н. Г. Пилипенко // Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Мелітополь, 2007. - С. 52-58.

163. Пилипенко Н. М. Динамічні перетворення у мотиваційній сфері осіб із підвищеною тривожністю під впливом психокорекції/ Н.М.Пилипенко // Практична психологія та соціальна робота. - 2006. - № 6. - С. 49-52.

164. Пилипенко Н. М. Особливості мотиваційної сфери осіб з підвищеною тривожністю/ Н. М. Пилипенко // Соціальна психологія. - 2006. - № 3 (17). - С.143-151.

165. Пилипенко Н. М. Психологічний аналіз схильності осіб із підвищеною тривожністю до дезадаптивного (невротичного) переживання професійних змін / Н. М. Пилипенко/. Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. 8. ч. 8.; За ред. С. Д. Максименка. - К.: ГНОЗІС, 2006. - С .210-218.

166. Пинчук В. А. Психологический анализ устойчивых особенностей эмоциональности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Пинчук. - М., 1982. - 18с.

167. Плешаков В. А. Психовозрастной статус личности как фактор социально-педагогической адаптации студентов к профессии педагога-психолога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08/ Владимир Андреевич Плешаков. - Москва, 2002 – 23 с.

168. Плотников В. В. Значение уровня беспокойства-тревоги в адаптации студентов к обучению в вузе/ В.В. Плотников, Д.Ю. Андриянин // Проблемы умственного труда. - М., 1983. - Вып. 6. - С. 28-38.

169. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития/ Под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Єврознак, 2003. – 416с.

170. Пов'якель Н. І. Особистісно-стильова сфера саморегуляції у контексті прогнозування та психокорекції професійної дезадаптації у психологів-практиків/ Надія Іванівна Пов'якель// Вісник Прикарпатського університету. – Серія: Філософія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 14–26.

171. Пов'якель Н. І. Практична психологія професійної адаптації/дезадаптації: навч. посібник (для студ. психол. спеціальностей) / Надія Іванівна Пов'якель, Алла Федорівна Федоренко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. -310с.

172. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія / Надія Іванівна Пов'якель. – [Вид. 2-ге, випр. і допов]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 298 с.

173. Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога/ Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева// Психологія: зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Випуск III. – С. 35 –38.

174. Погорелова Е. И. Тревога как фактор развития личности (На примере преодоления экстремальных ситуаций): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13/ Елена Ивановна Погорелова. - Таганрог, 2002. – 22 с.

175. Потапова А. В. Психологическая служба. В 2-х ч. Часть II. Детская психологическая служба / А. В. Потапова, С. К. Нартова-Бочавер. – М.: МОСУ, 2001. - 122с.

176. Практикум по возрастной психологии: [учеб. пособие] / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

177. Практикум по психологии здоровья/ Под ред. проф Г. С. Никифорова. - СПб.: Питер, 2005.

178. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред.: Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. - Москва: Речь, 2003.

179. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [учебное пособие]/ Ред. и сост. Д. Я. Райгородский – Самара, 2001. - 544с.

180. Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / За ред. проф. Н.І.Пов'якель – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 376с.

181. Приходько В. Е. Роль индивидуального подхода в преодолении дезадаптации младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Валентина Евгеньевна Приходько. - Ростов-на-Дону, 2007. – 20с.

182. Приходько Ю.О. Практична психологія: Введення у професію. Навч. посібник / Юлія Олексіївна Приходько. – [2-е вид., доп.] - К.: Каравела, 2010. – 232 с.

183. Прихожан А. М. Диагностика тревожности и некоторые способы ее преодоления/ А.М. Прихожан/ Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.

184. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности/ Анна Михайловна Прихожан// Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–17.

185. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Анна Михайловна Прихожан. – М., 2000. – 304с.

186. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.13/ Анна Михайловна Прихожан. - М., 1996. – 39 с.

187. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (психосемантический аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Вера Михайловна Просекова. – Казань, 2001. – 23с.

188. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе/ А.О. Прохоров/ Казань, 1991. – 168с.

189. Пряжников Н. С. Психология труда [Электронный ресурс] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова / Режим доступа: http://www.ido.edu.ru/psychology/labour_psychology/index.html

190. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/ [Никифоров Г. С., Дмитриева М. А.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Спб.: Издательство С.-Петербур. ун-та, 1991. - 152с.

191. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Виллюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. —288 с.

192. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учеб. пособие/ Д.М.Рамендик. – М.: ФОРУМ, 2007. – 176 с.

193. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности/ А. А. Реан // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 1995. – Вып.3. – №20. – С.74-79.

194. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей/ А. А. Реан, А. А. Баранов // Вопросы психологии. - 2007. - № 1. - С. 45-54.

