

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ НА
РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Спеціальність 053 «Психологія»

студентки 4 курсу 5 групи

Яни КОРЗУН

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

доцент

Наталія ДЕМБИЦЬКА

Допустити до захисту в ЕК
кафедра психології розвитку

Протокол № _____ від _____

Завідувач кафедри: д.психол.н., доц.

Наталія ДЕМБИЦЬКА

_____ (підпис)

Київ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ....	6
1.1. Наукові підходи до проблеми професіоналізації особистості.....	6
1.2. Професіоналізація студента як динамічне явище.....	11
1.3. Явище соціально-психологічної адаптації в контексті професіоналізації студента: теоретична модель	17
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ОГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ	
2.1. Характеристика вибірки досліджуваних.....	28
2.2. Методичний інструментарій, операціональна модель дослідження	28
Висновки до розділу 2.....	38
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ	
3.1. Аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах професіоналізації	40
3.2. Психологічні чинники соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах професіоналізації	45
3.3. Методичні рекомендації щодо забезпечення успішної соціально- психологічної адаптації та професіоналізації	79
Висновки до розділу 3	82
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	93
ДОДАТКИ.....	100

ВСТУП

Актуальність теми дослідження: Зміна вимог ринку праці та постійна необхідність у професійному зростанні і розвитку призводить до того, що студенти починають професіоналізуватися ще на етапі здобуття вищої освіти. Процес професіоналізації супроводжується складними процесами соціальної та психологічної адаптації, які пов'язані зі зміною ціннісних орієнтацій, розумінням своєї професійної ідентичності, взаємодією з оточенням тощо. Дослідження цієї теми дозволить з'ясувати, які чинники впливають на процес професіоналізації та соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах вищої освіти, і як ці процеси впливають на їхнє подальше професійне зростання та розвиток. Дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації представлено у працях багатьох зарубіжних та українських вчених, серед них особливості копінгових стратегій адаптації досліджували Н.Є. Афанасьєва та Л.В. Ричкова, особливості професійного становлення сучасного фахівця вивчав О.М. Кокун, В.Т. Лозовецька, О. Власюк, В. Ходунова тощо. Багато досліджень було проведено на тему особливостей адаптації в процесі професіоналізації для окремих професій. Так поширеним є дослідження адаптації педагога. Цю тему досліджували такі автори як: О.В. Вознюк, Р.Н. Пріма, особливості адаптації в юридичних ЗВО досліджувала Н.М. Тимошук тощо. Проблему адаптації студентів також вивчали П. Томіч, Дж. МакРайтер, Дж. Руззель, Д. Розенаталь, Г. Томпсон тощо.

Об'єкт дослідження: процес професіоналізації сучасних студентів.

Предмет дослідження: особливості соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації сучасних студентів.

Мета дослідження: дослідити психологічні чинники та прояви соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації сучасних студентів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела з проблеми професіоналізації та соціально-психологічну адаптації як механізму і функції професіоналізації студента, на основі чого розробити теоретичну модель процесу соціально-психологічної адаптації студента в контексті його професіоналізації.

2. Емпірично з'ясувати прояви соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації студентів.

3. Емпірично дослідити психологічні чинники соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації студентів.

4. Розробити методичні рекомендації щодо оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації студентів в ході професіоналізації.

Теоретико-методологічні підходи: наукові підходи до професіоналізації особистості (Кондаков І.М., Сухарев А.В., Лапшина В.Л.), соціально-психологічний підхід до адаптації особистості (Ямницький В.М.), розуміння нормативної і ненормативної кризи (Симанюк Є.В., Антонова Н.О.), закономірностей розвитку професійних якостей особистості в різних умовах організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (Власова О.І., Невідома Я.Г., Пащенко С.Ю., Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.).

Методи дослідження: У дослідженні було використано систему загальнонаукових методів дослідження:

Теоретичні: теоретичний аналіз, узагальнення наукової літератури з подальшим осмисленням й узагальненням його результатів, метод теоретичного моделювання.

Емпіричні: Методика соціально-психологічної адаптації(СПА) Роджерса-Даймонда, Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір) методика «автономність-залежність» (Г.С. Пригін), методика «Хто я?», анкета для самооцінювання рівня розвитку базових професійних компетенцій психолога (Н.Дембицька), а також Опитувальник суб'єктності (О. М. Волкова, І. А. Серьогіна).

Методи статистичної обробки даних: аналіз мір центральної тенденції, дисперсійний аналіз (Краскела-Уоліса), Т-критерій Стюденти, U- критерій Манна-Уїтні, кореляційний аналіз

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що було виявлено особливості прояву соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації, зовнішні та внутрішні фактори, що мають вагомий вплив на соціально-психологічну адаптацію студентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що отримані результати можна використовувати як з погляду організації процесу навчальної діяльності у вищих навчальних закладу, так і з погляду покращення якості життя у вигляді підвищення рівня соціально-психологічної адаптації особистості з використанням виявлених особливостей прояву та факторів впливу.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (70 найменувань). Повний обсяг дипломної роботи становить 110 сторінок, основний зміст роботи викладено на 92 сторінках комп'ютерного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

1.1 Наукові підходи до проблеми професіоналізації особистості

У суспільстві роль особистості як організатора свого професійного життя значно зростає. Все це суттєво підвищує вимоги до особистості професіонала та веде до необхідності вдосконалення системи безперервної професійної освіти та супроводу спеціалістів на різних етапах професійного становлення. Вирішення цих проблем неможливе без вивчення психологічних закономірностей перетворення індивіда на професіонала.

У науково-дослідній літературі, категорія «професіоналізація» широко використовується для аналізу проблем професій та професійної діяльності. Деякі роботи надають визначення цього терміну, тоді як інші виходять з контексту. Шляхом систематизації визначень, можна виділити групи визначень професіоналізації:

1. Педагогічні визначення, в яких професіоналізація розглядається як професійне навчання (Д. Сьюпер). Найчастіше тут під професіоналізацією розуміється спеціальна професійна підготовка суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, тобто саме професійна освіта.

2. Акмеологічні визначення професіоналізації (О.М. Гавалешко, Гупаловська В.А.) описують цей процес як системні зміни в особистості працівника, що включають прогресивні зміни в різних підсистемах, таких як професійна компетентність, професійні навички та вміння, здібності, якості особистості, творчий потенціал, мотивація досягнень, нормативно-поведінкова система регуляції та продуктивна Я-концепція. Професіоналізація є процесом, який вимагає системного та взаємодіючого вдосконалення цих підсистем для досягнення успішності та ефективності в професійній діяльності.

3. За соціально-економічними визначеннями (Г. Мюнзберг), професіоналізація означає розвиток і використання людських трудових ресурсів у процесі трудової діяльності. Згідно з цим підходом, професіоналізація є передумовою розвитку людських трудових ресурсів, а також процесом, який включає (або виключає) індивіда в соціально-економічну практику через зайнятість. Однак цей підхід має протиріччя, оскільки соціально-економічні умови можуть порушувати принципи свободи та добровільності професійного вибору, зв'язаного з потребами ринку праці.

4. Соціологічні діяльнісні визначення (Подмарков В. Р., Р. В. Шрейдер), в яких професіоналізація характеризується як професійна реалізація, приналежність до певного професійного співтовариства, одна з форм самореалізації людини в ході її професійної діяльності, тобто професіоналізація в даному випадку фактично ототожнюється із самим процесом професійної діяльності.

5. Соціологічні стратифікаційні визначення (Джери Д., Джери Дж) визначають професіоналізацію як спосіб отримання соціального статусу через професію. У рамках даного визначення професіоналізація розуміється як «процес, за допомогою якого посада формує претензію на статус і, отже, винагороду та привілеї професії» [1, 55с].

Підсумовуючи ці визначення, можна стверджувати, що професіоналізація в широкому розумінні є процесом, в результаті якого у працівника формується об'єктивна (знання, вміння, навички та професійні якості) і суб'єктивна (мотивація) готовність, необхідні для виконання професійної діяльності.

Методологічні засади перебігу професійного онтогенезу вже є ретельно вивченими та представленими в різних концептуальних роботах з професійної педагогіки та психології праці за кордоном. Серед яких можна виокремити найвідоміших авторів, які розробляли концептуальні роботи стосовно питання професійного онтогенезу, до них відносяться Дональд Сьюпер, І. С. Глухонюк, А.К. Маркова, Л.Орбан-Лембрик, О. Базалук, Кокун О.М. [9]. Виникнення інтенсивного розвитку цих галузей на заході обумовлено необхідністю підвищення продуктивності праці та ефективності виробництва. Однак, з часом ці концепції зазнали змін, що було спричинено розвитком теорій особистості та збільшенням тенденцій гуманізації психології праці.

Серед існуючих зарубіжних теорій професійного розвитку особистості можна виділити п'ять провідних напрямків: диференційно-діагностичний, психодинамічний, типологічний, теорія рішень та теорія розвитку.

Диференційно-діагностичний напрям є найбільш традиційним і ґрунтується на принципах диференційної психології та психометрії (Ф. Парсонс, Г. Мюнстенберг, Г. Боген) [19, 20]. Згідно з цією теорією, кожна людина має індивідуальні якості та здібності, які оптимально підходять лише до конкретної професії. Відповідно до цього, професійна успішність та задоволеність людини в професії залежить від ступеня відповідності її індивідуальних якостей цій професії, тож професійний вибір має бути усвідомленим та потребує точної діагностики необхідних якостей.

Цей напрям зосереджується на діагностиці професійно важливих якостей за допомогою тестування та створення «профілю» професійної діяльності. Однак, значним недоліком такого підходу є ігнорування можливості зміни особистості людини, мінливості оточуючого світу та професії, що, у свою чергу, призводить до механістичного уявлення про відповідність між людиною та професією. Практичні ж реалії демонструють, що людина може змінювати свої інтереси та розвивати нові навички, а професії можуть зазнавати змін у зв'язку з розвитком технологій та змінення наявних соціальних умов. [2, с. 158-164].

Представники психодинамічного напрямку (У.Мозер, Е.Бордин, Е.Роу) [23], вважають, що вибір професії може бути формою сублімації й оперотропізму, способом задоволення неусвідомлених інстинктів, а також заміщення для задоволення базових потреб людини, які зіштовхуються з соціальними перешкодами. За цим напрямком вибір професії розглядається як спроба знайти рішення внутрішніх конфліктів у професійному житті. Ця теорія приділяє особливу увагу кваліфікації потреб людини, які формуються у дитинстві і пов'язані з типом взаємин у родині, таких як захищені, вимогливі, ворожі, недбалі або люблячі. Однак, даний напрямок не враховує всіх факторів, які можуть вплинути на професійний розвиток людини, та має прямолінійний підхід до розуміння зв'язків між сімейними відносинами дитини та подальшим професійним життям. [2, с. 159-161]

Напрямок теорії рішень характеризується дослідженнями, які ставлять за мету вивчити проблему вибору професії, використовуючи структуру теорії рішень, в якій професійний вибір розглядається як система орієнтирів особистості, яка вирішує різні професійні альтернативи. Хоча індивідуальні та біографічні умови в процесі професійного вибору зазвичай не беруться до уваги (Ч. Рис, Х. Томі, П. Циллер, Д. Тидеман, О'хара) Цей напрямок тісно пов'язаний з теоріями мотивації досягнень та «Я-концепції», а також наближається до теорії розвитку. Однак спроби вчених формалізувати вибір рішень в процесі професійного вибору часто ігнорують його цілісність, а також залишають поза увагою інші фактори, що впливають на цей процес. [2, с. 161-162].

Достатньо цікавою є типологічна теорія професійного розвитку особистості, яка базується на вивченні взаємозв'язку між особистістю та екологією (Д. Холланд, О. Липман, Е. Шпрангер) [24, 25]. Головна увага в цій теорії приділяється опису особистісних типів. Так, в особистості можна виділити різні типи, такі як моторний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний та владолубний. Дана теорія також підкреслює необхідність об'єктивного визначення особистісного типу та вибору оптимальної сфери професійної діяльності на основі цього. Холланд виділив загалом п'ять типів орієнтації, а саме реалістичну, інтелектуальну, соціальну, конвенціональну та підприємницьку. Однак, у типологічних теоріях є ризики апріорного виділення принципів класифікації та нереальної відповідності людини лише одному типу орієнтації. [2, с. 163-164].

Напрями, які були проаналізовані, мають свої обмеження, такі як статичний та механістичний підхід. Проте, теорія професійно-особистісного розвитку спеціаліста, яку започаткували Е. Шпрангер, Ш. Бюллер, У. Джейд і концептуально оформив Д. Сьюпер, успішно долає ці обмеження. [26] Основний зміст цієї теорії відповідає гуманістичним суб'єктивним підходам до професійного розвитку особистості та спрямований на педагогічну практику. Дослідники вважають, що значними досягненнями цієї теорії є визначення стадій професійного розвитку, введення поняття професійної зрілості та розроблення методик її виміру, створення кубічної класифікації професій, моделювання продуктивного розвитку «Я-концепції» особистості фахівця, його професійної кар'єри, професійної долі людини та інше. Проте, недоліками цієї теорії є зайва формалізація характеристик «Я-концепції», що ускладнює операціоналізацію та діагностику цього поняття. [2, с. 162-163].

Зазначені раніше характеристики зарубіжних теорій професіоналізації свідчать про їх еволюцію від механістичного розуміння відповідності або невідповідності особистості вимогам професії до концептуальних ідей щодо суб'єктивності фахівця та взаємозалежності між людиною та професією.

1.2. Професіоналізація особистості як динамічне явище

Професіоналізація – це процес становлення і розвитку професіоналізму який включає два взаємопов'язаних аспекти – психологічний та соціальний. З точки зору професійного розвитку, взаємозв'язок між соціальним середовищем та індивідуально-особистісними чинниками становить соціальну ситуацію професійного розвитку (ССПР). Саме в рамках ССПР формується структура професійної свідомості, з'являються психічні новоутворення як результат вирішення комплексу протиріч (між людиною та соціальною дійсністю, між іншими людьми, а також внутрішніми рефлексивними протиріччями). Динаміка соціальних ситуацій професійного розвитку є об'єктивною підставою для виділення різних стадій (або етапів) професійного розвитку людини.

Узагальнюючи наявні підходи до проблеми періодизації професійного розвитку в психологічній науці, можна виділити наступні стадії цього процесу:

- стадію допрофесіоналізму (виникнення професійних інтересів і пошук професії, вибір і прийняття професії);
- стадію професійного становлення (освоєння професії, професійна адаптація, індивідуалізація професійної діяльності);
- стадію професіоналізму (розвиток і вдосконалення професійної діяльності) [3].

Кожен етап має свої унікальні завдання, механізми та способи розвитку, а також різні форми соціального керівництва в процесі професіоналізації.

На етапі пошуку та вибору професії головним завданням є набуття знань, навичок, умінь та якостей, необхідних для роботи. На цьому етапі молоді люди стикаються з різноманітними суперечностями, такими як, наприклад, невизначеність стосовно певної професії та потреба у свідомому виборі, а також боротьба між незадоволеністю умовами праці або престижем професії та наявною зацікавленістю в цій професії.

На цьому етапі молоді люди здебільшого керуються зовнішніми мотивами професійної діяльності, а саме мотивами соціального престижу професії, матеріальної забезпеченості та комфорту праці. На цьому етапі важливою є допомога фахівців-психологів, у вигляді допомоги юнакам та дівчатам в професійному виборі, що включає в себе розширення кола знань стосовно тієї чи іншої професії та можливості отримання конкретної спеціальності. Зазвичай це робиться через консультації, які мають діагностичну та психоедукаційну функції.

Наступним етапом професіоналізації, який нас цікавить найбільшою мірою, є освоєння професії у відповідному навчальному закладі. Під час навчання студенти зазнають суттєвих особистісних та професійних змін, вони оволодівають професійною мовою та термінологією, інформаційною базою діяльності, професійними навичками і вміннями, а також велике значення має і соціальна складова, а саме оволодіння навичками професійної взаємодії з іншими людьми. Крім того, на цьому етапі формується професійна спрямованість особистості і з'являється інтерес до певних, більш конкретних аспектів майбутньої професії, що частково зумовлює майбутню спеціалізацію студентів. Цей етап може бути поділений ще на декілька етапів, кожен з яких супроводжується тривалим процесом адаптації та переоцінки цінностей.

Після завершення навчання відбувається професійна адаптація молодого фахівця, яка дозволяє прилучити його до умов професійної діяльності та досягти необхідного рівня відповідно до нормативних вимог. Важливим є зазначити і те, що навіть якщо молодий спеціаліст вже приступив до виконання своїх функціональних обов'язків, це ще не означає, того що він готовий до самостійної роботи на повну потужність [3].

Поміж професійною адаптацією, що відноситься до пристосування фахівця до вимог та норм професії та професійного оточення, також відбувається його соціальна адаптація – процес адаптації до установок, цінностей, правил та норм нового колективу, а також освоєння нових соціальних ролей.

Протягом процесу адаптації уточнюються норми, що стосуються професії, спеціальності та конкретного колективу, формуються та уточнюються індивідуальні критерії ефективності професійної діяльності, коригуються професійні очікування. Крім того, відбувається формування професійної ідентичності фахівця, який розуміє себе як частину певної професійної групи, і формується професійний менталітет.

Так, в процесі подальшого професійного розвитку фахівця стає важливим не тільки володіння високими професійними навичками і знаннями, але й здатність застосовувати їх творчо і ефективно. Це може знаходити свій вияв у формі створення нових методів і технологій роботи, вдосконаленні вже існуючих процесів, розробки нових продуктів або послуг.

Окрім того, у процесі професійного розвитку можуть формуватися особистісні якості, такі як лідерські здібності, вміння співпрацювати з колегами, емоційний і соціальний інтелект, що робить фахівця більш цінним для колективу та ринку праці.

Отже, можна казати про те, що професійний розвиток може стати джерелом зростання як особистості, так і професійної кар'єри, і забезпечити необхідність у сталому розвитку у світі, де технології та вимоги ринку швидко змінюються.

Професійне становлення характеризує індивідуальний шлях розвитку особистості з моменту початку формування уявлень про професії та професійних намірів до закінчення професійної кар'єри. Цей процес є довготривалим, протягом нього відбуваються значні зміни в середині особистості, в тому числі змінюються життєві та професійні плани, соціальна ситуація, провідна діяльність та структура особистості. Тому ми говоримо про наявність необхідності у виділенні окремих періодів або стадій в цьому процесі. [4, с. 41]

Розглянемо психологічні аспекти та закономірності нормативних криз, пов'язаних з професійним становленням особистості.

Одна з перших нормативних криз відбувається на стадії оптації, вона має назву кризи навчально-професійної орієнтації (14-15 або 16-17 років) і пов'язана з переходом від навчально-пізнавальної діяльності до навчально-професійної. В основі цієї кризи можуть лежати: нездатність здійснити власні професійні наміри, вибір професії без урахування індивідуально-психологічних особливостей та психофізіологічних властивостей, ситуативний вибір професійної навчальної установи тощо.

На стадії професійної підготовки може виникнути криза вибору професії (у віці від 16 до 18 або від 19 до 21 року), яка характеризується розчаруванням студентів у професії, яку вони обрали. Це може призвести до невдоволення певними предметами, сумнівів у правильності вибору професії, втрати інтересу до навчання тощо. Криза може мати латентний перебіг та продовжуватись до закінчення професійного навчання. Проте, якщо цінності студента змінюються, це може призвести до конфлікту і викликати критичну фазу в процесі ревізії та корекції професійного вибору.

Під час стадії професійної адаптації молоді спеціалісти зтикаються з новими професійними викликами, які включають в себе нові обов'язки, соціальну роль та відносини в колективі. У цій фазі нові фахівці випробовують свої навички та знання на практиці. Однак, цей процес може бути суттєво ускладненим за рахунок невідповідності між реальним професійним життям та очікуваннями, які молодий фахівець має щодо своєї професії. Ця ситуація потенційно може призводити до кризи професійних очікувань (від 18 до 20 або від 21 до 23 років).

Наступна нормативна криза - криза професійного росту (30-33 роки) настає після завершення первинної професіоналізації (зазвичай через 3-5 років роботи) і супроводжується бажанням подальшого професійного розвитку та самоутвердження. Якщо людина на цьому етапі не бачить перспектив на професійний зріст, то вона може відчувати психічний дискомфорт, стрес та, як наслідок, розмірковувати про зміну професії або можливе звільнення.

Криза професійної кар'єри припадає на вік 38-40 років і викликана протиріччями між бажаним, ідеальним сценарієм кар'єри та реальною невідповідною дійсністю. Такі переживання виникають як наслідок вторинної професіоналізації, що характеризується високоякісним та високопродуктивним виконанням професійної діяльності, який, з іншого боку, може привести до невдоволеності особистості своєю професією, і вона може почати відчувати потребу в самовизначенні й самоорганізації.

Стадія майстерності характеризується тим, що спеціаліст досягає творчого та інноваційного рівня виконання професійних обов'язків. Для подальшого професійного розвитку надзвичайно важливою стає потреба в самореалізації та самовираженні. Однак, ця потреба може призвести до невдоволеності своїм життям, професією та іншими людьми, спричинюючи кризу соціально-професійної самореалізації (вік 48-50 років).

