

ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОВК ВАЛЕНТИНА ОЛЕГІВНА

УДК 159.923:378-057.87

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В.О. Вовк

Науковий керівник – Радчук Галина Кіндратівна, доктор психологічних наук,
професор

Івано-Франківськ – 2018

АНОТАЦІЯ

Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». – ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, 2018.

Дисертація присвячена проблемі розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. Здійснений теоретичний аналіз наукового дискурсу і визначені концептуальні підходи до вивчення проблеми психолого-педагогічних чинників розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

Сьогодні у сучасному світі визначається нова парадигма вищої освіти, яка все яскравіше позначається на сутнісних характеристиках людини як суб'єкта особистісного і професійного розвитку. Успішне функціонування вищої школи на засадах гуманістичного підходу, входження в Болонський процес та відхід від спрощеного розуміння освіти як процесу засвоєння знань і формування умінь окреслює запит у розвитку вільної творчої особистості, інтелектуально та психологічно готової бути суб'єктом пізнання і діяльності. Відтак, одним із основних орієнтирів професійної освіти є створення спеціальних умов для розвитку суб'єктної позиції його особистості проявами якої є: активність, цілеспрямованість, відповідальність, ініціативність, самостійність, креативність, прагнення до розкриття та реалізації власних можливостей.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що феномен «суб'єктна позиція» є складним, багатоаспектним, міждисциплінарним поняттям, посідає чільне місце у філософії, соціології, психології й педагогіці. У психологічних і педагогічних працях наголошено, що для суб'єктної позиції, на відміну від конформної або об'єктної, характерне активне, ініціативне, відповідальне, перетворювальне ставлення особистості до себе, до дійсності, до навколишнього світу й життя

загалом. Суб'єктна позиція відображає авторство, цілісність, індивідуальність, самостійність, унікальність, здатність до рефлексії вчинкової активності особистості, свободи вибору та розгортається через актуалізацію процесів самоаналізу, самопізнання, самоактуалізації та саморегуляції.

У дисертації визначено, що суб'єктна позиція майбутнього фахівця – це система особистісно-значущих ставлень студента до себе як до фахівця, до обраної професії і до своєї майбутньої професійної діяльності, що детермінує активно-розвивальний характер професійно-особистісного становлення в освітньому просторі. Суб'єктна позиція є інтегративним вираженням всіх підструктур особистості і включає мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент розкривається у професійній спрямованості особистості через осмислене ставлення до себе в контексті учбово-професійної діяльності і ставлення до самої діяльності у цілісному контексті життя, через характер мотивів учбово-професійної діяльності, і бажання вдосконалювати свою підготовку та досягати максимальних звершень у професії. Показниками даного компоненту визначено осмисленість життя і майбутніх перспектив, внутрішню мотивацію учбово-професійної діяльності та прагнення до самоактуалізації. Особистісно-діяльнісний компонент відображає практично-дієвий, регулятивний характер суб'єктної позиції та охоплює властивості особистості як суб'єкта діяльності. Показниками означеного компоненту є: відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція. Рефлексивно-оцінювальний компонент передбачає осмислення власного досвіду учбово-професійної діяльності, розвиток самоаналізу та самооцінки власної особистості в контексті професійної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення, і відображається в таких показниках, як рефлексивність та позитивне самоставлення.

Емпіричне дослідження особливостей розвитку суб'єктної позиції студентів передбачало констатувальний і формувальний експерименти та здійснене за допомогою спостереження, бесід і таких психодіагностичних методик: опитувальник «Сенсожиттєві орієнтації» (Д. О. Леонтьєв), методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін), самоактуалізаційний тест (Ю. О. Альошина, Л. Я. Гозман), методика «Особистісний диференціал» (адаптована науковцями психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева), опитувальник суб'єктності (О. М. Волкова, І. А. Серьогіна), шкала сумлінності (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский), методика діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності (Г. С. Пригін), опитувальник «Локус контролю» (О. Г. Ксенофонтова), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. І. Моросанова), опитувальник рефлексивності (А. В. Карпов).

Результати дослідження на констатувальному етапі експерименту свідчать про недостатній розвиток суб'єктної позиції студентів в освітньому просторі вищого навчального закладу. Зокрема, в опитуваних переважає навчальна мотивація, недостатня осмисленість майбутніх професійних перспектив та неготовність зайняти активну позицію у своїй учбово-професійній діяльності. Студенти поділяють цінності самоактуалізованої особистості, але ще не реалізують їх у своїй поведінці, недостатньо усвідомлюють і використовують свої можливості, часто негнучкі у поведінці і взаємодії з навколишніми, несаможиттєві, орієнтовані не на внутрішній, а на зовнішній контроль. Характерними є труднощі у прийнятті себе та дещо поверхневий і фрагментарний аналіз власної особистості в контексті майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення емпіричних показників (осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція, рефлексивність, позитивне самоставлення) суб'єктної позиції студентської молоді дозволило виокремити три рівні її розвитку: пасивно-

адаптивний, ситуативно-активний та активно-професійний. Встановлено, що фактично у половини студентів розвиток суб'єктної позиції перебуває на ситуативно-активному рівні.