195. Рикрофт Ч. Тревога, страх и ожидание / Ч. Рикрофт / Тревога и тревожность/ [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – СПб.: Питер, 2001/ – С. 181-215.

196. Роджерс К. К науке о личности/ Карл. Роджерс / История зарубежной психологии. Тесты – М.; 1980 – С. 199-230.

197. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Роджерс; [пер. с англ. М.Злотник.]. – М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 416 с.

198. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия / Карл Роджерс. – М.: «Реал-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 318 с.

199. Родина О. М. Особенности адаптации начинающих психологов/ О. М. Родина, П.Н. Прудков// Вест.МГУ. – Серия 14. Психология. – 2001. – №3. –

С. 25 – 35.

200. Руфова Н. Л. Психологические условия адаптации молодых специалистов к современному рынку труда (На примере психолого-педагогических профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Наталья Леонидовна Руфова. – М., 1999. – 18 с.

201. Сабадаш А. Г. Тревожность как психологический фактор снижения эффективности военно-учебной деятельности курсантов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ Андрей Григорьевич Сабадаш. – Бийск, 2002. – 18 с.

202. Сабанадзе І. О. Соціально- психологічні фактори дезадаптивності і її корекція у підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ірина Олегівна Сабанадзе; Національний педагогічний ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 18 с.

203. Самоукина Н. В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг/ Н. В. Самоукина. - Дубна: Феникс+, 2002. – 192с.

204. Самохвалов О. Б. Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ Олександр Борисович Самохвалов. - Хмельницький – 2007. – 24 с.

205. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство/ М. Е. Сандомирский. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.

206. Сапогова Е. Е. Дао психолога: феномены психологического бытия/ Елена Евгеньевна Сапогова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 75-86.

207. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме: Пер. с англ. / Г. Селье. – М., 1960. – 254 с.

208. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие / Е. М. Семенова. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 224 с.

209. Сериков А.Л., Когнитивно-поведенческая психотерапия депрессии / А.Л. Сериков, Р.А. Тютев. – Томск: СибГМУ, 2007. – 78с.

210. Синдром „професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій/ Под ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.

211. Скворцова М. В. Самоактуалізація и тривожність як фактори міжличностних отношений студентів гуманітарних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / Марія Владимировна Скворцова. - Самара 2004. – 23 с.

212. Складенко О. М. Тривожність молодших школярів як одна з детермінант шкільних страхів у молодшому шкільному віці/ Оксана Михайлівна Складенко // Актуальні проблеми психології. Том I. : Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія.: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 13. – С. 88 – 91.

213. Скрипко Л. В. Соціально-психологічні фактори адаптації практичних психологів в закладах освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Лідія Володимирівна Скрипко; Інститут педагогіки и психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 16 с.

214. Смирнов А. Г. Вопросы динамики протекания социально-психологической адаптации студентов к вузу/ А. Г. Смирнов // Психологические условия профессионального становления личности в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы.- М., 1988.- С. 100-101.

215. Смирнов Ю. А. Стиль жизни у лиц с разным уровнем личностной тревожности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»/ Юрий Алексеевич Смирнов. - Москва – 2007. -23с.

216. Смирнова С. В. Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической флексибельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04/ Светлана Викторовна Смирнова. - Томск, 2005. – 20с.

217. Собчик Л. Н. Метод диагностики межличностных отношений (адаптированный вариант интeрсональной диагностики Т. Лири). Методическое

руководство / Л. Н. Собчик. - М., 1990. - 43 с.

218. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Ольга Георгіївна Солодухова; Слов'янський держ. педагогічний ін-т. – Слов'янськ, 1998. – 39 с.

219. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги: международный сборник научных статей / Ч. Д. Спилбергер / Стресс и тревога в спорте.- М.: Физкультура и спорт, 1983. - С. 12-24.

220. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Світлана Олексіївна Ставицька; Національний пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1998. – 20 с.

221. Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей. - М.: Спорт, 1983.

222. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ Наталія Анатоліївна Сургунд; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2004. – 22 с.

223. Тамарская Н. В. Подготовка выпускников - будущих педагогов к трудоустройству (тренинг социально-психологической адаптации): учебное пособие/ Н. В. Тамарская, А. А. Власова. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002. - 80 с.

224. Тернопол В. Я. Структурно-психологические закономерности субъектных детерминат профессиональной адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.03 / Виктор Яковлевич Тернопол. - Ярославль, 2001. – 24с.

225. Тіхонова М. І. Психологічні фактори емоційної дезадаптації молодших школярів: автореферат дис. ... канд. психол. наук/ М. І. Тіхонова. - Київ, 2003. – 20с.

