**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОТЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ майбутніх фахівців з соціального забезпечення ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ вищої освіти**

**1.1. Аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних дослідників на проблему адаптації особистості**

Проблема адаптації особистості – один з найбільш актуальних соціальних аспектів суспільного життя і завжди вимагає глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу. С.  Максименко наголошує, що «розвиток особистості – не адаптація до соціуму. Все набагато складніше: дитина, що з’являється на світ, відпочатково переживає два потяги – до адаптації, яка буде продовжуватися все життя, з іншого боку, у неї одразу починає працювати процес самозміни, саморозвитку

В генетичній епістемології Ж. Піаже важливим є поняття соціалізації, яку він розумів як процес адаптації індивіда до умов соціального середовища. Соціалізація полягає в тому, що дитина, досягаючи певного рівня розвитку, стає здатною до співробітництва з іншими людьми, завдяки можливості координувати і розділяти свою точку зору і точки зору інших людей. Ж. Піаже вважав, що соціалізація зумовлює перехід від егоцентричної (центрованої) позиції до об’єктивної (децентрованої) [14].

У біхевіоризмі за Б. Скіннером, протягом життя поведінка людини може змінюватися під впливом оточення, що змінюється: оскільки особливості підкріплення різні, то під їхнім впливом формується й різна адаптивна поведінка [16].

На противагу біхевіористам, німецькі психологи (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін) на підставі спеціальних досліджень висунули програму вивчення психіки з точки зору цілісних структур – гештальтів (образів, форм). Було доведено, що внутрішня системна організація цілого (образа, форми) предмета визначає властивості і функції частин, що утворюють це ціле. Для гештальт-психологів сутність адаптації полягає у прагненні завершити (гармонізувати) гештальт, який, проте, ніколи не може бути завершеним. Цей зумовлює нескінченість адаптаційного процесу [10].

Слід виділити концептуальний підхід Е. Еріксона, на думку якого в системі «індивід-середа» однією стороною адаптаційної взаємодії є конфлікти і захисти, а іншою – співпраця і гармонія. При цьому він висуває положення про взаємне безперервне пристосування індивіда і суспільства. Процес адаптації в його концепції описується формулою: протиріччя => тривога => захисні реакції індивіда і середовища = > гармонійна рівновага чи конфлікт.

Таким чином, Е. Еріксон розглядає конфлікт в якості одного з можливих результатів взаємодії індивіда і середовища в тому випадку, коли захисні реакції організму і «поступки» середовища виявляються недостатніми для відновлення порушеної гомеостатичної рівноваги [19].

Виникають протиріччя між тенденцією поведінки до інертності, стереотипії, стійкості і тенденцією до рухливості, мінливості. У першій з них проявляється прагнення живої системи до збереження випробуваних і таких, що виправдали себе зв’язків, способів дії, в другій – необхідність їх модифікації під впливом нових життєвих ситуацій [16].

Суперечності між цими двома тенденціями вирішуються шляхом вироблення більш досконалих способів регуляції взаємодії індивіда, що розвивається, з оточуючим середовищем, яке характеризуються динамічним стереотипом, гнучкою стабільністю. Такими способами є узагальнені знання, що дозволяють вирішувати різні завдання, що виникають у житті особистості; системи узагальнених і оборотних стратегій реагування, що застосовуються в різних ситуаціях. Узагальнення складаються і в розвитку мотиваційної сфери особистості, забезпечуючи стійку логіку її поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Теорія психічної адаптації особистості у вітчизняній психології базується на визнанні того, що адаптація відбувається у процесі подолання протиріч між потребами, які постійно змінюються (ускладнюються) в діяльності людини, та реальними (такими, що не відповідають новим вимогам) можливостями їх задоволення. Подолання протиріч у діяльності через оволодіння відповідними засобами її виконання становить сутність адаптації.

Незважаючи на наявність численних підходів до вивчення феномена адаптації, об’єктивно існує кілька її основних проявів, які дозволяють стверджувати таке:

– процес адаптації завжди передбачає взаємодію двох систем;

– взаємодія розгортається в особливих умовах дисбалансу, непогодженості між системами;

– основною метою такої взаємодії є певна координація між системами, ступінь і характер якої може варіювати в досить широких межах.

У цілому, змістом адаптаційного процесу є оптимізація системи людина – середовище, що припускає можливо більш повне задоволення потреб індивіда при одночасному врахуванні вимог середовища.

Соціально-психологічна адаптація традиційно виділяється серед інших видів адаптації на основі локалізації середовища, з яким взаємодіє індивід. Такий підхід дозволяє вийти на деякі закономірні особливості соціально-психологічної адаптації, що визначаються саме специфікою соціального середовища:

– по-перше, соціальне середовище більш рухливе, ніж біологічне, більш здатне до змін. Отже, механізми адаптації людини до соціального середовища повинні бути більш рухливі, не задані споконвічно і так само здатні до зміни протягом життя;

– по-друге, людина займає в соціальному середовищі більш значиме місце: людина не є необхідною ланкою біологічної системи, існування ж соціуму без людини неможливо. Така позиція визначає набагато більші можливості впливу на середовище з боку особистості;

– по-третє, істотною особливістю соціального середовища є те, що воно є складним, багаторівневим утворенням. Тому говорячи про його особливості, доцільно більш диференційовано підходити до аналізу його рівнів. Так, прийнято розділяти соціальне середовище на мікро-, мезо- і макрорівні.

Спираючи на цю схему, сучасні дослідники виділяють адаптаційні процеси: внутрішньоособистісні; між двома особистостями; між особистістю і групою; внутрішньогрупові; міжгрупові; між особистістю і суспільством; між групою і суспільством [25].

Серед етапів (або фаз) адаптації, зокрема, виділяють: початковий етап – термінової, екстреної, але не завжди досконалої адаптації; подальший етап досконалої, довгострокової адаптації [17].

Відзначимо, що кількість етапів адаптації істотно змінюється в різних приватних дослідженнях, відбиваючи специфіку адаптаційного процесу через окремі впливи середовища.

Від етапу до етапу адаптації відбувається перехід від кількісних змін – розширення знань, оволодіння способами і прийомами нових дій, послідовне зростання впевненості у своїх діях, внутрішнього позитивного ставлення до нових завдань і умов діяльності і поведінки, до якісних змін в особистості, що дозволяє їй успішно здійснювати нові види діяльності [62].

В якості основних типів соціально-психологічної адаптації А.  Налчаджян виділяв нормальний і девіантний. Нормальний – це такий адаптивний процес особистості, який призводить до її стійкої адаптації в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури, і одночасно без порушень норм тієї соціальної групи, в якій протікає її активність. Девіантний тип включає ті процеси адаптації особистості, які забезпечують задоволення її потреб у даній групі або середовищі, в той час як очікування інших учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою. Іноді ці поняття позначаються формами адаптації.

Адаптаційний процес можна розглядати на різних рівнях його протікання, тобто на рівнях міжособистісних відносин: індивідуальної поведінки; базових психічних функцій; психофізіологічної регуляції; фізіологічних механізмів забезпечення діяльності; функціонального резерву організму, здоров’я.

У загальній системі психічної адаптації їм виділяється три основних рівня або підсистеми: власне психічний, соціально-психологічний і психофізіологічний. При цьому завданнями власне психічної адаптації є підтримання психічного гомеостазу і збереження психічного здоров’я, соціально-психологічної – організація адекватної мікросоціальної взаємодії, психофізіологічної адаптації – оптимальне формування психофізіологічних співвідношень і збереження фізичного здоров’я.

Кожен процес подолання проблемних ситуацій можна вважати процесом соціально-психічної адаптації особистості, в ході якого вона використовує набуті на попередніх етапах свого розвитку навички та механізми поведінки, або відкриває нові способи поведінки і вирішення завдань, нові програми та плани внутрішньопсихічних процесів [18].

Серед стратегій адаптації частіше виділяють пасивну та активну:

– активна стратегія – коли особистість прагне впливати на середовище з тим, щоб змінити його. Це зміна навколишнього середовища шляхом перебудови, перетворення середовища та зниження рівня неузгодженості його з особистістю;

– пасивна стратегія адаптації – коли особистість не прагне до такого впливу і зміни, розвиток йде по шляху витривалості, толерантності, перебудови функціональних систем, ціннісних орієнтацій людини через пристосування людини до середовища, її цінностям, нормам, правилам тощо [12].

У рамках соціологічного підходу дезадаптацію розглядають у співвідношенні з соціально-психологічною адаптацією. Якщо поняття соціально-психологічної адаптації відображає явища включеності взаємодії та інтеграції з спільністю і самовизначення в ній, то соціально-психологічна дезадаптація розглядається більшістю авторів як процес порушення гомеостатичної рівноваги особистості і середовища, як порушення, обумовлене невідповідністю вроджених потреб особистості обмежуючим вимогам соціального середовища. У процесі соціально-психологічної адаптації змінюється і внутрішній світ людини: з’являються нові уявлення, знання про діяльність, якою вона займається, в результаті чого відбувається самокорекція і самовизначення особистості. Зазнає змін і самооцінка особистості, яка пов’язана з новою діяльністю суб’єкта, її цілями і завданнями, труднощами і вимогами. Все це і визначає сутність соціально-психологічної адаптації до соціуму і успішність її протікання.

Дезадаптивним можна назвати такий хід внутрішньопсихічних процесів і поведінки, який призводить не до розв’язання проблемної ситуації, а до її поглиблення, до посилення труднощів і тих неприємних переживань, які вона викликає.

Соціально-психологічна дезадаптація особистості, в першу чергу, виражається в її нездатності до адаптації до власних потреб і домагань, а також нездатність задовільно йти назустріч тим вимогам та очікуванням, які пред’являють до неї соціальне середовище і власна соціальна роль. Однією з ознак соціально-психологічної дезадаптованості особистості є переживання нею тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без знаходження психічних механізмів і форм поведінки, необхідних для їх вирішення [14].

Дезадаптація, яка може прийняти різні форми:

– дезадаптація з недостатньою здатністю до відновлення, коли працездатність практично збережена, але вона нестійка і невисока;

– дезадаптація з явним дефектом, що веде до зниження або втрати працездатності і навіть до інвалідності;

– дезадаптація з прихованим дефектом, який виявляється тільки з плином часу або під впливом надмірної нагрузки;

– дезадаптація із збереженням працездатності, але з втратою фертильності або придбанням потенційної тератогенності в наступних поколіннях, що пов’язано з пошкодженням генома клітин репродуктивної системи.

Адаптивні реакції людини у відповідь на дію чинників середовища забезпечуються особливим чином організованими і супідрядними між собою системами, що об’єднують центри нервової системи та виконавчі органи, що належать до різних анатомо-фізіологічних структур [15].

Таке розуміння адаптації вигідно відрізняється підкресленням свідомої саморегуляції і виділенням в якості умови адаптації індивідуально-особистісної оцінки середовища. Тобто механізм адаптації починається з фіксації відмінностей між наявним рівнем адаптованості організму і необхідним в даних конкретних умовах. Слідом за цим розгортається сукупність процесів, ведучих, в кінцевому рахунку, до досягнення організмом необхідного рівня адаптованості – результату процесу адаптації.

Таким чином, протікання адаптації визначається, по-перше, достатністю в нових умовах психічних чи фізичних ресурсів індивіда; по-друге, адекватністю в цих умовах раніше сформованих і заснованих на колишньому досвіді уявлень і навичок.

Формування адаптивних механізмів відбувається в процесі соціалізації, де перед особистістю виникають проблемні ситуації. Ці адаптивні комплекси адаптивних процесів особистості, знову і знову актуалізуючись в східних соціальних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості, стаючи подструктурами її характеру [12].

Адаптованість виражається двома типами відповідей на вплив середовища:

а) прийняття та динамічне реагування на ті соціальні очікування, з якими кожен зустрічається у відповідності зі своїм віком і статтю,

б) гнучкість та ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. У цьому сенсі адаптація означає, що людина успішно користується реальними умовами для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Така адаптованість може спостерігатися в будь-якій сфері діяльності [26]*.*

Вивчаючи стан адаптованості як результат адаптації, перед дослідниками неминуче постає питання про критерії визначення адаптованості або показниках адаптації. Знайомство з літературними джерелами дозволяє зробити висновок про існування великої кількості різноманітних показників, пропонованих в якості таких критеріїв. Як правило, більшість дослідників виділяють два критерії адаптованості:

– зовнішній критерій тісно пов’язаний з поняттям «пристосування» (adjustment). Результат розуміється як досягнення бажаної поведінки в середовищі і описується в термінах ефективності, компетентності, успіху. Зовнішній критерій зазвичай визначає гарну пристосованість, відповідність вимогам середовища.

– внутрішній критерій частіше описується через загальне психологічне благополуччя, комфорт суб’єктивну задоволеність своєю позицією, соціальне самопочуття. Внутрішній критерій пов’язаний з можливістю задоволення індивідуальних потреб, самовираженням, збереженням внутрішніх енергетичних ресурсів, відсутністю напруги і тривоги [46; 64].

Відповідно, досягнутий у результаті стан адаптованості може розцінюватися з погляду відповідності вимогам середовища (зовнішній критерій), або ж потребам індивіда (внутрішній критерій).

Труднощі узгодження зовнішнього і внутрішнього відбивають проблему взаємин індивіда і середовища, і є основною задачею і метою процесу адаптації. Тому, якщо основна проблема процесу адаптації складається з координації внутрішнього і зовнішнього, то оптимальною адаптованістю можна вважати лише результат, що задовольняє вимогам двох критеріїв. Числені дослідження, що розглядають критерії адаптованості, по суті, вписуються в дану модель.

Багато дослідників, говорячи про критерії адаптованості, не обмежуються двома групами показників. Так, Рубен і Келі у контексті опису адаптованості до нової культури, в якості критеріїв виділяють три аспекти: психологічну адаптацію (тут – почуття задоволення, комфорту в новому оточенні, здатність перебороти культурний шок, що відповідає внутрішньому критерію); ефективність у розв’язанні задач і виконанні своїх цілей (зовнішній критерій); ефективність інтеракції (здатність розвивати теплі взаємини, участь у щоденній активності тощо). У цілому, третій критерій відбиває характер взаємодії індивіда і середовища й описує форми, які виникають тільки з такої взаємодії. Ця проблема найменш розроблена.

У науковій літературі можна умовно виділити чотири підходи до аналізу умов, що впливають на показники адаптації (чинники адаптації):

1) аналіз одного конкретного чинника;

2) аналіз декількох чинників (без подальшого об’єднання їх у групи);

3) аналіз груп чинників;

4) системний підхід до аналізу чинників.

Перший підхід пов’язаний з виділенням якогось окремого чинника, що впливає на процес адаптації [13]. Слід зазначити, що виділення конкретного фактора не дає повної картини умов, що впливають на адаптаційний процес.

Другий похід, як вважає ряд дослідників, не дозволяє розкрити природу досліджуваного явища, тому що тут не аналізується взаємозв’язок між виділеними факторами, що могло б дати додаткові відомості про проблему детермінації процесу адаптації.

Третій підхід характеризується тим, що ряд дослідників робить спробу об’єднати всі виділені фактори в групи. Серед груп чинників виділяють такі, як: зовнішні і внутрішні; суб’єктивні і об’єктивні; провідні і тимчасові; індивідуальні та групові; глобальні і регіональні тощо [39].

Найбільш поширений дихотомічний поділ факторів адаптації на зовнішні – умови соціального середовища, і внутрішні – індивідуальні можливості людини.

Адаптацію відносять до так званих спрямованих процесів. Такі процеси здебільшого мають тенденцію постійно наближатися до визначеної кінцевої мети або стану. Ідея телеологічності (цілесгрямованості, доцільності) поставала в проблемі адаптації із самого початку її розробки. Необхідність в адаптації виникає тоді, коли існують деякі порушення взаємодії індивіда і середовища. І, природно, викликаний цим процес, закономірно має на меті усунення наявних порушень і оптимізації взаємодії.

Трактування цілей процесу адаптації відрізняються надзвичайною різноманітністю. Як бажаний результат процесу адаптації визнавалися пристосування, урівноваження, інтеграція, досягнення оптимального стану або самоактуалізація особистості. Як правило, у трактуванні мети відображене розуміння суті самого процесу адаптації. В переважній більшості випадків, саме через кінцеву мету процесу і дається його визначення.

Ціль адаптації, яка відбивається у характеристиках кінцевого стану системи, багато в чому визначає особливості протікання процесу, його тривалість і глибину змін, що відбуваються у взаємодіючих системах. Деяка визначеність у цьому питанні необхідна хоча б тому, що методологічно важливо знати, що вважати завершальною стадією адаптації. Конкретизація мети також допомагає визначити, наскіьки вдало пройшов адаптаційний процес.

У психопатології адаптаційний процес має на меті позбутися стану дезадаптації, викликаного більш або менш вираженим психічним розладом. Існує безліч шляхів такого прогресивного руху, розроблених у різних психотерапевтичних напрямках, але, у цілому, тут завжди постає першочергова задача досягти норми шляхом пристосування. Під пристосуванням найчастіше розуміються деякі внутрішні зміни з метою досягнення нормального психічного функціонування і (або) відповідності соціальним вимогам і очікуванням.

У контексті розробки проблеми девіантної і адиктивної поведінки, також основною метою процесу адаптації є пристосування. Тут пристосування досягається шляхом засвоєння соціальних норм і вимог та оволодінням відповідними формами і засобами поведінки і діяльності.

У процесі адаптації відбувається рух між двома станами: від нижчого – до вищого. Як правило, як кінцевий результат виступають два типи станів: це або стан нормального функціонування, або деякий оптимальний стан, що перевищує норму.

Необхідність в адаптації виникає найбільш гостро, коли індивід перебуває за межами нижньої границі норми, симптомами чого служать психоемоційна напруга або поведінка, яка відхиляється. Подальше прогресування такого стану може привести або до руйнування (хвороби, загибелі) індивіда в результаті несприятливих впливів середовища, або до руйнування взаємодіючого з ним середовища в результаті деструктивних дій індивіда. У цьому випадку, метою процесу адаптації буде, насамперед, стан, що забезпечує нормальну життєдіяльність і приводить індивіда у відповідність із нормативними вимогами і очікуваннями.

Однак на відміну від біологічного організму, особистість може бути незадоволена таким станом стабільної рівноваги. Не випадково ідея стійкої рівноваги неодноразово критикувалася. Як альтернативні наводилися доводи на користь того, що людині властива тенденція до порушення рівноваги, пов’язана з пошуком нових відчуттів, вражень, дослідженням своїх можливостей, прагненням до виходу за межі свого «Я». Прагнення, досягнення, потреба в самовираженні може стимулювати подальше розгортання процесу, кінцевим результатом якого буде тепер уже деякий наднормативний стан. При орієнтації на внутрішній критерій говорять про реалізацію індивідуальних прагнень і самовираження, при орієнтації на зовнішній критерій – про соціально корисну активність і самоефективність [25].

Найважливішою складовою процесу соціально-психологічної адаптації студентської молоді є адаптація до навчальної діяльності. Соціальна адаптація молоді до нових умов у процесі освіти не є лише пасивним відображенням дійсності, своєрідним віддзеркаленням соціальних умов і суспільних впливів. Включення молоді у громадське життя носить двосторонній характер: соціальна адаптація як форма прийняття суспільних відносин і ювентизація як форма відновлення суспільства, пов’язана із залученням молоді у його життя. Поняття «ювентизація» «описує зміни, внесені молоддю в суспільні відносини. За своїм змістом ювентизація є специфічним видом творчості, утвореним новим доступом молоді до соціально-політичної і ціннісної системи суспільства». Ювентизація може переходити в крайні форми заперечення всього попереднього досвіду, культурної спадщини: псевдоноваторство; різні форми девіантної і адиктивної поведінки; альтернативні рухи [11].

Незважаючи на існуючі теоретичні та емпіричні дані з проблеми адаптації молоді, асертивність як чинник соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі не виступала предметом спеціального дослідження. Проте асертивність як базисна інтегративна характеристика особистості відображує її досягнення в розвитку відносин з іншими людьми, що надає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку відповідно до прийнятих у соціумі норм. Крім того, асертивність набуває у студентському віці величезного значення як для розкриття здібностей і подальшого особистісного та професійного становлення молодої людини, так і для забезпечення успішності процесу її адаптації в умовах нового освітнього середовища, та чинить активну протидію дезадаптуючим впливам середовища. Але, особливості впливу асертивності на процес соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі, потребують додаткового емпіричного вивчення.

**1.2. Характеристика студентства як особливої соціально-вікової категорії**

Студентський вік (18-25 лет) є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта робить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості.

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися з трьох сторін:

1) психологічної, яка являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічній стороні – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) соціальної, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру і т. д. [33].

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, об’єднаних інститутом вищої освіти», І.  Зимняя виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення: високий освітній рівень, висока пізнавальна мотивація, найвища соціальна активність і досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості [7].

У плані психічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи і особистості в цілому.

У науковій літературі представлено чимало характеристик категорії «студентство».

Відмінними рисами студентства як суспільної групи є: характер праці студентів, що полягає в систематичному накопиченні, засвоєнні, в оволодінні науковими знаннями, і його основні соціальні ролі, визначені положенням студентства як резерву інтелігенції та його приналежністю до молодого покоління – молоді» [[7]](http://works.tarefer.ru/74/100251/index.html" \l "_ftn5).

Структурне визначення студентства базується на одному найважливішому критерії, за яким ту чи іншу групу молоді можна віднести до студентства. Цей критерій пов’язаний з проміжним положенням студентства між пасивним об’єктом соціального піклування та активним суб’єктом соціальної дії. Студентство, з одного боку, є предметом освітньої опіки держави і виховно-культурної турботи суспільства, а, з іншого боку, здатне приймати діяльну участь в суспільній практиці, включаючи економічне виробництво і політичну діяльність.

Описуючи студентство в цілому, можна сказати, що воно вкрай інтенсивна проекція, метафора суспільства в цілому. Це медичні працівники і лікарі, але майбутні, це вчителі та викладачі, але майбутні, це вчені, винахідники, інженерно-технічні працівники, але тільки в майбутньому, це архітектори та будівельні менеджери, але також у майбутньому, це майбутні міністри і держчиновники, нарешті, в лавах нинішнього студентства знаходяться майбутній президент і прем’єр-міністр. Тобто студентство – це фокус-група майбутнього соціуму в цілому.