Процедура факторного аналізу дала можливість об'єднати показники суб'єктної позиції студента, встановити між ними взаємозв'язок та визначити найбільш істотні внутрішні чинники, які впливають на розвиток досліджуваного феномену: інтернальність, самоактуалізація, екзистенційні цінності та саморегуляція.

З метою розвитку суб'єктної позиції майбутніх спеціалістів розроблена та обґрунтована структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу, яка включає цільовий (мета, завдання), методологічний (підходи, принципи), організаційний (засоби), функціональний (психолого-педагогічні чинники) та результативний (компоненти, критерії, показники суб'єктної позиції) блоки.

Основою для розробки моделі визначено сукупність концептуальних підходів (діалогічного, особистісно-орієнтованого, екзистенційно-рефлексивного) та методологічних принципів (суб'єктності, цілісності та системності, відкритості, проблематизації, комплексності, контекстуальності).

На підставі теоретичного аналізу, емпіричного дослідження особливостей суб'єктної позиції студентської молоді та результатів факторного аналізу виокремлено дві групи психолого-педагогічних чинників її розвитку під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Зокрема, до першої групи, яка охоплює чинники генералізованого впливу належать: 1) гуманістична спрямованість особистості майбутнього фахівця; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі. До другої групи увійшли чинники вузького цільового призначення: 3) гармонізація самоставлення та самооцінки; 4) розвиток рефлексивних якостей; 5) підвищення самоконтролю та самоорганізації. Виокремлені чинники розвитку суб'єктної позиції діють не ізольовано, а в системній єдності, причому чинники генералізованого впливу актуалізують процеси самосвідомості.

Психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців відображає цілісну систему роботи зі студентами та викладачами і включає такі засоби: тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді», методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів, освітній діалог як інноваційну психодидактичну технологію, розвивальний потенціал психологічних дисциплін.

У результаті впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців зафіксовано значущі зрушення за основними показниками суб'єктної позиції студентської молоді. Зокрема, ефект проведеного тренінгу ілюструє позитивні зміни у показниках осмисленості життя та майбутніх перспектив, внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності, відповідальності, автономності, інтернальності, саморегуляції, рефлексивності, а також позитивного самоставлення.

Ключові слова: суб'єктна позиція студента, професійно-особистісне становлення, студентська молодь, психолого-педагогічний супровід, рівні розвитку суб'єктної позиції.

SUMMARY

Vovk V. O. Psychological and pedagogical factors of the development of student youth' subjective position. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of candidate of psychological sciences, specialty 19.00.07 – “Pedagogical and age psychology”. – SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”, Ivano-Frankivsk, 2018.

The dissertation is devoted to the problem of development of student youth' subjective position. The theoretical analysis of scientific discourse are carried out and the conceptual approaches to the problem of psychological and pedagogical factors of the development of student youth' subjective position are defined.

Today in the modern world a new human oriented paradigm of higher education denoted more brightly on the essential characteristics of a person as a subject of personal and professional development is being determined. Successful

functioning of higher education on the basis of a humanistic approach, entry into the Bologna process and departing from the simplified understanding of education as a process of acquiring knowledge and of abilities outline the request for the development of a free creative personality, intellectually and psychologically ready to be the subject of knowledge and activities. Therefore, one of the main benchmarks of the professional education is creation of special conditions for the development of the subjective position whose manifestations are activity, purposefulness, responsibility, initiative, autonomy, creativity, aspiration for the disclosure and realization of their own opportunities.

The analysis of the scientific literature on the problem under investigation gives ground to assert that the phenomenon of "subjective position" is a complex, multidimensional, interdisciplinary concept that occupies a prominent position in philosophy, sociology, psychology and pedagogy. In psychological and pedagogical writings it is emphasized that subjective position is characterized by an active, initiative, responsible, transformative individual's attitudes to himself, to reality, to the outside world and life in general are typical in contrast to conformal or object position. The subjective position reflects the authorship, integrity, individuality, autonomy, uniqueness, ability to reflect and the individual's actual activity, freedom of choice and is unfolded through the actualization of the processes of self-examination, self-knowledge, self-actualization and self-regulation.