Остання криза професійного розвитку припадає на вік від 55 до 60 років і пов'язана з виходом на пенсію та завершенням професійної діяльності. Ця криза супроводжується значним звуженням соціально-професійного кола, втратою великої кількості контактів, зниженням фінансових можливостей та фізичних здібностей, що і обумовлює виникнення даної нормативної кризи.

Таким чином, процес професійного становлення суб'єкта супроводжується нормативними кризами, які є логічним результатом професіоналізації.

Однак, важливим є зазначити і те, що у суспільстві постійно виникає багато подій, які не вписуються в нормативний перебіг професійного життя, такі як висока професійна мобільність, вимушене звільнення та швидка трансформація ринку затребуваних професій. Тому, крім нормативних криз, людина може зазнати також і ненормативних професійних криз, що зумовлені випадковими та непередбачуваними обставинами життя. [4; 5]

Такі кризи викликані непередбачуваними зовнішніми подіями, які не залежать від дій суб'єкта і не мають чітко визначеного хронологічного, часового характеру. Час їх виникнення, обставини, сценарії та учасники є суто випадковими [8]. Втручання випадкових подій в життєвий сценарій людини взагалі, а зокрема в її професійне життя, призводить до хаосу, дезадаптації та порушення лінії розвитку особистості.

Підсумовуючи, нормативні професійні кризи можуть виникати внаслідок переходу з одного етапу професійного становлення на інший, і залежатимуть від внутрішньої активності самого суб'єкта, що визначає закономірні особливості його професійного розвитку.

Ненормативні професійні кризи, з іншого боку, характеризуються кризовою феноменологією, зумовленою системою соціально-психологічних факторів, які стають релевантними ситуаціям професійного виключення, і можуть мати критичний вплив на особистість. Важливою характеристикою є те, що ненормативна професійна криза не має чітко вираженого хронологічного аспекту і характеризується в першу чергу незапланованим порушенням перебігу професійного розвитку людини. Однак, специфіка генезису ненормативних професійних криз проявляється у ступені суб'єктивної значимості критичної ситуації для індивіда, структурі та змісті його професійного досвіду, рівні професійної ідентичності та інших факторах.

Критичні періоди професійного розвитку можуть бути абсолютно різними, індивідуальними для кожного фахівця і бути обумовленими умовами його діяльності, психологічної готовності до змін і стратегій реагування на нові виклики. Позитивний варіант завершення критичного періоду передбачає відновлення рівноваги, стабільності, реструктурування системи відносин і перехід на новий рівень функціонування. У свою чергу негативний варіант може призводити до розвитку кризових станів, деформацій особистості і проблем в професійному середовищі. Однак, критичні періоди можна розглядати і як джерело нових можливостей для розвитку та зростання, як виклик для саморозвитку і вдосконалення своїх професійних навичок та знань.

Здатність фахівця до успішного подолання складних ситуацій під час професійного розвитку безпосередньо залежить від його професійно-психологічного потенціалу, який виражається в його здатності:

- до самостійного освоєння високих норм і стандартів обраної професії, саморозвитку, творчого внеску в розвиток професії;
- надання позитивно-мобілізуєчого впливу на інших суб'єктів діяльності;
- протистояння деструктивним чинникам професійного середовища;
- самовизначення в складних ситуаціях професійної діяльності та процесі життєдіяльності в цілому.

1.3. Явище соціально-психологічної адаптації в контексті професіоналізації студента: теоретична модель

Соціально психологічна адаптація є важливою складовою процесу професіоналізації. Вона є необхідною майже на кожному етапі професіоналізації. Саме здатність швидко адаптуватися до нових умов є ключовою складовою для успішного переживання професійних криз. Тож дослідження адаптації в контексті професіоналізації є необхідним.

В сучасних психологічних дослідженнях, категорія «соціально-психологічної адаптації» аналізується з точки зору власне процесу (як адекватна організація взаємодії із середовищем), результату (як адаптованість) та здібності (як адаптивність). Соціально-психологічна адаптація виникає при взаємодії двох систем – соціального середовища та особистості. Дослідники виділяють дві сторони адаптації людини – поведінкову (соціальна адаптація) та особистісну (психологічна адаптація) [9]. Соціально-психологічна адаптація виникає в тих ситуаціях, які пов'язані зі зміною звичного для людини соціального середовища або у ситуаціях, коли необхідною є зміна способу взаємодії з цим середовищем.

У психології, тлумачення феномену соціально-психологічної адаптації залежить від різних теоретико-методологічних підходів, таких як психоаналіз, біхевіоризм, інтеракціонізм, когнітивний, гуманістичний феноменологічний тощо.

Так, у психоаналізі підкреслюється значущість внутрішньо особистісних аспектів соціально-психологічної адаптації, яка проявляється як зовнішня «приспосувальна» адаптація і реалізується за рахунок активної внутрішньої перебудови світу особистості (адаптація на глибинному рівні) [10].

У концепції его-психології, основним носієм адаптивних функцій є его, яке забезпечує цілісність особистості та уможлиблює співвіднесення своїх здібностей з соціальними можливостями.

У біхевіоризмі, поняття соціально-психологічної адаптації сфокусовано в першу чергу на зовнішніх ознаках та приспосувальних характеристиках особистості, які пов'язують з певним станом соціальної рівноваги, коли відсутні конфлікти із соціальним середовищем [11].

Згідно з інтеракціоністською парадигмою, існують внутрішні (особистісні) та зовнішні (середовищі) фактори, які впливають на всі види адаптації. Крім того, відрізняють поняття «приспосування» (конформна поведінка, обумовлена вимогами ситуації) та «адаптація» (розв'язання проблемних ситуацій). Інтеракціоністи підкреслюють роль взаємодії між особистістю та середовищем для ефективної адаптації [12].

У когнітивному напрямку розуміння адаптації пов'язане з рівнем розвитку інтелекту та його здатністю до забезпечення рівноваги між процесами асиміляції та акомодатії, аби подолати невідповідність між реальністю та її відображенням у свідомості [13].

Представники гуманістичної психології в процесах соціально-психологічної адаптації аналізують зміни у внутрішньому світі особистості (відповідність потребам особистості, узгодженість цінностей особистості та середовища тощо).

Сутність соціально-психологічної адаптації особистості з позицій екзистенціалізму полягає в пошуку та знаходженні людиною життєвого сенсу та цінностей, що мають велику особистісну значущість та дозволяють долати проблемні ситуації та життєві складнощі [14].

Успішність соціально-психологічної адаптації особистості в межах феноменологічного підходу пов'язана із узгодженістю між я-концепцією і реальним індивідуальним досвідом.

Отже, психоаналіз, біхевіоризм та інтеракціонізм зосереджуються на процесуальних аспектах соціально-психологічної адаптації, екзистенціалізм розглядає її як процес та результат, а еґо-психологія та феноменологічна парадигма акцентують увагу на особистісних особливостях, які сприяють успішній адаптації (адаптація як здібність особистості). В дослідженнях українських вчених відображені всі ці аспекти соціально-психологічної адаптації [15].

Узагальнюючи дослідження літератури, можна виділити два підходи до розуміння соціально-психологічної адаптації. Перший підхід, динамічний або процесуальний, розглядає адаптацію як процес взаємодії між особистістю та соціальним середовищем і досліджує детермінанти, механізми, етапи, фази, види та типи адаптації. Таким чином, відповідно до цього підходу, в дослідженнях професіоналізації процес адаптації розглядається як динамічний та оцінюється те, які етапи проходження адаптації були присутні при переживанні криз професіоналізації і що вплинуло саме на такий перебіг адаптації. Другий підхід, статичний (результативний), концентрується на результативних характеристиках, які пов'язані з психічними змінами на різних етапах соціально-психологічної адаптації особистості, такі як адаптаційна поведінка, адаптаційна свідомість та адаптаційні властивості особистості. Таким чином, цей підхід трактує процес адаптації як статичний, а в дослідженнях аналізується як проявлявся процес адаптації на різних рівнях.

Професіоналізація особистості в період студентства як новоутворення студентського віку

Професіоналізація особистості студента, його професійне становлення і професійне зростання як фахівця, формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей є одним із найголовніших завдань сучасної вищої освіти.

Професіоналізація особистості студентів може відбуватися такими основними шляхами [16]:

1. Формальний шлях, який пов'язаний із виконанням лише тих вимог і правил, які вимагають від студента викладачі, дирекція інституту, академічна група тощо. У такому випадку, студент вдосконалює виключно зовнішні форми поведінки та психічної діяльності, які контролюються соціальним (педагогічним) середовищем. Така зовнішня адаптація до вимог часто може призвести до того, що студент, виглядаючи інтелігентним та витонченим ззовні, непрофесійно поводить у реальних ситуаціях, наприклад, здатний на обман або зраду. Це відбувається тому, що спричинена психікою поведінка настільки пластична, адаптивна, багатоваріантна, що може змінювати лише зовнішні форми поведінки, не змінюючи при цьому глибинної структури розумової діяльності, почуттів, потреб та інших факторів.

2. Неформальний шлях полягає в тому, що студент самостійно встановлює мету власного самовдосконалення, що включає глибинні пласти психіки, до яких відносяться потреби, настанови, переконання, ідеали, які повинні відповідати напрямку фундаментальної навчально-професійної діяльності. Цей підхід до проблеми професіоналізації майбутніх фахівців має виховне значення, оскільки стимулює формування творчої, самостійної особистості, здатної до постійного розвитку і самовдосконалення в професійній діяльності.

3. Шлях, що пов'язаний із вузькою прагматичною спеціалізацією студента, і шлях підготовки широко освіченого фахівця, що включає розуміння різних професійних і загальноосвітніх знань, культуру у всій її багатоплановості та суперечливості.

Кожен шлях професіоналізації особистості студента – це засіб, метод вирішення важливих життєвих і майбутніх професійних завдань.

При організації навчального процесу у вищому навчальному закладі потрібно враховувати розвиток когнітивної сфери студентів. Цікавим є дослідження, в якому фіксувалися зміни процесів мислення 140 студентів

протягом чотирьох років їхнього навчання в Гарвардському та Редкліфському університетах. Наприкінці кожного навчального року в цих студентів брали інтерв'ю з широкого кола питань. Дослідників цікавило, як студенти усвідомлювали свій досвід навчання в університеті, як вони його інтерпретували та якого значення йому надавали, як оцінювали суперечливі погляди і критерії свого навчання. Це дало змогу виокремити три стадії послідовних змін у мисленні студентів (за Г. Крайгом):

1-а стадія – стадія початкового дуалізму – студенти інтерпретують світ і свій освітній досвід авторитарним, дуалістичним чином. Вони прагнуть до знань та шукають істину, вважаючи, що світ може бути лише добрим або поганим, правильним або неправильним. Роль викладача – вчити студентів, а їхня власна роль – старанно навчатися.

2-а стадія – стадія концептуального релятивізму – зіткнувшись із різними точками зору, студенти поступово починають їх визнавати і навіть схвалювати таке різноманіття думок. Виникає терпимість до суперечливих поглядів та до думок різних учених, поступово зникає дуалістичне трактування світу.

3-я стадія – стадія самостійно обраної позиції та відповідальності. У студентів виникає потреба прийти до якоїсь власної думки, до своїх переконань і відповідей на спірні запитання. Спочатку це реалізується за допомогою дослідницького, випробувального шляху. Потім студенти цілком визначаються і беруть на себе відповідальність за вибір власних цінностей, поглядів і свого стилю життя. [18]

Вважається, що є деякі особливості в завданнях розвитку і проблемах формування особистості студентів як майбутніх фахівців на різних курсах:

1-ий курс – розв'язуються завдання залучення вчорашнього абітурієнта до нових студентських форм життя, його адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі. Поведінка більшості першокурсників відрізняється високим ступенем конформізму; у них немає диференційованого підходу до своїх соціальних ролей (студента, майбутнього фахівця).

2-ий курс – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. Життя другокурсників в першу чергу пов'язане з інтенсивним включенням до всіх форм організації навчання і виховання у ВНЗ. Студенти отримують загальноосвітню підготовку, що сприяє формуванню їхніх широких культурних запитів та інтересів. Процес адаптації студентів до умов навчання у вищій школі загалом завершується.

3-ій курс – початок спеціалізації, збільшення прояву інтересу до наукової роботи як свідчення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів. Проте це також може призвести до звуження сфери різнобічних інтересів і потреб особистості. Відтепер становлення особистості майбутнього фахівця загалом визначається чинником спеціалізації.

4-ий курс – тут відбувається перше реальне знайомство майбутнього фахівця зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук раціональніших шляхів і форм професійної підготовки, відбувається суттєва трансформація системи ціннісних орієнтацій особистості, переоцінка сенсу життя і ставлення до культури.

5-ий курс – перспектива близького закінчення ВНЗ формує в студентів чіткі практичні настанови на майбутній різновид діяльності. Виявляються нові, актуальніші цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним станом, майбутнім працевлаштуванням. Показником успішності розвитку студента на даному етапі є професійна ідентифікація, розвиток здібностей до професійної самопрезентації, конкурентоспроможності на ринку праці, а також професійно-особистісного творчого ставлення до роботи. [16]

Основними напрями професіоналізації особистості студентів є:

1. Особливості навчання у ВНЗ вимагають від студента переконструювання всієї його пізнавальної діяльності. Навчальні завдання спрямовані одночасно і на розуміння матеріалу, і на його запам'ятання, і цілеспрямовану актуалізацію при вирішенні навчально-професійних завдань. Через це професіоналізуються і всі пізнавальні процеси студента, відбувається їхнє спрямування на вирішення професійних завдань (педагога, лікаря,

інженера, біолога тощо). Збагачується активний і пасивний словник студента завдяки оволодінню професійним понятійним апаратом.

Професійної спрямованості набувають також пізнавальні якості і властивості особистості (наприклад, розвивається музичний слух музиканта, педагогічна спостережливість вихователя, творча уява художника, професійне мислення психолога тощо).

У студентському віці відбувається становлення і суттєва зміна професійно важливих складників мисленнєвих характеристик і професійних новоутворень (професійне самовизначення, професійна самосвідомість, професійний аспект «Я-концепції», професійна рефлексія тощо). Розвиток мислення при цьому відбувається у тісному взаємозв'язку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця. Професійне мислення розглядається дослідниками (Н.І. Пов'якель тощо.) у двох вимірах: з одного боку, як вищий рівень розвитку мислення (ідеальне мислення, мислення вищого рівня – «акме»), який є тісно пов'язаним із самосвідомістю, професійною компетентністю та професіоналізмом загалом, а з іншого боку, як фахово-професійне мислення з точки зору специфіки фаху, діяльності, класів завдань, технологій їхнього вирішення. До того ж професіоналізація мислення обмежується критеріями та межами відповідної обраної професії та специфікою професійної діяльності.

2. Крім того, що майбутній спеціаліст із вищою освітою повинен оволодіти професійними знаннями, вміннями й навичками, він має й виробити вміння самостійно виробляти засоби для досягнення поставлених професійних завдань та цілей, а для цього повинні бути сформовані механізми планування своєї діяльності, програмування своїх дій на шляху до досягнення мети, оцінювання досягнутих результатів і можливості їхнього корегування.

3. Навчання у вищому навчальному закладі повинно в першу чергу орієнтувати студента на розвиток професійних здібностей та свого творчого потенціалу. Студентський вік до того ж важливий для утворення професійних, світоглядних і громадянських якостей, для формування творчих рис –

«сходження до вершин творчості», що надзвичайно багато важить у подальшій професійній діяльності. [16]

На основі опрацьованої літератури була створена схема теоретичної моделі соціально-психологічної адаптації в контексті професіоналізації (рис.1.1)



Рис. 1.1. Теоретична модель соціально психологічної адаптації в процесі професіоналізації студента

Висновки до розділу 1

В результаті проведеного нами теоретичного дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації студентів, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Професіоналізація – це процес становлення і розвитку особистості як фахівця, її професіоналізму, в результаті якого у особистості формується суб'єктивна та об'єктивна готовність до подальшої професійної діяльності. Професіоналізація включає в себе два взаємопов'язаних аспекти – психологічний та соціальний. Особливість професіоналізації студентів полягає в ускладненому процесі адаптації, яка пов'язана з істотними змінами в осмисленні та початку реалізації свого професійного задуму.

2. Професіоналізація є довготривалим процесом, який включає в себе кілька етапів, пов'язаних зі змінами в особистості та професійній діяльності, а саме: стадію допрофесіоналізму, стадію професійного становлення та стадію професіоналізму. У процесі професіоналізації особистості можуть виникати нормативні та ненормативні кризи, які можуть суттєво впливати на професійну діяльність та соціальну адаптацію.

3. Соціально-психологічна адаптація – це процес перебудови динамічного шаблону особистості та процес пристосування до нових вимог навколишнього середовища, прийняття нових соціальних норм, що диктуються соціальним середовищем та зміни поведінки відповідно до заданих норм. Соціально-психологічна адаптація особистості є складним інтегральним утворенням, що визначає особливості взаємодії особистості з соціальним середовищем та забезпечує самоорганізацію особистості в змінюваних умовах соціальної взаємодії. При цьому в процесі соціально-психологічної адаптації виділяють особистісний та поведінковий компоненти і розглядають її з 3 точок зору: як процес, як результат та як особистісну характеристику

4. Обґрунтовано суть соціально-психологічної адаптації як функції професіоналізації. Так, показано, що в процесі професіоналізації соціально-психологічна адаптація відіграє провідну роль, надаючи можливість студентам переходити від одного етапу професіоналізації на інший, переживати кризи професіоналізації, які невід'ємно супроводжують студента під час процесу навчання. Важливу роль відіграє як поведінкова так і особистісна складові студента. Поведінкова складова забезпечує можливість перебудови звичок відповідно до нових вимог навчання, професійної соціалізації тощо. Особистісний компонент забезпечує зміну ціннісних орієнтацій, формування професійних інтересів, професійної ідентифікації тощо.

5. Під професійним становленням студентів можна розуміти процес розвитку самосвідомості, що включає самовдосконалення професійно важливих якостей особистості та самоосвіту, а також формування ціннісно-мотиваційного ставлення до майбутньої професії.

6. Шляхом порівняння етапів розвитку професійної спрямованості та її компонентів зі стадіями професіоналізації у вузі можна визначити стратегію розвитку професійної спрямованості у вузі. На 1-2 курсах створюється емоційний настрій щодо професії, формується первинний усвідомлений мотив щодо професії. На 2-3 курсах студенти отримують установку на професію, а на 3-4 курсах формується стійкий інтерес та схильність до професії.

7. В результаті проведеного теоретичного дослідження нами було розроблено теоретичну модель, яка дозволяє структурувати та узагальнити весь напрацьований теоретичний матеріал стосовно особливостей соціально-психологічної адаптації в процесі професіоналізації сучасних студентів. В ній було виокремлено 5 стадій психологічної адаптації, які характерні для студентів: 1) Перехід від навчально-пізнавальної діяльності до навчально-професійної; 2) Переоцінка мотивів та сенсу навчання; 3) Формування професійної спеціалізації; 4) Адаптація до початку професійної діяльності та 5) Процес формування особистості як професіонала. При цьому кожна стадія має чинники, які передують її початку та особливі прояви. Виділені стадії адаптації

також відповідають початку та закінченню відповідних криз у процесі професіоналізації. Модель включає також інформацію про прояви та психологічні чинники професіоналізації студента.

8. Для підсумування теоретичного аналізу та формування його практичного спрямування було сформульовано рекомендації для успішної соціально-психологічної адаптації та для успішного процесу професіоналізації.

РОЗДІЛ 2

ОГАНІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ: ОПИС ВИБІРКИ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

2.1. Характеристика вибірки досліджуваних

Нами було проведено емпіричне дослідження. Метою дослідження було дослідити психологічні чинники та прояви соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації. Наддамо загальну характеристику вибірки досліджуваних. Загальна кількість вибірки склала 80 осіб, з яких 63(78,8%) жінки та 17(21,3%) чоловіків з яких 12 респондентів (15%) навчаються на 1-му курсі, 49 на 2-му(61,3%), 5 на 4-му(6,3%), 2 на 5-му(2,5%), 6 на 6-му(7,5%) та 6 респондентів зазначили, що не навчаються на жодному з заданих курсів(7,5%). В дослідженні прийняли участь респонденти віком від 17 до 53 років. При цьому 73 особи не змінювали заклад вищої освіти протягом останніх 2 років (91,3%) і 7 осіб, відповідно, змінювали заклад вищої освіти протягом останніх 2 років (8,8%). На питання, стосовно наявного досвіду роботи за спеціальністю, 37 осіб зазначили, що мають досвід роботи за спеціальність (46,3%) і 43 респонденти відповіли, що не мають досвіду роботи за спеціальність (53,8%). Крім цього 76 респондентів(95%) зазначили, що проживають в Україні та 4 респонденти за її межами (5%), з яких 49 осіб не змінювали місце проживання протягом останніх двох років (61,3%), 8 осіб виїжджали за кордон (10%) і 23 особи змінювали місце проживання всередині країни (28,7%). Вибірку склали студенти та випускники різних вищих навчальних закладів за спеціальністю психологія

Таким чином вибірка є достатньою мірою різноманітною, відповідно вона є репрезентативною для студентів та випускників психологічних спеціальностей.