Студентство безперечно може бути віднесено до важливих соціальних груп, повторюваним в часі і просторі, що чинять сильний причинно-смисловий вплив на величезну безліч індивідів, на інші соціальні групи, на хід історичного розвитку людства і на соціокультурний світ в цілому.

Отже, студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Тобто, студентство треба розглядати як соціальну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей і функцій інтелігенції.

Якщо розглядати студентство як особливу вікову категорію, то його слід віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю. Тому в зарубіжній психології цей період пов’язують з процесом дорослішання.

Сучасний німецький дослідник Х. Ремшмідт розуміє формування дорослості як сукупність індивідуальних процесів, пов’язаних з переживанням соматичних змін, із необхідністю адаптації до них, а також із соціальними реакціями на них. При цьому психосоціальні фактори вступають у дію остільки, оскільки у кожному суспільстві існує більш або менш точне уявлення про те, що таке дитинство і дорослий статус. Автор виділяє в рамках кожного періоду формування дорослості не менше двох фаз: фазу раптової втрати дитячого статусу, яка характеризується двоїстим положенням (числені соматичні, психічні і психосоціальні зміни, вже не дитина, але ще не дорослий), і другої фази – фази реорганізації, коли дитячий статус вже відкинуто, але ще не повністю досягнуто статус дорослого.

Для Х. Ремшмідта важливим є розгляд часу становлення дорослості не лише як перехідного періоду, а відносно незалежної від всіх інших самостійної фази: «люди, що дорослішають» – особлива соціальна группа зі специфічними потребами, проблемами й турботами.

В цей період формується почуття відповідальності, яка ще не може бути повністю покладена на молоду людину. Також юність є періодом засвоєння ролей. Основні новоутворення, за Х. Ремшмідтом, – здатність до інтроспекції або самоспостереження; здатність розрізняти протиріччя між словами, думками й учинками; ідеалізація; критичнее ставлення до світу дорослих, а в крайніх випадках і бунт протии нього. Передумовою виникнення інтроспекції як здатності до самоспостереження є зміна когнітивних структур, які дохволяють подумки розглядати свої власні думки, почуття й учинки, дивитися на себе з боку, очима інших. Цьому віковому періоду притаманне створення ідеалів. Ідеалізація переноситься на конкретних людей, які стають для молодих людей кумирами. Часто ідеалізація викликає розчарування.

Основні задачі студентських років виділяє С. Саарі: формування реалістичної й диференційованої перспективи на майбутне, заснованої на оцінці власних здібностей і схильностей, формування ієрархічної структури мотивів і розвиток стабільності власного «Я». Успішне вирішення цих задач проявляється в діяльності й поведінці у вигляді усвідомленості цілі, посиленні самоконтролю і поглиблені людських стосунків.

Р. Хевігхерст виділяє такі завдання розвитку для молодості:

– пошук шлюбного партнера і створення сім’ї;

– формування сімейної системи (вироблення сімейних цінностей і укладу, формування рольової структури сім’ї);

– початок реалізації батьківської функції і виховання дітей;

– прийняття відповідальності за сім’ю;

– розвиток професійної кар’єри;

– розвиток соціальних відносин і прийняття громадянської відповідальності.

Р. Гоулд додає до завдань розвитку придбання незалежності від батьків і самодослідження, а Г. Шихі – подальший розвиток ідентичності.

Е. Еріксон увів для позначення цього вікового інтервалу термін психосоціальний мораторій. У багатьох розвинутих країнах психосоціальний мораторій інституціолізовано у формі системи вищої освіти, «що дає можливість молодим людям спробувати певну кількість різних соціальних і професійних ролей до того, як вони вирішать, що їм треба насправді. Е. Еріксон окреслив соціальні проблеми, які висуває оточення для кожної стадії психосексуального розвитку. Студентський вік співпадає з п’ятою (16-20 років) і шостою (20-25 років) стадіями психосоціальної концепції розвитку Е. Еріксона. Це період формального початку дорослого життя, пов’язаний з вибором професії, життєвим «облаштуванням», браком, початком сімейного життя, визначенням життєвих цілей і початком їх реалізації. Центральною задачею є пошук особистісної ідентичності, яка має велике значення на наступних стадіях розвитку.

Процес сепарації може здійснюватися як відхід з батьківського дому, зменшення фінансової залежності, прийняття нових соціальних ролей, за рахунок яких людина стає більш автономною і відповідальною. Внутрішнім змістом сепарації стає диференціація – Я і батьки – з встановленням нових особистісних кордонів і подолання емоційної залежності від батьківської підтримки і авторитету.

Дослідження можливостей і діапазону соціальних ролей дозволяють молодій людині самовизначитися в дорослому світі. Найважливішим завданням стає створення «мрії», що визначає базову модель життєвої структури особистості. Вона включає в себе три основних виміри: соціокультурний світ (професія, приналежність до соціального класу, сім’я, кар’єра, соціальні ролі); вимір Я (усвідомлений і витіснений психологічний зміст якого включає мотиви, конфлікти, тривожність, стратегії совладания, вміння, почуття і пр.); форму активності та своєї участі в соціальній взаємодії.

Виділяють п’ять періодів: юність (18-23 роки), молодість (24-30 років), розквіт (31-40 років), зрілість (40-55 років), похилий вік (55-75 років), старість (75-90 років), довгожительство (після 90 років).

Провідною діяльністю юності (18-23 роки) і молодості (24-30 років) є самовизначення – особистісне і професійне. Молодість розглядається як «час подорожей», що розгортаються в сфері пошуків себе, своєї індивідуальності, усвідомлення себе як дорослого. Провідна діяльність молодості – професійна, пошуки себе реалізуються в спеціалізації, придбанні майстерності та індивідуального стилю [19].

На підставі теоретичного аналізу підходів до вивчення студентства як вікової та соціальної групи можна визначити основні категорії, за якими можна охарактеризувати студентську молодь як суб’єкт адаптації: 1) соціальну ситуацію розвитку; 2) провідну діяльність у її співвідношенні з іншими видами діяльності; 3) психологічні новоутворення студентського віку. Розглянемо ці категорії більш детально.

Серйозні зміни в дитячо-батьківських відносинах відбуваються саме в студентському віці, коли:

1) навчання у вищому навчальному закладі найчастіше пов’язане з переїздом в інше місто або навіть іншу країну;

2) завдяки інтелектуальному і психосексуальному розвитку стає можливим критичне переосмислення молодими людьми концепцій своєї сім’ї, своєї ролі в сім’ї і своїх відносин з батьками.

На думку Дж. Боулбі, умовою здорового психоемоційного розвитку, крім автономії від батьків, є збереження з ними емоційної близькості при відносній функціональній незалежності і зрілій моральній відповідальності.

Функціональна залежність розуміється як відсутність здатності самостійно вирішувати повсякденні проблеми, не вдаючись до допомоги батьків, а також знижена здатність формувати власні погляди та установки.

Моральна відповідальність відображає біполярні ставлення до батьків. Цей конструкт може характеризувати як відсутність співпереживання і поваги до батьків, так і наявність розвиненого почуття відповідальності, обов’язку і навіть провини перед батьками. Жорсткі моральні принципи змушують підпорядковувати свої інтереси і потреби вимогам і бажанням батьків. Підвищена моральна відповідальність може ускладнювати процес сепарації від батьків і самостійного функціонування.

Емоційна близькість розуміється як здатність ділитися з батьками своїми переживаннями, думками і почуттями, передбачає наявність довіри і прихильності [19].

З точки зору Л. Хоффмана, зміни в дитячо-батьківських відносинах повинні відбуватися в напрямку збільшення диференціації та сепарації від батьків. Це забезпечує нормальний подальший психічний розвиток молодих людей, що дозволяє їм успішно адаптуватися в соціальному середовищі, реалізовувати себе в сфері ділових і інтимних відносин [23].

Провідною діяльністю студентів є навчально-освітня, що формує такі основні особистісні якості як відповідальність; уміння об’єктивно займати позицію будь-якого учасника діяльності; засвоєння правил поведінки, які виступають одним із компонентів у структурі моралі людини.

Навчальна діяльність професійно спрямована, вона є навчально-професійною діяльністю (освоєння способів та досвіду професійного рішення тих практичних завдань, з якими можна зіштовхнутися в майбутньому, оволодіння професійним мисленням та творчістю).

Саме в процесі навчальної діяльності та через її посередництво досягаються основні завдання підготовки спеціалістів. Вона найбільш інтенсивно впливає на розвиток психічних процесів і властивостей студента, на набуття ним соціально важливих знань, навичок, вмінь [61].

Продуктом навчальної діяльності є навчальне самопізнання студентів, під яким Б.  Ананьєв розумів усвідомлення студентами мотивів, завдань, прийомів навчання, усвідомлення самого себе як суб’єкта навчальної діяльності, який організовує, спрямовує та контролює процес навчання [6].

Навчальна діяльність формує такі основні особистісні якості як:

– соціальну зрілість, потребу відповідати умовам часу і суспільства. Це можливо, якщо студент зможе уявити собі, в яку сферу діяльності він включиться згідно з набутими знаннями. Саме це мотивує учіння і формує соціальну зрілість студента. Ця якість виникає в навчально-практичних ситуаціях, які моделюють продуктивну діяльність;

– взаємовідповідальність і особиста відповідальність за доручену справу перед товаришами, перед суспільством. Ці якості важливі для участі у трудовій суспільній діяльності студентів;

– готовність до взаємодопомоги і взаємовиручки;

– уміння об’єктивно займати позицію будь-якого учасника діяльності.

У навчальній діяльності відбувається також засвоєння певних правил поведінки, що виступають одним з основних компонентів у структурі моралі людини. Підпорядкування правилам вимагає від студента вміння регулювати свою поведінку і формує більш високі форми довільного управління нею.

Набуття зрілої ідентичності.

Е. Еріксон описував формування зрілої особистісної ідентичності в юнацькому віці як процес вибору, що відбувається шляхом дослідження різних варіантів і апробації ролей. Якщо з дорослішанням особистість перестають влаштовувати вибранні цінності, переконання, смаки, вона може перевизначити й конкретизувати свою особистісну ідентичність, яка є процесом саморефлексії та змін, що тривають протягом усього життя.

Ідентичність – це стійкий образ «Я», збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного «Я».

Сучасні психологи відзначають, що в юності і молодості, періоді від 15-16 до 21-25 років, під впливом певних зовнішніх і внутрішніх чинників «образ Я» здобуває виразні, опуклі форми і поступово стає одним з головних компонентів психіки, з яким людина не тільки співвідносить свою поведінку, але і через нього репрезентує свою ідентичність. Н. Фредман, Р. Шерман вважають, що люди мають звичай створювати образи самих себе і діяти на їх основі. Образи не тільки відображають якийсь минулий досвід, а й самі формують, будують майбутнє.

Сутність кризи ідентичності за Е. Еріксоном: відбувається зіткнення цінностей, які інтеріоризовані в ранній юності, з тими, які формуються під час навчання у вищому навчальному закладі через ідентифікацію себе з іншими.

Дж. Марсіа розглядає два критерії зрілої ідентичності, пов’язані з вибором професійної діяльності, політичної ідеології та релігії: переживання кризи й виникнення переконань. Криза настає, коли молода людина робить осмислений вибір між варіантами розвитку, а переконання відображають міру особистісного внеску людини. Зріла ідентичність досягається, коли особистість пережила кризу й зробила осмислений вибір професії та ідеології. Дж. Марсіа виокремлює чотири основних статуси ідентичності: розмиту, передчасну, мораторій і досягнуту. Згідно ідеї Дж. Марсіа, ідентичність поступово розвивається і формується в процесі життя людини. Рух відбувається від передчасної ідентичності, яка утворюється на основі усвідомлення людиною спочатку властивих їй якостей (стать, ім’я, вік, традиції сім’ї тощо), до досягнутої ідентичності, поява якої можлива тільки на основі самовизначення – усвідомлення своїх цілей, цінностей, переконань і самостійного рішення про те, яким бути.

Передчасна ідентичність типова для студентів, які зробили вибір без дослідження варіантів, не можуть провести межу між власними цінностями і цілями та думками батьків.

На етапі мораторію молоді люди активно досліджують варіанти розвитку перед тим, як прийняти рішення, і можуть отримати як позитивний, так і негативний досвід, залежно від результату.

Зріла ідентичність – це статус тих молодих людей, які пережили кризу і пройшли через мораторій, оцінили різні варіанти розвитку, зробили самостійні висновки та рішення.

Студенти з розмитою ідентичністю не пройшли через кризу, не дослідили різні варіанти розвитку, не обрали професію, релігію, політичну філософію, статеву роль і норми сексуальної поведінки.

Формування професійної ідентичності.

Вивчення «образу Я» студентів показує, що він відображає ряд елементів, які складають професійну самосвідомість, в структуру якої входять: 1) свідомість своєї приналежності до професійної спільноти; 2) знання, думка про ступінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних «ролей» за «шкалою» громадських положень; 3) знання людини про ступінь її визнання у професійній групі; 4) знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач, знання своїх найбільш успішних стратегій взаємодії в роботі; 5) уявлення про себе та свою роботу в майбутньому; 6) співвіднесеність професійної діяльності і «образу Я».

У сучасному підході до дослідження професійної ідентичності, що розвиває Л.  Шнейдер, даний феномен розглядається як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, а також як певна ступінь ототожнення – диференціації себе зі Справою і Іншими, що виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я».

Дослідник розвиває оригінальну ідею генезису професійної ідентичності. Спираючись на підхід В.  Ляудіса, в якому наведено взаємозв’язок хронотопів пам’яті з типами особистісної саморегуляції та прогнозування майбутнього, автор проводить хронотопічний аналіз ідентичності, зокрема, вона використовує виділені етапи розвитку пам’яті як щаблі становлення ідентичності, що дозволяє по-новому подивитися на природу професійної ідентичності. У цьому підході кожен з хронотопів створює основу певного рівня або типу саморегуляції і форм ідентичності. Центральним критерієм, що розрізняють ці типи, служить здатність прогнозування майбутнього, якісно різні форми реалізації актуальної поведінки відносно до минулого і майбутнього:

– мимовільна форма пам’яті створює основу для внутрішньо-ситуативної саморегуляції, прогнозування майбутнього будується як випередження в рамках колишнього;

– зовні опосередкована перехідна форма пам’яті створює основу для межситуативної саморегуляції, прогнозування майбутнього будується на виділенні майбутнього як проекції «справжнього». Форма ідентичності – виражена, пасивна;

– довільна форма пам’яті створює основу для поліситуативної саморегуляції, прогнозування майбутнього будується на відокремленні дій, що підготовляють майбутнє. Форма ідентичності – активна. Більшість студентів, як майбутні фахівці, є носіями активної форми професійної ідентичності;

– метапамять створює основу для позаситуативної саморегуляції, прогнозування будується на ставленні до «справжнього» як проекції «майбутнього». Форма ідентичності – стійка. Професійна ідентичність можлива лише на цьому рівні пам’яті. У хронотопах метапамяті фіксуються смислові орієнтації особистості, що визначають відбір змісту і форми організації професійного досвіду. На цьому рівні функціонування особистість стає вільною у відношенні до всього тимчасового ряду минулого – сьогодення – майбутнього [25].

Набуття ідентичності в інтимних стосунках.

Набуття ідентичності в інтимних стосунках.Встановлення своєї ідентичності в близьких відносинах з іншими людьми (перш за все, – формування близьких відносин з майбутнім чоловіком / жінкою) пов’язане з потребою людини у турботі про інших та участі в їх житті. Ця базисна потреба особистості реалізується повною мірою в студентському віці.

У цей період людина розвиває в собі почуття любові, яке служить потребі в новій ідентичності. Любов як взаємна відданість являє собою життєву силу ранньої зрілості. У цей період, як правило, створюється власна сім’я, освоюються ролі подружжя. Молоді люди освоюють батьківські ролі – батька і матері. Відбувається переосмислення взаємин з батьками, з батьківською сім’єю. Тут формується нове розуміння і прийняття батьків, засноване на реалістичному і усвідомленому відношенні.

Процес формування ідентичності у сімейній сфері зачіпає систему цінностей і смислів, світоглядних і моральних установок особистості студента, впливає на нове уявлення про себе, свої потреби і можливості, кардинально впливає на емоційну сферу особистості і визначає психологічну готовність переходу до ранньої дорослості.

Якщо процес формування зрілої его-ідентичності незавершений, то замість прагнення до встановлення близьких стосунків, виникає страх «втратити себе», прагнення зберегти дистанцію [7].

Засвоєння соціальних ролей.

На думку соціологів (Ч. Кулі, Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, А. Шюц) [4], процес реалізації соціальних ролей в цілому визначають такі чинники:

– біопсихологічні можливості людини, які можуть сприяти або перешкоджати виконанню тієї чи іншої соціальної ролі;

– особистісний зразок, що визначає комплекс поведінкових характеристик, необхідних для успішного виконання ролі;

– характер прийнятої в соціальній групі ролі та особливості соціального контролю, покликаного стежити за виконанням рольової поведінки;

– структура групи, її згуртованість і ступінь ідентифікації індивіда з групою.

У процесі реалізації соціальних ролей можуть з’являтися певні труднощі, пов’язані з необхідністю людини виконувати в різних ситуаціях безліч ролей. Це призводить в ряді випадків до неспівпадання соціальних ролей, до виникнення між ними протиріч і конфліктних відносин. Соціологи виділяють наступні види рольових конфліктів: внутрішньорольові – це конфлікти, при яких вимоги однієї і тієї ж ролі суперечать один одному; міжрольові – це конфлікти, що виникають в ситуаціях, коли вимоги однієї ролі суперечать вимогам іншої; особистісно-рольові – це конфліктні ситуації, коли вимоги соціальної ролі суперечать інтересам і життєвим прагненням особистості.

Вплив соціальної ролі на розвиток студентської молоді досить великий. Розвитку особистості сприяє її взаємодія з особами, що грають цілий ряд ролей, а також її участь в максимально можливому рольовому репертуарі. Чим більше соціальних ролей здатний відтворити індивід, тим більш пристосованим до життя він є. Таким чином, процес розвитку особистості часто виступає як динаміка освоєння соціальних ролей [6].

Психологічна готовність увійти в доросле життя і зайняти в ньому гідне людини місце передбачає не завершені в своєму формуванні психологічні структури і якості, а визначену зрілість особистості, яка полягає у сформованих психологічних утвореннях і механізмах, що забезпечують їй можливість (психологічну готовність) безперервного зростання його особистості зараз і в майбутньому.

У появі перспективних життєвих планів виявляється установка особистості на свідому побудову власного життя як прояв пошуку її сенсу, який визначає вибір життєвих цілей в умовах конкуренції мотивів, здійснення морального вибору в ситуації моральних дилем, здатність докладати зусилля в досягненні цілей.

Описані зміни в студентському віці відбуваються в два етапи: на першому відбувається оцінка та переоцінка норм, цінностей та ідеалів, сформованих до цього віку; на другому – кристалізація життєвих планів, як особистих, так і професійних.

Крім того, відбувається закріплення поглядів на способи та умови реалізації життєвих планів. З одного боку, життєвий план вибудовується в результаті узагальнення і зміцнення цілей, які ставить перед собою особистість, інтеграції та ієрархізації її мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтації. З іншого боку, йде процес конкретизації і диференціації цілей і мотивів.

Отже, студенство як особливу соціально-вікову групу можно охарактеризувати за такими категоріями (див. рис. 1.1).

**СТУДЕНСТВО ЯК ОСОБЛИВА СОЦІАЛЬНО-ВІКОВА КАТЕГОРІЯ**

**Соціальна ситуація розвитку**

**Провідна діяльність**

**Психологічні новоутворення**

Набуття зрілої ідентичності

Формування професійної ідентичності

Набуття ідентичності в інтимних; стосунках

Засвоєння соціальних ролей

Готовність до життєвого самовизначення

Побудова життєвих планів у часовій перспективі

Диференціація і сепарація від батьків

Навчально-професійна діяльність

**Соціальна відповідальність, творча активність, гнучкість мислення і поведінки, самоповага, впевненість у собі, комунікативні компетенціі**

**Рис. 1.1. Студенство як особлива соціально-вікова категорія**

**1.3. Особливості адаптації майбутніх фахівців з соціального забезпечення до умов навчання у закладі вищої освіти**

За даними психологів і соціологів різко підвищилася цінність вищої освіти, яка розглядається як можливість матеріально забезпечити себе в майбутньому. Більш 50 % випускників шкіл мають намір продовжити навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Ця тенденція зберігається і виявляється в об’єктивно високому конкурсі у ВНЗ, незалежно від виду навчання і форми оплати, що вказує на стійке бажання сучасної молоді одержати вищу освіту. При цьому досить часто професійний вибір людини визначають випадкові фактори: порада друга, батьків, уявлення про престижність професії, можливість легкого вступу, близькість навчального закладу до будинку, гарантії працевлаштування, продовження сімейної традиції й інші. На другому і третьому курсі нерідко виникає питання про правильність вибору вузу, спеціальності, професії. До кінця третього курсу остаточно вирішується питання про професійне самовизначення. Деякі студенти приймають рішення уникнути роботи за спеціальністю в майбутньому. Найчастіше спостерігаються зрушення в настрої студентів — від захопленого в перші місяці навчання до скептичного при оцінці особливостей режиму, системи викладання, окремих викладачів тощо [3].

Для навчання у вузі необхідним є досить високий рівень загального інтелектуального розвитку. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищення мотивації або самоефективності, наполегливості й відповідальності.

Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для нього особливостей навчання. Опанування нових способів і методів навчання зменшує відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту із середовищем.

Існує безліч підходів до вивчення процесу адаптації студентів.

Основний зміст процесу адаптації студентів молодших курсів автори визначають так: формування нового ставлення до професії, освоєння нових навчальних форм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи та інших вимог, пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаям та традиціям, навчання новим видам наукової діяльності, пристосування до нових умов побуту в студентських гуртожитках, новим зразкам «студентської» культури, нових форм використання вільного часу [45].