It is determined in the dissertation that the subjective position of a future specialist is a system of personally meaningful attitudes towards himself as a specialist, to a chosen profession and to his future professional activity which determines the active and developing character of professional and personal formation in the educational space. Subjective position is an integrative formation of a person and includes motivational and value component, personal and activity component, reflexive and appraisal component.

The motivational and value component is revealed in the individual's professional orientation by a meaningful attitude towards himself in the context of

educational and professional activity and attitude towards the activity itself in the whole context of life, through the character of the motives of educational and professional activity and through the desire to improve training and achieve maximum achievements in the profession. The meaningfulness of life and future perspectives, internal motivation of educational and professional activity and aspiration for self-actualization are defined by the indicators of this component. The personal and activity component reflects a practical and regulatory nature of the subjective position and covers the properties of the individual as a subject of activity. The indicators of this component are responsibility, autonomy, internality, self-regulation. The reflexive and appraisal component involves understanding of one's own experience of educational and professional activity, development of self-examination and self-esteem of one's own personality in the context of professional activity, focus on professional self-improvement and is reflected in such indicators as reflexivity and positive self-esteem.

The empirical study of student's subjective position development predicted the recording and molding experiments and was carried out with the help of observation, conversations and such psychodiagnostic techniques as questionnaire of "Sense-life orientations" (by D. O. Leontiev), method of "Studying the motives of educational activity of students" (by A. O. Rean, V. O. Yakunin), self-actualization test (by Y. A. Aleshina, L. Y. Gozman), method "Personality differential" (adapted by the scientists of the Psychoneurological institute of V. N. Bekhterev), questionnaire of subjectivity (by O. M. Volkova, I. A. Seryogina), scale of conscientiousness (by V. V. Melnikov, L. T. Yampolsky), method for diagnosing of "autonomy-dependence" of personality in educational activity (by G. S. Prygin), questionnaire "Locus of Control" (by O. G. Xenophontova), questionnaire "The Style of Self-Conduction of Behavior" (by V. I. Morosanova), questionnaire of reflexivity (by A. V. Karpov).

The results at the recording stage of the experiment research testified the insufficient development of students' subjective position in the educational space. In particular, educational motivation, insufficient comprehension of future

professional perspectives and unwillingness to take an active part in their educational and professional activities prevail in respondents. Students share the values of self-actualized personality but are not ready to implement them in their behavior, do not realize enough and use their capabilities, are often inflexible in behavior and interactions with others, are not self-sufficient, focused not on the internal control but on the external one. The difficulties in accepting oneself and somewhat superficial and fragmentary analysis of one's own personality in the context of future professional activities are characteristic features.

Generalization of empirical indicators (the meaningfulness of life and future perspectives, internal motivation of educational and professional activity, aspiration for self-actualization, responsibility, autonomy, internality, self-regulation, reflexivity and positive self-esteem) of student youth' subjective position has allowed to distinguish three levels of its development: passively adaptive, situationally active and actively professional. It is designated that more than a half of the students' subjective position development is at the situationally active level.

Factor analysis procedure allowed to combine indicators of a student's subjective position, to establish interconnection between them and identify the most significant internal factors influencing its development: internality, self-actualization, existential values and self-regulation.

In order to develop the subjective position of future specialists the model of psychological and pedagogical support including the target (purpose, tasks), methodological (approaches, principles), organizational (methods), functional (psychological and pedagogical factors) and effective (components, criteria, indicators of the subjective position) blocks was developed.

The model is based on totality conceptual approaches (dialogical, personally oriented, existentially reflexive) and methodological principles (subjectivity, integrity and systemicity, openness, problematization, complexity, contextuality).

Based on theoretical analysis, empirical study of student youth' subjective position features and the results of factor analysis two groups of psychological and

pedagogical factors of its development during the professional training at a higher educational establishment are distinguished. In particular, the first group that covers the factors of generalized influence includes: 1) the humanistic orientation of the future specialist's personality; 2) development of subject-subjective relations in educational dialogue. The second group includes factors of narrow target use: 3) harmonization of self-attitude and self-assessment; 4) the development of reflexive qualities; 5) increase in self-control and self-organization. The defined factors of the subjective position development does not act in isolation but in systemic unity and the factors of generalized influence are actualizes the processes of self-consciousness.

The psychological and pedagogical support for the development of the future specialists' subjective position reflects a holistic system of work with students and teachers and includes such methods as training for students "Development of the student youth' subjective position", methodical seminars for teachers of higher educational establishments, an educational dialogue as an innovative psychodidactic technology and developmental potential of psychological disciplines.

As a result of the implementation of the model of psychological and pedagogical support for the development of the future specialists' subjective position changes in the main indicators of the student youth' subjective position were fixed. In particular, the effect of the training illustrate positive changes in indicators of meaningfulness of life and future perspectives, internal motivation of educational and professional activity, aspiration for self-actualization, responsibility, autonomy, internality, self-regulation, reflexivity and positive self-esteem.