2.2. Методичний інструментарій

Дослідження проводилося за використання гугл-форми. В якості інструментарію для емпіричного дослідження було використано 6 методик: Методика соціально-психологічної адаптації(СПА) Роджерса-Даймонда, Мотивація професійної діяльності (методика к. Замір) методика «автономність-залежність»(Г.С. Пригін), методика «Хто я?», методика Самооцінка рівня розвитку базових професійних компетенцій психолога (Н.Дембицька), а також Опитувальник суб'єктності (О. М. Волкова, І. А. Серьогіна). Далі кожна з зазначених методик буде розглянута детальніше

Методика СПА [21] була запропонована К. Роджерсом та Р. Даймондом у 1954 році в статті "Психотерапія і зміни особистості: координовані дослідження клієнт-центрованого підходу", де була підтверджена його валідність. Загалом можна казати про те, що методика довела свою ефективність та високу практичну значимість. Опитувальник містить 101 твердження, кожне з яких сформульоване у третій особі, що дозволяє уникнути прямого отоотожнення та сприяє усуненню установки респондентів на надання соціально-бажаних відповідей. В ньому використовуються завдання з рейтинговими шкалами від 0 до 6, де 0- це мене зовсім не стосується; 1- це мене не стосується; 2- мабуть, це мене не стосується; 3- не знаю, чи це мене стосується; 4 - це схоже на мене, але є сумніви; 5- це схоже на мене; 6- це точно я. Перед початком проходження досліджуванним дається наступна інструкція: «Нижче подані висловлювання про людину, її спосіб життя, переживання, думки, звички, стилі поведінки. Їх треба співвіднести зі своїм власним способом життя. Прочитавши твердження, спробуйте співвіднести кожне зі своїми звичками, способом життя та оцініть, наскільки це твердження може стосуватися вас. Для того щоб позначити вашу відповідь у бланку, виберіть один із семи варіантів, пронумерованих цифрами від "0" до "6", де "0" буде свідчити про те, що твердження Вас зовсім не стосується, а "6" - цілковито стосується. Обраний вами варіант відповіді щодо кожного висловлювання позначте по горизонталі.».

В результаті за опитувальником можна отримати 7 інтегральних показників: 1. «Адаптація»; 2. «Прийняття інших»; 3. «Інтернальність»; 4. «Самосприйняття»; 5. «Емоційна комфортність»; 6. «Прагнення до домінування»; 7. «Ескапізм». Також опитувальник містить шкалу щирості відповідей.

За показником «адаптивність» ми можемо робити висновки про загальний рівень ефективності процесу адаптації до умов колективу, до самої трудової діяльності. Він відображає ступінь тривожності та психологічної напруженості, що відчуває людина в момент проходження опитувальника. Відповідно чим вищими є бали за цим показником ти респондент має вищий рівень пристосування до умов соціального середовища. (0-39 балів – низький рівень, 40-60 балів – середній рівень, 61-100 балів – високий рівень)

Показник «прийняття інших» демонструє узагальнені уявлення респондента стосовно потреб та намірів оточення та їхнього ставлення до респондента. (0-39 балів – низький рівень, 40-60 балів – середній рівень, 61-100 балів – високий рівень)

Показник «інтернальність» демонструє локус контролю респондента: високий бал свідчить про внутрішній локус контролю, а низький – про зовнішній локус контролю. Наявність внутрішнього локусу контролю свідчить про здатність особистості чинити супротив зовнішньому впливу, загальну впевненість у собі. (0-39 балів – низький рівень, 40-60 балів – середній рівень, 61-100 балів – високий рівень)

Показник «самосприйняття» демонструє уявлення людини про саму себе, свої можливості та думки. Спотворене уявлення про себе як наслідок може мати і порушення адаптації, тож є важливим показником. Високі бали за цією шкалою свідчать про прийняття себе. Низькі бали – про неприйняття себе. (0-39 балів – низький рівень, 40-60 балів – середній рівень, 61-100 балів – високий рівень)

Показник «Емоційна комфортність» демонструє загальний рівень задоволеності чи навпаки пригніченості респондента. Відповідно чим вищі показники за цією

шкалою тим вищий емоційний комфорт і менший рівень фрустрації відчуває респондент. (0-39 балів – низький рівень, 40-60 балів – середній рівень, 61-100 балів – високий рівень)

Показник «Прагнення до домінування» відображає ступінь тенденції до лідерства, самостійності та незалежності від думок інших. Тож високі значення за цією шкалою свідчать про ігнорування респондентом умовних авторитетів, діють достатньо сміливо і у житті спираються на власні закони. При низьких значеннях за шкалою можна казати про конформність респондента, відчутність віри у свої можливості та залежність від авторитетів. (0-11 балів – низький рівень, 12-24 балів – середній рівень, 25-36 балів – високий рівень)

Показник «ескапізм» відображає тенденцію індивіда до намагання уникнути проблем, ігнорувати їх та намагатися не потрапляти у ситуації, що вимагають від респондента прийняття рішень. Високі значення за цією шкалою свідчать про високу невпевненість у своїх силах щодо розв'язання проблем, а низькі бали – не бояться труднощів та легше приймають рішення. (0-9 балів – низький рівень, 10-20 балів - середній рівень, 21 і більше балів – високий рівень)

Шкала щирості відповідей дозволяє встановити наскільки досліджуваний був чесний у своїх відповідях і наскільки його результати можуть бути придатними до подальшої обробки. Щоб зробити висновок про щирість респондента та можливість подальшої обробки результатів досліджуваний має набрати за цією шкалою не більше 36 балів.

Ця методика дає обширну інформацію стосовно соціально-психологічної адаптованості індивіда, дає змогу розглянути її з різних сторін, а враховуючи високий рівень її валідності та надійності вона вдало підходить для обраної теми дослідження.

Методика обраховується за наступним ключем (таблиця 2.1)

Таблиця 2.1

Ключ до методики СПА

№	Показники		Номери висловів		
1	a	Адаптивність	4, 5, 9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	(68-170) 68-136	
	b	Деадаптивність	2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68-170) 68-136	
2	a	Брехливість	+	34, 45, 48, 81, 89	(18-45) 18-36
	b		-	8, 82, 92, 101	
3	a	Прийняття себе		33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	(22-52) 22-42
	b	Неприйняття себе		7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14-35) 14-28
4	a	Прийняття інших		9, 14, 22, 26, 53, 97	(12-30) 12-24
	b	Неприйняття інших		2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14-35) 14-28
5	a	Емоційний комфорт		23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	b	Емоційний дискомфорт		6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
6	a	Внутрішній контроль		4, 5, 11, 12, 13, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98	(26-65) 26-52
	b	Зовнішній контроль		25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	(18-45) 18-36
7	a	Домінування		58, 61, 66	(6-15) 6-12
	b	Керованість		16, 32, 38, 69, 84, 87	(12-30) 12-24
8		Ескапізм (втеча від проблем)		17, 18, 54, 64, 86	(10-25) 10-20

Інтегральні показники	
«Адаптація» $A = \frac{a}{a+b} \times 100\%$	«Самоприйняття» $S = \frac{a}{a+b} \times 100\%$
«Прийняття інших» $L = \frac{1.2a}{1.2a+b} \times 100\%$	«Емоційна комфортність» $E = \frac{a}{a+b} \times 100\%$
«Інтернальність» $I = \frac{a}{a+1.4b} \times 100\%$	«Прагнення домінувати» $D = \frac{2a}{2a+b} \times 100\%$

Мотивація професійної діяльності К. Замір [17] має на меті діагностувати мотивації професійної діяльності. Вона дозволяє виділити внутрішню та зовнішню мотивацію при цьому методика дозволяє також диференціювати зовнішні позитивні та зовнішні негативні мотиви. Серед внутрішніх мотивів Замір виділяє задоволення від самого процесу та результату роботи, а також можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності. Серед

позитивної зовнішньої мотивації виділяються грошове забезпечення, прагнення до просування по роботі та потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих. І, нарешті, до негативних зовнішніх мотивів відносяться прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей та прагнення уникнути критики з боку керівника або колег.

Опитувальник, відповідно, складається з 7 тверджень-мотивів і досліджуваним пропонується обрати якою мірою для них є характерним кожен з описаних мотивів. Перед проходженням цієї методики досліджуваним дається наступна інструкція: «Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.»

Обробка відбувається шляхом сумування балів за кожною шкалою та діленням суми на відповідну кількість тверджень, які були наявні за цією шкалою. Тобто позитивні зовнішні мотиви діляться на 3, а внутрішні та зовнішні негативні – на 2.

В результаті можна виокремити як значення важливості кожного з мотивів окремо так і мотиваційний комплекс, при цьому в ідеалі внутрішні мотиви мають переважати над зовнішніми позитивними, а зовнішні позитивні, у свою чергу, переважати над зовнішніми негативними.

Чим оптимальнішим є мотиваційний комплекс тим вищою є і задоволеність професії. В контексті даної роботи використання цієї методики дозволить диференціювати різні мотиваційні комплекси у досліджуваних, що у свою чергу дозволить краще пояснити механізми соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації

Опитувальник «Автономність-Залежність особистості у учбовій діяльності» Г. Пригніна [6] дозволяє виявити три стилі навчальної діяльності: «Автономний» «залежний» та «невизначений». При цьому під «невизначеністю» мається на увазі те, що у досліджуваного приблизно рівною мірою виражені обидва стилі. Можна казати про те, що методика показала високу змістовну та критеріальну валідність і надійність. Така особистісна особливість як стиль у навчанні так може впливати як на формування професіоналізації у студентів так і на

соціально-психологічну адаптованість. Для студентів у яких більшою мірою виявляється автономний стиль, можна припустити і вищий рівень професіоналізації, адже це свідчить про самостійність, впевненість та відповідальність, відповідно це потенційно може мати високу кореляцію і з соціально-психологічною адаптивністю. Тож ця методика дасть нам змогу краще пояснити механізми взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та рівня професіоналізації.

Опитувальник складається з 18 тверджень, на кожне з яких досліджуваному за дихотомічною шкалою пропонується зазначити чи є це твердження характерним для нього. Перед проходженням досліджуваним надавалася наступна інструкція: Вам пропонується кілька питань щодо навчання. Відповідайте відверто, пам'ятайте, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, довго не думайте. Відповідайте на запитання тільки "так" чи "ні".»

Обробка результатів здійснюється за наступним ключем:

Так: 1,5,11, 14.

Ні: 2, 3, 4, 6, 7, 8,9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

При цьому кожен збіг з ключем відповідає 1 балу. Про автономний стиль говориться коли досліджуваний набрав 11 або більше балів. Про залежний стиль при наборі 7 балів або менше. І про «невизначених» говориться тоді, коли досліджувані набрали 8-10 балів

Тест «Хто я?»[22] або «Тест двадцяти висловлювань» М. Куна і Т. Макпартленда використовується для вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості. Даний тест вважається нестандартизованим. Він відбувається наступним чином: протягом 12 хвилин респондент повинен дати 20 різних відповідей на запитання «Хто Я такий?» Відповіді фіксуються у будь-якій послідовності незалежно від логіки і грамотності респондента. Відповіді, що отримуються у процесі дослідження розподіляються за двома категоріями: об'єктивні чи суб'єктивні.

Методика є доволі простою у застосуванні і при цьому дає достатній об'єм інформації стосовно того, як себе ідентифікує людина. При обробці результатів

використовується контент аналіз. В контексті даного дослідження особливу цікавість буде представляти те, якою мірою людина себе ідентифікує через професійну або навчальні діяльність.

Методика Самооцінка рівня розвитку базових професійних компетенцій психолога (Н.Дембицька), відповідно до назви, має на меті визначити рівень розвитку базових професійних компетенцій психолога. Так в тесті виділяється 9 базових професійних компетенцій психолога, серед яких:

1. Здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження з елементами наукової новизни та / або практичної значущості.
2. Здатність обирати та застосовувати валідні та надійні методи наукового дослідження або доказові методики і техніки практичної діяльності.
3. Здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну) з використанням науково верифікованих методів та технік.
4. Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології.
5. Здатність ефективно взаємодіяти з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах.
6. Здатність приймати фахові рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності.
7. Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію.
8. Здатність дотримуватись у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватись загальнолюдськими цінностями.
9. Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методи психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Тож тест складається з 9 тверджень, на кожне з яких досліджуваним пропонується дати оцінку, наскільки ці здібності для нього розвинути за

шкалою від 1 до 5, де 1 - зовсім не розвинені, а 5 – цілковито розвинені» Перед проходженням тесту досліджуваним надавалася наступна інструкція: «Оцініть, якою мірою у Вас розвинені наведені нижче здатності.

Для цього використовуйте оцінки від 1 до 5 балів, де :

1 – Зовсім не розвинені

2 – Не розвинені

3 – Важко визначити

4 – Розвинені

5 – Цілковито розвинені»

В контексті даного дослідження, цей опитувальник дозволить нам судити про рівень професіоналізації, адже рівень розвинутої базових навичок психолога може, відповідно, і свідчити про те на якому етапі професіоналізації знаходиться досліджуваний.

Опитувальник суб'єктності (О.М. Волкова, І.А. Серьогіна)[5] призначений для визначення рівня суб'єктності. Суб'єктність при цьому тут розглядається як вияв сукупності 6 характеристик, а саме: активності, самосвідомості, свободи вибору та відповідальності за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння та прийняття інших і саморозвитку. За результатами виділяються 6 відповідних шкал.

Опитувальник складається з 62 питань. Перед проходженням досліджувані отримують наступну інструкцію: «Вам будуть запропоновані запитання, які стосуються Вашої особистості. Кожен раз давайте коротку відповідь «так» або «ні». Якщо Вам важко відповісти, Ви можете відповісти «не знаю» або «інколи». Тут не може бути «правильних» чи «помилкових» відповідей. Люди різні і кожен може висловити свою думку».

Обробка результатів здійснюється за наступним ключем (таблиця 2.2)

Таблиця 2.2

Ключ до опитувальника суб'єктності (О.М. Волкова, І.А. Серьогіна)

Шкали	Так	Ні
Активність	1,23,26,33,37,50,61	7,13,47
Самосвідомість	2, 12, 17,22,25,32,38, 44,51,53,58	-
Свобода вибору та відповідальність за нього	3,8, 16,24,28,35,39, 43, 52, 59, 62	-
Усвідомлення власної унікальності	4, 11, 15,20,27,36,40, 56,60	48
Розуміння і прийняття інших	5,9, 14, 19,29,31,41, 45,49,57	-
Саморозвиток	6, 30, 42, 54, 55	10,13,21,34,46

При обробці результатів отримані бали за ключем переводяться у Стенайни. При цьому 0-3 стенайни за шкалою відповідають низькому рівню розвитку якості, 4-6 стейнайннів – середньому рівень, а 7-9 відповідають високому рівню досліджуваної характеристики.

Вибір цієї методики обумовлений її змістовністю, вона дає розглянути велику кількість змістовних елементів, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації у процесі професіоналізації. Крім цього отримані данні допоможуть нам зрозуміти на якому рівні професіоналізації знаходиться досліджуваний, так, наприклад, розуміння і прийняття інших та усвідомлення власної унікальності є проявом адаптації до початку практичної діяльності.

Крім цього була додана вступна анкета, для збору загальних, важливих для дослідження, даних стосовно досліджуваних. Вона включала в себе наступні питання: Стать досліджуваного, вік, назва університету, факультету, спеціальності на яких навчаються або навчалися досліджувані, курс, актуальне місце проживання і чи змінювалося воно протягом останніх двох років, чи змінювався заклад вищої освіти протягом останніх двох років та чи мали досліджувані досвід роботи за спеціальністю.

При обробці результатів було застосовано обширне коло статистичних методів аналізу даних. Статистична обробка результатів здійснювалася за допомогою програми Jamovi

Для аналізу методики «Хто Я?» було використано контент-аналіз. Для статистичної обробки даних використовувалися аналіз мір центральної тенденції, міра центральної тенденції, на основі якої здійснювався аналіз, обиралася відповідно до типу шкали. Була проведена робота над викидами, які було виявлено за допомогою коробчастих графіків. Крім цього було застосовано тест незалежних вибірок з використанням Т-критерію Стьюдента (у випадку нормального розподілу даних) та U-критерію Манна-Уїтні (у випадках ненормального розподілу). Був застосований дисперсійний аналіз Краскела-Уоліса з тестом попарних порівнянь DSCF та здійснено кореляційний аналіз.

Висновки до розділу 2

Загальна вибірка складала 80 осіб. Дослідження проводилося серед студентів та випускників вищих навчальних закладів, що навчаються або навчалися у сфері психологічних наук. В дослідженні прийняли участь студенти різних курсів бакалаврату, магістратури, а також психологи, що закінчили навчання на психології. Вік вибірки складає від 17 до 53 років. Такий розподіл дозволяє нам говорити про репрезентативність вибірки для студентів та випускників психологічних спеціальностей

У якості методологічного інструментарію було використано 6 методик які направлені на виявлення рівня соціально-психологічної адаптації та рівня професіоналізації, а саме: Методика соціально-психологічної адаптації(СПА) Роджерса-Даймонда, Мотивація професійної діяльності (методика к. Замір) методика «автономність-залежність»(Г.С. Пригін), методика «Хто я?», методика Самооцінка рівня розвитку базових професійних компетенцій психолога (Н.Дембицька), а також Опитувальник суб'єктності (О. М. Волкова,

І. А. Серьогіна). Обрані методики мають високий рівень валідності та надійності і надають змістовну інформацію стосовно особистісних особливостей досліджуваних, їхнього рівня соціально-психологічної адаптації та професіоналізації. При виборі методик враховувалася декілька факторів : адаптованість до українського контексту, змістовність, відповідність завданням дослідження, надійність та валідність. Це забезпечує і достовірність результатів цього дослідження. Тож вибір кожної з методик є обґрунтованим і їх використання в рамках цього дослідження є доцільним.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

3.1. Аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації студентів

Перед початком детальної обробки даних з вибірки було виключено 2 респондентів, які характеризувалися викидами за великою кількістю шкал. Такі значні відмінності від решти вибірки можуть бути обумовлені недоброчесним заповненням опитувальника, що матиме негативний вплив на надійність отриманих результатів.

У результаті статистичної обробки даних, отриманих в результаті проведеного емпіричного дослідження ми маємо наступні результати:

За шкалою Брехні з методики СПА Карла Роджерса всі респонденти отримали менше 36 балів, відповідно всі відповіді придатні для подальшої обробки даних.

Почнемо обробку даних з аналізу особливостей проявів соціально-психологічної адаптації на різних курсах. Одразу варто зазначити що проводячи аналіз соціально-психологічної адаптації, орієнтуючись на курс, не можна з впевненістю стверджувати, що курс відповідає рівню професіоналізації, хоча ми маємо теоретичні моделі, які описують підвищення рівня професіоналізації від курсу до курсу, варто враховувати відмінності у індивідуально-психологічних особливостях, які у проявах рівня амбіційності, зацікавленості професії, самооцінки та загалом бажання працювати за спеціальністю, для нас можуть свідчити про відсутність чіткого взаємозв'язку з рівнем професіоналізації та курсом.