Соціальна адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ поділяється на:

– професійну адаптацію, під якою розуміється пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, набуття навичок самостійності в навчальній і науковій праці;

– соціально-психологічну адаптацію – пристосування індивіда до групи, взаємини з нею, вироблення власного стилю поведінки.

Адаптація студентів у вищому навчальному закладі, являючи собою певне взаємодоповнення форм: активної (студент цілеспрямовано видозмінює навколишнє оточення) i пасивної (змінює свою поведінку, зміст i характер дій під впливом оточення), завжди спрямовується полярними тенденцiями – процесами адаптованостi-дезадаптованостi, тобто тими психорегуляцiйними механізмами, які реально функціонують у внутрішньому свiтi особистості.

Оптимальна адаптація студентів в новому соціальному середовищі навіть за наявності об’єктивних передумов вимагає активної особистісної позиції, що передбачає вивчення умов, норм, правил нового життєвого простору, пошук і кореляцію шляхів й рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності.

Адаптація містить у собі складні, багатовимірні взаємини людини із зовнішнім середовищем. Перехід до нової соціальної ролі, ролі студента, зміна шкільної обстановки на незнайому вузівську вимагає часу для адаптації, навіть якщо в стінах вищого навчального закладу студент зустрічає дружелюбність і участь з боку викладацького складу і співробітників.

Розвиток студента на різних курсах має свої особливості.

Перший курс вирішує завдання прилучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс – період самої напруженої навчальної діяльності студентів. У житті другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їх широкі культурні запити, потреби, форми взаємодії з соціальним середовищем. Процес адаптації до даного середовища в основному завершений.

Третій курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як відображення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації часто призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості.

Четвертий курс – більш детальне знайомство зі спеціальністю, найбільш наближене до практичної діяльності. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П’ятий-шостий курси – перспектива швидкого закінчення вузу – формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. Проявляються нові, що стають все більш актуальними цінності, пов’язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи і т. д. Студенти поступово відходять від колективних форм життя вузу [1].

У цілому, розвиток особистості студента, як майбутнього фахівця з вищою освітою, відбувається за наступними напрямками: зміцняється професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід; підвищується відповідальність за успіх професійної діяльності; підвищується питома вага самостійності студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцеві; міцніють професійна спрямованість і готовність до майбутньої практичної роботи.

Сучасні студенти найчастіше відзначають наступні переваги та недоліки продовження навчання у вищому навчальному закладі:

– набуття необхідних знань та вмінь, тобто певної кваліфікації і тим самим підготовка «до дорослого життя», «просуванню вгору», «двері в більш-менш забезпечене життя при занятті улюбленою справою»;

* можливість «відстрочити остаточний вибір», спробувати, твоє це чи ні», і «ще трохи побути дитиною [28].

Деякі студенти відчувають труднощі входження в новий студентський колектив, труднощі становлення дружніх стосунків або спілкування (невпевненість у собі, наприклад, не сприяє становленню дружніх взаємин). Якщо ж група стає референтною, студент стверджується в ній, починає виконувати в ній певну роль (лідер групи, ініціатор, організатор тощо). Іноді виникають труднощі спілкування студента також і з викладачами.

– дидактична адаптація, яка пов’язана з готовністю студента опановувати нові (порівняно зі шкільними) організаційні форми, методи і зміст навчально-професійної діяльності у вищій школі; до самостійної роботи над значно більшим обсягом навчального матеріалу; до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних предметів тощо [10].

Залежно від активності студента адаптивний процес може бути двох типів: 1) активна адаптація; 2) пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи.

Залежно від швидкості адаптації та її результатів розрізняють такі типи адаптації студента:

– 1 тип – студент, який легко адаптується до нових умов, швидко виробляє стратегію своєї поведінки, легко входить у колектив; поведінка емоційно стійка, неконфліктна;

– 2 тип – студент, адаптація якого цілком залежить від середовища й соціального оточення. Трапляються ускладнення і в організації своєї роботи, і в режимі праці, і в спілкуванні. Важлива допомога, зовнішній контроль і підтримка;

– 3 тип – студент, який важко адаптується через свої індивідуальні особливості. Поведінка його деструктивна, конфліктна, емоційно нестійка, з неадекватною реакцією на вимоги та умови навчання. У період адаптації студент переживає деструктивний стан.

Згідно з дослідженнями близько 7 % студентів взагалі не можуть адаптуватися до вузу, приблизно 10 % адаптуються тільки до кінця 4-го – початку 5-го курсу, приблизно 85,3 % студентів відчувають труднощі адаптації до середини 3-го курсу.

Тривала психологічна напруга, викликана ситуацією невизначеності, в якій опинилася особистість, яка відчуває труднощі у встановленні контактів в новій соціальній ситуації, призводить до того, що більшість неадаптованих студентів переносять негативне ставлення до соціальної ситуації вищого навчального закладу на обрану професійну діяльність або знижують до неї інтерес [8].

У переживаннi кризи адаптації студентів до нанчання у вищому навчальному закладі можна видiлити такi аспекти:

– аспект професiйної адаптациї, пiд якою розумiють неможливiсть пристосування до характеру, змiсту, умов та органiзацiї навчального процесу;

– соціально-психологiчний аспект, що проявляється у складностi пристосування iндивiда до групи, побудові взасмовiдносин з нею, напрацювання власного стилю поведінки, що сприятиме адаптації у групі;

– аспект культурної адаптації, що передбачас фрустрацiйний процес входження в нову субкультуру, де існують нові цінності, норми, традиціїi.

Для деструктивного стану студента в період адаптації характерним є:

– неспроможність переживати самотність;

– занижена самоповага і самооцінка;

– соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором’язливість, очікування осуду з боку оточуючих;

– недовіра до людей;

– труднощі у виборі партнера, друга;

– пасивність і невизначеність, що знижує власну ініціативність і в навчанні, і в спілкуванні;

– нереалістичні очікування, орієнтація на підвищені вимоги до себе.

У цей період вирішальне значення має підтримка, допомога, увага з боку куратора і викладачів, а саме:

– порада щодо встановлення режиму праці і відпочинку;

– порада з питань організації самостійної навчальної роботи;

– допомога в пізнанні товаришів, у становленні ділових і дружніх стосунків [21].

– психологічні заходи, спрямовані на подолання негативних наслідків соціально-психологічної дезадаптації студентської молоді.

Основні вимоги до відносин «викладач-студент», «студент-викладач» можна сформулювати наступним чином:

– взаємодія факторів співпраці і відомості організації виховного процесу;

– формування духу корпоративності, колегіальності, професійної спільності з викладачами;

– орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвиненою самосвідомістю і тим самим подолання авторитарної виховної дії;

– використання професійного інтересу студентів як чинника управління вихованням і навчанням і як основи педагогічної та виховної роботи.

Такий стиль формується під впливом двох найважливіших факторів:

– захопленості наукою, предметом;

– прагнення перетворити зону наукового пошуку на матеріал педагогічної дії, так званого педагогічного відчуття.

На підставі наведених вище концептів адаптації студентів можна зробити висновок про те, що адаптація студентів до вузу – це складний і багатофакторний процес, вивчення якого необхідно будувати з позицій системно-комплексного підходу.

Запропонована класифікація дозволяє розглядати соціально-психологічну адаптацію студентів як комплексний, динамічний процес, обумовлений взаємодією психологічних, педагогічних, соціальних і економічних чинників.

З огляду на завдання дослідження, ґрунтуючись на емпіричному вивченні адаптації особистості в колективі [39], виділені чинники соціально-психологічної адаптації студентів розподілено на дві групи:

– зовнішні (ефективність спілкування з однокурсниками і викладачами, активна участь у суспільному житті навчального закладу, стратегії взаємодії з оточуючими);

– внутрішні (рівень психологічної і правової культури, сформованість комунікативних умінь, впевненість у собі, самоставлення, самоефективність).

Основними критеріями визначення адаптованості студентів, відповідно, визначено:

– зовнішній критерій, який розуміється як досягнення бажаної поведінки в середовищі, і описується в термінах ефективності, компетентності, успіху;

– внутрішній критерій, який описується через загальне психологічне благополуччя, комфорт і суб’єктивну задоволеність своєю позицією, соціальне самопочуття.

Зазначимо, що впевненість у собі, позитивне самоставлення істотно розширюють межі поведінкових реакцій, дозволяючи в кожен момент часу використовувати ту стратегію, яка є найбільш адекватною і збалансованою з точки зору відповідності внутрішніх і зовнішніх витоків, умов і механізмів адаптації.

Таким чином, в основі соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі лежить усунення протиріччя між вимогами, що пред’являються умовами нового середовища, і готовністю особистості до них на основі попереднього досвіду. Розв’язання цих протиріч здійснюється шляхом перебудови діяльності і поведінки особистості, а також регулюючого впливу викладачів на процес взаємодії особистості і середовища, що обумовлює динаміку процесу адаптації.

Оптимальна адаптація студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі навіть за наявності об’єктивних передумов вимагає активної особистісної позиції, що передбачає вивчення умов, норм, правил нового життєвого простору, пошук і кореляцію шляхів й рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА АДАПТАЦІЇ майбутніх фахівців з соціального забезпечення ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ вищої освіти**

**2.1. Зміст і механізми формування асертивності**

В рамках дослідження проблеми асертивності існує два основних напрямки. Прихильники першого напрямку акцентують увагу на зовнішній поведінковій моделі успішної людини, а другого – гуманістичні психологи – висвітлюють внутрішній світ людини, її екзистенційний стан.

Вироблені в рамках цього напрямку уявлення про конструктивну і зрілу особистість вносять істотний внесок у розуміння феномену асертивності. Вітчизняні учені розглядають особистість як самостійний суб’єкт життєдіяльності з точки зору взаємовідносин суб’єкта і світу. З цієї точки зору, поведінка особистості дозволяє визначати її як суб’єкт соціальних відносин.

У психології під терміном «асертивність» науковці розуміють певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок, здатність до самовираження і саморегуляції поведінки, вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні; наполегливість (напористість); відповідальність; активність, готовність до ризику і конструктивної агресії.

Незалежністьозначає взяти на себе керівництво своїм життям, бути самим собою. Г.  Мюррей позначав незалежність як «автономію», як спонукаючу силу, що виражається в здатності чинити опір впливу або примусу, не покорятися авторитету або шукати собі свободу на новому місці [25].

Відповідальністьозначає рух від покладання відповідальності на інших і середовище до покладання відповідальності на себе. При недостатньому розвитку у людини відчуття відповідальності асертивність може не виражатися повною мірою. Її прояв можливий при егоїстичних спрямуваннях (користолюбстві, надмірному честолюбстві), проте така цілеспрямованість і такий прояв наполегливості, як відзначають вітчизняні методологи і фахівці в області психології недовговічні й малопродуктивні. Усвідомлення людиною своєї міри відповідальності за розвиток і реалізацію свого потенціалу свідчить про те, що у неї є всі передумови для саморозвитку асертивності.

Незалежність (автономія) і відповідальність перетворюють людину на суб’єкта, готового до конструктивного опору і збереження свого «Я». Це спокійна, дещо відсторонена позиція, за допомогою якої особистість здатна захистити власні психологічні межі, не порушуючи чужих меж.

Здатність до вираження власного внутрішнього змісту виявляється в принциповій творчій сутності особистості як в її становленні, так і в діяльності. Вчений зазначає: «Якщо особистісне буття є виразним, це означає, що особистість має внутрішню і зовнішню сторони, вони знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє (якщо домінуючим буде зовнішнє, перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей, функціонер або «гвинтик»).

Активністьособистості як її фундаментальна якість виявляється, як вважає С.  Максименко, в тому, що поряд із реактивною поведінкою організму, переважаючою стає активна поведінка, тобто поведінка, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами.

Здатність до конструктивного спілкування включає в себе 3 основних складових: мотиваційну («Я хочу спілкуватися»); когнітивну («Я знаю, як спілкуватися»); поведінкову («Я вмію спілкуватися»).

Перша складова («область бажання») включає в себе потребу в спілкуванні, яка і визначає бажання вступати в контакт з оточуючими.

Друга складова комунікативних здібностей – область знання – визначається тим, в якій мірі студент має уявлення про норми і правила ефективного спілкування.

Уміння використовувати наявні уявлення про ефективне спілкування – третя складова здатності до спілкування («область комунікативних умінь»). Вона включає в себе вміння адресувати повідомлення і привернути до себе увагу співрозмовника, доброзичливість і аргументованість спілкування, вміння зацікавити співрозмовника своєю думкою і прийняти його точку зору, вміння критично ставитися до своєї думки, вміння слухати і чути.

Комунікативні уміння – це усвідомлені комунікативні дії і здатність правильно будувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування.

У цьому визначенні звертають на себе увагу два моменти:

1) комунікативні уміння – це саме усвідомлені комунікативні дії, які базуються на системі знань і засвоєних елементарних умінь і навичок;

2) комунікативні уміння – це ще і здатність керувати своєю поведінкою, використовувати найбільш раціональні прийоми і способи дій у вирішенні комунікативних завдань [13].

Наполегливість відносять до суб’єктних якостей особистості за умови, якщо вона не пов’язана з конкретною ситуацією і стає генералізованим способом поведінки в усіх ситуаціях, де потрібний виправданий ризик, щоб домогтися успіху [13].

Наполегливість і напористість слід відрізняти від деструктивних форм прояву агресії. Наполегливу, неворожу поведінку, спрямовану на захист своїх прав та інтересів в досягненні мети, визначають як ассертівну позицію. Ассертивная позиція як основа саморегуляції поведінки сприяє напрямку агресії в конструктивне русло (конструктивна агресія), є розвиваючої, стимулюючої та плідної у вирішенні проблем в умовах мінливої життєдіяльності [5].

Конструктивна агресія служить досягненню поставлених цілей і сприяє самореалізації як фундаментальної потреби людини [5]. Кожна людина народжується з потенціалом так званої конструктивної агресії, тобто з прагненням освоїти навколишній світ, творчо себе реалізувати. При нормальному розвитку конструктивна агресія веде до творчості і творення. При дефектному розвитку конструктивна агресія переростає в руйнівну [14].

Дефініції понять «асертивність» і «конструктивна агресивність» об’єднує, насамперед, здатність людини до творчості, свобода вибору і відповідальність за неї. Але найголовніше, конструктивна агресивність як проявлена свідома активність і асертивність, що включає в себе ненасильницьку поведінку, дозволяє людині усвідомити вищі людські цінності і підійти до розуміння філософії ненасильства, отже виробити ассертивну позицію.

Поняття «асертивність» набуває певну поведінкову значимість лише на рівні ідей і цінностей, які і зумовлюють вибір соціальної поведінки людини. Питання, що характеризують ціннісну нормативність індивіда відбивають два основні компоненти процесу соціальної адаптації: сприйняття морально-етичних норм поведінки і відношення до вимог безпосереднього соціального оточення [19].

Асертивна ж поведінка, як система певних вчинків та поведінкових реакцій, являє собою реалізацію того рівня асертивності, який присутній у людини.

Для визначення межі асертивної поведінки, порівняємо її з маніпулятивною. Маніпулятивна поведінка – повна протилежність асертивній. Мета маніпуляції – добитися бажаного, не враховуючи інтереси протилежної сторони.

Маніпуляція характеризується: неясністю, нечіткістю вираження своїх думок і прохань; використанням емоційно забарвлених аргументів, коли наголос робиться на моральні або інші цінності, що повинне схилити партнера, що сповідує ці погляди, до згоди; прагненням перекласти відповідальність за розвиток і результат подій на жертву.

Стиль маніпуляції залежить від типу особистості. Маніпуляція може бути здійснена за допомогою пасивної або агресивної поведінки.

Пасивна поведінка, коли людина дозволяє іншим задовольняти свої потреби і забезпечувати свої права за рахунок його потреб і прав. Людина, яка веде себе пасивно, не уміє чітко заявляти про свої бажання і потреби. У її діях відсутня впевненість, вона мучиться від того, що не може належним чином застосувати свої здібності.

Пасивна людина не здатна протистояти маніпуляторам. Невдачі послабляють не занадто сильну її самосвідомість. Іноді вона намагається опанувати ситуацію за допомогою маніпулювання іншими людьми. Подібні дії визначаються як прихована агресія.

Агресивна поведінка – задовольняються власні потреби і забезпечуються свої права, а потреби і права інших ігноруються. Агресія – це не лише нанесення фізичної шкоди або сильні і гучні вирази. Агресивну дію чинить сарказм і іронія, так само як і тихі, іноді навіть методичні розмови, які до справи не відносяться і тільки деградують особистість того, кому вони призначені. Чим витонченішою є агресія, тим менше агресивності убачає її носій у своїх діях. Проте витончений агресор справляє неприємне враження на оточення, у людей існує тенденція ухилятися від подібних контактів.

Пасивна і агресивна поведінка, на перший погляд, істотно відрізняються одна від одної. Проте в обох випадках протилежна сторона розцінюється як «супротивник», що переслідує єдину мету, – зашкодити. Відмінність між пасивною і агресивною поведінкою полягає лише в тому, що агресивна людина наносить попереджуючі удари, тоді як пасивна відкрито дає зрозуміти, що не претендує на перемогу [14].

На основі свого клінічного досвіду А.  Лазарус виділив чотири найважливіші класи поведінки, які об’єднує поняття «асертивної» поведінки змістовно:

– здатність сказати «ні»;

– здатність відкрито говорити про почуття і вимоги;

– здатність встановлювати контакти, починати і закінчувати бесіду;

– здатність відкрито виражати позитивні і негативні почуття.

Для нього ці здібності існують не лише в площині поведінки, але і включають когнітивні моменти: такі, як установки, життєву філософію і оцінки [8].

Західними авторами сформульовано основні принципи асертивності. Принципи асертивності, не дивлячись, з першого погляду, на їх простоту і очевидність, охоплюють можливі ускладнення людини у спілкуванні з іншими і у відношенні до самого себе [7].

Принципи ассертивної поведінки:

– прийняття відповідальності за власну поведінку на себе;

– демонстрація самоповаги і поваги до інших людей;

– чесність, відкритість і прямота;

– вміння уважно слухати і розуміти;

– демонстрація впевненості та позитивної установки.

Принципи асертивності – це емпіричні правила поведінки в демократичному суспільстві, норми спілкування з оточуючими. Причому спілкування спирається на істинно гуманістичні засади, заперечується маніпуляція, жорстокість і агресія по відношенню до іншого. Асертивна поведінка дозволяє людині висловлюватися чітко і однозначно, поступати порядно, діяти переконливо, уникати маніпулювання людьми, що оточують, уміти наполягти на своєму [16].

Відзначимо, що сформульовані правила частково присутні в традиційних роботах з педагогічної комунікації [11], але найчастіше ми зустрічаємо їх у роботах, присвячених проблемам порушення взаємодії старшого покоління з молодшим, проблемній поведінці особистості, а також проблемі зняття стресу, що викликаний неправильним відношенням людини до самої себе і до оточуючих.

Поряд з описаними принципами асертивності, чітко прописано невід’ємні права асертивної особистості. Наведемо провідні з них:

1. Я маю право висловлювати свої почуття прямо, чесно і відкрито засобами, що поважають права інших.

*Маніпулятивне упередження.* Я не повинен показувати своїх почуттів. Це може завдати шкоди оточуючим. Це може дискредитувати мене в очах оточуючих.

2. Я маю право самостійно оцінювати власну поведінку, думки і емоції і відповідати за їх наслідки.

*Маніпулятивне упередження.* Я не повинен безцеремонно і незалежно від інших оцінювати себе і свою поведінку. Насправді, оцінювати і обговорювати мою особистість у всіх випадках повинен не я, а хтось більш навчений і авторитетний, хто володіє істиною в останній інстанції.

3. У мене є право не брати на себе відповідальність за проблеми інших людей.

*Маніпулятивне упередження.* У мене більше зобов’язань по відношенню до деяких людей, ніж до себе. Бажано пожертвувати моїми власними гідністю, думками і бажаннями і пристосуватися під їхні потреби. Вони набагато важливіші, ніж я.

4. Я маю право змінити свою думку. Я маю право змінювати свої погляди.

*Маніпулятивне упередження.* У разі, якщо я вже висловив якусь точку зору, я не повинен її ніколи міняти. Інакше мені доведеться вибачатися або визнати, що я помилявся. Це б означало, що я не компетентний і не здатний відстоювати свою думку, нехай і помилкову.

На нашу думку, асертивна поведінка втілює в собі взаємодію соціально-етичних установок і комунікативних компетенцій. Асертивність сприяє формуванню автономної і відповідальної особистості, здатної до конструктивного вирішення різнопланових проблем – психологічних, комунікативних, освітніх, виробничих тощо і, таким чином, сприяє її соціально-психологічній адаптації.

Складнощі з застосуванням асертивного стилю взаємодії пов’язані з тим, що навички такої поведінки вимагають серйозної підготовки і практики, оскільки для більшості людей більш звичні інші стилі спілкування та взаємодії.

Зовнішня (соціально-психологічна) складова асертивного стилю взаємодії знаходить свій прояв більшою мірою у комунікативних компетенціях (див. рис. 2.1).

**Комунікативні компетенції**

(зміст)

**Афективно-комунікативні уміння** (прояв)

**Регуляційно-комунікативні уміння**

(прояв)

**Інформаційно-комунікативні уміння** (прояв)

Ділитися своїми почуттями, інтересами, настроем з партнерами по спілкуванню

Оцінювати емоційну реакцію партнерів по взаємодії

Узгоджувати свої дії, думки, установки з потребами партнерів по спілкуванню

Застосовувати свої індивідуальні вміння при вирішенні конфліктних ситуацій

Проявляти відповідальність, декларувати свою незалежність і автономність

Прямо говорити про свої дії, думки, наміри

Оцінювати результати спільного спілкування

Вступати в процес спілкування

Орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування

Співвідносити засоби вербального і невербального спілкування

**Рис. 2.1. Соціально-психологічна складова асертивної поведінки (комунікативні уміння)**

Концепція асертивності сформувалась у кінці 50-х – на початку 60-х років в працях американського психолога А. Солтера і увібрала в себе ключові положення гуманістичної психології (зокрема, протиставлення самореалізації і бездушного маніпулювання людьми).