Key words: student's subjective position, professional and personal formation, student youth, psychological and pedagogical support, levels of development of the subjective position.

**Список праць здобувача,
у яких опубліковані основні наукові результати дисертації**

1. Вовк В. О. Становлення суб'єктності майбутнього фахівця в середовищі вищої освіти. *Наукові записки. Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія»* / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засекіна та ін. Острог, 2015. Вип. 2. С. 19-28.
2. Вовк В. О. Структура суб'єктної позиції особистості майбутнього фахівця. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37-1, Том VI (74): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2017. С. 329-339.
3. Вовк В. О. Прагнення до самоактуалізації як інтегративний показник розвитку суб'єктної позиції сучасного студента. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. № 4 (8). Вип. 8. Київ, 2017. С. 155-167.
[URL: http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/49](http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/49). (дата звернення 16.03.2018).
4. Вовк В. О. Критерії та показники розвитку суб'єктної позиції особистості у студентському віці. *Психологія особистості* [науковий журнал]. 2017. № 1 (8). С. 229-235.
5. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. № 6 (10). Вип. 10. Київ, 2017. С. 25-34.
[URL: http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/166](http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/166). (дата звернення 16.03.2018).
6. Вовк В. О. Особливості психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* / за ред. О. Є. Блінової. Херсон, 2017. № 6. Том.1. С. 18-23.

7. Вовк В. О. Науково-теоретичний аналіз категорії «позиція» як психологічного феномену. *Значимість психології в сучасному суспільстві: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 2015. С. 71- 75.

8. Вовк В. О. Характеристика істотних взаємозв'язків між показниками суб'єктної позиції студентської молоді. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: тези доповіді II міжнародно-практичної конференції*. Хмельницький, 2017. С. 8-11.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	15
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	24
1.1 Розвиток суб'єктності як умова становлення майбутнього фахівця у просторі вищої школи.....	24
1.2 Поняття суб'єктної позиції студента у психолого-педагогічному дискурсі.....	31
1.3 Компоненти та критерії розвитку суб'єктної позиції студента.....	42
РОЗДІЛ 2.	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	59
2.1 Організація та методика проведення емпіричного дослідження суб'єктної позиції студентів.....	59
2.2 Емпіричні показники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді...68	
2.3 Фактори і взаємозв'язки показників суб'єктної позиції майбутніх фахівців.....	104
2.4 Динаміка розвитку суб'єктної позиції студентів в освітньому просторі вищого навчального закладу: покомпонентний аналіз.....	109
РОЗДІЛ 3.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	119
3.1 Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.....	119
3.2 Система заходів з психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.....	133

3.3 Програма тренінгу для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді».....	141
3.4 Результати апробації програми розвитку суб'єктної позиції студентів.....	152
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176
ДОДАТКИ	200

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- СЖО – опитувальник «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва
- САТ – самоактуалізаційний тест Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана
- АСС – актуальний смисловий стан
- ОЖ – осмисленість життя
- Локус-Ж – локус контролю – життя або керованість життям
- Із – інтернальність загальна
- я – інтернальність при описі особистого досвіду
- ж – інтернальність у судженнях про життя взагалі
- Ід – інтернальність у сфері досягнень
- Ін – інтернальність у сфері невдач
- Самозв. – схильність до самозвинувачення
- Іп – інтернальність у професійній діяльності
- пс – професійно-соціальний аспект інтернальності
- пп – професійно-процесуальний аспект інтернальності
- Ім – інтернальність у міжособистісному спілкуванні
- мк – компетентність у сфері міжособистісних стосунків
- мс – відповідальність у сфері міжособистісних стосунків
- Іс – інтернальність у сфері сімейних стосунків
- Ісз – інтернальність у сфері здоров'я
- Дт – готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів
- Дс – готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї
- За – заперечення активності
- ЗС – загальний рівень саморегуляції
- П – планування
- М – моделювання
- ПР – програмування
- ОЦ – оцінки результатів

Г – гнучкість

С – самостійність

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми. Загальна тенденція приєднання до європейського освітнього простору, соціально-економічні перетворення в Україні та запит сучасного українського суспільства окреслює потребу в розвитку вільної творчої особистості, інтелектуально та психологічно готової бути суб'єктом пізнання і діяльності. Водночас реалізація Національної стратегії розвитку освіти в Україні ставить у центр уваги особистість фахівця, який прагне до самоактуалізації та професійного зростання й вимагає створення персоналізованого навчального середовища, організацію такої педагогічної взаємодії, в якій майбутній фахівець був би включений суб'єктно, тобто займав суб'єктну позицію. Такі якості, як активність, самостійність, відповідальність, ініціативність, автономність характеризують суб'єктне ставлення до життєдіяльності і визнаються пріоритетними в професійно-особистісному розвитку майбутнього фахівця.