Так як, при поділі вибірки на групи відповідно до курсу, ми отримуємо значні відмінності у розмірі груп, крім того багато змінних за тестом на нормальність (Шапіро-Уїлк) демонструють ненормальний розподіл, в подальшому для дисперсійного аналізу ми використаємо непараметричний

метод Краскела-Уоліса. Проте почнемо аналіз даних з аналізу відмінностей між центральною тенденцією, аналіз даних, відповідно здійснюватиметься з початку окремо для кожної методики, починаючи з методики СПА Роджерса (таблиця 3.1)

Таблиця 3.1

Міри центральної тенденції рівня соціально-психологічної адаптації при поділі студентів за курсом навчання

Описові статистики

	Курс	Середній	Медиана	SD	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Адаптація І	1	70.10	73.90	11.82	0.902	0.169
	2	72.14	74.02	12.70	0.935	0.011
	4	62.89	62.93	4.84	0.995	0.981
	5	61.64	61.64	2.19	NaN	NaN
	6	78.66	76.60	5.52	0.819	0.115
	Випускники	77.88	75.75	9.79	0.872	0.232
Брехливість	1	13.08	13.00	5.42	0.963	0.820
	2	13.98	14	4.30	0.972	0.309
	4	11.75	12.00	4.43	0.878	0.332
	5	11.50	11.50	3.54	NaN	NaN
	6	12.40	11	4.39	0.900	0.410
	Випускники	13.17	13.50	4.88	0.912	0.451
Самоприйняття І	1	82.73	84.88	13.63	0.929	0.371
	2	84.04	87.72	12.52	0.911	0.002
	4	79.66	83.25	12.70	0.872	0.306
	5	77.44	77.44	1.77	NaN	NaN
	6	91.04	89.47	7.31	0.967	0.857
	Випускники	91.96	91.82	6.32	0.967	0.873
Прийняття інших І	1	70.65	72.65	11.79	0.952	0.663
	2	71.23	72.53	15.42	0.941	0.019
	4	69.34	70.59	4.98	0.866	0.282
	5	55.03	55.03	13.08	NaN	NaN

Описові статистики

	Курс	Середній	Медиана	SD	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Емоційна комфортність I	6	76.60	73.40	6.49	0.881	0.315
	Випускники	76.51	73.68	9.72	0.901	0.379
	1	68.33	73.94	20.08	0.909	0.210
	2	72.07	75.00	17.33	0.959	0.096
	4	57.70	55.40	8.70	0.903	0.447
	5	46.42	46.42	12.14	NaN	NaN
	6	63.98	66.67	11.09	0.938	0.650
Інтегральність I	Випускники	74.37	68.21	15.43	0.870	0.226
	1	73.28	75.93	10.80	0.891	0.123
	2	76.26	75.58	14.29	0.934	0.010
	4	60.43	59.92	2.81	0.894	0.401
	5	65.65	65.65	14.44	NaN	NaN
	6	80.36	81.08	8.88	0.898	0.399
	Випускники	79.62	80.56	10.55	0.931	0.585
Прагнення домінувати I	1	59.52	59.17	16.62	0.889	0.115
	2	61.22	60.00	13.51	0.976	0.446
	4	50.97	51.32	10.30	0.981	0.908
	5	44.29	44.29	22.22	NaN	NaN
	6	73.33	76.92	11.08	0.812	0.101
	Випускники	63.75	61.56	12.93	0.979	0.945
	Ескапізм	1	11.58	11.50	5.55	0.923
2		11.72	10	5.79	0.966	0.189
4		11.25	11.00	2.87	0.935	0.625
5		13.50	13.50	2.12	NaN	NaN
6		5.20	6	3.19	0.967	0.858
Випускники		7.33	9.00	3.61	0.563	<.001

При порівнянні середніх значень (шкали метричні, відповідно аналіз отриманих результатів проводився спираючись на таку міру центральної тенденції, як середнє значення) серед студентів різних курсів за методикою СПА Роджерса про найвищий рівень соціально-психологічної адаптації можна

говорити у досліджуваних, які навчаються на 6 курсі. Середнє значення за інтегральною шкалою адаптації для цієї групи дорівнює 78.66 при $SD= 5.52$.

Також варто зазначити, що кожен досліджуваний з цієї групи має високий рівень соціально-психологічної адаптації. Це відповідає гіпотезі про те, що на вищих етапах професіоналізації вищим є і рівень соціально-психологічної адаптації. Проте важливо підмітити, що найнижчий рівень соціально-психологічної адаптації демонструють студенти 4 та 5 курсів. Середні значення за цією ж шкалою у цих групах дорівнюють 62.89 при $SD= 4.84$ і 61.64 при $SD= 2.19$ відповідно. При тому що для 1 та 2 курсів середні значення дорівнюють 70.1 при $SD=11.82$ та 72,14 при $SD = 12.7$ відповідно. Можна припустити, що нижчий рівень соціально-психологічної адаптації для студентів 4 та 5 курсів пов'язаний з особливостями умов навчання, адже саме ці курси переважно більший період навчання провели у дистанційному форматі. Проте для підтвердження цієї гіпотези необхідні подальші дослідження стосовно впливу особливостей умов навчання на соціально-психологічну адаптацію. Проте варто зауважити, що таке значення за шкалою відповідає високому рівню соціально-психологічної адаптації для всіх курсів.

При цьому для всіх курсів медіана відповідає високому рівню самоприйняття. Найбільші відмінності проявляються у шкалі «Емоційна комфортність», де 1,2,6 курс та досліджувані, що вже закінчили навчання характеризуються високим рівнем емоційної комфортності(середні значення 68.33 при $SD= 20.08$, 72.07 при $SD=17.33$, 63.98 при $SD= 11.09$ та 74.37 при $SD=15.43$) 4 курс характеризується середнім рівнем (середнє значення = 50.97 при $SD= 8.7$), а для 5-го курсу найхарактернішими є значення, що відповідають низькому рівню емоційної комфортності (середнє значення = 46.42 при $SD=12.14$). Жоден досліджуваний, що навчається на 5-му курсі не має високого рівня емоційної комфортності. Таким чином можна казати що студенти 4 та 5 курсів психології мають нижчу соціально-психологічну адаптацію, що найбільшою мірою обумовлено нижчим рівнем емоційної комфортності, більш пригніченим та фрустрованим станом.

Якщо аналізувати решту шкал методики, то можна зауважити наступне:

За шкалою «самоприйняття» типовий представник кожної групи характеризується високим рівнем самоприйняття, проте для студентів 4-го та 5-го курсів все ж характерні нижчі значення за шкалою.

За шкалою «прийняття інших» помітно нижчі бали мають досліджувані з 5 курсу, це єдиний курс, типовий представник якого, має середній рівень прийняття інших (середні значення = 55.03 при $SD= 13.08$). Решта груп досліджуваних так само характеризуються високим рівнем прийняття інших.

Також виділяються відмінності за шкалою інтегральності. За цією шкалою найбільш виражений внутрішній локус контролю мають студенти останнього року магістратури. Для них середнє значення за шкалою дорівнює 80.36 при $SD= 80,36$. При в порівнянні з досліджуваними, що вже закінчили навчання, різниця в середніх є зовсім невеликою, для них середнє значення дорівнює 79.62 при $SD = 10.55$. А 4 та 5 курс знов виділяються нижчими значеннями: 60.43 при $SD=2.81$ та 65.65 при $SD = 14.44$. Таким чином можна казати про те, що для 4 курсу характерний середній рівень інтегральності, тобто вони частіше за решту груп досліджуваних виявляють зовнішній локус контролю.

За шкалами «Прагнення домінувати» та «Ескапізм» можна казати про те, що загалом прагнення домінувати та прагнення уникати проблем не є характерним для психологів і лише 6 курс виділяється високим рівнем прагнення до домінування (середнє значення = 73.33 при $SD = 11.08$). При цьому для 6 курсу та дипломованих психологів середні значення за шкалою ескапізму відповідають низькому рівню, а для решти курсів – середньому.

Таким чином найбільш соціально-психологічно адаптованими є студенти 6 курсу та вже дипломовані психологи. Найбільше їхня адаптованість виражається через низький рівень ескапізму, високий рівень емоційної комфортності, самоприйняття та прийняття інших. А найменш адаптованими є студенти 4 та 5 курсів. Найбільш виражені проблеми адаптації виражаються через нижчу інтегральність, тобто відносно більш виражений зовнішній локус

контролю та нижчий рівень емоційної комфортності. Як зазначалося, це цілком може бути пов'язано із формою навчання. Наприклад більша характерність зовнішнього локусу контролю може бути пов'язано і з більшою мірою залежністю від технічних умов навчання. При цьому вищий рівень соціально-психологічної адаптації у психологів, що закінчили навчання та у студентів останнього року навчання магістратури ймовірно може бути обумовлений вищим рівнем професіоналізації, що пов'язується з вищим рівнем самореалізації і забезпечує вищу емоційну комфортність, самоприйняття та прийняття інших.

3.2. Психологічні чинники соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах професіоналізації

При аналізі мотивів професійної діяльності за методикою К. Замір можна побачити, що для більшої частини вибірки характерним є неоптимальний комплекс мотивів, тобто для більшості досліджуваних не зберігається формула, в якій внутрішні мотиви домінують над зовнішніми позитивними, а зовнішні позитивні над зовнішніми негативними. При цьому найбільш характерним оптимальний комплекс мотивів є для 4 та 6 курсу, а найменше – для 5, для цього курсу кожен з респондентів має неоптимальний комплекс мотивів. Для 6 курсу усі респонденти отримали максимум балів за шкалою внутрішніх мотивів. 5 курс є єдиним курсом, для якого помітною є перевага зовнішніх мотивів над внутрішніми. Важливо також зауважити, що для 4 курсу відносно інших курсів є найменш характерними зовнішні негативні мотиви.

За опитувальником «Автономність-Залежність особистості у учбовій діяльності» Г. Пригніної, маємо розподіл, схожий з попередніми методиками (таблиця 3.2)

Таблиця 3.2

Міри центральної тенденції стилю учбової діяльності особистості при поділі досліджуваних за роком навчання

	Курс	Середнішій	Медиана	SD
Автономність - залежність	1	10.00	10.50	2.256
	2	10.63	11.50	3.220
	4	9.00	9.00	1.826
	5	6.50	6.50	0.707
	6	11.40	12	1.342
	Випускники	10.80	11	4.324

З наведеної вище таблиці, можна побачити, що 5 курс єдиний характеризується залежністю від зовнішніх обставинах у процесі навчання, для 4 та 1 курсів характерні невизначені стилі, а для решти – автономність учбової діяльності. При цьому 6 курс вирізняється найвищими значеннями автономності в учбовій діяльності, тобто вони є більш відповідальними та самостійними. При цьому для більшості курсів різниця в середніх значеннях є зовсім незначною.

Стосовно самооцінки досліджуваними рівня розвитку базових професійних компетенцій психолога Дембицької можна побачити доволі цікавий для нас розподіл, який підкреслює зазначене вище застереження про те, що курс ймовірно може не відповідати рівню професіоналізації. Проте варто підкреслити, що у методиці йде мова саме про самооцінку, яка може не відповідати об'єктивній дійсності. Тож якби він відповідав рівню професіоналізації ми б бачили закономірність у вигляді поступового збільшення розвитку професійних компетенцій від 1 курс до психологів, що закінчили навчання в університеті, проте ми маємо наступний розподіл (таблиця 3.3)

Міри центральної тенденції самооцінки рівня базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних за роком навчання

Описові статистики

	Курс	Середній	Медиана	SD
Базові компетенції	1	27.3	27.0	5.82
	2	32.1	33	9.05
	4	29.0	31.5	7.62
	5	28.5	28.5	4.95
	6	38.4	36	4.45
	Випускники	30.3	33.0	10.23

Тож оцінюючи такий розподіл, можна казати про те, що 6 курс оцінює рівень своїх базових професійних компетенцій найвище відносно інших. Решта курсів, враховуючи психологів, які вже отримали повну вищу освіту, як можна побачити з приведеної вище таблиці, значно не відрізняється за самооцінкою базових психологічних компетенцій. Проте загалом, за результатами цієї методики можна говорити про наступний розподіл самооцінки рівня базових психологічних компетенцій, від курсу з найнижчим рівнем до курсу з найвищим: 6 курс, 2 курс, випускники, 4 курс, 5курс, 1курс. Ці результати можуть бути розглянуті з різних точок зору. Ми можемо припускати що така самооцінка базових компетенцій відповідає дійсності, проте найімовірніше до цих результатах домішується особливості самоприйняття та самооцінки на різних курсах. Цю гіпотезу підтверджує те, що 2 курс має вищі значення за шкалою самоприйняття за методикою СПА К. Роджерса ніж 4 та 5 курс. При цьому для досліджуваних, які мають більший досвід роботи з одного боку може бути легше об'єктивно оцінити рівень розвитку зазначених компетенцій завдяки практичній перевірці цих компетенцій, а з іншого боку нижчі значення можуть бути обумовлені вужчою спеціалізацією, що обґрунтовує менш розвинені компетенції, які не є достатньо важливими у обраній спеціалізації, наприклад вони можуть працювати виключно у сфері науково-дослідницької

діяльності та мати низький рівень розвитку компетенцій, які стосуються практичної психологічної діяльності, або навпаки – мати обширний досвід практичної діяльності і не займатися науково-дослідницькою діяльністю і, відповідно, мати нижчий рівень за самооцінкою базових компетенцій, що стосуються планування та проведення наукових досліджень. З цієї точки зору, студенти дійсно можуть мати загалом вищий рівень базових психологічних компетенцій, за рахунок постійного розвитку у різних напрямках професійної діяльності, обумовленого власне навчальною діяльністю в університеті. Також варто зазначити, що 5 курс ймовірно може дійсно мати менший рівень розвитку базових психологічних компетенцій за рахунок того, що багато студентів, що навчаються на 1 курс магістратури вступили на психологічну спеціальність після отриманого освітнього ступені бакалавра за іншою спеціальністю, тож нижчий рівень розвитку базових професійних компетенцій психолога є дійсно логічно-обґрунтованим. Тож ймовірно, що для більшості курсів така самооцінка відповідає об'єктивній дійсності, проте для 2 курсу така оцінка є дещо завищеною у наслідок високого рівня самоприйняття і відповідно вищого рівня самооцінки.

Хоча вище було зазначено, що результати аналізу здійснюватимуться для початку відповідно до поділу досліджуваних на групи за курсом, для кращого розуміння розподілу результатів за цієї методики звернемо увагу на значення самооцінки рівня базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних на групи за наявністю чи відсутністю досвіду роботи (табл..3.4):

Таблиця 3.4

Міри центральної тенденції самооцінка рівня базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних на групи за наявністю чи відсутністю досвіду роботи

	досвід роботи за спеціальністю	N	Середнішій	Медіана	SD	W	p
Базові компетенції	наявний	34	34.1	34.0	7.41	0.957	0.203
	відсутній	40	30.1	29.5	7.80	0.968	0.317

Можна побачити, що є відмінності, і дійсно, досліджувані, які мають досвід роботи мають вищу самооцінку рівня базових компетенцій психолога. При цьому ці значення є статистично значущими. При використанні Т критерію Стьюдента (використання критерію обумовлено тим, що для груп характерним є нормальний розподіл: для групи, яка має досвід роботи за спеціальністю за Шапіро-Уїлком $W = 0.957$ при $p = 0.203$; для групи яка немає досвіду роботи за спеціальністю за Шапіро-Уїлком $W = 0.968$ при $p = 0.317$, групи мають невелику різницю у розмірі та налічують більше 25 осіб і групи однорідні (Тест однорідності дисперсій Левіна: $F = 0.402$ при $p = 0.528$)), отримуємо наступні результати (таблиця 3.5)

Таблиця 3.5

Порівняння самооцінки рівня базових професійних компетенцій психолога досліджуваних з наявним та відсутнім досвідом роботи за спеціальністю

Т-тесту незалежний вибірок

	Статистика	df (ступенів свободи)	p	
Базові компетенції	Стьюдент t	2.24	72.0	0.028

Тож, так як $p < 0.05$, ми можемо говорити, що отримані результати дійсно є статистично значущими. Таким чином, ми дійсно можемо говорити про те, що самооцінка базових професійних компетенцій психолога на різних курсах є дійсно наближеною до об'єктивної дійсності і може бути врахований як об'єктивний показник рівня професіоналізації у подальшому. Проте варто враховувати також наявне припущення, що, з урахуванням того, що на вищих рівнях професіоналізації психологи мають вужчу спеціалізацію, що призводить

загалом і до нижчого загального балу за рівнем базових професійних компетенцій.

Для обробки результатів методики «Хто я?» було використано контент-аналіз. При цьому ця методика аналізувалася виходячи з задач нашого дослідження. При аналізі акцент робився на те чи ідентифікує себе досліджуваній через професійну діяльність і якщо так, то якою мірою. При цьому було виокремлено 4 категорії: 1) досліджувані, які взагалі себе не ідентифікують (до цієї групи було віднесено досліджуваних, які не надали відповідь на питання, або охарактеризували себе одним словом загального характеру, наприклад «людина»); 2) досліджувані, які ідентифікують себе за різними характеристиками, які не включають у себе професійну діяльність; 3) досліджувані ідентифікують себе в першу чергу через інші специфічні характеристики, проте ідентифікація за професійною діяльністю також присутня; 4) Досліджувані в першу чергу ідентифікують себе за професійною ознакою (при цьому не враховувалися загальні характеристики, наприклад «людина», «жінка», «чоловік»)

При такому аналізі можна побачити такий розподіл, що найбільшою мірою через професію себе ідентифікують студенти 1 курсу: 58.3% ідентифікують себе в першу чергу через професію, з урахуванням того, що при проходженні дослідження 25% цієї групи ніяк себе не ідентифікували, таким чином зі студентів 1 курсу, які надали повноцінну відповідь 77,7 % респондентів ідентифікують себе в першу чергу через професію, 11.1% ідентифікують себе в тому числі через професійну діяльність, хоча така ідентифікація не є провідною та така сама кількість не ідентифікують себе через професійну діяльність. Можливо це пов'язано з тим, що ця роль є для них новою, таким чином вони знаходяться на етапі прийняття та осмислення цієї ролі, крім того вони ще не встигли пройти кризи, тож менша кількість респондентів з 1 курсу пройшли етап переоцінки професії та не приймали рішення про зміну її вибору. 4 курс займає друге місце за кількістю респондентів, що повною мірою ідентифікують себе через професію: 50%

респондентів ідентифікують себе в першу чергу через професію, 25% респондентів не ідентифікують себе взагалі та 25% не ідентифікують себе через професію. Такий розподіл може бути обумовленим проведенням явищем відносно 1 курсу — студенти скоро отримають дипломи, що може впливати на більшу ідентифікацію себе відповідно до професії. Для студентів 2 та 5 курсу нема яскраво вираженої домінантної ідентифікації, розподіл є нерівномірним і дати однозначну характеристику в цьому випадку не є можливим. З респондентів, що мають повну закінчену вищу освіту, ніхто з респондентів не ідентифікує себе в першу чергу через професію, проте з тих, хто надав повноцінну відповідь, усі респонденти включають професію до своєї ідентифікації, просто в першу чергу вони це роблять через інші ролі.

Загалом з урахуванням того, що 33.8% загальної кількості респондентів не надали повноцінної відповіді, врахування її у загальному аналізі є доволі утрудненим.

За опитувальником суб'єктності (О. М. Волкова, І. А. Серьогіна). За усіма шкалами (Активність, самосвідомість, свобода вибору, унікальність, прийняття інших, саморозвиток) знову спостерігаються вищі бали у 6 курсу. З таблицею розподілу середніх значень можна детально ознайомитися у Додатку 2. Таким чином, враховуючи усі використанні методики можна говорити про те що 6 курс є найбільш соціально-психологічно адаптованим. Це можна трактувати таким чином, що 6 курс активно починає практичну професійну діяльність (80% респондентів зазначили що мали досвід роботи за спеціальністю), при цьому має багато перспектив та амбіцій стосовно подальшого розвитку (за шкалою «Саморозвиток» середнє значення дорівнює 7.2, що відповідає високому рівню розвитку досліджуваної ознаки), вони достатньо високо оцінюють свої професійні навички (відповідно до методики «самооцінка базових професійних компетенцій психолога»), це все створює оптимальні умови для високого рівня соціально-психологічної адаптованості. При цьому психологи, що вже багато років ведуть професійну діяльність безперечно також мають високий рівень соціально-психологічної адаптації, він є лише трохи

нижчим за рівень соціально-психологічної адаптації студентів 6 курсу. Проте така соціально психологічна-адаптованість для цієї групи виявляється у вищому рівні емоційної комфортності, загальному прийнятті себе та інших. Коли для 6 курсу більш характерними є високі значення у шкалах, пов'язаних із саморозвитком, прагненням домінувати і також прийняттям себе. Тобто у випадку практикуючих психологів про соціально-психологічну адаптацію ми говоримо як про явище пов'язане із задоволеністю життям і більшим спокоєм. А у випадку 6-курсників ми говоримо про високий рівень соціально-психологічної адаптації асоційований з поєднанням амбіційності, поставлених цілей та віри у свої сили досягнути цих цілей.

При проведенні дисперсійного аналізу отримуємо наступні результати(таблиця 3.6):

Таблиця 3.6

Порівняння студентів різних років навчання, включаючи професійних психологів

Крускал-Уолліс

	χ^2	df (ступенів свободи)	p
Самоприйняття I	4.08	5	0.538
Прийняття інших I	4.03	5	0.545
Емоційна комфортність I	7.69	5	0.174
Адаптація I	6.20	5	0.287
Інтегральність I	7.74	5	0.171
Прагнення домінувати I	7.85	5	0.164
Ескапізм	8.86	5	0.115
Внутрішні мотиви	5.71	5	0.335
Зовнішні позитивні мотиви	5.25	5	0.386
Зовнішні негативні мотиви	5.80	5	0.326
Автономність - залежність	6.49	5	0.262
Базові компетенції	12.12	5	0.033
Активність Стени	10.14	5	0.041
Самосв. Стени	1.85	5	0.869
Свобода вибору Стени	5.81	5	0.325

Крускал-Уолліс

	χ^2	df (ступенів свободи)	p
Унік Стен	1.45	5	0.918
Прийн ін Стени	2.22	5	0.818
Самор Стени	5.48	5	0.360

Бачимо, що про статистично значущі відмінності йдеться у випадку базових компетенцій та активності. У випадку базових компетенцій такі відмінності є наслідком відмінностей між 6 курсом та 1 курсом (за тестом попарних порівнянь DSCF $W=4.339$ при $p = 0.026$). Такий розподіл є цілком зрозумілим та передбачуваним. Щодо різниці у активності, то знов виявляються статистично значущі відмінності саме між 1 та 6 курсами за тестом попарних порівнянь DSCF $W=4.0773$ при $p = 0.46$). Тобто можна казати, що загалом на різних курсах є помітна різниця у соціально-психологічні адаптації та її проявах, проте найбільше ця відмінність виявляється в активності і тільки в цьому випадку ми говоримо про статистичну значущість відмінностей. Логічно, що такі відмінності проявляються саме між 1 та 6 курсом, адже загалом зрозуміла, що у процесі навчання ці зміни відбуваються поступово і стають значною мірою помітними при порівнянні студентів перших та останніх курсів

Аби подивитися наявність відмінностей при більшій відмінності у досвіді ми подивимося на різницю між групами студентів відповідно до віку, тобто ми візьмемо студентський вік (17-25 роки) і порівняємо з досліджуваними відносно старшого віку, які мали більший професійний досвід. Детально з таблицею з мірами центральної тенденції за методикою СПА Роджерса можна ознайомитися у Додатку Б.