А. Солтер, американський психолог, видатний представник гуманістичної психології, прагнув навчити своїх учнів спонтанним реакціям, розумному прояву емоцій, вмінню прямо говорити про свої бажання і вимоги. Він навчав висловлювати власну точку зору, не боятися заперечувати, причому як з використанням аргументів, так і за допомогою того, щоб раз у раз наполягати на своєму для досягнення поставленої мети, коли всяка аргументація видається зайвою або недоречною. Здатність проникнення в поняття **«**хто Я є» є найбільш цінним засобом створення почуття впевненості в собі. По-перше, тому що зазначена здатність допомагає усвідомити, як неповторно індивідуальний кожен з нас. По-друге, усвідомлення рольових характеристик допомагає визначити, яким чином впевненість в собі може придушуватися пред’явленням занадто великих або дуже малих вимог до себе [29]. Мова йде про віру в себе протягом більшої частини нашого життя, віру в те, що ми маємо достатній потенціал, щоб зустрічатися з різними несподіванками і конструктивно взаємодіяти з іншими.

Одним з найбільш часто використовуваних визначень впевненості в собі є визначення Рюдігера і Р. Ульріх, що включає основні поведінкові, емоційні і когнітивні характеристики впевненої в собі людини. Під впевненістю у собі вони розуміють здатність індивідуума пред’являти вимоги і запити у взаємодії з соціальним оточенням і домагатися їх здійснення. Крім цього до впевненості відноситься здатність дозволяти собі мати запити і вимоги (установки по відношенню до самого себе), насмілюватися їх проявляти (соціальний страх і загальмованість) і володіння навичками їхнього здійснення (соціальні навички) [16].

Дж. Вольпе дійшов висновку, що впевнений вираз людьми своїх почуттів і думок в складній соціальній ситуації може сприяти подоланню страху. У нових умовах життєдіяльності у невпевнених людей страх стає домінуючим почуттям, блокуючим активність [24].

Невпевненість у собі в поданні В. Вендландта і Х.-В. Хеферта проявляється на самих різних етапах процесу регуляції поведінки – при постановці мети поведінки, при плануванні дій, при виконанні дій. Невпевненість проявляється також у результатах дій і в їх оцінці. Невпевненість була позначена як стан, який виникає, якщо звичний або запланований хід діяльності «порушується», якщо щось відбувається незвичним або ж незапланованим чином [20].

Отже, саме довіру до себе можна розглядати як ключову умову формування індивідуально-психологічної (ціннісно-смислової) сторони асертивності (див. рис. 2.2).

**Довіра до себе**

(зміст)

**Впевненість у собі**

**Саморегуляція**

**Позитивне самоставлення**

Аутосимпатія

Самоповага

Самоінтерес

Очікуване позитивне ставлення іншого

Співвідношення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікуваннями інших людей

Актуалізація психологічних резервів відповідно до особливостей ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії

Постійне внутрішнє оцінювання перебігу подій

Здатність пред’являти вимоги і запити у взаємодії з соціальним оточенням і домагатися їх здійснення

Здатність дозволяти собі мати запити і вимоги

Здатність проявляти емоції, почуття

**Рис. 2.2. Умови формування індивідуально-психологічної складової асертивності**

Останнім часом все більше вищих навчальних закладів у процесі адаптації пропонують студентам пройти ряд тренінгів. Однак у більшості випадків, це навчання, пов’язане з розвитком функціональної компетентності або комунікативних навичок. Ці тренінги не допомагають по-справжньому адаптуватися. Асертивність вони не розвивають.

На рис. 2.3 запропоновано модель програми з розвитку асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

**АСЕРТИВНІСТЬ**

**Індивідуально-психологічні чинники**

**Соціально-психологічні чинники**

**Методи активного психологічного впливу: активне соціально-психологічне навчання (АСПН) та соціально-психологічний тренінг (СПТ)**

**Рис. 2.3. Модель розвитку асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі**

Формування асертивності – творчий, багатоаспектний процес. По-перше, особистості необхідно розібратися у собі (щоб особистість усвідомила, наскільки її поведінка визначається її власними уподобаннями та стимулами, а наскільки – минулим досвідом (активно негативним раннім досвідом, відсутністю / недостатністю позитивного досвіду, навіюваними установками).

По-друге – формувати навички асертивної поведінки. Асертивна поведінка полегшує і доповнює процес адаптації студентської молоді. Основні цілі розвитку асертивної поведінки реалізуються через визначені соціальні ситуації, які формуються у рольовій грі або реальних умовах.

По-третє – оволодіти певним обсягом психологічних знань і комунікативних умінь.

Запропонована програма реалізується на двох рівнях: індивідуально-психологічному (розвиток умінь самоаналізу, саморозкриття, формування адекватної самооцінки, позитивного самоставлення, впевненості у собі; усвідомлення власних емоційних станів) та соціально-психологічному (формування навичок асертивної поведінки, розвиток вербальної і невербальної комунікації, навичок емпатійного реагування, відпрацювання конструктивної взаємодії з оточуючими).

**2.2. Дослідження асертивності як чинника адаптації майбутніх фахівців з соціального забезпечення до умов навчання у закладі вищої освіти**

З метою вивчення асертивності як чинника адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі розроблено програму дослідження, яка включає в себе два основних розділи: методичний і процедурний.

Методичний розділ поєднує в собі теоретичний етап дослідження, підбір та апробацію методик експерименту. На основі теоретичного узагальнення наукових джерел було здійснено постановку проблеми; визначено тему, мету, об’єкт та предмет, завдання дослідження; проаналізовано стан розробки досліджуваної проблеми в психологічній науці; розроблено структуру експерименту, що полягала у складанні його програми та плануванні способів математичної обробки отриманих емпіричних даних.

У процедурний розділ дослідження входив власне аналітичний та експериментальний етапи. Структуру експериментального етапу складали:

–експериментальна ситуація;

– експериментальний фактор;

– експериментальний об’єкт.

На аналітичному етапі здійснювався кількісний і якісний аналіз результатів дослідження, їх наукова інтерпретація, формування висновків і розробка практичних рекомендацій.

Основною метою даного дослідження було з’ясування особливостей асертивності студентів як чинника їх адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі. Виходячи з цього, об’єктом дослідження стала соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі, а предметом – асертивність як чинник соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Мета дослідження зумовила розробку програми експерименту і підбір відповідних методик, валідність і надійність яких перевіряється на наступному етапі нашого дослідження.

Загальна кількість студентів, які взяли участь в дослідженні – 270 осіб (56% – жіночої статі, 44% – чоловічої статі) віком від 17 до 25 років. На формувальному етапі дослідження, спрямованому на розвиток асертивності студентської молоді, було сформовано експериментальну (120 студентів) та контрольну (60 студентів) групи.

Експериментальним фактором визначено асертивність як чинник соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Експериментальним об’єктом визначено особливості соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Згідно розробленої програми дослідження, завданнями експериментальної роботи визначено наступні:

1. Встановлення фактичних значень досліджуваних показників на момент проведення дослідження в експериментальній вибірці.

2. Дослідження особливостей асертивності як чинника адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі студентів різної статі.

3. Дослідження особливостей асертивності як чинника адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі студентів різних курсів навчання.

4. З’ясування впливу асертивності на процес адаптації студентів до умов навчання у вищогму навчальному закладі.

5. Розроблення програми формувального експерименту для подолання негативних наслідків дезадаптації студентів.

Залучення до методичного апарату дослідження конкретних методик здійснювалося на підставі наступних критеріїв: концептуальна обумовленість метода, висока валідність, психометрична надійність.

Перелік методик, застосованих для дослідження асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному, закладі наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Методики дослідження асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Методики дослідження** | **Досліджувана функція (якість, явище, особливість)** | **Показники дослідження** |
| 1. | Тест-опитувальник соціальної адаптованості  О. В. Кузнєцової | Формально-динамічні та якісні показники адаптивності  особистості | Загальна задоволеність життям; широта охоплення сигналів соціуму; легкість розпізнавання сигналів соціуму; точність орієнтації в соціальних очікуваннях; стійкість емоційного переживання; готовність змінюватися; готовність до конструктивного подолання невдач; готовність до дій по досягненню мети |
| 2. | Тест-опитувальник задоволеності учбовою діяльністю Л. В. Міщенко | Емоційно-оцінне ставлення студентів до навчальної діяльності | Загальна задоволеність навчальною діяльністю; шкала задоволеності змістом навчального процесу; шкала задоволеності виховним процессом; шкала задоволеності обраною професією; шкала задоволеності взаєминами з однокурсниками; шкала задоволеності взаємодією з викладачами та керівниками факультету, вузу; шкала задоволеності побутом, бюджетом, дозвіллям, здоров’ям. |
| 3. | Опитувальник «SACS»;  С. Хобфолла (переклад і адаптація Н. Є. Водоп’янової і Є. С. Старченкової) | Стратегії і моделі копінг-поведінки, як типи реакцій особистості з подолання стресових ситуацій | Асертивні дії, соціальний контакт, пошук підтримки, обережність, імпульсивність, уникнення, непрямі дії, асоціальні дії, агресивні дії |
| 4. | Шкала загальної самоефективності  Р. Шварцера, М. Єрусалема (адаптація В. Г. Ромека) | Рівень професійної самоефективності особистості | Професійна само ефективність |
| 5. | Методика дослідження самоставлення  В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва | Структура самоставлення особистості | Самовпевненість, очікуване ставлення інших, самоприйняття, самокерівництво, самозвинувачення, самозацікавленість, саморозуміння, загальне само ставлення |
| 6. | П’ятифакторний особистісний опитувальник Р. МакКрае, П. Кости | Фундаментальні риси характеру, універсальні фактори, які складають структуру особистості | Базові характерологічні фактори:  1. Екстраверсія – інтроверсія;  2. Прихильність – відособленість;  3. Самоконтроль – імпульсивність;  4. Емоційна нестійкість – емоційна стійкість;  5. Експресивність – практичність |

1. Тест-опитувальник соціальної адаптивності О. В. Кузнєцової

Загальна характеристика методики

Теоретичний конструкт тест-опитувальника адаптивності представлений комплексом формально-динамічних та якісних біполярних показників коґнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового компонентів адаптивності.

Коґнітивний компонент адаптивності представлений такими параметрами:

– широта-вузкість охоплення сигналів соціуму в актуальній адаптаційній ситуації, що відображає ступінь широти поля сприйняття, охоплення сигналів, що впливають на людину в новій або неочікуваній соціальній ситуації;

– легкість-утрудненість розпізнавання та ієрархізації сигналів соціуму, що відображає ступінь вираженості здатності особистості розрізняти та виокремлювати серед різноманітних стимулів, що на неї впливають у конкретній адаптаційній ситуації, головні, смислоутворюючі, найбільш об’єктивно значущі, що призводить до адекватної оцінки ситуації, її розуміння;

– точність-неточність орієнтації в соціальних очікуваннях, що відображає ступінь вираженості здатності особистості до розуміння та правильної оцінки вимог та очікувань соціального оточення з приводу співвзаємодії, здатності прогнозувати зміни у станах та поведінці оточуючих, передбачати результат взаємодії з ними.

Емоційно-мотиваційний компонент включає параметри:

– стійкість-нестійкість емоційного переживання, що характеризує схильність особистості тривало утримувати емоційне переживання, що виникає як реакція на нову або неочікувану ситуацію, без суттєвих змін в характеристиках домінуючих емоцій: їхнього знака та модальності, сили, інтенсивності, глибини та широти переживання; або схильність особистості змінювати емоційне відношення до виникаючої новини в умовах адаптаційної ситуації, що супроводжується частою зміною емоцій, різних за знаком та модальністю, легкістю їхнього виникнення та короткочасністю перебігу, флуктуаціями в інтенсивності, силі емоційного переживання;

– готовність-відсутність готовності змінюватися, що відображає ступінь відкритості особистості до нового досвіду, схильності до його прийняття, здатності перетворюватися у відповідності зі змістом цього досвіду, а також рівень актуалізації потреби особистості у змінах та адаптації.

Поведінковий компонент включає характеристики, що пов’язані насамперед з якостями вольової сфери особистості, які представлені в наступних параметрах:

– готовність-відсутність готовності до здійснення конструктивних дій, які спрямовані на переборювання невдач, що відображає ступінь схильності особистості активно впливати на розвиток подій у новій або у ситуації, що змінюється, з метою досягнення успіху, здатності переборювати труднощі та перепони, що виникають в адаптаційній ситуації в напрямку гармонізації взаємостосунків з середовищем;

– готовність-відсутність готовності до здійснення дій, які спрямовані на досягнення мети, що відображає ступінь схильності особистості активно реалізовувати власні наміри, значущі цілі з урахуванням змін, що відбуваються в середовищі, а також в умовах невизначеності розвитку подій, рівень здатності до ефективної, продуктивної поведінки в адаптаційній ситуації.

До опитуальника також увійшла додаткова шкала, що діагностує стан загальної задоволеності.

Обробка результатів

Кожна відповідь оцінюється за чотирибальною системою: «Безумовно, ні» – оцінюється в 1 бал; «Скоріше, ні» – оцінюється в 2 бали; «Скоріше, так» – оцінюється в 3 бали; «Безумовно, так» ж оцінюється в 4 бали.

Аналіз результатів

Індивідуальні значення досліджуваного за кожним з параметрів відображають специфіку адаптивності особистості, її якісну індивідуальну своєрідність. Середнє арифметичне оцінок досліджуваних за цими шкалами складає загальний показник адаптивності.

2. Тест-опитувальник задоволеності учбовою діяльністю Л.  Міщенко

Загальна характеристика методики

Методика складається з 70 тверджень емоційно-оцінного характеру і запропонованих варіантів відповіді. Дослідження може проводитися анонімно, колективно і індивідуально. Випробуваний може або погодитися, або заперечити твердження з різним ступенем впевненості. Тому для більшої дискримінативності оцінок була запропонована наступна форма відповідей: «Вірно»; «Мабуть, вірно»; «Мабуть, невірно»; «Невірно».

Основна (сумарна) шкала «Загальна задоволеність навчальною діяльністю» (70 пунктів) поділяється на шість субшкал:

– шкала задоволеності змістом навчального процесу (15 тверджень);

– шкала задоволеності виховним процессом (11 тверджень);

– шкала задоволеності обраною професією (11 тверджень);

– шкала задоволеності взаєминами з однокурсниками (11 тверджень);

– шкала задоволеності взаємодією з викладачами та керівниками факультету, вузу (11 тверджень);

– шкала задоволеності побутом, бюджетом, дозвіллям, здоров’ям (11 тверджень).

Обробка результатів

Для обробки результатів дослідження необхідно використовувати ключ, який порівнюється з відповідями випробуваного. Кожна відповідь оцінюється за чотирибальною системою: «Невірно» – оцінюється в 1 бал; «Мабуть, невірно» – оцінюється в 2 бали; «Мабуть, вірно» – оцінюється в 3 бали; «Вірно» ж оцінюється в 4 бали.

1. Шкала загальної задоволеності навчальної діяльності, сумарний показник – 70 пунктів (всі пункти опитувальника).

2. Субшкала задоволеності навчальним процесом – 15 пунктів (1-15 твердження).

3. Субшкала задоволеності виховним процесом – 11 пунктів (16-26 твердження).

4. Субшкала задоволеності обраною професією – 11 пунктів (27-37 твердження).

5. Субшкала задоволеності взаємовідносинами з однокурсниками – 11 пунктів (38-48 твердження).

6. Субшкала задоволеності взаємодією з викладачами, керівниками факультету, вузу – 11 пунктів (49-59 твердження).

7. Субшкала задоволеності побутом, бюджетом, дозвіллям, здоров’ям – 11 пунктів (60-70 твердження).

Відповідно до ключа підраховується загальна кількість балів за кожною шкалою і ділиться на загальну кількість пунктів (висловлювань-тверджень) кожної шкали.

Аналіз результатів

Отримані в процесі обробки відповідей результати розшифровуються наступним чином.

Від 1 до 1,5 балів – повна незадоволеність, навчальна діяльність йде неблагополучно, відносини з викладачами і з однокурсниками не складаються, обрана професія не відповідає запитам. Побут, дозвілля і бюджет не задовольняють.

Від 1,6 до 2,5 балів – навчальна діяльність йде недостатньо благополучно, студент має багато навчальних і комунікативних труднощів, думки про обрану професію не доставляють задоволення, студент не виявляє ініціативи в навчальній діяльності і насилу вирішує побутові проблеми.

Від 2,6 до 3,5 балів – навчальна діяльність протікає в межах норми, але не дає можливості реалізувати всі своі здібності, деяке незадоволення виникає лише в окремих областях навчально-професійної діяльності.

Від 3,6 до 4 балів – навчання іде благополучно, студент відчуває задоволення від спілкування з однокурсниками, викладачами, впевнений у своїй майбутній професійній затребуваності, його запити не перевищують побутову і бюджетну реальність [17].

3. Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера и М. Єрусалема

Загальна характеристика методики

Самоефективність в цілому є релевантною діяльності особистісної когнітивної змінної, яка характеризує ступінь впевненості людини в успішності вирішення якого-небудь завдання.

У науковій психологічній літературі розглядаються чотири основних джерела інформації про власну ефективність:

– особистий досвід досягнень у діяльності;

– непрямий, або чужий досвід;

– вербальні переконання;

– сприймаємий емоційний або фізіологічний стан.

Особистий досвід досягнень має найбільший вплив на самоефективність.

Успіх, особливо досягнутий самостійно і за допомогою зусилля, допомагає повірити у свою здатність домагатися необхідних результатів і захищає згодом від деструктивних реакцій на невдачі.

Непрямий досвід, друге важливе джерело самоефективності, являє собою спостереження індивіда за діяльністю інших людей, що володіють подібними з ним здібностями і можливостями.

Вербальні переконання являють собою найбільш простий і доступний спосіб формування самоефективності, однак він має найменшу ефективність.

Емоційні і фізіологічні реакції також впливають на рівень сприймаємої ефективності. Отримуючи фізіологічний зворотний зв’язок від свого організму, людина може отримувати інформацію про рівень своїх здібностей.

Первісна версія шкали загальної самоефективності була розроблена Р. Шварцером і М. Єрусалемом в 1981 році і включала двадцять тверджень. В ході доопрацювання та статистичного аналізу шкала була скорочена до десяти тверджень і в цій формі переведена на десять мов. На вибірці з 1660 дорослих німців шкала була унормована і ці норми на сьогоднішній день служать орієнтиром при міжкультурних дослідженнях.

Обробка результатів

Кожна відповідь оцінюється за чотирибальною системою: «абсолютно невірно» – 1 балл; «навряд чи це вірно» – 2 балла; «швидше за все, вірно» – 3 балла; «абсолютно вірно» – 4 балла.

Аналіз результатів

Кількість балів складається. Показники до 27 балів характеризують низьку самоефективність, 27-35 балів – середню самоефективність, більше 35 балів – високу самоефективність [115].

4. Опитувальник «SACS» С. Хобфолла (переклад и адаптація Н.  Водоп’янової и Є.  Старченкової)

Загальна характеристика методики

Особистісний опитувальник «SACS» запропонований С. Хобфоллом в адаптації Н.  Водоп’янової и Є.  Старченкової містить дев’ять моделей поведінки (стратегії подолання): асертивні дії, вступ до соціального контакту, пошук соціальної підтримки, обережні дії, імпульсивні дії, уникнення, маніпулятивні (непрямі) дії, асоціальні дії, агресивні дії.

Згідно концепції С. Хобфолла дані моделі долаючої поведінки відносяться до трьох вісей комунікативного простору, тобто поведінки особистості в системі людина-людина: просоціальна-асоціальна, активна-пасивна, пряма-непряма. Дана модель відображає спрямованість і індивідуальну активність поведінки людини в стресових ситуаціях спілкування. Концепція С. Хобфолла грунтується на передумові про те, що «здорове» подолання є і активним, і пpосоціальним. Активне подолання в сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів (контактів) підвищує стресостійкість людини [35].

Обробка результатів

Опитувальник включає 54 твердження, кожне з них випробовуваний повинен оцінити за 5-ти бальною шкалою. Відповідно до ключа підраховується сума балів по кожному рядку, яка відображає ступінь переваги тієї чи іншої моделі поведінки в стресовій ситуації:

– асеpтивні дії: 1, 10, 19, 28\*, 37, 46\*;

– вступ в соціальний контакт: 2, 11, 20, 29, 38, 47;

– пошук соціальной подтримки: 3, 12, 21, 30, 39, 48;

– пошук соціальной подтримки: 3, 12, 21, 30, 39, 48;

– обережні дії: 4, 13, 22, 31, 40, 49;

– імпульсивні дії: 5, 14, 23, 32, 41, 50\*;

– уникання: 6, 15, 24, 33, 42, 51;

– непpямі дії: 7, 16, 25, 34, 43, 52;

– асоціальні дії: 8, 17, 26, 35, 44, 53;

– агpесивні дії: 9, 18, 27, 36, 45, 54.