У науці склалися певні теоретичні передумови дослідження проблеми суб'єктної позиції майбутнього фахівця, зокрема, уявлення гуманістичної психології про пріоритетний характер в розвитку людини її індивідуальних суб'єктних властивостей (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Г. Олпорт, Дж. Роттер та ін.) та фундаментальні праці, присвячені вивченню розвитку особистості як суб'єкта діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, В. А. Петровский, О. М. Леонтьєв, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Істотний вплив на дослідження суб'єктної позиції особистості мало звернення до теорій суб'єктності як інтегральної властивості особистості (О. Ф. Бондаренко, О. М. Волкова, З. С. Карпенко, О. О. Конопкін, Н. А. Побірченко, Н. І. Пов'якель, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.), концепцій розвитку та становлення суб'єктності в системі вищої освіти (З. М. Адамська, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. С. Булах, І. Ф. Бережна, О. В. Білошицький, Ж. П. Вірна, Н. Ю. Волянчук, Л. В. Долинська, С. Д. Максименко,

В. М. Мицько, Л. М. Мітіна, В. П. Москалець, Т. О. Ольхова, Г. К. Радчук, М. В. Савчин, О. П. Сергєєнкова, Ю. М. Швалб, Т. С. Яценко та ін.), компонентів суб'єктного досвіду (О. К. Осницький), атрибутивних характеристик суб'єктності (А. В. Петровський).

На особливу увагу заслуговують праці, в яких науковці представляють розвиток суб'єктної позиції майбутніх педагогів у різних аспектах, зокрема на етапі самоактуалізації (Ю. Л. Блінова), у процесі підвищення кваліфікації (І. Ю. Кузнецова), у творчій діяльності (А. С. Лебедєв), у просторі вищої школи (Г. І. Аксьонова, Ф. І. Блієва, Т. О. Ольхова, С. Є. Певна та ін.).

Відзначаючи плідність розглянутих досліджень, доцільно зазначити, що психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді ще не стали предметом наукових студій, тому актуальність та перспективність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» за напрямом «Інноваційні психотехнології оптимізації аксіогенезу особистості» (номер державної реєстрації 0109U001408). Тему затверджено Вченою радою вищевказаного навчального закладу (протокол № 1 від 27 січня 2015 р.) та узгоджено бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 травня 2015 р.).

Мета дослідження: теоретичне та емпіричне дослідження психолого-педагогічних чинників розвитку суб'єктної позиції студентської молоді та розробка й апробація програми її розвитку.

Для досягнення мети було визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукового дискурсу і визначити концептуальні підходи до вивчення проблеми психолого-педагогічних чинників розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.
2. Виокремити компоненти, критерії, показники суб'єктної позиції студентської молоді.
3. Емпірично дослідити особливості та визначити рівні розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.
4. Розробити модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді у процесі фахової підготовки.
5. Обґрунтувати та апробувати програму розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

Об'єкт дослідження – процес становлення особистості майбутнього фахівця в системі вищої освіти.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

У процесі дослідження було використано такі **методи**:

1) *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень та фактів з метою розкриття змісту основних понять досліджуваної проблеми;

2) *емпіричні* – констатувальний та формувальний експерименти, спостереження, бесіда, психодіагностичні методики: опитувальник «Сенсожиттєві орієнтації» (Д. О. Леонтьєв), методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін), самоактуалізаційний тест (Ю. О. Альошина, Л. Я. Гозман), методика «Особистісний диференціал» (адаптована науковцями психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева), опитувальник суб'єктності (О. М. Волкова, І. А. Серьогіна), шкала сумлінності (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский), методика діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності (Г. С. Пригін), опитувальник «Локус контролю»

(О. Г. Ксенофонтова), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. І. Моросанова), опитувальник рефлексивності (А. В. Карпов);

3) *математико-статистичні* – описова статистика у спосіб визначення середніх значень та відсоткових співвідношень, встановлення рівня значущості відмінностей за критеріями Стюдента, кутового перетворення ϕ^* -Фішера; кореляційний аналіз за Спірменом та факторний аналіз. Статистичні розрахунки виконані з використанням програм Microsoft Excel і пакету статистичних програм SPSS 21.0 для Windows;

4) *інтерпретаційні* – структурний та порівняльний методи.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України» та Тернопільського інституту вищого навчального закладу «Міжрегіональна академія управління персоналом». На констатувальному етапі дослідження брали участь 243 майбутні фахівці – студенти першого, другого, третього та п'ятого курсів навчання технічних, педагогічних, психологічних, правознавчих та медичних спеціальностей. Репрезентативність вибірки забезпечувалася методом квот. До формувального експерименту було залучено 41 особу (експериментальна група – 21 особа та контрольна група – 20 осіб).