Загалом можна казати про помітну різницю у соціально-психологічній адаптації: різниця середніх складає 6.803 з вищими значеннями для групи респондентів старшого віку. Також помітною є різниця у самоприйнятті: різниця середніх складає 6.987 з вищими значеннями для групи респондентів старшого віку. Крім цього різниця у соціально-психологічній адаптації виявляється через показник інтегральності (різниця середніх складає 6.209),

прагненні домінувати (різниця середніх складає 7.334) та ескапізмі (різниця середніх 4 з вищими значеннями ескапізму для досліджуваних студентського віку). При цьому в обох випадках ми говоримо про високий рівень соціально-психологічної адаптованості, проте важливо зауважити, що для значень ескапізму ця різниця виявляється і у рівнях: якщо для студентів характерний середній рівень ескапізму, то для респондентів відносно старшого віку, що мають більший професійний досвід, характерним є низький рівень ескапізму.

При цьому ця різниця є статистично значущою для всіх шкал крім інтегральності (групи мають ненормальний розподіл, тому використовувався Манна-Уїтні)(таблиця 3.7)

Таблиця 3.7

Порівняння рівня проявів соціально-психологічної адаптації при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

:

Т-тесту незалежний вибірок

		Статистика	Р	Різниця середніх	Розмір ефекту
Адаптація I	Манн-Уїтні U	429	0.018	6.80	0.3276
Самоприйняття I	Манн-Уїтні U	395	0.006	6.90	0.3817
Прийняття інших I	Манн-Уїтні U	517	0.173	4.10	0.1904
Емоційна комфортність I	Манн-Уїтні U	598	0.656	1.74	0.0627
Інтегральність I	Манн-Уїтні U	480	0.076	6.21	0.2476

Т-тесту незалежний вибірок

		Статистика	Р	Різниця середніх	Розмір ефекту
Прагнення домінувати I	Манн-Уитни U	449	0.033	7.33	0.2970
Ескапізм	Манн-Уитни U	360	0.002	-4.00	0.4365

Тож бачимо статистично-значущі відмінності між студентами та досліджуваними відносно старшого віку з середнім розміром ефекту за рівнем соціально-психологічної адаптації. При цьому ці відмінності виявляються особливо сильно через різницю у самоприйнятті (досліджувані відносно старшого віку краще приймаються себе та свої особливості відносно студентів), ескапізмі (студенти більш схильні намагатися уникнути проблем, сховатися від них ніж досліджувані відносно старшого віку). Такий висновок було зроблено спираючись на статистичну значущість, а також середній розмір ефекту за бісеріальним ранговим коефіцієнтом кореляції. Крім цього відмінності у соціально-психологічній адаптації мають свій вияв у прагненні домінувати, проте у цьому випадку ми говоримо про малий розмір ефекту за бісеріальним ранговим коефіцієнтом кореляції

Між цими двома групами можна помітити різницю і в особливостях мотивації (таблиця 3.8):

Таблиця 3.8

Міри центральної тенденції мотиваційного комплексу при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

	Вік	N	Середній	Медиана	SD
Внутрішні мотиви	25+	29	4.74	5.00	0.493

	Вік	N	Середній	Медиана	SD
	17-25	44	4.31	4.50	0.857
Зовнішні позитивні мотиви	25+	29	4.38	4.33	0.554
	17-25	44	3.97	4.00	0.813
Зовнішні негативні мотиви	25+	29	3.09	3.50	1.261
	17-25	44	3.35	3.50	1.174

Для досліджуваних відносно старшого віку відносно студентів більш характерними є внутрішні мотиви та зовнішні позитивні мотиви, коли для студентів відносно досліджуваних старшого віку переважають зовнішні негативні мотиви. Хоча ця різниця є не дуже суттєвою, вона є статистично значущою (таблиця 3.9):

Таблиця 3.9

Порівняння мотиваційного комплексу при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

T-тесту незалежний вибірок

	Статистика	p	Різниця середніх	Розмір ефекту	
Внутрішні мотиви	Манн-Уїтні U	446	0.017	6.31e-6	0.3017
Зовнішні позитивні мотиви	Манн-Уїтні U	446	0.029	0.333	0.3009
Зовнішні негативні мотиви	Манн-Уїтні U	584	0.538	-7.60e-6	0.0854

З наведеної вище таблиці можна побачити, що різниця у внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивах є статистично значущою та має середній розмір ефекту за ранговою бісеріальною кореляцією. Тобто досліджувані відносно

старшого віку мають статистично значущі прояви більш вираженої внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації відносно студентів.

Стосовно відмінностей у автономності-залежності навчальної діяльності також можна побачити певні відмінності: для респондентів, що мають більший досвід професійної діяльності, виходячи з їхнього віку, ми можемо говорити про автономний стиль учбової діяльності, можна говорити про те, що у навчанні вони опираються на внутрішні мотиви та здатні брати на себе більшу відповідальність, що підкреслюється відповідними відмінностями між групами у інтегральності, про які вже згадувалося вище, тобто це відповідає тому, що ця група досліджуваних має більш виражений внутрішній локус контролю. У свою чергу для досліджуваних-студентів більш характерним є невизначений стиль(таблиця 3.10):

Таблиця 3.10

Міри центральної тенденції стилю учбової діяльності досліджуваних на групи за віком (17 25 років та більше 26 років)

	Вік.	N	Середніший	Медиана	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Автономність - залежність	25+	29	11.0	12	0.923	0.036
	17-25	44	10.0	10.5	0.953	0.073

Проте варто зазначити, що ці відмінності не можна вважати статистично-значущими(таблиця 3.11):

Таблиця 3.11

Порівняння стилю учбової діяльності при поділі досліджуваних на групи за віком (17 25 років та більше 26 років)

T-тесту незалежний вибірок

Статистика	p	Різниця середніх	Розмір ефекту
------------	---	------------------	---------------

Автономність - залежність	Манн-Уїтні U	515	0.164	1.000	0.193
---------------------------	--------------	-----	-------	-------	-------

Також зазначимо, що використовувався непараметричний критерій Манна-Уїтні спираючись на те, що, як видно з таблиці з мірами центральної тенденції, розподіл у групах не відповідає нормальному.

Стосовно самооцінки базових компетенцій, то для них, відповідно до теоретичної моделі, і узгоджено з попередніми результатами, отриманими в ході даного дослідження, спостерігаються статистично значимі відмінності у самооцінці базових компетенцій таким чином, що досліджувані, що старші за віком і, відповідно, мають довший шлях професійної діяльності, вище оцінюють свої базові компетенції відносно студентів (таблиця 3.12)

Таблиця 3.12

Міри центральної тенденції самооцінки рівня базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних на групи за віком (17 25 років та більше 26 років)

	Вік.	N	Середніший	Медиана	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Базові компетенції	25+	29	35.2	36	0.934	0.070
	17-25	44	30.0	29.0	0.968	0.256

Аналізуючи міри центральної тенденції можна казати про те, що студенти оцінюють свої базові професійні компетенції психолога як менш розвинені, відносно до групи досліджуваних, що мають більше досвіду у професійній діяльності.

При цьому, як вже зазначалося, ці відмінності є статистично значущими (Використовувався Т-критерій Стюдента, відповідно до того, що шкала є

метричною, ми маємо нормальний розподіл, а також однорідність груп (за тестом однорідності депресій Левіна $F = 0.907$ при $p = 0.344$). Тож за Т-критерієм Стьюдента маємо наступні результати (таблиця 3.13):

Таблиця 3.13

Порівняння самооцінки базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

Т-тесту незалежний вибірок

	Статистика	df (ступенів свободи)	p	Різниця середніх	Різниця стандар- тний помил- к (SE)	Розмір ефекту
Стьюдент t	2.97	71.0	0.004	5.24	1.77	Коеф d 0.709

Тож ми маємо статистично значущі відмінності між студентами та досвідченими психологами за самооцінкою базових професійних компетенцій психолога. При цьому, як видно з наведеної вище таблиці, значення Коеф d = 0.709, що свідчить про те, що ці відмінності відповідають середньому розміру ефекту, який наближається до високого розміру ефекту. Такі результати для нас додатково підкреслюються відповідність самооцінки досліджуваними своїх базових компетенцій до реальної картини і з іншого боку демонструють і те, що обраний нами розподіл за віком дійсно відповідає різному рівню професіоналізації.

Найбільш вагомі відмінності між двома групами демонструються при порівнянні їх за суб'єктивністю. Так як за даною методикою підрахунок балів здійснювався у Стенах, подальший аналіз спиратиметься на медіану (таблиця 3.14):

Таблиця 3.14

Міри центральної рівня суб'єктності при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

	Вік.	N	Медиана	Шапиро-Уїлк	
				W	p
Активність Стени	25+	29	7.00	0.908	0.016
	17-25	44	5.00	0.951	0.062
Самосв. Стени	25+	29	6.00	0.920	0.030
	17-25	44	6.00	0.923	0.006
Свобода вибору Стени	25+	29	7.00	0.916	0.024
	17-25	44	4.00	0.908	0.002
Унік Стен	25+	29	7	0.870	0.002
	17-25	44	6.00	0.909	0.002
Прийн ін Стени	25+	29	7.00	0.798	<.001
	17-25	44	5.00	0.910	0.002
Самор Стени	25+	29	7	0.919	0.028
	17-25	44	5.00	0.938	0.021

Найбільші відмінності у суб'єктності спостерігаються за шкалами активності, свободи вибору та відповідальності за нього, прийнятті інших та саморозвитку. При цьому в кожному з випадків ці відмінності стосуються різних рівнів прояву ознаки:

Для студентів характерним є середній рівень активності, тобто вони менш активно будують плани, їм відносно бракує енергії волі та цілеспрямованості, крім цього їм характерний середній рівень розуміння та прийняття свободи вибору та відповідальності за нього, вони меншою мірою докладають зусиль до того аби вибудувувати свою долю таким чином, аби вона їх задовольняла, також середній рівень для студентів, на відміну від групи, що має обширний професійний досвід, у прийнятті інших та розумінні їх, тобто студенти меншою мірою є делікатними та приймаючими, толерантними до різних проявів особистості, те саме стосується і такої характеристики як прагнення до саморозвитку, студенти меншою мірою готові брати на себе

відповідальність за свій подальший розвиток. Відповідно для досліджуваних, що мають тривалий досвід професійної діяльності характерним є високий рівень прояву тих самих характеристик. Загалом серед усіх характеристик, що відносяться до поняття суб'єктності для досліджуваних, що мають тривалий досвід професійної діяльності характерний середній рівень лише за шкалою самосвідомості (з урахуванням того, що студенти за цією шкалою в середньому мають ідентичні значення) тобто в цьому контексті можна казати, що для психологів загалом є характерним мати певні сумніви стосовно правильності своїх життєвих виборів, важче приймають наявні життєві обставини.

Для порівняння двох груп, у зв'язку з розподілом, що не відповідає нормальному, про що свідчать результати за тестом на нормальність Шапіро-Уїлка, які можна побачити у наведеній вище таблиці з мірами центральної тенденції, було використано тест незалежних вибірок Манна-Уїтні, при цьому були отримані наступні результати (таблиця 3.15):

Таблиця 3.15

Порівняння рівня суб'єктності при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

T-тесту незалежний вибірок

		Статистика	p	Різниця середніх	Розмір ефекту
Активність Стени	Манн-Уїтні U	391	0.005	1.00	0.387
Самосв. Стени	Манн-Уїтні U	467	0.051	1.00	0.268
Свобода вибору Стени	Манн-Уїтні U	291	<.001	2.00	0.545
Унік Стен	Манн-Уїтні U	442	0.025	1.00	0.308
Прийн ін Стени	Манн-Уїтні U	292	<.001	2.00	0.543

Т-тесту незалежний вибірок

		Статисти ка	р	Різниця середніх	Розмір ефекту
Самор Стени	Манн- Уитни U	341	<.001	2.00	0.466

Бачимо, що статистично значущі відмінності наявні майже за усіма шкалами, лише про самосвідомість можна казати як про таку, що знаходиться у зоні невизначеності.

Найбільш значимі відмінності, які відповідають високій статистичній значущості за показником р, а також мають великий розмір ефекту за ранговою бісеріальною кореляцією, спостерігаються за шкалами свободи вибору та розумінні та прийнятті інших. Лише трохи меншим розмір ефекту є для шкали саморозвитку, від відповідає середньому, проте зберігається висока статистична значущість відмінностей. Середній розмір ефекту характерний також і для шкали активності та унікальності. Ці результати є дійсно вагомими у контексті даного дослідження. Ми можемо говорити про те, що з більшим професійним досвідом більшою мірою виявляється і суб'єктність особистості, особистість більшою мірою приймає свою долю та бере на себе повну відповідальність за неї, прагне до розвитку та докладає відповідних зусиль для його здобуття, приймаючи при цьому себе як особистість з усіма особливостями своїх особистісних проявів і при цьому так само приймає і інших людей, що її оточують.

Таким чином, враховуючи результати, отримані при порівнянні групи студентів з групою психологів, що мають більший професійний досвід, можна зробити висновок, що зі збільшенням професійного досвіду, відповідно і на вищих етапах професіоналізації, підвищується і рівень соціально-психологічної адаптації, хоча тут і варто підкреслити фактор того, що в цілому для обох груп, відповідно для психологам загалом, характерним є високий рівень соціально-психологічної адаптованості. При цьому відмінності у соціально-психологічній адаптації обумовлені тим, що студенти більшою мірою схильні намагатися

уникати проблем, ігнорувати їх та намагатися не потрапляти у ситуації, що вимагають від них прийняття рішень, меншою мірою приймають себе у всіх свої унікальних особистісних проявах, в цілому більшою мірою прагнуть уникати відповідальності і, відповідно, не прагнуть до домінування та мають нижчий рівень суб'єктності. Крім цього було виявлено і схильність зі збільшенням досвіду переходити до того, аби у професійній діяльності більшою мірою спиратися на внутрішні мотиви (задоволення від роботи, самореалізація) і меншою мірою на зовнішні негативні мотиви (прагнення уникати неприємностей та критики), при цьому останнє можна пояснити якраз зменшенням рівня ескапізму.

При цьому виявляються відмінності у загальних результатах, які пов'язані з тим, що досліджувані, що зазначили у вхідній анкеті, що мають будь-який досвід роботи за спеціальністю не так значимо відрізняються від тих, хто зазначив, що такого досвіду немає за рівнем соціально-психологічної адаптації:

Найбільш виражена різниця середніх виявляється у емоційній комфортності та прагненні домінувати: досліджувані, що мали досвід роботи за спеціальністю мають середнє значення за емоційною комфортністю на 5.283 більше за досліджуваних, що не мали такого досвіду і на 6.361 більше середнє значення за прагненням домінувати.

Проте Т критерій Стюдента у прагненні домінувати (за Шапіро-Уілком розподіл нормальний ($W=0.990$ при $p = 0.843$) за критерієм Левіна дисперсії однорідні ($F= 0.0131$ при $p=0.909$)) дорівнює 1.971 при $p=0.052$, що говорить про те, що ці відмінності не є статистично значущими. Емоційна комфортність аналізувалася за критерієм U Манна-Уїтні, адже для неї розподіл не є нормальним ($W = 0.967$ при $p=0.045$) і він також свідчить про відсутність статистично значущої різниці (Манна-Уїтні $U = 606$ при $p = 0.236$). Відсутність статистично-значущих відмінностей між цими двома групами виявляється і у рівні суб'єктності (таблиця 3.16):

Таблиця 3.16

Порівняння рівня суб'єктності при поділі досліджуваних на групи за наявністю або відсутністю досвіду роботи

T-тесту незалежний вибірок

		Статистика	p	Різниця середніх	Розмір ефекту
Самор Стени	Манн-Уитни U	604	0.402	1.46e-5	0.1125
Активність Стени	Манн-Уитни U	658	0.809	5.37e-6	0.0331
Самосв. Стени	Манн-Уитни U	673	0.943	-4.08e-6	0.0103
Свобода вибору Стени	Манн-Уитни U	655	0.784	5.40e-5	0.0375
Унік Стен	Манн-Уитни U	552	0.160	1.000	0.1882
Прийн ін Стени	Манн-Уитни U	631	0.593	5.67e-7	0.0721

З таблиці, що наведена вище, що демонструє тест U Манна-Уітні (використання непараметричного критерію обумовлено ненормальним розподілом для усіх шкал за тестом Шапіра-Уілка), можна побачити відсутність статистично-значущих відмінностей за будь-якою зі шкал, що стосуються суб'єктності. Такі результати сильно відрізняються від попередньо представлених та не відповідають наявній теоретичній моделі, що в результаті ставить під сумнів достовірність результатів, отриманих відповідно до цього поділу на групи

Тож, з урахуванням суперечності цих результатів з наведеними вище, і так як такий висновок вирізняється з загальної картини, яку вибудовує наше дослідження, можна припустити, що існує проблема з тим, що досліджуванні могли трактувати наявність досвіду роботи по різному, адже подробиці досвіду не враховувалися. Тобто ми не можемо казати напевно про тривалість досвіду роботи, його специфіку тощо. Цю думку підтверджує у тому числі і те, що 30.2% досліджуваних з 1 та 2 курсу зазначили, що мають досвід роботи за спеціальністю, цілком можна припускати, що такий розподіл є доволі малоймовірним, якщо брати до уваги досвід роботи за спеціальністю як

офіційне працевлаштування. Крім того студенти 1-2 курсу, навіть за наявності реального досвіду роботи за спеціальністю, не можуть мати достатньо тривалий досвід роботи і, ймовірно, він є доволі обмеженим. Тож, хоча ці результати важливо було представити для створення загальної картини, спиратися у висновках на попередній поділ досліджуваних на групи за віком буде більш обґрунтованим.

Одним з вагомих факторів, які теоретично можуть впливати на рівень соціально-психологічної адаптації є зміна місця проживання, що було пов'язано з повномасштабною війною, відповідно до цього було здійснено порівняння трьох груп населення: 1) Внутрішньо переміщені особи 2) Біженці, які переїхали закордон протягом останніх двох років 3) Особи, які не змінювали місце проживання протягом останніх двох років (таблиця 3.17)

Таблиця 3.17

Міри центральної тенденції рівня соціально-психологічної адаптації та її проявів при поділі досліджуваних на групи за особливостями зміни місця проживання

Описові статистики

		N	Середній	Медиана	Шапиро-Уїлк	
Зміна місця проживання					W	p
Адаптація I	Не змінювали	45	72.17	73.7	0.956	0.084
	ВПО	22	71.30	72.4	0.933	0.139
	Біженці	7	72.62	72.6	0.948	0.714
Прагнення домінувати I	Не змінювали	45	60.15	58.3	0.975	0.440
	ВПО	22	60.54	61.1	0.980	0.920
	Біженці	7	65.79	64.9	0.960	0.815
Ескапізм	Не змінювали	45	10.58	10	0.980	0.632
	ВПО	22	12.09	10.5	0.946	0.259
	Біженці	7	9.57	9	0.942	0.661
Самоприйняття I	Не змінювали	45	84.71	89.1	0.923	0.005
	ВПО	22	82.61	85.3	0.909	0.045

		Шапиро-Уїлк				
Зміна місця проживання		N	Середній	Медиана	W	p
	Біженці	7	90.41	89.7	0.919	0.458
Прийняття інших I	Не змінювали	45	71.38	72.5	0.937	0.017
	ВПО	22	71.33	71.8	0.951	0.326
	Біженці	7	71.70	73.4	0.824	0.070
Інтегральність I	Не змінювали	45	76.48	77.2	0.956	0.083
	ВПО	22	73.38	73.0	0.915	0.059
	Біженці	7	73.88	73.1	0.884	0.246
Емоційна комфортність I	Не змінювали	45	69.67	69.0	0.962	0.151
	ВПО	22	71.87	71.1	0.955	0.397
	Біженці	7	61.64	67.4	0.907	0.374

З наведеної вище таблиці, можна побачити, що за методикою СПА відсутні яскраво виражені відмінності за інтегральним показником соціально-психологічній адаптації. Проте помітними є відмінності у емоційній комфортності: досліджувані, які переїхали за межі країни під час повномасштабної війни в Україні, мають нижчий рівень емоційної комфортності, проте, варто зазначити, що, як і у інших випадках, середнє значення за цією шкалою залишається в межах високого рівня прояву емоційної комфортності. Це може бути пов'язано з труднощами, пов'язаними з адаптацією у іншому культурному середовищі. Також є певні відмінності і за шкалою інтегральності: українці, які не змінювали місця проживання під час війни характеризуються вищим рівнем внутрішнього локусу контролю. Також помітною є різниця за шкалою самоприйняття: для досліджуваних, що виїхали закордон більше характерним є вищий рівень самоприйняття відносно інших груп досліджуваних. Також відмінності помітні за шкалою ескапізму, ці відмінності свідчать про те, що для біженців найменш характерним є прагнення уникати проблем ігнорувати їх та намагатися не потрапляти у ситуації, що вимагають від респондента прийняття рішень. А для внутрішньо переміщених

осіб таке бажання навпаки є найбільш характерним. І також, аналізуючи наведену вище таблицю, можна помітити різницю у прагненні домінувати. Ця різниця виявляється таким чином, що для досліджуваних, що переїхали за межі країни, прагнення домінувати є характернішим ніж для інших груп досліджуваних.