Аналіз результатів проводиться на підставі зіставлення даних конкретної людини по кожній субшкалі з середніми значеннями моделей подолання в досліджуваній групі. У результаті порівняння індивідуальних і середньогрупових показників робиться висновок про подібність або відмінності долаючої поведінки даного індивіда відносно досліджуваної категорії людей (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Показники стратегій подолання за опитувальником «SACS» С. Хобфолла**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Стратегії подолання** | | **Модель поведінки (дії)** | **Ступінь вираженості**  **долаючих моделей поведінки** | | |
| **Низка** | **Середня** | **Висока** |
| 1. | Активна | | Асеpтивні дії: | 6-17 | 18-22 | 23-30 |
| 2. | Просоціальна | | Вступ в соціальний контакт: | 6-21 | 22-25 | 26-30 |
| 3. | Просоціальна | | Пошук соціальной подтримки: | 6-20 | 21-24 | 25-30 |
| 4. | Пасивна | | Обережні дії: | 6-17 | 18-23 | 24-30 |
| 5. | Пряма | | Імпульсивні дії: | 6-15 | 16-19 | 20-30 |
| 6. | Пасивна | | Уникання: | 6-13 | 14-17 | 18-30 |
| 7. | Непряма | Непpямі дії: | | 6-17 | 18-23 | 24-30 |
| 8. | Асоціальна | Асоціальні дії: | | 6-14 | 15-19 | 20-30 |
| 9. | Асоціальна | Агpесивні дії: | | 6-13 | 14-18 | 19-30 |

5. Тест-опитувальник самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва

Загальна характеристика методики

Тест опитувальник самоставлення побудований відповідно до розробленої В.  Століним ієрархічної моделі структури самоставлення. Дана версія опитувальника дозволяє виявити три рівні самоставлення, що відрізняються за ступенем узагальненості:

1) глобальне самовідношення;

2) самоставлення, диференційоване по самоповазі, аутсімпатіі, самоінтересу і очікуваному ставленню до себе;

3) рівень конкретних дій (готовності до них) у відношенні до свого «Я».

Глобальне самовідношення – внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» самого себе. В якості вихідного критерію приймається відмінність змісту «Я-образу» (знання або уявлення про себе, в тому числі і у формі оцінки вираженості тих чи інших рис) і самоставлення.

Опитувальник включає наступні шкали: шкала S (інтегральна) – вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» випробуваного; шкала I – самоповага; шкала II – аутосимпатія; шкала III – очікуване ставлення від інших; шкала IV – самоінтерес.

Шкала «Самоповага» складається з 15 пунктів, що об’єднують твердження, які стосуються «внутрішньої послідовності», «саморозуміння», «самовпевненості». Мова йде про ті аспекти самоставлення, які емоційно і змістовно об’єднують віру в свої сили, здібності; енергію, самостійність; оцінку своїх можливостей; спроможність контролювати власне життя і бути самопослідовним; розуміння людиною самої себе.

Шкала «Аутосимпатія» складається з 16 пунктів, що об’єднують пункти, в яких відбивається дружність-ворожість до власного «Я». У шкалу увійшли пункти, що стосуються «самоприйняття», «самозвинувачення». У змістовному плані ця шкала на позитивному полюсі об’єднує схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку; на негативному полюсі – бачення в собі переважно недоліків, низька самооцінка, готовність до самозвинувачення. Пункти свідчать про такі емоційні реакції на себе, як роздратування, презирство, глузування, винесення самоприговору («і по заслузі  тобі»).

Шкала «Самоінтерес» містить 8 пунктів, що відображають міру близькості людини до самої себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших.

Шкала «Очікуване відношення від інших» містить 13 пунктів, що відображають очікування позитивного або негативного ставлення до себе оточуючих.

Опитувальник містить також сім шкал спрямованих на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» випробуваного: шкала 1 – самовпевненість; шкала 2 – відношення інших; шкала 3 – самоприйняття; шкала 4 – самокерівництво, самопослідовність; шкала 5 – самозвинувачення; шкала 6 – самоінтерес; шкала 7 – саморозуміння.

Обробка результатів

Показник по кожному фактору підраховується шляхом підсумовування тверджень, з якими досліджуваний згоден, якщо вони входять у фактор з позитивним знаком; і тверджень, з якими випробуваний не згоден, якщо вони входять у фактор з негативним знаком.

Аналіз результатів

Значення показника: менше 50 балів – ознака не виражена; 50-74 балів – ознака виражена; більше 74 балів – ознака яскраво виражена [18].

6. Тест Велика п’ятірка (Big five). П’ятифакторний особистісний опитувальник (Р. МакКрає, П. Коста). Методика діагностики особистісних факторів темпераменту і характеру (5PFQ)

Загальна характеристика методики

П’ятифакторна особистісний опитувальник або тест Велика п’ятірка (Big five) розроблений Р. МакКрае і П. Коста в 1983-1985 рр. Пізніше методику допрацьовували і в остаточному вигляді вона була представлена NEO-особистісним опитувальником або NEO-PI-R (від англ. нейротизм, екстраверсія, відкритість – особистісний опитувальник). Автори опитувальника Р. МакКрае і П. Коста переконані, що виділених п’яти незалежних змінних, точніше особистісних факторів темпераменту і характеру (нейротизм, екстраверсія, відкритість досвіду, співпраця, сумлінність) досить для об’єктивного опису психологічного портрету особистості. В даний час тест-опитувальник «Велика п’ятірка» став популярним і придбав велике практичне значення як за кордоном, так і в Україні.

Обробка результатів

П’ятифакторний тест-опитувальник складається з 75 парних, протилежних за своїм значенням, стімульних висловлювань, що характеризують поведінку людини. Стимульний матеріал має п’ятибальну оціночну шкалу (-2; -1; 0; 1, 2) для діагностики ступеня вираженості кожного з п’яти факторів (характерологічних ознак особистості) (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Характерологічні ознаки асертивності**

|  |  |
| --- | --- |
| **Фактори** | **Первинні фактори** |
| 1. Екстраверсія – інтроверсія | 1.1. Активність – пасивність  1.2. Домінування – підпорядкованість  1.3. Товариськість – замкнутість  1.4. Пошук – уникнення вражень  1.5. Прояв – уникнення почуття провини |
| 2. Прихильність – відособленість | 2.1. Теплота / байдужість  2.2. Співробітництво – суперництво  2.3. довірливість – підозрілість  2.4. Розуміння – нерозуміння  2.5. Повага інших – самоповага |
| 3. Самоконтроль – імпульсивність | 3.1. Акуратність – неакуратність  3.2. Наполегливість – відсутність наполегливості  3.3. Відповідальність – безвідповідальність  3.4. Самоконтроль поведінки – імпульсивність  3.5. Передбачливість / безтурботність |
| 4. Емоційна стійкість – емоційна нестійкість | 4.1. Тривожність – безтурботність  4.2. Напруженість – розслабленість  4.3. Депресивність – емоційна комфортність  4.4. Самокритика – самодостатність  4.5. Емоційна лабільність – емоційна стабільність |
| 5. Експресивність – практичність | 5.1. Цікавість – консерватизм  5.2. Допитливість – реалістичність  5.3. Артистичність – відсутність артистичності  5.4. Сенситивность – нечутливість  5.5. Пластичність – ригідність |

На основі аналізу первинних факторів можна скласти певне уявлення про характерологічні особливості випробуваного. Наприклад, високі бали (11-15) з первинного фактору 1.1 свідчать про певну активність випробуваного, низькі (-7) – про його пасивність. У кожному з первинних чинників зліва позначається риса особистості, яка за версією «Великої п’ятірки» відповідає високим значенням бальних оцінок, справа ж позначається риса особистості з низькими бальними оцінками. Наприклад, первинний фактор 1.2 (домінантність – підпорядкованість) був оцінений високими балами (11-15). Можна констатувати, що випробуваному, мабуть, притаманна ознака домінантності. Якщо ж за цим фактором отримані низькі значення (3-7 балів), то для випробуваного швидше за все характерна ознака підпорядкованості (конформності).

Сума балів первинних факторів по вертикалі визначає кількісну вираженість основного фактора. Мінімальна кількість набраних балів для будь-якого основного фактора дорівнює 15, максимальна кількість – 75. Умовно бальні оцінки можна розділити на високі (51-75 балів), середні (41-50 балів) і низькі (15-40 балів) [15].

Організація проведення дослідження здійснювалась наступним чином. Випробовуваних-студентів окремими групами збирали в окремому приміщенні, повідомляли їм мету дослідження, умови анонімності опитування, напрям використання одержаних результатів та їх значення, правила заповнення роздрукованих тестових бланків. Тестування тривало в середньому академічну годину. Випробовувані були мотивовані на добросовісне відношення до діагностичних процедур і мали можливість отримати результати.

Вибір методів статистичної обробки здійснено після перевірки типу розподілення результатів. З цією метою використовувався критерій Шапіро-Уїлка, який перевіряє гіпотезу про відмінність розподілення від нормального (відповідно, є значущим, коли розподілення відрізняється від нормального).

Більшість розподілень показників відрізняється від нормального, тому перевага віддається непараметричним методам статистики [41]. Також з цієї причини у дослідженні віддається перевага зваженому відносно медіани середньому арифметичному, що підвищує точність результатів [7]. Отже, у дослідженні використовувались наступні методи статистики (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Методи статистики та їх призначення у роботі**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Назва метода** | **Позначення** | **Мета застосування** |
| Критерій Манна-Уїтні | U | Порівняння показників 2-х груп |
| Критерій Крускала-Уоліса | H | Непараметричний аналог одно факторного дисперсійного аналізу, використовується для виявлення впливу багаторівневого чинника на чисельну змінну |
| Коефіцієнт кореляції Спірмена | r | Пошук взаємозв’язків між показниками |
| Факторний аналіз | – | Впорядкування корелятів асертивності та визначення її психологічного підґрунтя |
| Кластерний аналіз | – | Диференціація вибірки дослідження для більш детального вивчення асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі |

**РОЗДІЛ 3**

**РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА АДАПТАЦІЇ майбутніх фахівців з соціального забезпечення ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ вищої освіти**

**3.1. Теоретичні та методичні засади групової психокорекційної роботи**

Сучасна теоретична база психологічної допомоги ґрунтується на уявленні про те, що за допомогою спеціально організованого процесу спілкування можуть бути актуалізовані додаткові психологічні сили і здібності, які в свою чергу можуть забезпечити знаходження нових можливостей виходу зі складної життєвої ситуації.

Той діяльнісний початок, який опосередковує відносини в групі, є загальним для всіх членів групи, що принципово. А індивідуальний вклад в колективний процес – залежно від форми організації діяльності – зачіпає кожного в групі, обмежуючи або збагачуючи можливості його власної участі [14].

Взаємодія фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація організовується у процесі спільної діяльності, з її приводу. Розрив спілкування (його аспекту) з діяльністю відмежовує ці процеси від широкого соціального фону, на якому вони відбуваються. Тобто втрачається змістовий чинник спілкування [8].

Для розуміння психології особистості стають важливими такі положення:

1) психічні властивості особистості в її поведінці, в діях і вчинках, які вона вчиняє, одночасно і проявляються, і формуються;

2) психічний образ особистості у всьому різноманітті її властивостей визначається реальним буттям, способом життя і формується в конкретній діяльності;

3) процес вивчення психічного образу особистості передбачає вирішення трьох питань: чого хоче особистість, що для неї привабливо, до чого вона прагне? Це питання про спрямованість, установки і тенденції, потреби, інтереси і ідеали; що може особистість? Це питання про здібності, про обдарування людини, про його обдарованості; що особистість є, що з її тенденцій і установок увійшло у неї в плоть і кров і закріпилося в якості стрижневих особливостей особистості. Це питання про характер.

Ключовим у генетичній теорії особистості С.  Максименка виступає розуміння структурно-психологічних закономірностей побудови особистості як психологічної цілісності, «нерозривної єдності психіки людини», міжфункціональної психологічної системи. Відповідно до цього, вчений подає наступне її визначення: особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

Цілісність особистості «специфічно» охоплює всі структурні і динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості – біологічної, соціальної та духовної. Унікальність цілісної структури особистості кожної людини зумовлена, на думку С.  Максименка, двома основними факторами: по-перше, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), а по-друге – постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми. І, між тим, особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін. Незавершеність – важливий параметр особистості, який притаманний їй однаково як на початку життєвого шляху, так і на завершальному його етапі.

Вибір людиною тієї чи іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприймання та оцінку головних її елементів: партнера, самого себе і ситуації контексту загалом. Таке діагностування наявної ситуації через оцінку стану її головних елементів утворює найсуттєвіший результат соціальної перцепції.

З метою подолання наслідків дезадаптованості студентів розроблено психокорекційну програму з розвитку їх асертивності як чинника адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Методи АСПН та СПТ є груповою формою психокорекційної роботи. Головною умовою групової психокорекції є «використання закономірностей міжособистісної взаємодії в групі для досягнення фізичного і психічного благополуччя людини». Зазвичай, психокорекційну групу визначають як невелике тимчасове об’єднання людей, які мають призначеного керівника, спільну мету міжособистісного дослідження, особистісного навчання, росту і саморозкриття.

В широкому розумінні слова під соціально-психологічним тренінгом (СПТ) розуміється практика психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи. При цьому мається на увазі використання своєрідних форм навчання знанням, умінням і технікам в сфері спілкування, діяльності, особистого розвитку і корекції.

Порівняння СПТ та АСПН як форм групової психокорекційної роботи, здійснене О. Г. Білою, дозволило виявити їх спільні характеристики, а саме: використання групової динаміки; реалізація принципу активності суб’єкта; орієнтація на розширення соціально-перцептивної компетентності учасників.

Натомість, у СПТ психокорекція здійснюється через виявлення поведінкових стереотипів учасників групи, їх усвідомлення та закріплення оптимальних навичок взаємодії з іншими людьми та оточенням. АСПН орієнтоване на глибинне психологічне пізнання особистісних проблем суб’єкта, психокорекційна практика спрямована на розв’язання внутрішніх суперечливих тенденцій психіки особистості шляхом гармонізації зв’язків між свідомою та несвідомою сферою.

У процесі роботи з використанням методів АСПН однією з задач було збагачення студента специфічними знаннями про власну психічну організацію і тенденції поведінки. Наша робота будувалася з опорою на позитивний потенціал особистості.

Можна виділити такі переваги групової роботи:

- досвід набутий в спеціально організованих групах, здійснює протидію відчуженню, допомагаючи у вирішенні проблем, які виникають в міжособистісній взаємодії;

- приховані фактори тиску партнерів, конформізм, які повсякчас існують у реальних групах, таких, як сім’я, студентські групи, виробничі колективи стають очевидними в психокорекційній групі і впливають на індивідуальні життєві установки і зміну поведінки;

- можливість отримати зворотній зв’язок і підтримку від людей, які мають спільні проблеми або переживання з конкретним учасником групи;

- в процесі групової взаємодії відбувається прийняття цінностей і потреб інших;

- в обстановці підтримки і контролю людина може навчатися новим вмінням, експериментувати з різними стилями взаємин серед рівних партнерів [32].

Виділяють наступні ознаки, загальні для будь яких психокорекційних груп: полегшення у прояві емоцій; відчуття належності до групи; саморозкриття; опанування нової поведінки; санкціоноване групове здійснення міжособистісних порівнянь; поділ з лідером відповідальності за керівництво групою.

Кожна психокорекційна група встановлює власні експліцитні та імпліцитні норми. Норми поведінки повинні відповідати меті групи.

Теоретичне дослідження групових форм психокорекційної роботи дозволяє виділити фактори, які сприяють їх ефективності: групова згуртованість, прийняття групових принципів, узагальнення, тренаж, розвиток міжособистісних вмінь, ідентифікація, катарсис [31; 32].

Найістотнішим у групових методах психокорекції є орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу, реалізацію основних принципів роботи психокорекційних груп [31].

Основні принципи роботи корекційних груп:

1. Принципи методологічні й організаційно-методичні

1.1. Принцип включення в діяльність

1.2. Принцип активності

1.3. Принцип об’єктивації поведінки

1.4. Принцип дослідницької позиції

1.5. Принцип формування групи

2. Принципи особистісного ставлення до партнерів по взаємодії

2.1. Принцип автентичності

2.2. Принцип емпатійності

2.3. Принцип відкритості

2.4. Принцип прийняття

2.5. Принцип довіри до своїх переживань

2.6. Принцип динамічності досвіду

Методологічні й організаційно-методичні принципи.

Принцип включеності в діяльність грунтується на розвитку усіх фундаментальних особистісних утворень у певного виду діяльності, яка виконується людиною. Особистість розвивається в діяльності, до якої дана людина мотивована. Психокорекційний процес у нашому випадку включений у навчальну діяльність, отримані внаслідок якої знання й уміння пригодяться учасникам групи в наступній професійній діяльності. Особистісні зміни відбуваються у ході засвоєння знань, умінь, навичок, переосмислення установок і корекції системи взаємин особистості. Зовнішній мотив – навчитися певних способів поведінки в професійній діяльності, життєвих ситуаціях – поступово інтериоризується у внутрішній, а саме: зрозуміти та навчитися рефлексувати різнобічність Я-образу, щоб впливати на ситуацію, міжособистісні взаємини і хід діяльності в цілому. Проблема співвідношення зовнішньої і внутрішньої мотивації має особливе значення як у процесі тренінгу, так і в процесі оволодіння будь-якою діяльністю. Як указує В.  Третьяченко відносно соціально-психологічних тренінгових впливів:

1) внутрішня мотивація створює умови для перетворення діяльності в «самодіяльність»;

2) характер мотивації детермінує особливості особистісних станів, повноцінний прояв яких можливий тільки при наявності внутрішньої мотивації;

3) характер мотивації впливає на динаміку реагування особистості на невдачі і фрустрації при досягненні мети. Негативні емоційні стани, порушення діяльності виникають у студентів і слухачів, мотивованих тільки зовні;

4) внутрішня мотивація бере участь у формуванні когнітивних оцінних систем, за допомогою яких людина інтерпретує ситуацію. Наступні дії є результатом цієї інтерпретації.

Принцип активності полягає в тому, що в ході занять учасники постійно включаються у спеціально розроблені дії – групову дискусію, рольове програвання ситуацій, які імітують ситуації професійної діяльності, обговорення проблем, запропонованих самими учасниками групи, спостереження за заданими критеріями в ділових іграх, виконання усних і письмових вправ і тестових завдань, відстеження дій тих, хто бере участь в грі, і своїх власних у ході психокорекції. У групі відсутня можливість пасивно «відсидітися». Більшість психотехнік передбачає включення всіх учасників. Таким чином, ігрова діяльність у психокорекційній групі охоплює різні форми активності. Ігрова активність виявляється вільно. Мотиви гри народжуються в самому суб’єкті, виходячи з його внутрішніх мотивів і культурних потреб. Тому, чим активніше бере участь у всіх формах тренінгу суб’єкт, тим більше він має можливостей усвідомити поведінкові прояви, переживання, думки, розвинути навички саморегуляції і тим ефективніше досягається мета тренінгу. Активне відношення людини до навколишнього світу, до людей, до самої себе і своєї життєвої позиції є як засобом, принципом навчання у всіх групах соціально-психологічного тренінгу, так і його метою.

Принцип об’єктивації поведінки забезпечується організацією зворотного зв’язку. За груповою термінологією, зворотний зв’язок відбувається, коли одні учасники групи повідомляють про свої реакції на поведінку інших з метою допомогти їм корегувати «курс» у напрямку досягнення цілей. Зворотний зв’язок в атмосфері взаємного піклування і довіри допомагає індивідуумам контролювати і виправляти неадекватну поведінку, дає інформацію про «сліпі плями». Використовуючи зворотний зв’язок, можна краще зрозуміти, як треба будувати свої взаємини з іншими людьми, вдосконалити навички роботи з групою, подолати труднощі спілкування. Зворотний зв’язок – це могутній засіб індивідуального розвитку.

Він досягає мети за дотримання таких умов:

1) описовий характер зворотного зв’язку: не слід аналізувати чи критикувати поведінку людини, навіть якщо це дратує, треба лише винести судження про те, що конкретно не подобається. Разом з тим недостатньо торкатися лише поверхового шару відносин;

2) невідкладний зворотний зв’язок: більше користі він принесе тоді, коли людина готова вислухати, розібратися у проблемі. Несвоєчасність зауваження може викликати взаємну недовіру, заважати процесові пізнання і спілкування;

3) специфічність зворотного зв’язку, а не узагальненість: слід говорити прямо, конкретно і відкрито про проблему. Невизначені, опосередковані й обережні заяви некорисні і можуть лише ввести в оману, засмутити людину;

4) релевантність зворотного зв’язку, потрібного і тому, хто отримує, і тому, хто дає: можна просто попросити про зворотний зв’язок. Це становитиме значний внесок у формування конструктивних робочих стосунків;

5) реалізація зворотного зв’язку в контексті групи (перевірка та регулювання): після того, як різні точки зору об’єднуються і порівнюються, можна виявити однакові і суперечливі позиції; в цьому випадку зворотний зв’язок розширюється і стає об’єктивнішим;

6) висловлювання з приводу таких властивостей, які можуть бути реально змінені: зворотний зв’язок, який не можна використати, мало чого вартий. Корисно запропонувати альтернативні засоби поведінки, які допомогли б людині виявити нові варіанти і шляхи розв’язання проблем.

Пошук і наявність змісту, порядку закономірності в будь-якій значущій справі приносить людині задоволеність. За словами К. Роджерса, дослідження – це наполегливе, дисципліноване прагнення витягти зміст і порядок з явищ суб’єктивного досвіду. Тому в процесі психокорекційної роботи створюються такі ситуації, коли учасникам необхідно самим знайти розв’язання проблеми, сформулювати уже відомі психології закономірності особисто для себе, усвідомивши їх як свій суб’єктивний, об’єктований ситуацією і зворотним зв’язком досвід. При аналізі помилок або результатів поведінки і самоаналізі, що не задовольняють суб’єкта, тренер спонукує групу в цілому й окремо кожного учасника до самостійного пошуку розв’язання проблеми. Для реалізації цього принципу тренеру необхідні витримка, терпіння, здатність перебороти в собі дидактичну позицію.

Принцип формування групи. Підбір учасників, з яких у процесі тренінгу формується група, може здійснюватися тренером у залежності від його індивідуального стилю. Оптимальними є групи чисельністю 8-12 чоловік. Така чисельність дозволяє тренеру за часовими параметрами приділити увагу кожному учаснику, не стомлюючи уваги інших членів групи, одночасно забезпечується динаміка групи і розмаїтість думок. Менше шести тренованих у групі не забезпечують різноманітності думок, більше чотирнадцяти учасників не мають можливості одержати належну індивідуальну увагу тренера. Згідно з нашими спостереженнями, бажано, щоб віковий розрив учасників не перевищував 10 років. Різні автори одностайні у своїй думці про необхідність комплектування гетерогенних за статтю груп. При цьому вважається, що число чоловіків і жінок у групі повинне бути приблизно однакове. Чоловіки привносять у групу доцільність і раціональність підходу до ігор, дискусій, структурують групу, прагнуть до результативності. Жінки дають групі емоційність, почуттєвий тон, сензитивність, психологізм взаємодії. Бажаним також є подібний рівень освіти й інтелекту. Професійний склад, як показують наші спостереження, не відіграє великої ролі. За національним складом також немає особливих рекомендацій, якщо учасники групи належать до однієї соціокультурної спільноти.