226. Тревога и тревожность/ [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. –

СПб.: Питер, 2001/ - 256 с.

227. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации / Под науч. ред. А. Ф. Шадуры — СПб.: Издательство «Речь», 2005. — 176 с.

228. Федоренко А. Ф. Психологічні особливості попередження професійної дезадаптації у практичній діяльності психолога/ Алла Федорівна Федоренко // Науковий часопис ім. М.П. Драгоманова, 2005. - №5(29). - С.86-89.

229. Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Галина Миколаївна Федоришин; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ, 2002. – 19 с.

230. Фетискин Н. П., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – 490с.

231. Фетисов В. Н. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации курсантов в средних учебных заведениях МВД: автореф. дис. ... канд. психол. наук/ В. Н. Фетисов. – М., 1996. –25 с.

232. Филатова А. О. Тревожность как фактор социального развития в младшем подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ Анна Олеговна Филатова. - Москва, 2005. - 29 с.

233. Филипс Л. Проблемы адаптации человека – СПб.: Питер, 2000

234. Форманюк Т. В. Синдром ”эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя/ Татьяна Владимировна Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-64.

235. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу/ Зигмунд Фрейд. - Минск: Поппури, 1998. - 496 с.

236. Фрейд З. Психология бессознательного/ Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448с.

237. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 1-15/ Зигмунд Фрейд. - СПб.: Алетейя, 1999.

238. Фролова О. П. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе/ О. П. Фролова, М. Г. Юркова// Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / Под ред. В. Г. Асеева. - Иркутск, 1994. - С. 55-64.

239. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості [2-е вид., скор.] / Анатолій Васильович Фурман — Тернопіль: Екон. думка, 2003. — 63 с.

240. Хаймовская Н. А. Особенности социально-психологической адаптации педагогов-психологов в образовательных учреждениях/ Наталья Ароновна Хаймовская, Т. В. Ветер // Психологическая наука и образование – 2003. - №3. – С.21- 25.

241. Ханин Ю. Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Юрий Львович Ханин // Вопросы психологии. - 1991. - №5. – С. 56-64.

242. Ханин Ю. Л. Исследование тревоги в спорте/ Юрий Львович Ханин // Вопросы психологии. - 1997. - №3. – С.12-17.

243. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность/ Хайнц Хекхаузен. – М., 2003. – 860 с.

244. Ходарев С. В. Подходы к диагностике и коррекции тревожных расстройств у детей/ С. В. Ходарев, Т. М. Поддубная, А. Р. Симаева // Вопросы современной педиатрии. – 2002. – Т.1. - №4. – С. 64-66.

245. Хорни К. Собр. соч. в 3 томах/ Карен Хорни. - М.: Смысл, 1997. - Т.2. - С. 174—180.

246. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ О. В. Хухлаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.

247. Цоков Б. Взаимосвязь между Я образом и уровнем тревожности/ Б.Цоков// Психология. - София. - 1984. - №1. – С.12-19.

248. Чернобровкин В. Н. Сравнительный анализ проявлений тревожности у студентов педвузов и учителей / Владимир Николаевич Чернобровкин, И.В.Сергеева // Наука і освіта. – 2000. – № 1-2. – С. 117 – 118.

249. Чистякова М. И. Психогимнастика/ Под ред. М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128с.

250. Шабанова Т. Л. Способы регуляции деструктивной тревожности в профессиональной деятельности учителя: (из опыта эксперим. работы Нижегород. пед. ун-та с учителями сред. шк.) [Текст] / Т. Л. Шабанова // Психолог в школе - 1999. – № 2. – С. 62-66.

251. Шабанова Т. Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Татьяна Леонидовна Шабанова. – Н. Новгород, 1998. – 209 с.

252. Шевченко Н. Ф. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія/ Наталія Федорівна Шевченко, Євгенія Миколаївна Калюжна// Практична психологія та соціальна робота. – К., 2007. – № 7 (100). – С. 17-22.

253. Шевченко Н. Ф. Особистісна тривожність і шкільна адаптованість у підлітків: співвідношення та вікова динаміка/ Наталія Федорівна Шевченко, Євгенія Миколаївна Калюжна // Психологія: Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2006. – Вип. 16. – С. 166-177.

254. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів: особистісні та професійні якості фахівців/ А. Г. Самойлова, Наталія Федорівна Шевченко // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 17. – С. 262-267.

255. Шемигон І. В. Психологічні особливості адаптації психолога в трудовому колективі [Електронний ресурс] / І. В. Шемигон // Матеріали 3-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції „Україна наукова”. – Режим доступу: <http://intkonf.org/shemigon-iv-psihologichni-osoblivosti-adaptatsiyi-psihologa-v-trudovomu-kolektivі/>

256. Шубина Е. А. Методы снижения уровня тревожности как фактора социально-психологической адаптации студентов первого курса в вузе [Электронный ресурс] / Е. А. Шубина. – Режим доступа: <http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/konf/18/shubina.doc>.