Проте при здійсненні дисперсійного аналізу шляхом непараметричного критерію Краскала-Уолліса можна говорити про те, що жодна із зазначених відмінностей не є статистично-значущою, значення p у всіх випадках є більшим за 0.05 (таблиця 3.18)

Таблиця 3.18

Порівняння рівня соціально-психологічної адаптації та її проявів при поділі досліджуваних на групи за особливостями зміни місця проживання

Крускал-Уолліс

	χ^2	df (ступенів свободи)	p
Адаптація I	0.0263	2	0.987
Самоприйняття I	1.7795	2	0.411
Прийняття інших I	0.1142	2	0.944
Емоційна комфортність I	1.6609	2	0.436
Інтегральність I	0.8853	2	0.642
Прагнення домінувати I	0.9926	2	0.609
Ескапізм	1.4366	2	0.488

Таким чином, можна казати що зміна місця проживання у цьому випадку не є вагомим фактором впливу на рівень соціально-психологічної адаптації. Можна припускати, що будь-який з трьох варіантів є потенційно стресогенним для особистості, і різний характер цього стресу не впливає на прояви соціально-психологічної адаптації достатнім чином.

При дослідженні особливостей мотиваційного комплексу, самооцінки базових професійних компетенцій психолога, рівня суб'єктності та автономності або залежності учбової діяльності також можна казати про відсутність вагомих відмінностей у трьох групах. [Додаток А]

Аналогічні результати отримано при аналізі ще одного фактору, якій потенційно міг вплинути на рівень соціально-психологічної адаптації, а також різних її проявів, а саме зміни закладу вищої освіти. Тобто відсутні статистично-значущі відмінності між досліджуваними, які змінили заклад вищої освіти протягом останніх 2 років та досліджуваними, які не змінювали місце навчання, за усіма досліджуваними проявами. Тож можна казати про те, що у теперішніх умовах зміна закладу навчання та місця проживання не є вагомим фактором, що впливає на рівень соціально-психологічної адаптованості та пов'язаних із нею характеристик.

Так як методика СПА Роджерса дозволяє нам говорити про різні рівні соціально-психологічної адаптації, наступним кроком в аналізі отриманих результатів буде аналіз розподілу інших досліджуваних проявів респондентів у відповідності до їхнього рівня соціально-психологічної адаптації. Тут важливо підкреслити, що, хоча за методикою виділяється 3 рівні соціально-психологічної адаптації, у вибірці досліджуваних відсутні респонденти з низьким рівнем соціально-психологічної адаптованості, тож аналіз буде проводитися у відмінностях між досліджуваними з високим та середнім рівнями соціально-психологічної адаптації (таблиця 3.19).

Таблиця 3.19

Міри центральної тенденції мотиваційного комплексу при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

Описательные статистики

	Адаптація	N	Середній	Медиана	SD	Шапиро-Уїлк	
						W	p
Внутрішні мотиви	2	17	3.88	4.00	1.039	0.873	0.025
	3	57	4.61	5.00	0.648	0.662	<.001
Зовнішні позитивні мотиви	2	17	3.65	3.67	0.901	0.933	0.246
	3	57	4.27	4.33	0.628	0.899	<.001
Зовнішні негативні мотиви	2	17	3.26	3.50	1.048	0.948	0.420

Адаптація	N	Середній	Медіана	SD	Шапиро-Уїлк	
					W	p
3	57	3.22	3.50	1.261	0.926	0.002

При аналізі особливостей мотиваційного комплексу можна побачити, що для досліджуваних з вищим рівнем адаптації є більш характерними внутрішні мотиви та зовнішні позитивні мотиви ніж для досліджуваних з нижчим рівнем соціально-психологічної адаптації. Тобто успішна професіоналізація, умовою якої є перевага внутрішніх мотивів, вагомо пов'язана з соціально-психологічною адаптацією і можна зробити висновок, що відповідність внутрішньої мотивації до професійної діяльності є вагомим фактором впливу на рівень соціально-психологічної адаптації. Так само важливими є вищі значення зовнішньої позитивної мотивації, натомість нижчі рівні прояву такої мотивації обґрунтовують нижчий рівень соціально-психологічної адаптації.

При порівнянні двох груп за допомогою U-критерія Манна-Уїтні маємо наступні результати (таблиця 13.20):

Таблиця 3.20

Порівняння мотиваційного комплексу при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

T-тесту незалежний вибірок

	Статистика	p	Розмір ефекту		
Внутрішні мотиви	Манн-Уїтні U	252	0.001	Ранговая бисериальная корреляция	0.4799
Зовнішні позитивні мотиви	Манн-Уїтні U	280	0.008	Ранговая бисериальная корреляция	0.4221
Зовнішні негативні мотиви	Манн-Уїтні U	472	0.871	Ранговая бисериальная корреляция	0.0268

Тож виходячи з отриманих результатів, що продемонстровані у таблиці вище, ми можемо підвередити, що вищий рівень соціально-психологічної адаптації пов'язаний з більшим вираженням внутрішніх мотивів та зовнішніх

позитивних мотивів, що підтверджується наявністю статистично-значущих відмінностей між групою з середнім та високим рівнем адаптації, а також важливим є зазначити, що розмір ефекту за ранговою бісереіальною кореляцією, як для різниці у внутрішніх мотивах (0.4799) так і для зовнішніх позитивних мотивів (0.4221) відповідає середньому розміру ефекту, що також свідчить про значимість виявлених відмінностей. Можна казати, що ці р

Так само можна казати про те, що вищий рівень соціально-психологічної адаптованості відповідає більш автономному стилю учбової діяльності (таблиця 3.21)

Таблиця 3.21

Міри центральної тенденції стилю учбової діяльності при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

	Адаптація	N	Середніший	SD	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Автономність - залежність	2	17	7.59	2.40	0.950	0.461
	3	57	11.23	2.67	0.930	0.003

Можна побачити, що для досліджуваних з високим рівнем адаптації характерним є автономний стиль учбової діяльності. Як вже зазначалося, автономність є одним з показників вищих етапів професіоналізації, адже свідчить про готовність особистості брати на себе більшу відповідальність, готовність самостійно приймати рішення, спираючись на власний досвід та знання. При цьому важливо зазначити і те, що для досліджуваних з нижчим рівнем соціально-психологічної адаптації характерним є невизначений стиль учбової діяльності. Можна казати про те, що при нижчому рівні адаптованості особистість не готова повною мірою брати на себе відповідальність як в рамках учбової діяльності так і професійної. Тобто ми маємо значні відмінності у показниках автономності та залежності між досліджуваними з високим та

середнім рівнем адаптації, при цьому ці відмінності виражаються на достатньо значному рівні, аби ми мали говорити змогу про різний рівень автономності.

Також варто зазначити, що такі відмінності мають високу статистичну значущість(таблиця 3.22)

Таблиця 3.22

Порівняння стилю учбової діяльності при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

T-тесту незалежний вибірок

		Статистика	p	Розмір ефекту	
Автономність - залежність	Манн-Уїтні U	148	<.001	Ранговая бисериальная корреляция	0.696

З наведеної вище таблиці можна побачити, що значення Манна-Уїтні U дорівнює 148 при значенні $p < 0.001$, що свідчить про високу статистичну значущість отриманих результатів, крім цього значення рангової бісеріальної кореляції дорівнює 0.696, що відповідає великому розміру ефекту та підтверджує, що досліджувані з різним рівнем соціально-психологічної адаптації дійсно значною мірою відрізняються за стилем учбової діяльності у такому прояві, що високому рівню соціально-психологічної адаптації відповідає автономність особистості в учбовій діяльності. У свою чергу середньому рівню соціально-психологічної адаптації відповідає невизначений стиль учбової діяльності (рівною мірою виражений як автономний так і залежний стилі учбової діяльності). При цьому можна припустити, що для низького рівня соціально-психологічної адаптації характерним буде залежний стиль учбової діяльності, проте для підтвердження цієї гіпотези необхідні подальші дослідження.

Значні відмінності між середнім та високим рівнями соціально-психологічної адаптації виявляються і у самооцінці базових професійних компетенцій психолога(таблиця 3.23):

Міри центральної тенденції самооцінки базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

Описательные статистики

	Адаптація	N	Середнішій	SD	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Базові компетенції	2	17	26.6	6.83	0.937	0.284
	3	57	33.5	7.44	0.961	0.063

Як можна побачити з наведеної вище таблиці, для психологів з вищим рівнем соціально-психологічної адаптації характерним є і вищий рівень розвитку базових професійних компетенцій. Якщо для середнього рівня характерним є середнє значення 26.6 то при високому рівні таке значення підвищується майже на 26% до 33.5. Таким чином, це ще раз підтверджує взаємозв'язок між рівнем соціально-психологічної адаптації та етапом професіоналізації, таким чином, що на пізніших етапах професіоналізації особистість більшою мірою демонструє соціально-психологічну адаптованість.

З урахуванням того, що група з середнім рівнем соціально-психологічної адаптації має значення за тестом Шапіро-Уїлка на нормальність розподілу $W=0.937$ при $p = 0.284$, а група з високим рівнем має значення $W=0.961$ при $p = 0.063$, ми можемо говорити про нормальний розподіл в обох групах. Крім того за тестом однорідності дисперсії Левіна ми маємо значення $F = 0.568$ при $p = 0.454$, що свідчить про однорідність двох груп. Відповідно, для аналізу рівня відмінностей в цих групах ми можемо використати Т-критерій Стьюдента. Отриманні результати продемонстровані у наступній таблиці (таблиця 3.24)

Таблиця 3.24

Порівняння самооцінки базових професійних компетенцій психолога при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

Т-тесту незалежний вибірок

		Статистика	df (ступенів свободи)	p	Коеф d	Розмір ефекту
Базові компетенції	Стьюдент t	-3.44	72.0	<.001		-0.949

З отриманих результатів ми можемо зробити висновок про те, що виявлені відмінності мають високу статистичну значущість, про що свідчить показник $p < 0.001$. При цьому значення Коеф $d = -0.949$, тобто воно є дуже наближеним до 1, це є показником великого розміру ефекту та демонструє вагомість отриманих результатів, адже при різному рівні соціально-психологічної адаптованості ми маємо суттєву різницю у рівні розвитку базових професійних компетенцій психолога. Також ці результати мають високу статистичну значущість, що дає змогу повноцінно перенести їх на загальну вибірку.

Як і у випадку порівняння груп за відсутністю/наявністю тривалого професійного досвіду, у випадку різних рівнів соціально-психологічної адаптації можна спостерігати суттєві відмінності у рівні суб'єктності. Як вже зазначалося вище, суб'єктність як така на базі теоретичного аналізу може бути як проявом вищих етапів професіоналізації так і проявом високого рівня соціально-психологічної адаптованості. Проте важливим у контексті даного дослідження глибших механізмів взаємозв'язку, тож якщо наявність значних відмінностей у рівні суб'єктності особистості залежно від етапу професіоналізації та рівня соціально-психологічної адаптації є цілком передбачуваним, то питання того, за якими проявами суб'єктності особистості спостерігаються найбільш значимі відмінності.

Міри центральної тенденції шкал суб'єктності для двох груп досліджуваних, відповідно до їхнього рівня адаптації представлені у наступній таблиці (таблиця 3.25):

Таблиця 3.25

Міри центральної тенденції суб'єктності при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

Описательные статистики

	Адаптація	N	Медиана	SD	Шапиро-Уїлк	
					W	p
Активність Стени	2	17	4.00	1.54	0.957	0.568
	3	57	6.00	1.96	0.941	0.008
Самосв. Стени	2	17	5.00	2.65	0.880	0.031
	3	57	6.00	2.07	0.933	0.004
Свобода вибору Стени	2	17	2.00	2.32	0.817	0.004
	3	57	6.00	2.14	0.942	0.008
Унік Стен	2	17	3	2.67	0.888	0.043
	3	57	7	2.32	0.892	<.001
Прийн ін Стени	2	17	4.00	2.83	0.832	0.006
	3	57	7.00	2.13	0.894	<.001
Самор Стени	2	17	3	2.21	0.927	0.193
	3	57	6	2.09	0.936	0.005

Можна побачити, що найменші відмінності, як і у випадку з наявністю/відсутністю значного професійного досвіду, спостерігаються за шкалою самосвідомості, тож цей прояв є таким що найменше змінюється у процесах професіоналізації та соціально-психологічної адаптації. Найбільші ж відмінності спостерігаються у прийнятті свободи вибору та відповідальності за нього, а також в усвідомленості власної унікальності. Таким чином ми можемо казати, що у процесі соціально-психологічної адаптації важливими факторами, що зазнає змін, є прийняття свободи вибору, готовності брати на себе відповідальність за своє життя та вибори, а також усвідомлення власної унікальності в усіх аспектах особистісних особливостей та життєвого шляху. При цьому ці відмінності є достатньо значними, або говорити про різні рівні прояву досліджуваних характеристик, так для більш соціально-адаптованих психологів характерним є високий рівень усвідомлення власної унікальності (7 Стенів), коли для психологів з середнім рівнем соціально-психологічної адаптації характерним є низький рівень за тією ж ознакою (3 Стени). Схожа картину вибудовується і для прийняття свободу вибору та відповідальності за

нього – середній рівень є характерним для високого рівня адаптації (6 Стен), а низький для середнього рівня адаптації (2 Стен).

Хоча за названими вище проявами суб'єктності спостерігаються найбільші відмінності серед досліджуваних, не менш значимими є відмінності і у прагненні до саморозвитку, прийнятті інших та розумінні їх, активності.

Зроблені висновки при аналізі мір центральної тенденції підтверджуються при порівнянні двох груп за допомогою Тесту Манна-Уїтні U (таблиця 3.26)

Таблиця 3.26

Порівняння рівня суб'єктності при поділі досліджуваних на групи за рівнем соціально-психологічної адаптації

		Статистика	p		Розмір ефекту
Активність Стени	Манн-Уїтні U	271	0.005	Ранговая бисериальная корреляция	0.442
Самосв. Стени	Манн-Уїтні U	342	0.063	Ранговая бисериальная корреляция	0.295
Свобода вибору Стени	Манн-Уїтні U	227	< .001	Ранговая бисериальная корреляция	0.531
Унік Стен	Манн-Уїтні U	226	< .001	Ранговая бисериальная корреляция	0.535
Прийн ін Стени	Манн-Уїтні U	323	0.035	Ранговая бисериальная корреляция	0.334
Самор Стени	Манн-Уїтні U	280	0.008	Ранговая бисериальная корреляция	0.422

Таким чином, можна підтвердити відсутність статистично-значущих відмінностей за показником самосвідомості (Манн-Уїтні U = 342 при p = 0.063), при цьому цей прояв суб'єктності особистості не має статистично-значущих відмінностей для групи студентів та групи психологів з довшим досвідом професійної діяльності, тож можна казати що відмінності у свідомості

не виявляються на різних етапах професіоналізації та соціально-психологічної адаптації. Проте за показниками свободи вибору та прийнятті відповідальності за нього, а також для усвідомлення власної унікальності ми говоримо про високу статистичну значущість відмінностей (Манн-Уїтні $U = 227$ при $p = <.001$ та Манн-Уїтні $U = 226$ при $p = <.001$) та великий розмір ефекту (бісеріальний ранговий коефіцієнт кореляції = 0.531 та 0.535 відповідно). Тож, з урахуванням даних, отриманих при дослідженні відмінностей між студентами та практикуючими психологами, можна казати що найбільш значимим проявом суб'єктності, який є однаково значимим у процесах професіоналізації та соціально-психологічної адаптації є прийняття свободи вибору та відповідальності за нього. Трохи менші відмінності, проте статистично-значущі та вагомі, в обох випадках проявляються у прагненні до саморозвитку, прийнятті інших, активності та усвідомленні власної унікальності.

Останнім етапом аналізу даних у даному дослідженні буде проведення кореляційного аналізу. (Додаток В)

У якості коефіцієнту кореляції було застосовано коефіцієнт Спірмена, спираючись на фактор того, що більшість змінних мають ненормальний розподіл.

Спираючись на дані, отримані з кореляційної матриці, можна казати, що вік має позитивний кореляційний зв'язок середньої сили з базовими компетенціями ($r(\rho)=0.363$ при $p = 0.02$), це підтверджує, що в даній виборці вік відповідає показнику вищого етапу професіоналізації, при цьому важливим буде зауважити, що зв'язок середньої, а не високої сили може бути обумовлений вужчою спеціалізацією на вищих етапах професіоналізації. Можна зробити висновок і про наявність слабого позитивного кореляційного зв'язку між адаптованістю та віком ($r(\rho)=0.278$ при $p = 0.017$). Так як в умовах даної роботи вік ми брали за показник вищих етапів професіоналізації, можна казати, що існує незначний зв'язок між професіоналізацією та соціально-психологічною адаптованістю. При цьому так як адаптація виступає як інтегральний показник, для нас важливим є розуміти, з якими субшкалами

корелює вік. Таким чином присутній позитивний кореляційний зв'язок середньої сили між віком та самоприйняттям ($p(rho)=0.324$ при $p = 0.005$), негативний зв'язок середньої сили з ескапізмом ($p(rho)= -0.371$ при $p = 0.001$) та слабкий позитивний зв'язок з прагненням домінувати ($p(rho)=-0.252$ при $p = 0.032$). Тож на пізніших етапах професіоналізації підвищується рівень соціально-психологічної адаптації за рахунок кращого самоприйняття та меншого рівня ескапізму. Крім цього показник віку має слабкий позитивний кореляційний зв'язок з внутрішніми мотивами та зовнішніми позитивними мотивами, тобто вищий рівень професіоналізації пов'язаний з наявністю більш оптимального мотиваційного комплексу професійної діяльності. Вища професіоналізація також має кореляційний зв'язок з усіма шкалами суб'єктності особистості крім самосвідомості. При цьому спостерігається сильний позитивний кореляційний зв'язок зі шкалами свободи вибору та прийнятті відповідальності за нього ($p(rho)=0.467$ при $p < 0.001$), прийнятті інших та розмінні їх ($p(rho)=0.468$ при $p < 0.001$) і саморозвитку ($p(rho)=0.401$ при $p < 0.001$), позитивний зв'язок середньої сили зі шкалою активності ($p(rho)=0.332$ при $p = 0.004$) та позитивний зв'язок низької сили з усвідомленням власної унікальності ($p(rho)=0.265$ при $p =0.023$). У свою чергу базові професійні компетенції мають позитивний зв'язок середньої сили з рівнем адаптації ($p(rho)=0.362$ при $p =0.002$), сильний позитивний зв'язок з інтегральністю ($p(rho)=0.434$ при $p < 0.001$), прагненням домінувати ($p(rho)=0.407$ при $p < 0.001$), внутрішніми мотивами ($p(rho)=0.421$ при $p < 0.001$), зовнішніми позитивними мотивами ($p(rho)=0.446$ при $p < 0.001$), автономним стилем учбової діяльності ($p(rho)=0.473$ при $p < 0.001$). Та з такими проявами суб'єктної діяльності, як: активність ($p(rho)=0.410$ при $p < 0.001$), прийняття свободи вибору та відповідальності за нього ($p(rho)=0.403$ при $p < 0.001$). Крім цього самооцінка базових професійних компетенцій психолога має позитивний зв'язок середньої сили з такими проявами суб'єктності особистості, як: самосвідомість ($p(rho)=0.356$ при $p = 0.002$), усвідомлення власної унікальності ($p(rho)=0.370$ при $p = 0.001$), прийняття та розуміння інших

(ρ)=0.318 при $p = 0.006$) та прагнення до саморозвитку(ρ)=0.354 при $p = 0.002$).

Ми можемо з впевненістю говорити про зв'язок професіоналізації з тими проявами особистості, які мають кореляційні зв'язки з віком та самооцінкою базових професійних компетенцій, у такому випадку ми однозначно можемо стверджувати, що на вищих етапах професіоналізації підвищується і рівень соціально-психологічної адаптації, що виявляється у вищому рівні самоприйняття та прагненні домінувати та нижчому рівні ескапізму, крім цього явище професіоналізації тісно пов'язано з формуванням більш оптимального мотиваційного комплексу, вищим рівнем суб'єктності особистості, що виражається у прийнятті свободи вибору та відповідальності за нього, прийнятті інших та розумінні їх, прагненні до саморозвитку, активності та усвідомленні власної унікальності.