Принципи особистісного ставлення до партнерів по взаємодії.

Принцип автентичності пропонує учасникам бути самими собою.

Здійсненню цього принципу сприяє серія вправ, що допомагають встановленню довірливих відносин у групі. За допомогою зворотного зв’язку кожному учаснику психотерапевт інтерпретує ефективність результатів, досягнутих в ігрових ситуаціях і під час обговорення особистих проблем, зв’язаних з автентичністю, спрямовує рефлексію членів групи на усвідомлення почуття комфорту, коли почуваєш себе самим собою. Досягається принцип автентичності шляхом висування на початку занять правила не обговорювати групові події за межами групи, тобто конфіденційність в роботі групи.

Само собою розуміється, що психологічні знання і конкретні прийоми, психотехніки, способи дії можуть і повинні використовуватися поза групою з метою саморозвитку.

Не допускаються критика, спрямована на особистість, а тільки на вчинки з пропозиціями по зміні способів поведінки. Цінується невимушена обстановка.

Не допускається категоризація групового матеріалу за принципом «погано – добре».

Автентичність знімає психологічну напругу в групі і сприяє реалізації наступних принципів особистісних проявів.

Принцип емпатійності реалізується як право кожного учасника групи бути почутим і зрозумілим. Сам тренер прагне осягти емоційні стани членів групи у формі співпереживання і спонукає до цього інших. При цьому зовсім не обов'язково погоджуватися з тим, кому співпереживають. Саме розуміння (чи прагнення навчитися розуміти як себе, так і іншу людину) збагачує того, хто співпереживає, змінює його, робить більш чуйним. Дуже важливо те, що бути зрозумілим вкрай цінне для тих, кого прагнуть зрозуміти. Нерідко люди, уникаючи глобальних змін свого Я-образу, з утрудненням дозволяють собі розуміти іншого, тому що таке розуміння веде до змін їх самих. Емпатія дозволяє не просто одержати інформацію про людину як об’єкт, тобто оцінний погляд збоку, але дає суб’єктивне розуміння завдяки тому, що тренер є спільником у суб’єктивному досвіді, нібито поділяючи суб’єктивний світ учасника групи і запрошуючи до цього інших членів групи, не втрачаючи при цьому нічиєї ідентичності, «відокремленості». Саме в такий спосіб виявляється допомога в розширенні свідомості, розумінні фрагментів особистого досвіду, що спотворюються або заперечуються.

Принцип емпатійності не може здійснюватися без принципу відкритості Одне з основних правил – не лицемірити і не брехати. Щирість і відкритість сприяють одержанню і наданню іншим чесного зворотного зв’язку, тобто тієї інформації, що є такою важливою для кожного учасника і яка запускає не тільки механізми рефлексії, але й міжособистісних взаємин в групі. Завдання психолога – полегшити членам групи самовираження, для чого розглядаються питання про психологічні захисти, проводиться їх психодіагностика і застосовується ряд прийомів, що допомагають зменшити психологічні бар’єри між членами групи. Крім того, даний принцип припускає відкритість змінам, що відбуваються в самій людині.

Даний принцип дозволяє усвідомити своє щире Я, «прислухатися» до самого себе, процесу життя, перестати маніпулювати іншими з метою сховати своє щире обличчя, дозволяє іншій людині почувати себе самою собою. Як показує досвід гуманістичної терапії, відкрита до змін людина не змушує думати і почувати інших за своїм образом і подобою, нібито залишаючись пасивною до постановки подібних цілей.

Принцип прийняття випливає з принципу відкритості і неможливий без нього. Приймати людину, як показує гуманістична практика, не важче, ніж розуміти її. До прийняття мають відношення питання: чи можемо ми прийняти негативні емоції іншої людини і свої власні; на що сама людина має право і на що психологічно мають право інші; чи можливе прийняття, якщо люди сприймають життя і його проблеми зовсім по-різному.

Тому з принципу прийняття випливає принцип довіри до своїх переживань. К. Роджерс вважав, що «якщо переживання сприймається як щось цінне, воно гідне того, щоб існувати... Я зрозумів, що моє цілісне організмічне почуття ситуації більш гідне довіри, ніж мій інтелект». Рефлексуючий розум нібито підключається до усвідомлення і довіри переживанням й почуттям людини. Особливо важливим є даний принцип при проведенні аутогенного тренування, що є невід’ємною ланкою програми корекції самоставлення. Навчаючись довіряти своєму досвіду і своїм переживанням, учасники групи відкривають нові, приховані боки свого Я-образу, знаходять розв’язання багатьох життєвих проблем, збільшується повага і позитивне прийняття себе, існуючі умови прийняття послабляються аж до повного зникнення, послаблюється і редукується процес захисту, зростає позитивне самоставлення.

Поступово, ґрунтуючись на принципі довіри своїм переживанням, зміцнюється і здійснюється принцип динамічності досвіду. Для К. Роджерса критерієм істинності був його власний досвід. Учасникам групи пропонується перевіряти самим усі наробітки, пропоновані в тренінгу. Помилки і слабкі місця досвіду, як групового, так і індивідуального, залишаються відкритими для виправлення. Бездоганний досвід не є авторитетним. Наявність змісту, порядку і закономірності в будь-якому значному досвіді приносить людині задоволення, впевненість у собі, і, як наслідок, позитивне самоставлення. Будь-який факт досвіду при цьому приймається як просування вперед, як позитивний момент досвіду.

Впевненість тренера в позитивних змінах членів групи прискорює такі зміни. Зі зміною людини змінюється її досвід, накопичуючи нові факти і закономірності, у чому і виявляється динаміка індивідуального досвіду.

Реалізація перерахованих принципів виявляється можливою при дотриманні наступних умов у ході проведення занять:

1) психологу-тренеру необхідно розподіляти увагу, вербальну і невербальну активність між обговорюваною проблемою, групою в цілому і кожним учасником. На різних етапах роботи групи на перше місце може висуватися зміст обговорюваної проблеми, стан окремого учасника або групи, і, залежно від того, що виявляється в центрі уваги, тренер використовує ті чи інші прийоми, засоби і методики роботи з групою;

2) вибір дій і способів поведінки тренера необхідно здійснювати на основі постійної діагностики стану проблеми групи і кожного учасника. Особливо важливою представляється діагностика мотивації й актуальних станів учасників групи;

3) необхідна послідовність усіх фаз і динаміки групи. Виведення «внутрішнього конфлікту» кожного учасника на «поверхню», спільне обговорення, спільний пошук рішення й усунення конфлікту через виведення учасника на конструктивний рівень сприйняття Я-образу;

4) необхідна наявність у тренера вибору поведінки і здійснення цього вибору в значимих «крапках» роботи групи;

5) інтенсивність і динамічність ведення групи;

6) постійне використання засобів об’єктивації поводження учасників занять (дзеркальна стіна, аудіо-, відеозапис і ін.). Перехід поведінки на імпульсивний рівень, особливо на етапі оволодіння новими способами поводження (форсування) різко знижує ефективність навчання, тому на цьому етапі порівняно з етапом форсування, де стимулюється працездатність, створюється мотивація і сприятливий клімат відносин, стиль поводження тренера може бути більш твердим;

7) організація в групі ефективного зворотного зв’язку.

Крім урахування і використання зазначених принципів обумовлюється спосіб звертання тренованих один до одного й до тренера.

Послідовна реалізація перерахованих принципів у тренінговій групі забезпечує якісну відмінність таких занять від занять з використанням традиційних методів навчання і виховання: лекцій, семінарів, індивідуальних, бесід, самостійного читання літератури.

**3.2. Програма з розвитку асертивності як чинника адаптації майбутніх фахівців з соціального забезпечення до умов навчання у закладі вищої освіти**

Розроблена програма з розвитку асертивності у студентів вищих навчальних закладів спрямована на подолання наслідків їх дезадаптованості і включає наступні завдання:

– розвиток особистісного адаптаційного потенціалу (індивідуально-психологічні особливості);

– покращення адаптованості (точності орієнтації у соціальних очікуваннях, легкості розпізнання сигналів соціуму, широти охоплення сигналів соціуму, готовності до досягнення цілей);

– розширення репертуару соціально-орієнтованого копінгу (соціальних контактів, соціальної підтримки, очікування позитивного ставлення інших, самоінтересу, позитивного самосприйняття).

Дана програма спирається на такі положення:

1. Психічні властивості особистості в її поведінці, діях, вчинках і проявляються, і формуються. При цьому потенційні можливості суб’єкта актуалізуються в реальних результатах відповідного виду діяльності.

2. У роботі групи слід використовувати положення гуманістичної психології про те, що люди за своєю природою вільні й добрі.Конструктивна взаємодія з людьми можлива лише в тому випадку, коли вдається спрямувати зусилля на створення необхідних і достатніх умов гуманізації будь-яких міжособистісних відносин, які забезпечують конструктивні особистісні зміни, безоцінне прийняття іншої людини, активне емпатійне слухання та її конгруентне самовираження у спілкуванні з нею.

3.Конструктивна робота над собоюучасника тренінгу може здійснюватися в згуртованій, психологічно розвинутій групі, за позитивного забарвлення активної взаємодії.

4. Використання ігрового методу під час тренінгудопомагає зняти суб’єктивні бар’єри (побоювання помилки, неправильного рішення, невміння вербалізувати свої переживання тощо), дає змогу відпрацювати вміння соціальної перцепції, поглибленого самопізнання і розкріпачити людину.

5. Використання ігрових ситуацій*,* їх незвичайність, новизна викликають інтерес, який має підтримуватися тим, що учасники усвідомлюють важливість того, що відбувається саме з ними, а також позитивними емоціями, які з'являються в процесі взаємодії у групі.

6.У процесі психокорекційної роботи стимулюється дедалі більше усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей, оскільки самопізнання безпосередньо пов’язане з процесом саморозкриття.

7.Побудова занять повинна спрямовуватися на те, щоб у всіх учасників тренінгу виникла потреба в тісному контакті з іншими людьми,а конкретна взаємодія викликала б стійкі позитивні емоції і почуття задоволеності. Таким чином підтримувалася б і формувалася потреба в позитивному налаштовуванні на іншу людину.

8.Програма має передбачати рівність усіх, що означає відсутність особи, яка б навчала, у традиційному значенні цього слова. Тренінг настільки актуалізує традиційні мотиви до навчання, що воно успішно відбувається без зовнішніх примусових засобів; тобто відсутні схвалення і покарання, оцінні судження, поради, критика, а також формальна стимуляція у вигляді нагороди. У процесі тренінгу повинен бути відсутній шаблон, «рамка», під яку «підганялася» б особистість. Весь процес навчання у групі зорієнтований на отримання індивідуально значущих результатів.

9.Запропонована програма передбачає гуманістичну орієнтацію ведучого сприймати учасників групи як вільних, відповідальних за свої вчинки і їх наслідки, постійно зростаючих особистостей.Організація та проведення тренінгу з позицій екзистенціально-гуманістичної психології визначає головним завданням показати людині її соціальну природу і, таким чином, знизити субєктивність у розумінні міжособистісних ситуацій [32].

Кількість учасників: 12 осіб.

Кількість тренерів: 1

Загальна тривалість тренінгу: 9-10 год. Включає велику перерву (одна година) і дві перерви по п’ятнадцять хвилин.

Тренінгове приміщення:простора кімната (з розрахунку 6 кв. метрів на одну людину)

Обладнання: фліп-чарт, стол, стільці (для всіх учасників і тренера), маркери, стікери, стимульний матеріал для вправ, папір формату А-4, конверти.

Будова тренінгу:

1. Вступна фаза

Мета фази: знайомство учасників один з одним, з ведучими, а також з цілями тренінгу, правилами роботи в групі.

2. Фаза контакту

Мета фази: встановлення сприятливого психологічного клімату в групі, розминка.

3. Фаза лабілізації

Мета фази: формування активного робочого настрою, діагностика психологічної атмосфери в групі.

З точки зору особистісно-орінтірованних тренінгів лабілізація є основою або запускаючим механізмом, що сприяє розвитку і зміни особистості.

Лабілізація – це емоційний струс особистості, переживання різноманіття почуттів, яке виникає внаслідок усвідомлення особистістю неадекватності звичних форм поведінки і неадекватності уявлень про самого себе.

Лабілізація означає конфлікт особистості з собою в силу самонеадекватності. Конфлікт між виниклим новим розумінням себе і сталим уявленнями про себе. Це викликає переживання, які можуть мати діапазон від легкої тривоги до панічного страху, крім того вона може породжувати почуття сорому, провини, розчарування, роздратування, агресії, невпевненості, безпорадності.

4. Фаза навчання

Мета фази: оволодіння навичками конструктивної взаємодії в команді, знаходження спільного і розбіжностей між учасниками.

5. Заключна фаза

Мета фази: підведення підсумків, зняття напруги

Тренінг включає 9 тематичних бесід, двадцять сім психологічних вправ.

Методи:психологічна просвіта, рольові ігри, вправи, тести, інтерв’ю, психомалюнок, групова дискусія, аутотренінг.

Рольова гра в групах СПТ спрямована на засвоєння певних соціально-психологічних знань, формування відповідних соціальних і особистісних установок.

Вправи психотехнічної процедури підбираються згідно з метою тренінга. Паралельно у вправах відпрацьовується уміння рефлексувати власні відчуття, емоції, думки і дії.

Аутотренінгові вправи виконують як релаксаційну функцію, так і функцію тренування уміння рефлексувати відчуття, думки і стани, що з’являються в ході медитативних вправ, позбавитися від зайвої психічної напруги, стресових станів, розвивають навички аутосугестії і закріплюють способи саморегуляції.

Групова дискусія в соціально-психологічному тренінгу – це сумісне обговорення якого-небудь спірного питання, що дозволяє прояснити, змінити думки, позиції і установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування.

Усі ці методи варіювалися в залежності від особливостей групи, етапу роботи, конкретних задач.

Обираючи теми психогімнастичних занять, ми використовували класифікацію Т.  Яценко: щоденні життєві ситуації, з якими не справляється студент; типові людські конфлікти, відносини в групі; ставлення до процесу навчання.

Ефективність нашої роботи ми передбачали констатувати в зміні наступних параметрів: прагнення студента досліджувати власні проблеми і ресурси; прийняття самого себе – я такий, який я є: у мене є позитивні і негативні риси; усвідомлення власних можливостей, якими необхідно навчитися користуватися; адекватна реакція на різні явища навколишньої дійсності, диференціація і адекватна інтерпретація емоційних станів інших людей; відкритість до спілкування з іншими суб’єктами соціуму; орієнтація на вільний вибір і зміни у майбутньому.

Вибір методів АСПН з метою прискорення процесу адаптації був не випадковий і обумовлений тим, що АСПН є різновидом процесу навчання.

Основну роль у прискоренні процесу соціально-психологічної адаптації студента до умов нового середовища зіграло спрямоване використання психологічних і культурних функцій АСПН.

Психологічні функції. Студент, виконуючи в повсякденному житті визначені соціальні ролі, часто виявляє у своїй поведінці деструктивні тенденції. Часто спостерігається «надягання масок» відповідно до характеру ролей, що виконуються. Використання методів АСПН відкриває можливості «зняття масок», формує установки на відкритість, доброзичливість. Завдяки цьому в студента створюються необхідні умови для формування позитивних якостей спілкування як необхідної складової адаптаційного потенціалу.

Функції культурних взаємин. Використання методів АСПН сприяє підвищенню загальної культури спільного життя і навчання в студентській групі і родині студента. З їх допомогою відбувається гуманізація відносин у студентському колективі.

У процесі роботи з використанням методів АСПН однією з задач було збагачення студента специфічними знаннями про власну психічну організацію і тенденції поведінки. Наша робота будувалася з опорою на позитивний потенціал особистості. Структуру програми з розвитку асертивності у студентів вищих навчальних закладів, спрямованої на подолання наслідків їх соціально-психологічної дезадаптованості надано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Структура програми з розвитку асертивності як чинника адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі**

|  |  |
| --- | --- |
| **Зміст** | **Орієнтовна тривалість (у хвилинах)** |
| **ВСТУПНА ФАЗА** | **40** |
| 1. Вступна бесіда «Основні норми спілкування у тренінговій групі» | 5 |
| 2. Вправа «Знайомство з інтонацією» | 10 |
| 3. Вправа «Знайомство: плюс і мінус» | 15 |
| 4. Вправа «Мої очікування від тренінгу» | 10 |
| **ФАЗА КОНТАКТУ** | **30** |
| 5.Вправа «Чарівна цифра» | 10 |
| 6. Вправа «Абстрактна картина» | 10 |
| 7. Вправа «Домино» | 10 |
| **ФАЗА ЛАБІЛІЗАЦІЇ** | **65** |
| 8. Вправа «Коридор» | 10 |
| 9. Вправа « Дім» | 15 |
| 10. Психомалюнок «Стіна» | 15 |
| 11. Імітаційна гра «Скеля» | 10 |
| **Перерва** | 15 |
| **ФАЗА НАВЧАННЯ** | **390** |
| 12. Вправа «Який Я» | 10 |
| 13. Вправа «Психологічна підтримка» | 10 |
| 14. Вправа «Золота тріада» | 30 |
| 15. Вправа « Колаж» | 20 |
| 16. Вступна бесіда «Основні ідеї асертивності» | 5 |
| 17. Історія для роздумів: притча «З іншими як із собою» | 10 |
| 18. Вправа «Три відповіді» | 15 |
| 19. Вступна бесіда «Типи маніпуляторів за Е. Шостромом» | 5 |
| 20. Гра «Уміння сказати «ні»» | 15 |
| **Перерва** | 60 |
| 21. Вступна бесіда «Я – це те, як я чую світ; якщо відкинути всі маски, залишиться тільки це» | 10 |
| 22. Вправа «Хода» | 20 |
| 23. Гра «Інтонація» | 20 |
| 24. Гра «Естафета» | 10 |
| 25. Історія для роздумів: притча «Мова – показник істинної вихованості» | 5 |
| 26. Вступна бесіда «Невербальні рівні спілкування» | 10 |
| 27. Вправа «Купе потягу» | 15 |
| 28. Вправа «Перехоплення ініціативи в діалозі» | 15 |
| 29. Вправа «Розмова через скло» | 15 |
| **Перерва** | 15 |
| 30. Вступна бесіда: Алгоритм «Я-повідомлення» | 15 |
| 31. Вправа «Конфлікт» | 20 |
| 32. Вправа «Я (Ти)-повідомлення» | 20 |
| 33. Вправа «Якби ... , то я став би ...» | 20 |
| **ЗАКЛЮЧНА ФАЗА** | **45** |
| 34. Вправа «Афоризми» | 15 |
| 35. Вправа «Валіза» | 30 |

Наведемо зміст програми з розвитку асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

**Вступна фаза.**

**1. Вступна бесіда «Основні норми спілкування у тренінговій групі»** **(див. Додаток Л).**

Мета: встановлення норм і правил роботи у тренінговій групі.

Матеріали: не потрібні.

Час:5 хв.

**2. Вправа «Знайомство з інтонацією»**

Мета: знайомство учасників тренінгу.

Матеріали: не потрібні.

Час:10 хв.

Порядок виконання та інструкція. У цьому варіанті кожен учасник, представляючись, називає своє ім’я двічі. Перший раз він вимовляє його так, як він не хотів би, щоб його називали в групі, а другий раз – навпаки, так, як йому хотілося б, щоб до нього зверталися.

**3. Вправа «Знайомство: плюс і мінус»**

Мета: знайомство учасників тренінгу.

Матеріали: папір і ручки.

Час:15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Всі учасники сідають в круг. Кожен учасник пише у верхній частині листа своє ім’я, потім ділить лист на дві частини вертикальною лінією. Ліву означає знаком «+», праву знаком «-». У лівій частині перераховує те, що подобається (у природі, людях, в собі), а в правій – те, що неприємно у навколишньому світі («не люблю дощову осінь», «ненавиджу брехунів» і тому подібне). Потім всі зачитують свої записи вголос.

**4. Вправа «Мої очікування від тренінгу»**

Мета: ознайомлення з очікуваннями від тренінгу.

Матеріали: не потрібні.

Час:10 хв.

Інструкція: «Зараз кожен, по колу, відповість на запитання:

– З яким настроєм я прийшов на тренінг?

– Чи брав участь я в інших подібних заняттях раніше?

– Що я чекаю від сьогоднішнього дня?

Відповіді на питання повинні бути короткими. Найкраще відповідати одним реченням на кожне питання. Для цього я передам по колу «мікрофон».

Пам’ятайте, що відповідає той, у кого зараз «мікрофон» в руках. Решта учасників уважно слухають мовця».

**Фаза контакту.**

**5. Вправа «Чарівна цифра»**

Мета: інтелектуальна розминка, мобілізація уваги учасників, згуртування групи.

Матеріали: не потрібні.

Час:10 хв.

Порядок виконання і інструкція. Учасники розташовуються по колу і починають рахувати, вимовляючи числа по черзі. Той, кому дістається число, наприклад, що ділиться на 3 або в складі якого є цифра 3, плескає в долоні. Хто помиляється – вибуває з гри. Вправа виконується у високому темпі і продовжується до тих пір, поки не залишиться 2-3 найуважніших учасника.

**6. Вправа «Абстрактна картина»**

Мета: згуртування групи.

Матеріали: кілька великих листів щільного паперу, фломастери.

Час:10 хв.

Порядок виконання і інструкція. Учасники розбиваються на підгрупи по 6 чоловік. Кожна команда гуртується перед аркушем ватману, який лежить на підлозі. Гравці команди повинні всі разом намалювати картину, причому участь кожного обов’язкова.