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено поняття суб'єктної позиції студента як системи особистісно-значущих ставлень студента до себе як до фахівця, до обраної професії і до своєї майбутньої професійної діяльності, що детермінує активно-розвивальний характер професійно-особистісного становлення в освітньому просторі; виокремлено мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти суб'єктної позиції студента; визначено критерії (професійна спрямованість, властивості

особистості як суб'єкта діяльності та рефлексивність) і показники (осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція, рефлексивність, позитивне самоставлення) суб'єктної позиції майбутнього фахівця; описано рівні розвитку (пасивно-адаптивний, ситуативно-активний та активно-професійний) означеного феномену; розроблено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді у процесі фахової підготовки, у якій виокремлено цільовий, методологічний, організаційний, функціональний та результативний блоки; визначено та обґрунтовано психолого-педагогічні чинники (гуманістична спрямованість особистості майбутнього фахівця; розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі; гармонізація самоставлення та самооцінки; розвиток рефлексивних якостей; підвищення самоконтролю та самоорганізації) розвитку суб'єктної позиції студентської молоді; розроблено та апробовано програму розвитку суб'єктної позиції студентської молоді;

- *удосконалено* засоби розвитку суб'єктної позиції студентів у процесі фахової підготовки: тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді», методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів, освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія, розвивальний потенціал психологічних дисциплін;

- *аргументовано* ефективність моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді;

- *розширено й доповнено* змістові характеристики особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі за показниками осмисленості життя та майбутніх перспектив, внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, інтернальності, відповідальності, автономності, саморегуляції, рефлексивності та позитивного самоставлення;

– *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про можливості освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології та психолого-педагогічні умови розвитку суб'єктної позиції студентів.

Практичне значення дисертаційного дослідження зумовлено обґрунтуванням і апробацією програми розвитку суб'єктної позиції студентської молоді у системі вищої професійної освіти, яка може використовуватися викладачами психологічних дисциплін та практичними психологами вищих навчальних закладів. Авторський тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді» може застосовуватися як методичне забезпечення діяльності психологічної служби у вищих навчальних закладах.

Результати дисертаційної роботи можуть бути використані в процесі фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації; під час проектування індивідуальних освітніх траєкторій професійної підготовки майбутніх фахівців на основі розробки навчальних планів; у виховній діяльності кураторів академічних груп; у самоосвітній діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка впровадження №1476-33/03 від 14.12.2017 р.), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка впровадження №01-15/03/1890 від 26.12.2017 р.), Тернопільського інституту вищого навчального закладу «Міжрегіональна академія управління персоналом» (довідка впровадження №104 від 28.12.2016 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційної роботи стали предметом обговорення на 11 наукових конференціях та семінарі, зокрема на 2 міжнародних науково-практичних конференціях: «Значимість психології в сучасному суспільстві» (Одеса, 2015), «Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття» (Хмельницький, 2017); всеукраїнському науковому семінарі «Методологічні проблеми психології особистості»

(Івано-Франківськ, 2017); 4 щорічних звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, 2015–2017); 3 щорічних звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, 2015-2017); розширеному засіданні кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, 2017, протокол №6).

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечено обґрунтованістю та аргументованістю теоретико-методологічних засад, використанням комплексу методів, адекватних меті та завданням дослідження, поєднанням кількісної та якісної інтерпретації емпіричних даних, коректним застосуванням методів математичної статистики, репрезентативністю вибірки, апробацією результатів теоретичного конструювання на практиці.

Публікації. Матеріали дисертаційної роботи викладено у 9 публікаціях, з яких 1 колективна монографія [55], 5 статей надруковано у вітчизняних наукових фахових виданнях у галузі психології [54; 56; 57; 58; 59] (з них 2 – у наукових фахових електронних виданнях), 1 – стаття в науковому фаховому виданні, внесеному до реєстру міжнародних наукометричних баз [60], 2 – тези у збірниках матеріалів міжнародних конференцій [61; 62].

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (258 найменувань, із них 15– іноземними мовами), трьох додатків на 105 сторінках. Робота містить 31 таблицю і 23 рисунки. Основний зміст дисертації викладено на 159 сторінках (6.6. др. арк.), загальний обсяг роботи – 305 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У першому розділі проаналізовано сутнісні характеристики суб'єктної позиції майбутнього фахівця у психологічних та педагогічних підходах; визначено зміст та структуру означеного поняття; виокремлено та обґрунтовано домінантні компоненти, критерії та показники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця.