Рівень адаптації має позитивний кореляційний зв'язок позитивної сили з внутрішніми мотивами (ρ)=0.431 при $p < 0.001$) та слабкий позитивний зв'язок з зовнішніми позитивними мотивами (ρ)=0.264 при $p = 0.023$). Таким чином загалом оптимальний мотиваційний комплекс професійної діяльності є важливою складовою як для успішної професіоналізації так і для соціально-психологічної адаптації. При цьому, якщо для успішної професіоналізації значення внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів є рівнозначним, то для успішнішої соціально-психологічної адаптації важливим є домінування саме внутрішніх мотивів професійної діяльності. Також існує сильний позитивний кореляційний зв'язок рівня адаптації з автономним стилем учбової діяльності (ρ)=0.610 при $p < 0.001$). Тож можна казати, що автономний стиль учбової діяльності сприяє кращій соціально-психологічній адаптації, а також кращому розвитку базових професійних компетенцій психолога. Розуміння цих особливостей потенційно можна використовувати для вибудовування програми у вищих навчальних закладах, з метою покращення якості навчання. Крім цього явище соціально-психологічної адаптації також демонструє значний зв'язок з явищем суб'єктності особистості, це виявляється у сильних позитивних

кореляційних зв'язках між рівнем адаптації та такими проявами суб'єктності особистості: активністю ($p(\rho)=0.423$ при $p < 0.001$), прийняттям свободи вибору та відповідальності за нього ($p(\rho)=0.483$ при $p < 0.001$) та прагненням до саморозвитку ($p(\rho)=0.421$ при $p < 0.001$). При цьому існують позитивні зв'язки середньої сили з такими проявами суб'єктності, як: усвідомленням власної унікальності ($p(\rho)=0.325$ при $p = 0.005$) та прийняттям інших ($p(\rho)=0.315$ при $p = 0.006$). Тож емпіричним шляхом було доведено, що рівень суб'єктності особистості є тісно пов'язаним з рівнем соціально-психологічної адаптації та етапом професіоналізації, на якому знаходиться особистість. Загалом, виходячи з отриманих результатів, можна казати про те, що з переходом на вищі етапи професіоналізації підвищується рівень соціально-психологічної адаптації, шляхом формування більш виражених внутрішніх мотивів професійної діяльності, прийнятті себе, здатності стикатися з проблемами та вирішувати їх та вищим рівнем суб'єктності особистості в усіх її проявах.

3.3. Методичні рекомендації щодо забезпечення успішної соціально-психологічної адаптації та професіоналізації

З урахуванням проведеного теоретичного опрацювання літератури та емпіричного дослідження, нами було розроблено деякі методичні рекомендації щодо забезпечення успішної соціально-психологічної адаптації та професіоналізації індивіда

Таким чином, для успішної соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації можна надати наступні рекомендації:

Обирати професію відповідно до індивідуально психологічних властивостей та особистісних інтересів. Перш за все важливо розуміти, що обрана професія відповідати особистісним схильностям, інтересам, індивідуально-психологічним особливостям та психофізичним властивостям. Обрана професія має викликати зацікавленість і так само задовольняти особистість своїми умовами праці, престижем професії, перспективами розвитку тощо. В контексті цього однозначно важливо рекомендувати

випускникам шкіл проходить консультації з профорієнтації, заохочувати школи проводити ярмарки професій тощо. Проте часто розуміння помилкового вибору професії приходить в процесі навчання або навіть через декілька років після початку професійної діяльності. Якщо людина впевнена, що обрана професія категорично не підходить їй за тими чи іншими критеріями, в такому випадку важливо не боятися пробувати змінити професію і почати спочатку, адже за таких умов, коли індивідуально-психологічні властивості не відповідають професії успішна професіоналізація не буде можливою.

Залучатися до професійної спільноти. Наявність кола спілкування в середині професійної спільноти сприяє кращій адаптації, глибшому розумінню обраної професії. Наявність професійної підтримки може допомогти подолати кризи, а розуміння особливостей реальних можливостей реалізації професійних задумів, за рахунок спостереження за досвідом інших спеціалістів, може допомогти легше пройти крізь кризу професійних очікувань, за рахунок зменшення різниці між очікуваним та реальним професійним життям. Крім цього власне залучення до професійної спільноти напряму пов'язано з процесом соціально-психологічної адаптації та позитивно впливає на неї, за рахунок залучення індивіда до відповідного соціума. Також варто зазначити, що, ймовірно, це впливатиме і на рівень прийняття індивідом інших та розуміння їх, що також виявило взаємозв'язок з успішністю соціально-психологічної адаптації та професіоналізації індивіда.

Приділяти увагу вивченню різних напрямків обраної професії. Так як професіоналізація має пройти крізь етап спеціалізації, важливо глибше ознайомлюватися з різними напрямками та можливостями подальшого розвитку аби цей етап був успішно пройденим без зазнання криз. При відсутності розуміння вужчих професійних інтересів подальший професійний шлях стає «туманим» і нечітким та відсутня можливість планувати свій професійний розвиток. Крім того важливо розвивати терпимість до суперечливих поглядів та думок різних вчених, для формування власної повної наукової парадигми та глибшого розуміння обраної професії.

Формувати цілі та відшукувати внутрішню мотивацію до навчання та професійної діяльності. Як показало проведене дослідження, домінування внутрішньої мотивації у мотиваційному комплексі сприяє успішній соціально-психологічній адаптації та професіоналізації, що у навчанні тісно пов'язано з автономний стилем учбової діяльності, тобто здійсненні навчальної діяльності спираючись на власну волю, а не через різноманітні зовнішні чинники. Тож можна казати про те, що формування внутрішньої мотивації важливо задля того, щоб професіоналізація особистості студента йшла не формальним шляхом, в якому основною мотивацією є зовнішні чинники у вигляді отримання балів та, в результаті, отримання диплому при навчанні та отриманні зарплатні, схвалені або уникненні проблем при здійсненні майбутньої професійної діяльності, а неформальним шляхом, який заснований на наявності внутрішньої мотивації та сприяє успішній професіоналізації на усіх рівнях, стимулює формування творчої та самостійної особистості, яка власне прагне для розвитку. Крім того, наявність цілей та чіткої мотивації запобігає постійним переоцінкам правильності обраного шляху, що, у свою чергу, підвищує шанси на успішну професіоналізацію та сприяє кращому протіканню процесу соціально-психологічної адаптації.

Формувати соціально-психологічний образ успішного фахівця. Складання чіткого уявлення про успішного фахівця спонукає і до реалізації образу успішного фахівця, що, у свою чергу підсилює мотивацію, спрямовану на досягнення професійної успішності, що спонукає до здійснення ефективної навчально-професійної діяльності, в результаті якої формується та розвивається професійна компетентність, спостерігається виявлення та розвиток особистісних можливостей. При цьому чим більш яскраво і детально візуалізовано цей образ, тим більший шанс на успіх процесу професіоналізації.

Брати на себе відповідальність за процес навчальної та професійної діяльності. Усвідомлення свого провідного впливу на зміни у особистому та професійному житті сприяють успішній соціально-психологічній адаптації та професіоналізації. Це є важливим елементом як для просування у професійному

житті так і для підвищення емоційного комфорту. До цього відноситься і здатність протистояти труднощам та проблемам, що виникають під час кожного з етапів професіоналізації.

Віддавати перевагу очній формі навчання. Як показало проведене дослідження, студенти, що більшу частину часу проводять на дистанційному навчанні мають нижчий рівень соціально-психологічної адаптації, відповідно, процес професіоналізації для таких студентів є менш успішним. Можна казати про те, що очна форма навчання сприяє в тому числі і залученню студента до професійної спільноти, важливість чого була детально розглянута вище, а також, ймовірно, покращує якість навчального процесу, полегшує обмін інформацією як на рівні студент-викладач, так і на рівні студент-студент

Приділяти увагу особистісному розвитку. Особистісний розвиток включає в себе приділення уваги різним цікавим для індивіда сферам діяльності, що у свою чергу сприяє процесу пізнання себе, усвідомленню власної унікальності та прийнятті себе, що у тому числі підвищує рівень суб'єктності індивіда, який є тісно взаємопов'язаним з процесами соціально-психологічної адаптації та професіоналізації

Висновки до розділу 3

В ході емпіричного вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах професіоналізації отримано ряд вагомих результатів, які спонукають до наступних узагальнень.

1. У психологів на різних курсах професійної підготовки було виявлено істотні відмінності у рівні соціально-психологічної адаптації. Так, з'ясовано, що найвищий рівень соціально-психологічної адаптації демонструє 6 курс, тобто 2 курс магістратури. Для студентів 4 та 5 курсу характерний нижчий рівень соціально-психологічної адаптованості, що найбільш виявляється у нижчому рівні емоційної комфортності, більшою вираженістю зовнішнього локусу контролю та вищим рівнем конформності поведінки. Стосовно останнього варто відмітити, що хоча

згідно з вже проведеними дослідженнями інших науковців, найбільш характерною конформна поведінка є для студентів 1 курсу, у студентів 4 та 5 курсів вона є більш вираженою, ніж для студентів 1 курсу. Було висунуто припущення, що такий розподіл пов'язаний з тим, що саме ці курси переважно більшість часу навчання мали дистанційну форму навчання. Отже побіжним чином нами доведено те, що очна форма навчання сприяє кращій соціально-психологічній адаптації психологів. Проте підтвердження такого висновку потребує подальших більш детальних досліджень, направлених на вивчення саме цього аспекту.

2. Студенти-психологи та психологи, що вже мають достатній досвід ведення професійної діяльності значною мірою відрізняються між собою за багатьма проявами соціально-психологічної адаптації, а саме:
 - За рівнем соціально-психологічної адаптації: психологи з більшим досвідом роботи за спеціальністю мають вищий рівень соціально-психологічної адаптації. Це дозволяє нам говорити про потенційну можливість взаємозв'язку між рівнем професіоналізації та соціально-психологічної адаптованості, що пов'язано з тим, що на пізніших етапах професіоналізації особистість відчуває більш повну самореалізацію, що обумовлює підвищення рівня соціально-психологічної адаптації. При цьому її рівень підвищується за рахунок підвищення рівня таких її проявів, як: самоприйняття та прагнення домінувати, а також зменшення рівня ескапізму
 - За особливостями мотивації професійної діяльності: для практикуючих психологів більш вагомим є прояв внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів професійної діяльності, ніж для студентів-психологів. Можна припускати, що такий розподіл ґрунтується на можливості будувати професійну діяльність цілком відповідно до своїх внутрішніх бажань і потреб у практикуючих психологів, на відміну від студентів-психологів
 - За рівнем суб'єктності особистості: досліджувані, що мають довший досвід практичної діяльності, відрізняються від студентів-психологів тим,

що мають вищий рівень суб'єктності. Вони більшою мірою приймають власну унікальність, краще сприймають себе та інших в усіх їхніх особистісних проявах, легше беруть на себе відповідальність, та більшою мірою відчують вагомість свого впливу на своє життя та на оточення.

3. Було виявлено, що хоча такі особливості життєвого шляху, як: зміна місця проживання або зміна навчального закладу великою мірою могло б слугувати стресогенним чинником, який мав би негативний вплив на рівень соціально-психологічної адаптації, дослідження показало відсутність статистично-значимих відмінностей між досліджуваними, що не змінювали місця проживання, змінювали місце переживання в межах країни, або переїхали за кордон. Такі ж результати стосовно відсутності відмінностей були виявлені і при аналізі досліджуваних, що змінювали місце навчання та таких, що його не змінювали.
4. В результаті проведеного аналізу відмінностей між досліджуваними з різним рівнем соціально-психологічної адаптації можна зробити наступні висновки:
 - Досліджувані з високим рівнем соціально-психологічної адаптації оцінюють свої базові професійні компетенції психолога, як більш високо розвинені, ніж ті досліджувані, що мають середній рівень соціально-психологічної адаптації. Такі результати можуть демонструвати як і те, що для вищих рівнів професіоналізації характерним є вищий рівень соціально-психологічної адаптації так і те, що вищий рівень соціально-психологічної адаптації сприяє більш успішному професійному зростанню психологів.
 - Досліджувані з високим рівнем соціально-психологічної адаптації характеризуються автономним стилем учбової діяльності, коли досліджувані з середнім рівнем соціально-психологічної адаптації, у свою чергу, характеризуються невизначеним стилем учбової діяльності, тобто таким, при якому автономність та залежність учбової діяльності виявляється приблизно у рівній мірі. Тобто це ще раз підтверджує

висновки, що здатність брати на себе більшу відповідальність, в тому числі і у навчальній діяльності, більшою мірою виявляється при вищому рівні соціально-психологічної адаптованості

- Досліджувані з високим рівнем соціально-психологічної адаптації також характеризуються і вищим рівнем суб'єктності порівняно з тими досліджуваними, які характеризуються середнім рівнем соціально-психологічної адаптації. При цьому вищий рівень суб'єктності найбільшою мірою виражається у таких характеристиках, як: усвідомлення власної унікальності та прийнятті свободи вибору та відповідальності за нього. Тобто ці характеристики пов'язані з тим, що особистість є здатною до прийняття своїх особистісних особливостей, здатна не боятися їх виражати та діяти відповідно до своїх інтересів і при цьому брати на себе відповідальність за свої дії, тож саме це є найбільш сприятливими факторами для успішної соціально-психологічної адаптації. Крім цього, значні відмінності виявляються і у активності, як прояві суб'єктності, а також і прагненні до саморозвитку. Менші, проте достатньо вагомі, відмінності виявляються і у прийнятті інших та розумінні їх.
- З'ясовано, що для більш соціально-адаптованих психологів характерним є схильність здійснювати професійну діяльність, спираючись в першу чергу на внутрішні мотиви професійної діяльності. При цьому для них характерне краще прийняття себе, що виявляється у впевненості в собі, у власній унікальності та здатності вибудувувати власний унікальний життєвий шлях, за який вони готові брати на себе відповідальність, стикатися з труднощами та докладати зусилля для їх подолання.
- Тож, з урахуванням даних, отриманих при дослідженні відмінностей між студентами та практикуючими психологами, можна казати що найбільш значимим проявом суб'єктності, який є однаково значимим у процесах професіоналізації та соціально-психологічної адаптації є прийняття свободи вибору та відповідальності за нього. Трохи менші відмінності,

проте статистично-значущі та вагомі, в обох випадках проявляються у прагненні до саморозвитку, прийнятті інших, активності та усвідомленні власної унікальності.

- Виявлено взаємозв'язок між етапом професіоналізації та рівнем соціально-психологічної адаптації: на вищих етапах професіоналізації досліджувані виявляють вищий рівень соціально-психологічної адаптації. При цьому зв'язок між соціально-психологічною адаптацією та рівнем професіоналізації особливо виявляється у таких проявах адаптації як ескапізм (нижчий рівень ескапізму відповідає вищій професіоналізації), самоприйняття (на вищих рівнях професіоналізації вищим є і рівень самоприйняття) та прагнення до домінування (для вищих рівнів професіоналізації характерна більш домінантна поведінка, коли для нижчих рівнів характерною є конформна поведінка)
- Явище професіоналізації тісно пов'язано з формуванням оптимальнішого мотиваційного комплексу, вищим рівнем суб'єктності особистості, що виражається у прийнятті свободи вибору та відповідальності за нього, прийнятті інших та розумінні їх, прагненні до саморозвитку, активності та усвідомленні власної унікальності. При цьому, якщо говорити про мотиваційний комплекс, то оптимальний мотиваційний комплекс професійної діяльності є важливою складовою як для успішної професіоналізації так і для соціально-психологічної адаптації. При цьому, якщо для успішної професіоналізації значення внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів є рівнозначним, то для успішнішої соціально-психологічної адаптації важливим є домінування саме внутрішніх мотивів професійної діяльності
- Сильним є також зв'язок між автономністю учбової діяльності та соціально-психологічною адаптацією. Ці результати ще раз підкреслюють, що високий рівень соціально-психологічної адаптації тісно пов'язаний зі здатністю брати на себе більшу відповідальність. Також показник адаптації значною мірою корелює із рівнем суб'єктності

особистості. Тож суб'єктність однаково пов'язана як з процесом соціально-психологічної адаптації так і з процесом професіоналізації

- Загалом, виходячи з отриманих результатів, можна казати про те, що з переходом на вищі етапи професіоналізації підвищується рівень соціально-психологічної адаптації, шляхом формування більш виражених внутрішніх мотивів професійної діяльності, прийнятті себе, здатності стикатися з проблемами та вирішувати їх та вищим рівнем суб'єктності особистості в усіх її проявах.

ВИСНОВКИ

В ході теоретико-емпіричного дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми і розроблено теоретичну модель процесу, а також емпірично виявлено особливості його проявів та встановлено психологічні чинники.

Теоретично з'ясовано суть явища професіоналізації. Встановлено, що це процес формування та розвитку навичок та кваліфікації особистості у якості фахівця, що призводить до її готовності для подальшої професійної діяльності. Цей процес включає психологічний та соціальний компоненти і є особливо важким для студентів, оскільки вимагає від них адаптації до нових умов та реалізації професійних амбіцій. При цьому професіоналізація є процесом, що триває більшу частину життя особистості, таким чином є три основні стадії: 1) стадія до професіоналізму 2) стадія професійного становлення та 3) стадія професіоналізму. У контексті нашого дослідження варто зауважити, що професіоналізація супроводжується як нормативними так і ненормативними кризами, що впливає на процес соціально-психологічної адаптації.

Уточнено поняття соціально-психологічної адаптації особистості, під якою розуміємо складне інтегральне утворення, яке визначає особливості взаємодії особистості з навколишнім середовищем у процесі перебудови динамічного шаблону особистості та процес пристосування до нових вимог навколишнього середовища, прийняття нових соціальних норм, що диктуються соціальним середовищем та зміни поведінки відповідно до заданих норм. Соціально-психологічна адаптація відіграє одну з провідних ролей у процесі професіоналізації.

Теоретично виокремлено 5 стадій соціально-психологічної адаптації у контексті професіоналізації: 1) Перехід від навчально-пізнавальної діяльності до навчально-професійної; 2) Переоцінка мотивів та сенсу навчання; 3) Формування професійної спеціалізації; 4) Адаптація до початку професійної діяльності та 5) Процес формування особистості як професіонала. Кожна зі

стадій соціально-психологічної адаптації відповідає переживанню нормативної кризи у процесі професіоналізації.

Емпірично вивчені прояви соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах професіоналізації.

- Для 4 курсу бакалаврату та 1 курсу магістратури характерним є нижчі значення соціально-психологічної адаптації, що найбільшою мірою виявляється у нижчому рівні емоційної комфортності, більшою вираженістю зовнішнього локусу контролю та більшою конформністю поведінки. Було висунуто припущення, що такі відмінності пов'язані з особливостями форми навчання: студенти цих курсів найдовше перебувають на дистанційному навчанні, ймовірна така тенденція обумовлена саме цим фактором. При цьому найвищий рівень соціально-психологічної адаптованості виявляє 2 курс магістратури.
- Було виявлено значні статистично-значущі відмінності між студентами-психологами та психологами, що довготривалий час ведуть активну професійну діяльність. Ці відмінності виявляються у різноманітних характеристиках, що стосуються соціально-психологічної адаптації. Серед яких основними є власне відмінності у рівні соціально-психологічної адаптації, що виявляється у нижчому рівні ескапізму, вищому рівні самоприйняття та прагнення до домінування. Також для психологів з досвідом роботи більш характерним є вираження внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів професійної діяльності. Ці ж результати підтвердилися і у процесі кореляційного аналізу: зв'язок між соціально-психологічною адаптацією та рівнем професіоналізації особливою мірою виявляється у наступних проявах адаптації: ескапізмі, при цьому нижчий рівень ескапізму, відповідає вищій професіоналізації та соціально-психологічній адаптації, тобто готовність зустрічатися з проблемами, докладати зусиль для їх вирішення характеризує людей з високим рівнем соціально-психологічної адаптації та високим рівнем професіоналізації; самоприйняття, при цьому на вищих рівнях професіоналізації та соціально-психологічної адаптації вищим

є і рівень самоприйняття, тобто хороше ставлення до себе, прийняття себе та своїх особливостей є вагомим фактором впливу на соціально-психологічну адаптацію. Ще одним проявом соціально-психологічної адаптації, що значною мірою є пов'язаним з рівнем професіоналізації є прагнення до домінування, при цьому для вищих рівнів професіоналізації характерна більш домінантна поведінка, коли для нижчих рівнів характерною є конформна поведінка.