Дозволяється використовувати тільки певні [геометричні](http://ua-referat.com/%D0%93%D0%B5%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%8F) [фігури](http://ua-referat.com/%D0%A4%D1%96%D0%B3%D1%83%D1%80%D0%B8) або прямі лінії. Кожен повинен вирішити для себе, який буде його внесок у загальну композицію – коло будь-якого розміру або ж прямі лінії також будь-якої довжини. Гравці малюють по черзі, при цьому, кожен «новий художник» повинен орієнтуватися на те, що вже намалював його попередник.

**7. Вправа «Домино»**

Мета: усвідомлення відмінностей і схожості.

Матеріали: не потрібні.

Час:10 хв.

Порядок виконання і інструкція. Один з учасників загадує дві індивідуальні риси, а потім говорить їх групі, наприклад: «Зліва – «я – студентка» , а праворуч – «у мене два брата».

Ті двоє учасників, які підходять за цими визначеннями, беруть за руку (праву або ліву) першого учасника (залежно від загальних рис) і додають ще яку-небудь риску для вільної руки. Наприклад: «зліва – «я студентка », праворуч – «у мене карі очі». Необхідно, щоб брали участь всі. У результаті має вийти замкнуте коло.

Якщо оголошена чорта не підходить ні до одного з учасників, і доміно не підбираються, необхідно, щоб гравці придумали нову ознаку, так щоб продовжити ланцюжок.

Порада: важливо, щоб члени групи встановили фізичні контакти, завдяки цьому підвищиться почуття приналежності до групи.

**Фаза лабіалізації**

**8. Вправа «Коридор»**

Мета: виявлення глибини особистої довіри іншим.

Матеріали: не потрібні.

Час: 10 хв.

Порядок виконання і інструкція. Використовувати цю вправу слід тоді, коли в групі вже встановилися довірливі відносини. Найкраще проводити її на початку заняття, коли увага і фізичні реакції учасників найбільш мобілізовані. У будь-якому випадку гравець повинен знати, що інші завжди поруч і зловлять його, коли він почне падати.

1. Вся група встає в два ряди один навпроти одного, на відстані руки або трохи більше, утворюючи своєрідний коридор. Доброволець йде по цьому коридору і в якийсь момент починає падати назад . Інші учасники кожну мить повинні бути готові зловити його.

2. Кожен вирішує для себе, чи піде він з відкритими очима або закриє їх.

3. Надайте можливість пройти між двох рядів кожному учаснику групи.

4. Після вправи обговоріть з членами групи їх враження:

– чи легко мені було змусити себе почати падати?

– боявся я, що опинюся занадто важким?

– боявся я, що група буде неуважною?

– як я відчував себе в момент падіння?

– яке відчуття я випробував, коли мене спіймали?

– чи були в ході виконання вправи несподіванки?

– чи виникла в групі атмосфера гри?

Зауваження. Учасники, які бояться і не довіряють своїм товаришам, можуть кілька разів пробувати виконати завдання. Деяким учасникам приносить задоволення приголомшувати групу, вони віддадуть перевагу падати абсолютно несподівано. Інші ж падають дуже повільно, так що члени групи встигають підготуватися до цього.

**9. Вправа «Дім»**

Мета: усвідомлення своєї ролі в групі, стилю поведінки.

Матеріали: не потрібні.

Час: 15 хвилин.

Порядок виконання і інструкція. Учасники діляться на 2 команди. Ведучий дає інструкцію: «Кожна команда повинна стати повноцінним домом! Кожна людина повинна вибрати, ким вона буде в цьому будинку – дверима, стіною, а може бути шпалерами або предметом меблів, квіткою або телевізором? Вибір за Вами! Але не забувайте, що Ви повинні бути повноцінним і функціональним домом! Побудуйте свій дім! Можна спілкуватися між собою».

Психологічний зміст вправи: учасники замислюються над тим, яку функцію вони виконують в цьому колективі, усвідомлюють, що всі вони потрібні у своєму «домі», що сприяє згуртуванню.

Обговорення: Як проходило обговорення в командах? Чи відразу Ви змогли визначити свою роль в «будинку» ? Чому Ви вибрали саме цю роль? Я думаю, Ви все зрозуміли, що кожна частина Вашого «дому» важлива і потрібна в ньому, кожна несе свою певну функцію, без якої будинок не може бути повноцінним!

**10. Психомалюнок «Стіна»**

Мета: отримання додаткової інформації щодо своїх комунікаційних умінь, психологічних захистів, емоційного самопочуття.

Матеріали: папір А4, кольорові олівці / фломастери.

Час: 15 хвилин.

Порядок виконання і інструкція. Учасникам групи пропонується намалювати на аркуші паперу стіну, загорожу або паркан так, як їм хочеться. Кожен учасник розповідає про те, з якого матеріалу побудований його паркан (стіна, загорожа), якої висоти, товщини і кольору ця споруда.

Інтерпретація кольорової гами «загорожі» подається відповідно до досліджень сприймання кольору М. Люшера. Товщина, щільність матеріалу «загорожі», її висота інтерпретуються як міра відкритості до взаємодії з оточуючими і розуміння людиною самої себе.

**11. Імітаційна гра «Скеля»**

Мета: усвідомлення самоставлення, ступеню довіри іншим.

Матеріали: відеокамера.

Час: 10 хвилин.

Порядок виконання і інструкція. Учасники стають у шеренгу, що є «живою скелею». Уздовж скелі «йде дуже вузька стежка». Кожний з учасників є не тільки частиною «скелі», але і «альпіністом», завдання якого пройти уздовж «скелі» так, щоб не впасти в «прірву». Проводиться відеозапис, у ході перегляду якого акцентується увага учасників на умінні одночасно виконати поставлене завдання (пройти по вузькій стежці) і врахувати відношення з людьми, які є спільниками у виконанні цього завдання. Недоліки в прояві такого роду уміння поряд з урахуванням інших психологічних характеристик зв’язуються з самоставленням і різними сторонами життєдіяльності людини.

**Перерва (15 хв.)**

**Фаза навчання**

**12. Вправа «Який Я»**

Мета:самопізнання, розвиток навичок самоаналізу.

Матеріали: тестовий матеріал для оцінки особистісних рис у балах.

Час: 10 хв.

Порядок виконання і інструкція. Учасникам пропонується за 10-бальною системою оцінити свої особистісні риси (див. зразок бланка для оцінки особистісних рис учасниками тренінгу).

**Бланк для оцінки особистісних рис (у балах)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Особистісні риси / бали** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** |
| Впевненість |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| Щирість |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| Здатність подобатися |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |
| Вміння переконувати |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |
| Впертість |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |
| Байдужість |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| Агресивність |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| Залежність від думки оточуючих |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |

Запитання для обговорення:

1. Як саме ваші особистісні риси проявляються в різних ситуаціях?

2. Які висновки для себе ви можете зробити, проаналізувавши розвиток особистісних рис?

3. Що саме у вашому характері допомагає вам у спілкуванні, а що заважає?

**13. Вправа «Психологічна підтримка»**

Мета:усвідомлення своїх негативних рис характеру, надання психологічної підтримки іншим людям, корегування самооценки.

Матеріали: не потрібні.

Час: 10 хв.

Порядок виконання і інструкція. Учасникам пропонується закінчити пропозицію: «Мене можуть не любити люди за ...». Сусід праворуч повертається до нього і вимовляє: «Все одно ти молодець , тому що ... ». Таким чином, називаючи позитивні риси цього учасника, він надає психологічну підтримку.

Ведучий задає такі питання:

1. Яка частина завдання була для вас найбільш приємною, перша або друга?

2. Що ви відчували, коли називали свої негативні якості?

3. Що ви відчували, коли чули від іншого про свої позитивні якості?

**14. Вправа «Золота тріада»**

Мета:саморозуміння, життєве самовизначення.

Матеріали: папір А4, ручки.

Час: 30 хв.

**Вправа А «Епітафія»**

Порядок виконання і інструкція. Ця психологічна вправа допоможе розібратися, яким людина бачить своє майбутнє (не смерть, а саме майбутнє).

Отже, потрібно самостійно, без чиєї-небудь допомоги написати собі епітафію. Всі ми колись помремо, але фантазія про те, що буде написано на нашій могилі, на нашому пам’ятнику, – це цінна інформація про його амбітності, його шансах на успіх. Не потрібно думати довго, просто взяти аркуш паперу й написати. Дати нас не цікавлять. Головне тільки – від кого епітафія і що в ній написано.

**Вправа Б «Сьогоднішній девіз»**

Порядок виконання і інструкція. Другим відправним пунктом подорожі в себе буде сьогоднішній девіз людини. Щоб зрозуміти це, треба уявити, що на тобі футболка з написами – спереду і ззаду. Подивися уявним поглядом, що написано на грудях, коли ти зустрічаєш людей, і що написано на спині, коли ти від них йдеш.

**Вправа В «Ким були мої попередники?»**

Порядок виконання і інструкція. Потрібно відповісти на питання: «Ким були мої предки?». Маються на увазі не віддалені предки людини, але й не дідусь з бабусею, а предки, що жили 200 і більше років тому. Які вони в уявленні людини?

Такі прості, несподівані питання любив задавати своїм пацієнтам Ерік Берн – найвідоміший американський психолог і психіатр. Відповідаючи на ці питання, людина зможе по-новому поглянути на себе, з’єднавши минуле, сьогодення і майбутнє в своєму житті. Побачити, звідки і куди йде, краще зрозуміти себе і свою стратегію життя. Найбільша загадка людини – це вона сама.

**15. Вправа «Колаж»**

Мета:робота з образом «Я»,самопізнання,можливість дізнатися нове про інших членів групи.

Матеріали: журнали, клей, ножиці, аркуші паперу формату A 3.

Час: 20 хв.

Порядок виконання та інструкція.Учасники на заняття приносять будь-які журнали, які можна різати. Протягом 30-40 хвилин учасники складають индивідуальні колажі. Для цього їм необхідно сісти так, щоб ніхто не бачив їх роботу.

Мета складання колажу – відповіді на питання: «Хто я? Який я?»

Спосіб роботи. Учасники вирізають з журналів картинки і заголовки статей, які найбільш яскраво відображають їх якості і їх сприйняття світу. Потім у довільному порядку наклеюють їх на аркуші паперу. Після закінчення роботи учасник віддає свій колаж ведучому і виходить на перерву.

Після того як всі роботи здані і учасники вийшли з приміщеня, ведучий тренінгу розставляє роботи в стилі оформлення картинної галереї.

Ведучий запрошує всіх відвідати виставку видатних художників XXI століття. Нагадує про правила поведінки на виставці. Кожен учасник дивиться мовчки, аналізує і намагається вгадати, кому яка картина належить. Обговорення буде пізніше, зараз споглядання. У даному випадку пафос в словах ведучого корисний.

Обговорення будується за наступною схемою:

а) кожному учаснику надається можливість вийти і розповісти іншим про свій колаж;

б) при цьому йому рекомендується зосередитися на таких питаннях:

– які почуття він відчував, створюючи його?

– які почуття він відчував, коли на його твір дивилися інші?

– що він відчув, коли бачив інші колажі і порівнював їх зі своїм?

– чи завжди збігалися його уявлення про автора колажу з тим, ким він опинявся насправді?

– що нового дізнався про себе?

– що нового дізнався про інших?

**16. Вступна бесіда «Основні ідеї асертивності»**

Мета:засвоєння основних ідей асертивності.

Матеріали: флаєри з інформацією щодо основних ідей асертивності

Час: 5 хв.

**17. Історія для роздумів: притча «З іншими як із собою»**

Мета:розхитування установок щодо ефективної взаємодії.

Матеріали: не потрібні.

Час: 10 хв.

**18. Вправа «Три відповіді»**

Мета: тренування впевненої поведінки.

Матеріали: картки з прикладами життєвих ситуацій за кількістю у двічі більше, ніж учасників гри.

Час: 15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Кожен учасник придумує ситуацію, в якій йому доводиться якось відповідати своєму уявному співрозмовникові. Цю ситуацію він повідомляє групі, а потім демонструє три варіанти своїх відповідей. Один з варіантів повинен ілюструвати впевнену поведінку, інший – агресивну, напористу, наступальну і ще один варіант відповіді – невпевнену поведінку учасника в уявній ситуації. Усі три варіанти відповідей демонструються без попередніх оголошень про те, який конкретно варіант зараз буде показаний.

Після показу свої враження про почутий і побачений варіант відповіді повідомляє група. Кожен з глядачів повинен поділитися своїми припущеннями про те, яким, на його особисту думку, був пред’явлений варіант відповіді: агресивним, упевненим або невпевненим. Учасник-виконавець збирає всі враження від групи і демонструє інший варіант відповіді. Три варіанти відповіді даються учасникам у будь-якій послідовності, щоб у групи була свобода припущень.

При поясненні умов виконання цієї вправи ведучому краще не демонструвати відповіді на прикладах, щоб виключити вірогідність наслідування. Краще запропонувати учасникам подумки і чуттєво представити варіант агресивної відповіді, потім варіант невпевненої відповіді, а впевнену поведінку пошукати між двох крайнощів. Також допустимо висловити міркування про те, що найбільш бажаним для нас у несподіваній і неприємній ситуації у більшості випадків являється уміння дати впевнену відповідь.

Агресивна поведінка допомагає зберегти видимість власної гідності, але на шкоду і за рахунок почуття власної гідності партнера по спілкуванню. Невпевнена поведінка, навпаки, зберігає ілюзію дбайливого відношення до почуття власної гідності протилежної сторони за рахунок особистого самоприниження. І тільки упевнена поведінка з найбільшим успіхом дозволяє не торкнутися гідності співрозмовника і зберегти власну самоповагу.

Ось приклади деяких карток з ситуаціями:

1. В автобусі перевірка квитків. У вас з якихось причин квитка немає. До вас підходить контролер. Ви говорите йому...

2. Начальник необгрунтовано зрізує вам премію вже удруге. Ви йдете до начальника. Входите в його кабінет і говорите...

3. Собака вашого сусіда згиджував вашу доріжку. Ви дзвоните в двері сусіда. Він показується на порозі. Ви говорите йому...

4. До вас в офіс ввалюється невдоволений і прискіпливий клієнт. Він розпочинає розмову з необгрунтованих претензій. Ви говорите йому...

5. Група молодих веселих людей ззаду вас в кінотеатрі заважає вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них...

6. Ваш чоловік (ваша дружина) наполягає на тому, щоб ви перемкнули телевізор на іншу програму, де йде спортивна передача (багатосерійний бразильський телефільм), а ви дивитеся те, що подобається вам. Ви говорите...

7. Вчителька викликала вас до школи з приводу поганої поведінки вашої дитини. Ви вважаєте, що вона чіпляється до неї. Ви говорите вчительці...

8. Закоханий у вас прихильник (прихильниця, що обожнює вас), людина, що абсолютно не цікавить вас, що викликає ваше співчуття і ваше роздратування одночасно, підсіла до вас за столик в кафе під час обідньої перерви. Ви говорите...

9. Ваш приятель (приятелька) не віддав(ла) вам в призначений термін взяті у борг гроші. Ви говорите...

10. У поліклініці якийсь тип проривається на прийом до лікаря поза чергою. Усі мовчать. Ви говорите...

11. Ваша дитина навідріз відмовляється робити уроки. Ви говорите їй...

12. Ваш підлеглий повідомляє вас, що він не впорався з дорученням, і дає вам зрозуміти, що це не його провина, а швидше ваша. Ви говорите...

Як видно з прикладів, вони складені так, що в кожному з них найважче уявними виявляються різні варіанти відповіді.

Обговорення. Які труднощі у вас були при інтерв’юванні і відтворенні ситуації?

**19. Вступна бесіда «Типи маніпуляторів за Е. Шостромом»**

Мета:надання інформації про типи маніпуляцій і захист від них.

Матеріали: не потрібні.

Час: 5 хв.

**20. Гра «Уміння сказати «ні»»**

Мета:відпрацьовування асертивної поведінки, розвиток навичок умілої відмови при зберіганні позитивних міжособистісних відносин.

Матеріали: флаєри з варіантами відмови за кількістю учасників гри.

Час: 15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Двом-трьом гравцям пропонується роль керівника, який повинен відмовити своїм підпорядкованим в різних проханнях особистого і службового характеру:

– улюблена бабуся наполегливо віддає свій безцінний килим 30-річної давності, що «потом і кров’ю» зароблений, в вашу нову чудову квартиру;

– начальник знову повісив надурочне неоплачуване завдання з незворушним виглядом і знову саме на вас;

– друг, для якого ви стали останньою надією позичити грошей / замовити слівце перед кимось / випити через його чергового розставання – уже втретє за рік і «я знав, ти не підведеш»;

– тітонька дружини, впевнена, що їздити годувати її кішку через півміста, поки вона буде відпочивати на морі, зовсім не важко;

– продавець, у якого була куплена остання непотрібна річ, тому що він був уважний, люб’язний (і досконало володів технікою продажів) і так далі.

Закріплення вміння вмотивованої відмови здійснюється в парах або в трійках з послідовною зміною ролей «прохача» і «відмовляючого». Учасникам потрібно використовувати той чи інший алгоритм «відмови», мотивовано відмовитися, враховуючи особливості пропонованої модельної ситуації (зміст прохання, її наслідки для інших членів команди, динаміка досягнення організаційних цілей та ін.) При цьому необхідно бути послідовним і наполегливим, не дозволяти втягнути себе в дискусію, і не допускати оцінок, узагальнень, образ, вибачень та інших бар’єрів спілкування.

Варіанти відмови у проханні:

1. Повідомити партнера про свої почуття у зв’язку з його проханням (наприклад, незадоволення, розгубленість та ін.).

2. Сказати про ступінь свого бажання це робити чи про ситуації, в яких ви могли б це зробити, або про те, щоб ви хотіли б зробити замість цього.

3. Здійснити активне слухання партнера (вербалізація прохання).

4. Враховуючи аргументи партнера, висловити свої аргументи – причини (чи почуття), що не дозволяють сказати «Так» або змушують вас відмовити.

5. Висловити повагу до особистості, жаль про неможливість позитивної відповіді або висунути зустрічну пропозицію умов, при яких можна задовольнити прохання.

Обговорення. Легко або складно було відмовляти? Що заважало? Як реагував партнер на вашу наполегливість? Які способи компенсації відмови вам відомі?

**Перерва (60 хв.)**

21. **Вступна бесіда «Я – це те, як я чую світ; якщо відкинути всі маски, залишиться тільки це»**

Мета:розвиток навичок емпатійного реагування.

Матеріали: не потрібні.

Час: 10 хв.

**22. Вправа «Хода»**

Мета:розвиток навичок пластичної експресії, спостережливості і уміння зовні виражати свої емоційні стани; навчання саморегуляції емоційних станів через контроль їх зовнішніх проявів.

Матеріали: не потрібні.

Час: 20 хв.

Порядок виконання та інструкція. Учасників просять вибрати емоцію або психологічний стан, який вони хотіли б продемонструвати, і пройти перед групою так, щоб по ході можна було здогадатися, що саме вона виражає. Кожному дається три-чотири спроби, щоб виражати різний стан. Учасники йдуть по черзі. Завдання – вгадати стан. В якості прикладу і розминки можна попросити усіх продемонструвати такі варіанти ходи, як впевнена, соромлива, агресивна, радісна, скривджена.

**23. Гра «Інтонація»**

Мета:розширення діапазону інтонаційної виразності учасників, а також виявлення, наскільки адекватно сприймаються їх інтонації більшістю.

Матеріали: не потрібні.

Час: 20 хв.

Порядок виконання та інструкція. На маленьких клаптиках паперу група пише назву будь-якого почуття, емоції, що першими прийшли на розум. Кожен учасник робить це самостійно, не радячись з сусідом. Потім група вирішує, яку фразу, рядок із вірша або звичайну пропозицію, складену групою спеціально для гри, узяти за основу подальших дій. А після цього учасники гри по черзі вимовляють цю фразу з інтонацією, що відповідає тому почуттю, що записано у них на листку паперу. Вимовивши фразу, гравець чекає, поки висловлять свої припущення усі інші, потім вже повідомляє, яке почуття він вкладав в інтонацію.

**24. Гра «Естафета»**

Мета:розширення уявлень про адекватність сприйняття почуттів і емоцій один одного.

Матеріали: не потрібні.

Час: 10 хв.

Порядок виконання та інструкція. Гравці усаджуються на стільцях, що утворюють круг, і закривають очі. Один з гравців замислює якесь почуття або переживання, після чого розплющує очі, встає, підходить до сусіда і передає йому задумане почуття через дотик, погладжування, потиск будь-який тілесний прояв, тактильний еквівалент задуманого. Потім гравець сідає на своє місце і очі вже не закриває. Сусід намагається зрозуміти, яке почуття йому передали знаходить свої засоби вираження цього почуття через тактильний контакт і передає наступному з учасників гри, що сидять в крузі.

Естафета завершується на гравцеві, що почав передачу почуття. Кожен гравець, що передав почуття по естафеті, очі вже тримає відкритими і бачить те, що відбувається. Через це з кожним етапом естафети все більше число тих, що грають, як правило із здивуванням і сміхом реагують на те, що відбувається.

Обговорень тут, напевно, не вимагається. Єдине, що часто виявляється, так це тенденція до згортання позитивних почуттів під час проходження їх по естафеті учасників і до розгортання негативних, якщо такі проходять по кругу. Наприклад, по естафеті пущено почуття любові. До кінця естафети любов швидше за все перетвориться на дружню підтримку, а в деяких групах це почуття часто міняло знак. Якщо ж по естафеті передається почуття неприязні, антипатії, то до кінця естафети антипатія з великою вірогідністю виросте в ненависть. Подібні спостереження можливі, якщо група неодноразово використовувала цю гру. Тоді виникає багате поле для обговорення описаного феномену учасниками групи.

**25. Історія для роздумів: притча «Мова – показник істинної вихованості»**

Мета:усвідомлення відповідальності за власні висловлювання.

Матеріали: не потрібні.

Час: 5 хв.

**26. Вступна бесіда «Невербальні рівні спілкування»**

Мета:надання інформації про **невербальні рівні спілкування.**

Матеріали: не потрібні.