1.1 Розвиток суб'єктності як умова становлення майбутнього фахівця у просторі вищої школи

Дослідження змістових трансформацій процесу становлення особистості упродовж всіх етапів онтогенезу посідає чільне місце у психології. Ключове значення досліджуваної проблеми стає очевиднішим через сучасний стан оновлення системи освіти у напрямку гуманізації і спрямованості її на «особистісний вимір» освітнього процесу, на розвиток особистості здатної до самостійного й відповідального вибору власного вектору розвитку.

Проблема становлення особистості майбутнього фахівця вивчалась представниками різних наукових напрямків, концептуальних підходів, шкіл. Проведені ними дослідження носять різноплановий і достатньо змістовний характер. У контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості, цю проблему розглядали Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, М. Д. Дворяшина, О. І. Степанова, Л. Д. Столяренко та ін. З'ясуванню сутності, етапів і детермінаційних чинників становлення особистості професіонала і суб'єкта діяльності присвятили свої дослідження К. О. Абульханова-Славська, І. П. Андрійчук, І. Ф. Бережна, І. Д. Бех, О. В. Білошицький, В. А. Бодров, Т. М. Буякас, В. П. Зінченко, Т. В. Габай,

З. С. Карпенко, Є. О. Клімов, Г. К. Радчук, О. П. Сергєєнкова та ін. Визначенням ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися З. М. Адамська, Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, М. В. Савчин, В. Д. Щадріков та інші.

Провідними ідеями становлення студентів суб'єктами майбутньої професійної діяльності стали концепції про суб'єктність як фундаментальної психологічної характеристики поведінки і діяльності людини, що досліджуються у працях К. О. Абульханової-Славської, О. Г. Асмолова, О. Ф. Бондаренко, А. В. Брушлинського, О. М. Волкової, О. К. Осницького, С. Л. Рубінштейна, В. І. Слободчикова, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої та ін., положення про процес розвитку суб'єктності в системі вищої освіти (З. М. Адамська, І. Д. Бех, Н. Ю. Волянчук, І. Ф. Бережна, О. В. Білошицький, З. С. Карпенко, Є. О. Клімов, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, В. П. Москалець, Т. О. Ольхова, Г. К. Радчук, М. В. Савчин, Ю. М. Швалб, Т. С. Яценко та ін.).

Як зазначають дослідники (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, І. О. Зімня, Є. О. Клімов, І. С. Кон, В. Т. Лісовський, А. О. Реан, О. І. Степанова, В. О. Сластьонін та ін.), початковою ланкою в ланцюгу зрілості є студентський вік [6]. За Б. Г. Ананьєвим, юність є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил [12]. О. Ф. Бондаренко студентством називає молодь, яка проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, набуття професійних якостей під час навчання у вищих навчальних закладах [34]. У межах особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт психолого-педагогічної взаємодії, що здатний самостійно організовувати свою діяльність [4].

Наукові дослідження підтверджують характеристику студентського віку як вирішального, переломного, під час якого відбувається становлення та прийняття суб'єктних якостей особистості, закладається індивідуальний стиль способу життя, психологічний простір набуває більшої однорідності, неперервності, орієнтації на майбутнє. Центр Я зміщується до полюсу суб'єктності. У цей період долучається нова детермінанта саморозвитку: самоставлення до себе як до суб'єкта активності у соціальному оточенні. Вибір між Я-реальним та Я-ідеальним здійснюється на користь Я-реального, яке виявляє власну активність [145].

До основних новоутворень цього вікового етапу належать: формування ціннісних орієнтацій, життєвих цілей і планів; усвідомлене прагнення до самореалізації й самовизначення (Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейн); завершення формування Я-концепції і розвиток самосвідомості, становлення ідентичності (Е. Еріксон, В. С. Мухіна); зміна системи особистісних ставлень, розвиток саморефлексії, початок періоду життєствердження, необхідність і можливість прийняття зовнішнього й внутрішнього світу (Ш. Бюллер, Д. Б. Ельконін, А. В. Петровський, В. І. Слободчиков). І. С. Кон відзначає, що центральним новоутворенням юності стає самовизначення – як професійне, так і особистісне [75].

Українські психологи (О. В. Киричук, М. Н. Корнєв, В. А. Роменець, В. О. Татенко та інші) відзначають, що саме в період повноліття (18-25 років), на більшу частину якого припадає студентський вік, закінчується розвиток суб'єктної активності людини й настає час її практичної реалізації. Центральною проблемою особистого життя, на думку К. О. Альбуханової-Славської, є здатність чи нездатність особистості стати суб'єктом. Особистість як суб'єкт життя – це «ідея про індивідуально-активну людину, що вибудовує умови життя та своє ставлення до нього» [3, с.28].