- Важливим виявленим фактором є те, що хоча для успішної професіоналізації однаково важливими є як внутрішні мотиви так і зовнішні позитивні мотиви, для успішної соціально-психологічної адаптації ключовим моментом є саме домінування внутрішніх мотивів. Тобто здійснення вибору професійної діяльності спираючись на бажання отримувати задоволення від професійної діяльності та на можливості максимально повної самореалізації у обраній професії є ключовими факторами для успішної соціально-психологічної адаптації.
- Важливим висновком, зробленим у ході статистичної обробки отриманих результатів дослідження було і те, що автономний стиль учбової діяльності є тісно пов'язаним з рівнем соціально-психологічної адаптації та самооцінкою базових професійних компетенцій психолога. Тобто необхідним є спонукати студентів до розвитку автономності в учбовій діяльності, що поєднується з висновком стосовно необхідності внутрішньої мотивації. Тобто для успішної соціально-психологічної адаптації студентам потрібно у навчанні покладатися на внутрішню мотивацію, що дозволить брати на себе повну відповідальність за свою навчальну та професійну діяльність та працювати відповідно до внутрішніх, а не зовнішніх стимулів. Ці результати знайшли своє підтвердження шляхом порівняння двох груп, що мають різний рівень соціально-психологічної адаптації (високий та середній), а також при здійсненні кореляційного аналізу.

- Було виявлено, що важливу роль у процесі професіоналізації та соціально-психологічної адаптації відіграє рівень суб'єктності особистості. Ці висновки підтвердилися як у процесі порівняння груп студентів та психологів з довготривалим досвідом професійної діяльності, так і у процесі порівняння груп досліджуваних відповідно до їхнього рівня соціально-психологічної адаптованість, так і у результаті кореляційного аналізу. Тож, спираючись на отримані результати, з впевненістю можна казати про те, що для успішної соціально-психологічної адаптації і, як наслідок, успішного процесу професіоналізації важливо розвивати суб'єктність особистості, що включає в себе прагнення до саморозвитку та здійснення активних дій для нього, усвідомлення унікальності власних особистісних проявів та життєвого шляху та прийняття їх, прийняття та розуміння інших людей, толерантність до різних їх проявів, а також готовність брати на себе відповідальність за своє життя, розуміння вагомості свого впливу на нього та наявності свідомих дій для його покращення. При цьому, з урахуванням даних, отриманих при дослідженні відмінностей між студентами та практикуючими психологами, можна казати що найбільш значимим проявом суб'єктності, який є однаково значимим у процесах професіоналізації та соціально-психологічної адаптації є прийняття свободи вибору та відповідальності за нього. Трохи менші відмінності, проте статистично-значущі та вагомі, в обох випадках проявляються у прагненні до саморозвитку, прийнятті інших, активності та усвідомленні власної унікальності.

Підсумовуючи усе вищесказане, можна говорити про те, що загалом, з переходом на вищі етапи професіоналізації підвищується рівень соціально-психологічної адаптації, що в першу чергу обумовлено формуванням більш виражених внутрішніх мотивів професійної діяльності, прийнятті себе, здатності стикатися з проблемами та вирішувати їх та вищим рівнем суб'єктності особистості в усіх її проявах. Тож саме ці прояви особистості є

домінуючими у питанні соціально-психологічної адаптації студентів на різних етапах їхньої професіоналізації і саме на ці явища варто звертати першочергову увагу для успішної соціально-психологічної адаптації у процесі професіоналізації.

Перспективи подальшого дослідження полягають в подальших ґрунтовних дослідженнях впливу на процес соціально-психологічної адаптації на різних етапах професіоналізації окремих вагомих чинників, зокрема, форми навчання, успішності в навчанні тощо. Крім зазначеного, вагомим внеском буде дослідження соціально-психологічної адаптації у студентів різних вищих навчальних закладів, для можливості спираючись на особливості організації освітнього процесу у цих закладах вищої освіти робити висновки про інші вагомні фактори, які впливають на процес соціально-психологічної адаптації студентів. Також для глибшого розуміння проблеми дослідження, важливим буде проведення дослідження з врахуванням особливостей досвіду роботи за спеціальністю, у вигляді збирання детальнішої інформації щодо специфіки такого досвіду та його тривалості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антіпов О. Психологічні особливості професійного становлення фахівців. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. Вип. № 2 (30). 2016. С. 67–67.
2. Антонова Н. О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків. *Актуальні проблеми психології*: Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія Вип. 6 / За ред. С.Д. Максименка. Київ, 2007. С. 3 – 9.
3. Бабич С. С. Дослідження трансформаційних змін у смисловій сфері фахівців на початковому етапі професіоналізації. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 1. С. 92–97.
4. Братченко І. Г. Психологія розвитку антиципації людини : Монографія. Дніпропетровськ : ДДУ, 1996. 204 с.
5. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 . Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. С. 19.
6. Бондаренко Н. Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентської молоді. *International science journal of education & linguistics*. 2023. Т. 2, № 1. С. 49–61.
7. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів –практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2003, С. 8 -11
8. Бужинська С. М. Адаптація студентів ЗВО до дистанційного навчання: психологічний аспект. Наукове забезпечення технологічного прогресу ХХІ століття : матеріали Міжнар. наук. конф. Чернівці,; МЦНД, 2020, с. 58–60.
9. Вілюжаніна Т.А. Динамікаціннісно-смислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститу тпсихології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2006. С. 22

10. Вовк В.О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. Дисертація. М. Івано-Франківськ. 2018 р. С.231-234
11. Галицька, М., & Кузьменко, О.. Порівняльний аналіз різних етапів психологічної адаптації українців за кордоном під час війни. *Освітологія*: 12(12), 2023 р., с. 55–64.
12. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів : моно-графія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 256 с.
13. .Гречихіна Н. В. Концепція соціалізації особистості та самовизначення як її складова. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 186. С. 194–199.
14. Грибок О. П. Професійні очікування як головна проблема майбутніх фахівців на етапі їх первинної професіоналізації. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. Вип. № 36. С. 261–268
15. Грись А. Соціально-психологічна адаптація студентів-психологів як умова їх успішної професійної соціалізації. *Психологічне здоров'я*. 2021. № 2. С. 24–34.
16. Гурлева Т.С. Особистісна автономність читачів в опірності деструктивному впливу медіа-текстів: реалії та перспективи розвитку. Актуальні проблеми психології: *Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Том III, випуск 13. 2017 р. С. 152-170
17. Дубравська Д.М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу) дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 41с.
18. Кокурн О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія. Дніпро, 2004. С. 265
19. Кокурн О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія . Дніпро: "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. С. 200 с
20. Кокурн О. М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С.*

Костюка (19 – 21 квітня 2010 р.): «Інформаційно–аналітичне агентство». Дніпро, 2010. С. 167-171

21. Кокун О. М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері . *Практична психологія та соціальна робота*. Дніпро, 2010. С. 65 – 68.

22. Лапшина В. Л. Професіоналізація: сутність та структура поняття. *Український соціум*. Харків, 2005. С.14

23. Ларіонцева А. Формування готовності майбутніх магістрів психологів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Proceedings of the national aviation university. series: pedagogy, psychology*. 2023. № 21. С. 37–44.

24. Маліцька Л. Б. Соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 3. С. 163–181.

25. Матієнко Т.В. Розвиток професійної позиції суддів на різних етапах професіоналізації.. *Актуальні аспекти криміналістичного та психологічного забезпечення правоохоронної діяльності*, Одеса: ОДУВС, 2021. 269 с. 2021, С. 148-153.

26. Мачуліна І.І. Основні етапи професійного самовизначення особистості. Intellectual education of students and schoolchildren of the new generation. Abstracts of III International scientific and practical conference. Paris. 2024, с. 235-238

27. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2015. Вип. 1. С. 93–94.

28. Мілорадова Н.Е. Проблема професіогенезу особистості фахівця у зарубіжних концепціях: *ПРАВО І БЕЗПЕКА* № 2 (65). Харків, 2017, С. 160-166

29. Новотна Г.О. Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. XIII Міжнародна науково-практична конференція науковців та студентів: Тези доповідей. Дніпро, 2022. С. 144-146

30. Панов М. С. Соціально-психологічна адаптація особистості: дослідження феномену. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: № 3(50)ТЗ. 2019, С. 255–266.

31. Панок В.Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі . *Практична психологія та соціальна робота* № 4. Київ, 2003. С. 14 – 17.
32. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. Том 11 № 5. 2023, с. 52-58
33. Пономаренко В. Діагностика здатності студентів до професіоналізації. *Вища школа*. 2015. № 9/10 (135). С. 23–41.
34. Прибилова, В.М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*, (4), 2013. С. 27 – 37.
35. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: Навч.-метод. посіб. Кременчук, 2006. С.76.
36. Сиромятніков І. В. Введення в професію: від соціальної ролі до професійної суб'єктності: Навчальний посібник/ І.В.Сиромятніков, Б. П.Бархани. Київ, 2003.С. 148.
37. Староста В.І. Переважні типи мотивації професійної діяльності освітян. *Електроний збірник наукових праць ЗОІППО - №5(42)*. 2020 р. С. 54-58
38. Ткачишина О.Р. Соціально-психологічна адаптація особистості як невід'ємна складова її соціалізації *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, VIII (1). 2006 р., с. 341-348.
39. Франкл В. Людина у пошуках справжнього сенсу. В. Франкл; пер. з англ. і нім. Олена Замойська. Клуб Сімейного Дозвілля, Київ 1990. С.150
40. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. З. / Фройд ; пер. з нім. і англ. Петро Тарашук. Богдан. Київ,1989. С. 550 с
41. Хомуленко Т.Б. Психологія темпоральності особистості: віковий аспект: Монографія / Т.Б. Хомуленко, С.І.Бабатіна. Харків-Херсон: ПП Вишемірський ВС, 2014. 235 с.
42. Шель Н. Розвиток професійної компетентності майбутніх психологів в умовах переживання криз професійного становлення. *Перспективи та інновації науки*: № 3(37). 2024, с. 1079-1092

43. Царьов Ю. Науковий потенціал і мотивація у вищих військових навчальних закладах. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4 (42). С. 137–140.
44. Ямницький В.М. Соціально-психологічна адаптація особистості: сучасні підходи. *Наука і освіта* № 6. Харків, 2001. С. 82-86
45. Коваленко О.Ю., Коваленко В.Л. Модифікація опитувальника соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд в умовах України, *збірник наукових статей №1, Дніпровського інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП»*, м. Дніпро, 2019 р. С.86-96.
46. Крамченкова В.О., Хомуленко Т.Б. Методика проєктивної діагностики тілесного я. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія психологічних наук* – Випуск 5, том 2. 2016 р. С. 39-45
47. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник 3-те вид., випр. і доп. Каравела, Київ 2011. С. 360
48. Савченко О., Михно Т. Конструктивні та деструктивні засоби подолання криз професійного становлення студентів. *Наукові інновації та передові технології*: № 2 (4). 2022, с. 420-434
49. Спіріна Т.П., Зарюгіна Ю.Є. Особливості адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі. Ужгород, 2014. С.9
50. Грейс Крайг, Дон Бокум. ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ 9-е видання, Київ 2005. С. 195
51. Царьов Ю., Фрадинська А. Професійні очікування майбутніх фахівців на етапі первинної професіоналізації . *Психологія і суспільство*: № 1(43). 2011, с. 138-144
52. Шаповалова Т., Кондратенко Л., Кібенко Л. Адаптація студентів до умов дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. № 3 (8) 2022, с. 27-39.
53. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч.-метод. посібн. О.М. Гавалешко (уклад.). Чернівці, 2004. С.84
54. Психологічна енциклопедія. Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. "Академвидав", 2006. - 424 с.
55. Bandura A. Self-efficacy. *Harvard Health Letter* Vol. 13. 1997. P. 3 – 39

56. Bordin E. Psychodynamic model of career choice and satisfaction. New York, 1990 P. 107
57. Eysenck H.J. Personality, genetics, and behavior. H.J. Eysenck. New York: Praeger, 1982. P.278
58. Frank Parsons and the Progressive Movement. By Donald G. Zytowski. New York, 1907. P. 275
59. Holland John Henry Complexity: A Very Short Introduction. Oxford University Press. London,2014 P. 195.
60. Hugo Münsterberg Psychology and the Teacher/ Hugo Münsterberg. Münchberg, 1910. P. 171
61. Kim D. Promoting professional socialization. *Business and professional ethics journal*. 2022. Vol. 41, no. 1. P. 93–114.
62. Otto Lipman Psychology and School: Der Reichsschulkonferenz gewodmet. Veglag von Julius Beltz in Langensalza. Berlin, 1920. P. 308.
63. Schulkin J. Adaptation and well-being: Social allostasis. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2011. 204 p.
64. Shuliaka-Vladyka L. MAIN OFFICIALS OF PROFESSIONAL SELF-ESTEEM OF UNIVERSITY STUDENTS. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Psychology Series*. 2024. Vol. 1, no. 17. P. 67–73.
65. Super Donald Work Values Inventory. New York, 1968 P.272.
66. Wilczek-Rużyczka E. Empathy as a determinant of perceived stress and styles of coping with stress in medical, law and psychology students. *Acta Neuropsychologica*. 2024. Vol. 22, no. 2. P. 151–167.
67. Kulish, O. V., Siryk, I. V. Conflict resolution as a stage of professional identity formation of future psychologists. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, (1(23), 2022, p. 68–75.
68. Parpottas P., Christofi Y., Ioannou I. Adaptation, academic performance and support: students with and without disabilities and future considerations for counselling psychology. *Behavioral sciences*. Vol. 13, no. 10. 2023, P. 862.

69. Slider N., Noell G., Williams K. Providing practising teachers classroom management professional development in a brief self-study format . *Journal of Behavioral Education* Vol. 15, no 4. London, 2006. P. 215 – 228.

70. Zhao W. Peng P., Liu H, Wang S. How job satisfaction affects professionalization behavior of new-generation construction workers: a model based on theory of planned behavior / *Engineering, Construction and Architectural Management*. 2024. p. 14-32

ДОДАТОК

ДОДАТОК А

Таблиця 3.26

Стиль учбової діяльності, самооцінка базових компетенцій психолога та мотиваційного комплексу при поділі досліджуваних на групи за особливостями змін у місці проживанні за останні 2 роки

						Шапиро-Уїлк	
Чи змінювали Ви місце проживання протягом останніх двох років?		N	Середнішій	Медіана	W	p	
Базові компетенції	1	45	31.51	32	0.973	0.384	
	2	22	31.55	33.50	0.924	0.090	
	3	7	35.86	36	0.882	0.234	
Внутрішні мотиви	1	45	4.33	5.00	0.749	< .001	
	2	22	4.57	5.00	0.761	< .001	
	3	7	4.79	5.00	0.646	< .001	
Зовнішні позитивні мотиви	1	45	4.14	4.33	0.881	< .001	
	2	22	4.02	4.00	0.930	0.125	
	3	7	4.38	4.33	0.853	0.131	
Зовнішні негативні мотиви	1	45	3.22	3.50	0.929	0.009	
	2	22	3.32	3.25	0.931	0.131	
	3	7	3.00	3.50	0.864	0.165	
Автономність - залежність	1	45	10.44	11	0.958	0.099	
	2	22	10.14	11.00	0.903	0.035	
	3	7	10.86	12	0.794	0.036	

ДОДАТОК Б

ТАБЛИЦЯ 3.27

Соціально-психологічна адаптація при поділі досліджуваних на групи за віком (17-25 років та більше 26 років)

	Вік .	N	Середнішій	Медіана	SD
Емоційна комфортність I	25+	29	70.50	68.97	16.578
	17-25	44	68.82	68.33	17.682
Адаптація I	25+	29	75.90	77.13	10.699
	17-25	44	69.34	68.78	11.626
Прийняття інших I	25+	29	73.87	73.93	13.005
	17-25	44	69.40	71.05	13.574
Самоприйняття I	25+	29	89.32	91.53	9.712
	17-25	44	81.75	82.65	12.222
Інтегральність I	25+	29	78.77	81.70	12.531
	17-25	44	73.02	70.75	13.151
Ескапізм	25+	29	8.59	9	3.933
	17-25	44	12.59	12.00	5.508
Прагнення домінувати I	25+	29	64.82	64.86	13.681
	17-25	44	58.39	58.11	14.209

ДОДАТОК В

ТАБЛИЦЯ 3.28

Кореляція соціально-психологічної адаптації, рівня суб'єктності, мотиваційного комплексу, самооцінки базових професійних компетенцій психолога, віку, стилю учбової діяльності

Кореляційна матриця

		Адаптація I	Самоприйняття I	Прийняття інших I	Вік	Інтегральність I	Ескапізм	Прагнення домінувати I	Емоційна комфортність I	Внутрішні мотиви	Зовнішні позитивні мотиви	Зовнішні негативні мотиви	Автономність - залежність	Базові компетенції	Активність Стени	Самосв. Стени	Свобода вибору Стени	Унік Стен	Прийняття Стени	Самоприйняття Стени	Курс	
	р-значення	0.672	0.850	0.367	0.538	0.686	0.246	0.368	0.700	0.424	<.001	—										
Автономність - залежність	Спирмен р(rho)	0.61*	0.440***	0.42*	0.165	0.626***	0.33*	0.488**	0.532**	0.249*	0.026	0.177	—									
	df (ступенів свободи)	72	72	72	71	72	72	72	72	72	72	72	—									
	р-значення	<.001	<.001	<.001	0.164	<.001	0.004	<.001	<.001	0.032	0.823	0.131	—									
Базові компетенції	Спирмен р(rho)	0.36*	0.206	0.179	0.36*	0.434***	0.130	0.407**	0.196	0.42*	0.44*	0.098	0.473**	—								
	df (ступенів свободи)	72	72	72	71	72	72	72	72	72	72	72	72	—								
	р-значення	0.002	0.079	0.127	0.002	<.001	0.271	<.001	0.094	<.001	<.001	0.406	<.001	—								
Активність Стени	Спирмен р(rho)	0.42*	0.382***	0.36*	0.33*	0.324**	0.38*	0.275*	0.319**	0.43*	0.214	0.038	0.239*	0.410**	—							

ДОДАТОК В

ТАБЛИЦЯ 3.28

Кореляція соціально-психологічної адаптації, рівня суб'єктності, мотиваційного комплексу, самооцінки базових професійних компетенцій психолога, віку, стилю учбової діяльності

Кореляційна матриця

	Адаптація I	Самоприйняття I	Прийняття інших I	Вік	Інтегральність I	Ескапізм	Прагнення домінувати I	Емоційна комфортність I	Внутрішні мотиви	Зовнішні позитивні мотиви	Зовнішні негативні мотиви	Автономність - залежність	Базові компетенції	Активність Стени	Самосв. Стени	Свобода вибору Стени	Унік Стен	Прийняття Стени	Самооцінка Стени	Курс
df (ступенів свободи)	72	72	72	71	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	—					
Р-значення	<.001	<.001	0.002	0.004	0.005	<.001	0.018	0.006	<.001	0.068	0.746	0.041	<.001	—						
Самосв. Стени	Спирмен р(rho)	0.247 *	0.254 *	0.258 *	0.230	0.159	0.113	0.230 *	0.158	0.209	0.249 *	0.246 *	0.118	0.356 **	0.445 **	—				
df (ступенів свободи)	72	72	72	71	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	—				
Р-значення	0.034	0.029	0.026	0.050	0.176	0.340	0.048	0.180	0.073	0.032	0.035	0.317	0.002	<.001	—					
Свобода вибору Стени	Спирмен р(rho)	0.483 *	0.523 ***	0.351 *	0.467 *	0.415 ***	0.334 *	0.316 **	0.304 **	0.330 *	0.184	0.163	0.336 **	0.403 **	0.529 **	0.576 *	—			
df (ступенів свободи)	72	72	72	71	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	—				
Р-значення	<.001	<.001	0.002	<.001	<.001	0.004	0.006	0.008	0.004	0.116	0.165	0.003	<.001	<.001	<.001	—				

ДОДАТОК В

ТАБЛИЦЯ 3.28

Кореляція соціально-психологічної адаптації, рівня суб'єктності, мотиваційного комплексу, самооцінки базових професійних компетенцій психолога, віку, стилю учбової діяльності

Кореляційна матриця

		Адаптація I	Самоприйняття I	Прийняття інших I	Вік	Інтегральність I	Ескапізм	Прагнення домінувати I	Емоційна комфортність I	Внутрішні мотиви	Зовнішні позитивні мотиви	Зовнішні негативні мотиви	Автономність - залежність	Базові компетенції	Активність Стени	Самов. Стени	Свобода вибору Стени	Унік Стен	Прийняття Стени	Самооцінка Стени	Курс
	Р-значення	<.001	<.001	0.009	<.001	<.001	0.001	0.105	0.011	<.001	0.363	0.703	<.001	0.002	<.001	0.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—
Курс	Спирмен ρ(rho)	0.032	0.071	0.004	-.056*	-0.007	-.0185	0.039	-.0137	0.120	0.162	-.0129	0.019	0.273*	0.112	-.040	0.086	0.105	0.050	0.184	—
	df (ступенів свободи)	72	72	72	71	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	—
	Р-значення	0.788	0.545	0.973	<.001	0.951	0.114	0.742	0.243	0.308	0.167	0.274	0.874	0.019	0.341	0.736	0.465	0.372	0.674	0.117	—

. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