Час: 10 хв.

**27. Вправа «Купе потягу»**

Мета:формування навичок встановлення контактів, що враховують індивідуальні особливості співрозмовника і умови спілкування.

Матеріали: не потрібні.

Час: 15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Учасники діляться на групи по чотири людини. Їм пропонується ситуація: «Ви опинилися в одному купе потягу. Ніхто не знайомий один з одним. Необхідно познайомитися і зав’язати розмову». Учасники заздалегідь не продумують діалог, а лише обумовлюють у якому напрямі вони їдуть. Кожна група по черзі програє свій етюд, після чого проводиться спільне обговорення. Спочатку самі учасники аналізують свої дії: чи легко було встановлювати контакт, з ким з учасників легше, з ким важче, що цьому сприяло, хто був найбільш активним, відкритим, хто йшов на контакт і чому і т. д. Потім аналіз проводять спостерігачі, висловлюючи свою думку, роблячи зауваження.

Обговорення. В чому для мене виражаються труднощі у встановленні контакту?

**28. Вправа «Перехоплення ініціативи в діалозі»**

Мета:розвиток навичок спілкування.

Матеріали: не потрібні.

Час: 15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Двоє учасників сідають в центрі. Один з них розпочинає діалог з будь-якої репліки, на будь-яку тему. Інший повинен підхопити розмову і при цьому перемкнути співрозмовника на свою тему. Робити це потрібно ненав’язливо, ввічливо, але наполегливо. Група стежить за діалогом. Потім двоє наступних учасників сідають на їх місце…

Обговорення. Що я при цьому відчуваю?

**29. Вправа «Розмова через скло»**

Мета:розвиток невербальних навичок спілкування.

Матеріали: не потрібні.

Час: 15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Двоє учасників за допомогою жестів намагаються про щось домовитися. Тему повідомляють одному з них і він повинен передати цю інформацію своєму товаришеві, як би стоячи перед звуконепроникним склом. Розмовляти заборонено.

Обговорення. Чи були моменти у невербальному спілкуванні, які стали для вас несподіваними?

**Перерва (15 хв.)**

**30. Вступна бесіда: Алгоритм «Я-повідомлення»**

Мета: надання інформації щодо стратегії висловлювання незадоволення стосовно дій опонента зі збереженям його гідності.

Матеріали: не потрібні.

Час: 15 хв.

**31. Вправа «Конфлікт»**

Мета:розвиток комунікативної навички «Я-повідомлення».

Матеріали: не потрібні.

Час: 20 хв.

Порядок виконання та інструкція. За допомогою візуального контакту учасники об’єднуються в пари. Кожній парі ведучий пропонує ознайомитися з модельованою конфліктною ситуацією і визначити ролі. Розігруючи дану ситуацію, одному з учасників потрібно звернутися до опонента, використовуючи «Я-повідомлення». Приклади ситуацій для розіграшу:

– сестра ніколи не прибирає за собою у вашій спільній кімнаті і тобі це не подобається;

– друг довго не віддає твій конспект, хоча він тобі дуже потрібний;

– подруга, не порадившись з тобою, взяла квитки для вас двох у кінотеатр;

– сестра завжди без дозволу користується твоїми парфумами;

– подруга зневажливо ставиться до тебе як тільки у вашій компанії з’являються хлопці;

– однокласник постійно без твого дозволу бере зі столу покористуватися твої речі;

– людина, якій ти довіряєш, розповідає іншим про твою таємницю;

– ти вже двадцять хвилин чекаєш на морозі подругу, яка запізнюється на зустріч без вагомої причини;

– одногрупник загубив твій диск, який ти дав йому послухати;

Запитання для обговорення:

1. В чому виникали труднощі при застосуванні «Я-повідомлення»?

2. Чому, на вашу думку, людині складно вербалізувати власні почуття у «Я-повідомленні»?

3. Як саме навичка «Я-повідомлення» впливатиме на ваше спілкування з однолітками?

**32. Вправа «Я (Ти)-повідомлення»**

Мета:виявлення почуття за допомогою «Я-повідомлення».

Матеріали: не потрібні.

Час: 30 хв.

Порядок виконання та інструкція. учасники об’єднуються в пари. Перший співбесідник звинувачує в чомусь іншого, створюючи ситуацію конфлікту. Другий співбесідник реагує трьома різними способами:

– виправдовується і вибачається (з позиції жертви);

– використовує «Ти-повідомлення» для звинувачення у відповідь;

– використовує «Я-повідомлення» за схемою.

Потім учасники обмінюються ролями і вигадують нову ситуацію та варіанти рішень. Група аналізує побачене, використовуючи критерії відповідності поведінки заявленої позиції, правильність використання прийому «Я-повідомлення» учасниками.

**33. Вправа «Якби ... , то я став би ...»**

Мета:вироблення навичок швидкого реагування на конфліктну ситуацію.

Матеріали: не потрібні.

Час: 20 хв.

Порядок виконання та інструкція. Вправа відбувається по колу: один учасник ставить умову, в якій обумовлена деяка конфліктна ситуація. Наприклад: «Якби мене обрахували в магазині ...». Наступний, який поруч сидить, продовжує (закінчує) пропозицію. Наприклад: «... я став би вимагати книгу скарг». Доцільно провести цю вправу в кілька етапів, в кожному з яких беруть участь всі присутні, після чого слідує обговорення. Ведучий відзначає, що як конфліктні ситуації, так і виходи з них можуть повторюватися.

**Заключна фаза**

**34. Вправа «Афоризми»**

Мета:навчання позитивному мисленню, використанню механізмів самопідтримки.

Матеріали: не потрібні.

Час: 15 хв.

Порядок виконання та інструкція. Вправа проводиться у формі групової дискусії, основою якої є висловлювання великих людей. Аналізуючи такого роду висловлювання, учасники гри можуть прийти до усвідомлення величезних можливостей, якими вони володіють, щоб направити свої думки в потрібне для саморозвитку русло. Нижче наводиться список можливих афоризмів, який на розсуд психолога може бути доповнений або змінений.

Єдине мистецтво бути щасливим – усвідомлювати, що щастя твоє у твоїх руках (Ж.-Ж. Руссо).

Хто сам вважає себе нещасним, той стає нещасним (Сенека).

Хто не прагне, той і не досягає; хто не дерзає, той і не отримує (В. Г. Бєлінський).

Повіривши в те, чим ми можемо стати, ми визначаємо те, чим ми станемо (М. де Монтень).

Ніколи не помиляється той, хто нічого не робить. Не бійтеся помилятися, бійтеся повторювати помилки (Т. Рузвельт).

І після поганого врожаю потрібно сіяти (Сенека).

Кожна людина коштує рівно стільки, у скільки вона себе оцінює (Ф. Рабле).

Один бачить в калюжі тільки калюжу, а інший, дивлячись у калюжу, бачить зірки (Невідомий автор).

Для того щоб уникнути критики, треба нічого не робити, нічого не говорити і ніким не бути (Е.Хаббарт).

Коли людина перестає вірити в себе, вона починає вірити у щасливий випадок (Е Хови).

Вірте в свій успіх. Вірте в нього твердо, і тоді ви зробите те, що необхідно для досягнення успіху (Д. Карнегі).

Спробуй всі можливості. Завжди важливо знати, що ти зробив все, що міг (Ч. Діккенс ).

Якщо ти не знаєш, в яку гавань тримаєш шлях, то жоден вітер не буде тобі попутним (Сенека).

**35. Вправа «Валіза»**

Мета:підведення підсумків, обговорення результатів роботи.

Матеріали: не потрібні.

Час: 20 хв.

Порядок виконання та інструкція. Ця головна вправа заняття, остання для групи. Один з учасників виходить з кімнати, а інші починають готувати йому в далеку дорогу «валізу».

В цю валізу збирають те, що, на думку групи, дуже потрібне людині в спілкуванні з іншими людьми, обов’язково враховуються і позитивні характеристики, які група особливо цінує в ньому. Не забувають «зібрати» і те, що заважає цій людині, від чого їй слід позбавитися.

На практиці це робиться таким чином. Обирається «секретар», який бере аркуш паперу і ділить його вертикальною лінією навпіл. На одній стороні згори ставиться знак «+», на іншій – знак «-». Під знаком «+» група збирає усе позитивне, а під знаком «-» – все негативне.

При цьому кожна характеристика має бути підтримана більшістю групи, якщо є заперечення, сумніви, краще утриматися від категоричної оцінки. Для хорошої «валізи» треба не менше 5-7 характеристик.

Підводячи загальний підсумок тренінгу, кожен член групи складав угоду (контракт) з самим собою, відповідаючи на такі питання:

1. Що нового про себе я дізнався під час занять групи?

2. Що нового я дізнався про інших?

3. Що я хотів би змінити в собі за підсумками праці в гурті?

4. Яким чином я це робитиму?

Угода вкладалася в конверт, на якому вказувалася точна поштова адреса того, хто її підписав. Всі конверти здавалися керівникові. Через місяць він розіслав їх по вказаних адресах. І всі учасники мали можливість «зустріти себе самого» таким, яким кожен з них бачив себе у кінці роботи групи.

Отже, застосовано основні принципи роботи психокорекційних груп: методологічні й організаційно-методичні принципи (включення в діяльність, активності, об’єктивації поведінки, дослідницької позиції, формування групи); принципи особистісного ставлення до партнерів по взаємодії (автентичності, емпатійності, відкритості, прийняття, довіри до своїх переживань, динамічності досвіду).

Обґрунтовано вибір методів формувального впливу: активне соціально-психологічне навчання (АСПН) (**Т. Яценко**) та соціально-психологічний тренінг (СПТ). Найбільш ефективними для досягнення бажаного результату визначено такі форми роботи: міні-лекції, групові дискусії, психотехнічні вправи, рольові ігри, робота парами та трійками, малими групами, рефлексія.

На формувальному етапі дослідження, загальну кількість вибірки студентів (120 осіб) було розподілено за допомогою стратегії попарного відбору на дві рівноцінні групи: експериментальну (ЕГ) – 60 студентів, в якій було впроваджено формувальні заходи, та контрольну (КГ) – 60 студентів, в якій спеціально організованих заходів не відбувалося. Попарний відбір гарантував виконання головної умови для здійснення якісного експерименту – рівність досліджуваних груп.

Розроблено комплексну програму з розвитку асертивності у студентів як чинника їх адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі, яка реалізується на двох рівнях: індивідуально-психологічному (розвиток умінь самоаналізу, саморозкриття, формування адекватної самооцінки, позитивного самоставлення, впевненості у собі; усвідомлення власних емоційних станів тощо) та соціально-психологічному (формування навичок асертивної поведінки, розвиток вербальної і невербальної комунікації, навичок емпатійного реагування, відпрацювання конструктивної взаємодії з оточуючими).

Визначено формат програми: одноденний марафон (9,5-10 годин); структуру програми: п’ять фаз (блоків): 1) вступна фаза (знайомство учасників між собою та з ведучими, а також з цілями тренінгу, правилами роботи в групі); 2) фаза контакту (встановлення сприятливого психологічного клімату в групі, розминка); 3) фаза лабіалізації (формування активного робочого настрою, діагностика психологічної атмосфери в групі); 4) фаза навчання (оволодіння і відпрацювання комунікативними навичками, застосування психотехнологій на згуртованість групи, розвиток вміння взаємодіяти в команді, знаходження спільних інтересів між учасниками); 5) заключна фаза (підведення підсумків).

За результатами формувального експерименту виявлено виражені зміни показників у досліджуваних експериментальної групи. Результати апробації розробленої програми засвідчили ефективність застосованих методів формувального впливу. Констатовано як зростання асертивності, так і покращення ставлення до навчального процесу та підвищення ступеню соціальної адаптованості студентів в цілому.

Позитивні зрушення мають статистично достовірні відмінності й на рівні порівняння результатів ЕГ і КГ. Таким чином, отримані результати засвідчили ефективність застосованих методів формувального впливу, спрямованих на розвиток асертивності як чинника соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі. Запропонована комплексна програма з розвитку асертивності у студентів як чинника їх адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі може використовуватися як самостійно, так й у складі інших тренінгових програм.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів практиків : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Г. Біла. – Черкаси, 2001. –241 с.
2. Борисюк А. С. Апробація соціально-психологічного тренінгу та аналіз його ефективності / А. С.  Борисюк // Соціальна психологія. – 2010. – № 4 (42). – С. 103-113.
3. **Борисюк А. С**. Основи психології. Основи педагогіки : навчально-методичний посібник / А. С. Борисюк, І. С. Вітенко, Т. І. Вітенко. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2009. – 200 с.
4. **Борисюк А. С.** Профілактика та корекція важковиховуваності: цикл тренінгових вправ : навчально-методичний посібник / укл. А. С. Борисюк, О. В. Двіжона. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2006. – 88 с.
5. Бохонкова Ю. О. Позиції психокорекційної роботи підвищення рівня соціально-психологічної адаптованості першокурсників до умов вищого навчального закладу Ю. О. Бохонкова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2005. – № 1 (9). – С. 43-50.
6. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів / Ю. О. Бохонкова. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2011. – 200 с.
7. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 c.
8. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
9. Вереіна Л. В. Основи проведення соціально-психологічних тренінгів : Навч. Посіб. / Л. В. Вереіна. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 120 с.
10. Делікатний К. Г. Становлення студента. Питання адаптації випускника школи у ВУЗі / К. Г. Делікатний. − К. : Знання, 1983. − 48 с.
11. Дріга Т. Г. Асертивність як чинник оптимізації соціально-психологічної адаптації студентської молоді / Т. Г. Дріга  // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013.– Т. VIIІ. – Вип. 34. – С. 131 –138.
12. Дріга Т. Г. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів в умовах оптимізації системи освітнього середовища / Т. Г. Дріга // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – № 1 (33). – С. 153-161.
13. Дріга Т. Г. Психологічні особливості формування асертивності студентів вищого навчального закладу / Т. Г. Дріга  // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 3 (29). – С. 118-125.
14. Дріга Т. Г. Соціально-психологічний аспект адаптаційного процесу особистості / Т. Г. Дріга // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Т. VII. – Вип. 33. – С. 143-152.
15. Дріга Т. Г. Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі (гендерний аспект) / Т. Г. Дріга // Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства : Матеріали Х Всеукр. наук.-практ. конф., 26-27 берез.2013 р. / [за ред. проф. Н. Є. Завацької]. –Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – С. 37-40.
16. Завацька Н. Є. Особливості вплива самооцінки на ефективність навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів / Н. Є. Завацька, О. Ю. Дюкарєва // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2013. – № 1 (30). – С. 101-106.
17. Завацька Н. Є. Сучасні технології розширення адаптаційного потенціалу особистості / Н. Є. Завацька // Зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. –Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – №3 (8). – С. 190-195.

48. Завацька Н. Є. Узагальнення змістовних аспектів процесу саморозвитку та адаптації суб’єкта / Н. Є. Завацька // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 1 (27). – С. 3-11.

1. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [Монографія]. – Київ : Ніка-центр, 2000. – 332 с.
2. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : Підручник / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К. : Вища школа, 1995. – С. 94-106.
3. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : Навчальний посібник / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К. : Либідь, 2001. – 125 с.
4. Лосієвська О. Г. Аналіз підходів до проблеми комунікативних компетенцій професіоналізму студентів у системі вищої освіти / О. Г. Лосієвська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013 – № 1 (30). – С. 195-202.
5. Лосієвська О. Г. Концептуальні засади вивчення аутоагресивної поведінки особистості / О. Г. Лосієвська // Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / [за ред. С.Д.Максименка]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – Т. ІХ. – Ч. 5. – С. 192-197.
6. Лосієвська О. Г. Психологія розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю : особливості асертивної взаємодії / О. Г. Лосієвська // Теоретичнi i прикладнi проблеми психологiї / Зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014 – № 1 (33). – С. 226-233.
7. Лосієвська О. Г. Розвиток асертивності в процесі професійного становлення студентської молоді / О. Г. Лосієвська, Т. Г. Дріга // Вісник СНУ ім. В. Даля : науковий журнал. – Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2013. – № 10. – С. 52-55.
8. Лосієвська О. Г. Тренінг інтелектуальної, особистісної та соціальної рефлексії підлітків / О. Г. Лосієвська // Активізація креативного потенціалу особистості / Збірник науково-методичних праць. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2007. – № 5 (13). – 387 с.
9. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : [Монографія] / С. Д. Максименко. – К. : Слово, 2013. – 592 с.
10. Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжній школах психології розвитку / Л. О. Ніколаєв // Зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2004. – № 9. – 156 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Підручник : У 2 кн. Кн. І : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
12. Технологія тренінгу / [упоряд. : О. Главник, Г. Бевз ; за заг. ред. С. Максименко]. – К. : Плавник, 2005. – 112 с.
13. Третьяченко В. В. Колективні суб’єкти управління : формування, розвиток та психологічна підготовка / В. В. Третьяченко. – К. : Стилос, 1997. – 586 с.
14. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : Навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам’янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.
15. Харченко В. Є. Стратегії соціальної адаптації та рівні економіко-психологічної адаптації особистості / В. Є. Харченко // Освіта регіону. – К. : Університет «Україна», 2010. – 1. – С. 117-123.
16. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A. Bandura // Developmental Psychology. – 1989. – № 25. – P. 729-735.
17. Berg G. A. Knowledge of strategies of dealing with everyday problems from childhood through adolescents / G. A. Berg // Rev. Psychology. 1989. – Vol. 25. – № 4. – P. 607-618.
18. Berry J. W. Acculturative stress : The role of ecology, culture and differentiation / J. W. Berry, R. C. Annis // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 1974. – № 5. – P. 382-406.
19. Brislin R. W. Cross-cultural encounters : Face-to-face interaction / R. W. Brislin. – New-York, 1981. – P. 176-202.
20. Ericson E. H. Identity, youth and crisis / E. H. Ericson. – L. : Faber and Faber, 1968. – 336 p.
21. Erikson E. H. Production de la societe / E. H. Erikson. – Paris, 1973. – 380 p.
22. Erikson E. H. Psychosocial identity / E. H. Erikson // A Way of Lookingat Things Selected Papers. – New York, 1995. – 720 p.
23. Ericson E. H. The problem of ego identity / E. H. Ericson // Identity and Anxiety. Survival of the Person in Mass Society. – Glencoe, Illinois : The Free Press, 1960. – P. 49.
24. Eysenck H. J. Personality, genetics and behavior : Sel. Papers / H. J. Eysenck. – New-York : Praeger, 1982. – 340 p.
25. Goldstein P. The conception of coping. / P. Goldstein // Stress, appraisal and coping. – New-York, 1989. – P. 73-98.
26. Hernes G. Structural change in social processes / G. Hernes // American Journal of Sociology. – 1976. – № 82. – P. 513-547.
27. Hobfoll S. Conservation of resources : A new attempt at conceptualizing stress / S. Hobfoll //American Psychologist. – 1988. – Vol. 44. – P. 513-524.
28. Hoffman L. W. Psychological separation of late adolescents from their parents / L. W. Hoffman // Journal of counseling psychology, 1987. – № 31. – Р. 170-178.
29. Hoog M. A. Social psychology: An introduction / M. A. Hoog & G. M. Vanghon. – L. : Prentice Hall, 1995. – 662 p.
30. Identity in adolescence : Processes and contents / A. S. Waterman (ed.). – San Francisco : Jossey-Bass, 1985. – 217 p.
31. Jones E. E. Toward a general theory of strategic self-presentation / E. E. Jones, T. S. Pittman // Psychological Perspectives on the Self. – Vol. 1. – New York : Lawrevce Eribaum, 1982. – P. 231-264.
32. Kahneman D. The fraiming of decisions and the psychology of choice / D. Kahneman, A. Tversky // Science. – 1981. – № 481. – P. 211-219.
33. Kahneman D. The simulation heuristic / D. Kahneman, A. Tversky // Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases / D. Kahneman, P. Slovic &A. Tversky. – New-York : Cambridge University Press, 1982. – P. 201-208.
34. Kegan R. The evolving self : Problem and process in human development / R. Kegan. – Cambridge, 1982. – 318 p.
35. Langton J. Darwinism and the behavioral theory of sociocultural revolution : an analysis / J. Langton // American Journal of Sociology. – 1979. – № 85. – P. 288-309.
36. Levinson D. J. The Seasons of a Man’s Life / Daniel J. Levinson. – New-York : Knopf, 1978. – 278 p.
37. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – № 3. – Р. 551-558.
38. Marcia J. F. Idetity in adolescence / J. F. Marcia // Handbook of adolescent psychology. – New-York : Wiley, 1980. – P. 213-231.
39. Maslow A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – New-York : Harper&Brothers, 1954. – 411 р.
40. Murray H. A. Explorations in Personality / H. A. Murray. – Oxford University Press, 1938. – Р. 152-161.
41. Philips L. Human adaptation and his failures / L. Philips. – London : Academic Press, 1968. – 227 р.
42. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory / J. B. Rotter : [selected papers]. – New-York : Praeger, 1982. – P. 75-84.
43. Sabini J. Emotion, Character and Responbiliti / J. Sabini, M. Silver. –Oxford University Press, 1998. – 512 p.
44. Solter A. Conditioned reflex therapy / A. Solter. – New-York : Capricorn, 1949. – 543 p.
45. Vitaliano P. P. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems / P. P. Vitaliano, 1990. – Vol. 9. – P. 348-376.
46. Vynoslavska O. Why do Ukrainian students work? / O. Vynoslavska. – Joensuu : University of Joensuu, 1997. – P. 63-64.
47. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale / D. Wechsler. – New-York, 1955. – 240 р.
48. White R. W. Strategies of adaptation : An attempt at systematic description / Coping and adaptation / R. W. White. – New-York, 1974. – P. 150-165.
49. Wolpe J. Experimental neuroses as learned behavior / J. Wolpe. – New-York, 1952. – P. 243-268.
50. Wolpe J. The practice of behavior therapy / J. Wolpe. – New-York, 1969. – 512 p.
51. Zinker J. C. The developmental process of a Gestalt therapy group / J. C. Zinker. – New-York : Brunner / Mazel, 1980. – P. 43-44.