257. Щербатых Ю. В. Использование аутогенной тренировки для

оптимизации уровня экзаменационного стресса у студентов высшей школы/ Ю. В. Щербатых // Актуальные проблемы современной биологии и медицины.- Днепропетровск, 1997. – С.116 -117.

258. Щукина Е. Г. Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.03/ Евгения Георгиевна Щукина. – Москва, 1998. – 24 с.

259. Эмоции человека в нормальных и стрессорных условиях/ Под общ. Ред. А. И. Яроцкого, И. А. Криволапчука. — Гродно: ГрГУ, 2001. — 494с.

260. Юрченко В. І. Дослідження тривожності студентів у зв'язку з педагогічною практикою [Текст] / Віктор Іванович Юрченко // Матеріали міжнародної конференції "Психологічна служба школи: минуле, сучасність, майбутнє». – Тернопіль: Принтерінформ, 1996. – С. 58-60.

261. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в "Я-концепції" майбутнього вчителя [Текст] / Віктор Іванович Юрченко// Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.191-197.

262. Ямницький В. М. Соціально-психологічна адаптація особистості: сучасні підходи/ Вадим Маркович Ямницький. – Наука і освіта. – № 6. – 2001. - С.82-86.

263. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учебное пособие/ М. С. Яницкий. – Кемерово. Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

264. Яницкий М. С. Состояния психической дезадаптации у студентов и пути оптимизации адаптационного процесса в вузе/ М. С. Яницкий // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово, 1998. – С. 58-67.

265. Cattell R. B., Scheier J. H. The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. -N.Y.: The Ronald Press company, 1961.

266. Iamilton M., W. M. A. Verhoeven, H. G. M. Westenberg, J. G. Knottnerus. The borderline between anxiety and depression. Medidact Leusden, Netherlands. - 1986 - P. 11- 21.

267. Handbook of studies on anxiety / G. Burrows, Davies, Elsevier North-

Holland Biomedical Press, Amsterdam-New York-Oxford, 1980. – P.21-36.

268. Kelly, G.A. *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton, 1955.

269. Lang P.J. *The cognitive psychophysiology of emotion // Anxiety and anxious disorders*. - Hillsdale: Erlbaum, 1985. - P.131-182.

270. Maddi S.R. *Existential Analysis // The encyclopedic dictionary of psychology / R. Harre, R. Lamb (Eds.)*. Oxford: Blackwell, 1983. - P. 223-224.

271. Mowrer O.H. *Anxiety-reduction and learning*. *J. exp. Psychol*, 1940. – P.497—516.

272. Rank, Otto. *The trauma of birth*. - New York: Harcourt, Brase & Co., Inc., 1929.

273. Raghunathan R., Pham M.T. *All negative moods are not equal: motivational influences of anxiety and sadness on decision making//Organiz. Behav. And Human Pocesseses*. 1999. V. 79. P. 56-77.

274. Sarason I.G. *Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. // Anxiety: Current Trends in Theory and Research (v.II)*. N. Y.- 1972. – P. 381 – 403.

275. Spielberger C. D., Rickman, R. L.. *Assessment of State and Trait Anxiety // Anxiety: Psychobiological and clinical perspectives / N. Satorius e.a. (Eds.)*. Washington: Hemispehere/ Taylor and Francis, 1991. - P. 69-83.

276. Spielberger Charles D., Peter R. Vagg, Lester R. Barker et all. *The Factor Structure of the Stait-Trait Anxiety Inventory // Stress and Anxiety*. CD Spielberger & I.G. Sarason (Eds.) - Volume 7. - 1980. - Washington, DC: Hemispehere/Wiley. - P. 95-109.

277. Spielberger Charles D., Ritterband Lee M., Sumner J. Sydeman et all. *Assessment of Emotional States and Personality Traits: Measuring Psychological Vital Signs // Clinical Personality Assessment: Practical Approaches / J.N.Butcher (Ed.)* - New York: Oxford University Press, 1995. P. 42-58.

278. Spielberger Charles D.. *Assessment of State and Trait Anxiety: Conceptual and Methodological Issues // The Southern Psychologist*. - 1985. - N 2, P. 6-16.

279. Sullivan H.S. The theory of anxiety and the nature of psychotherapy/
Psychiatry. The Collected Work. - Washington, 1948. – P. 228.
280. Sullivan H.S. The Psychiatric Interview. - New York: Norton, 1970.