Особистісне становлення студента є одним із моментів становлення його суб'єктності. Як підкреслюють В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв, «освіта є загальною формою становлення та розвитку суб'єктивної (суб'єктної)

реальності у часі історії та у просторі культури» [180]. Відтак, важливо зазначити, що становлення суб'єктності майбутнього фахівця у просторі вищого навчального закладу має власну освітню траєкторію, яка включає траєкторію особистісного зростання.

На думку Г. К. Радчук, під час навчання у вищому навчальному закладі становлення суб'єктності студента проходить у спосіб взаємодії двох розгорнутих у часі процесів: зовнішньо детермінованого професійно-особистісного розвитку, в якому породжуються та реалізуються потреби, мотиви, цілі та завдання, і внутрішнього щодо особистості студента. Ідея становлення суб'єктності студента в освітньому просторі полягає у тому, що студент розглядається як носій активності, що прагне до розкриття, реалізації та розгортання своїх внутрішніх потенцій (гносеологічних, аксіологічних, комунікативних, творчих). Завдання вищої освіти полягає в тому, щоб, створюючи відповідні педагогічні умови, допомогти студенту усвідомити потребу в самотворенні, ініціювати прагнення до саморозвитку [180].

О. В. Білошицький і І. Ф. Бережна стверджують, що суб'єктність студента проявляється в його учбово-професійній діяльності. Основні функції студента як суб'єкта діяльності вони вбачають у:

- самопізнанні (рефлексивна розумова діяльність, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю);
- самореалізації (виявлення, розкриття й опредметнення своїх сутнісних сил);
- самоствердженні (усвідомлення себе і ставлення до себе через представлення свого Я іншим людям);
- самооцінці (зіставлення потенціалу, стратегії, процесу і результату своєї учбово-професійної діяльності та інших);
- саморегуляції (управління власним розвитком);
- самоактуалізації (реалізація своїх здібностей і можливостей) [21].

Н. Ю. Воляннюк виокремила механізми розвитку суб'єктності, що визначають динаміку й спрямованість особистісно-професійного розвитку та становлення:

1) механізм сутнісного самопокладання, що відображає спроможність суб'єкта проникати всередину власної системи рушійних сил, мотивів, підпорядковувати різні мотиваційні тенденції для творення нового й унікального у собі й світі;

2) механізм самопобудови, що полягає у формуванні професійних прагнень суб'єкта, пов'язаних з уявленням про мету, сенс професійної діяльності та життя загалом;

3) механізм самовизначення, який покликаний функціонально забезпечувати оптимальне співставлення процесів цілепокладання і знаходження засобів, з одного боку, із ймовірнісною динамікою умов їх реалізації, з іншого;

4) механізм самореалізації, що передбачає безперервний розвиток творчого потенціалу суб'єкта, максимальну реалізацію всіх його можливостей, розвиток адекватної та гнучкої здорової Я-концепції [66].

На думку Т. О. Ольхової, становлення суб'єктності студента – це цілісний, динамічно розгорнутий у часі і просторі вищої освіти процес розширення ставлень до світу, до себе та іншого, що передбачає перехід від центрованості на собі до ціннісно-конструктивного освоєння і перетворення себе та всього спектру життєдіяльності студента. Рушійною силою становлення суб'єктності виступає ціннісне самовизначення як процес усвідомленого прийняття студентом сенсу, цілей, ресурсів вищої освіти.

Підставою становлення суб'єктності є прояв студентом себе як самоорганізованого суб'єкта вільного свідомого вибору, і прийняття майбутньої професії як пріоритетної життєвої цінності та оптимальних особистісних шляхів оволодіння нею, суб'єкта власної освітньої діяльності, яка характеризується індивідуальною освітньою траєкторією, продуктивною взаємодією викладача і студентів, розвитком мотивації досягнень,

креативним прогнозуванням сценаріїв професійної і життєвої перспектив [149].

Таким чином, відповідно до основних положень суб'єктного підходу становлення особистості студента трактується як безперервний процес саморозвитку перш за все суб'єктних якостей, без яких виконання професіоналом функціональних обов'язків неможливе. Суб'єктність студента проявляється у процесі активації механізмів саморозвитку, самоактуалізації, самовизначення, тобто всім, що пов'язано з ініціативою, надситуативною активністю, креативністю, відповідальністю тощо [54].

На жаль, багато студентів не готові брати на себе відповідальність за свої дії та вчинки, бути справжнім суб'єктом власного життя. Переважаючими особистісними характеристиками майбутніх фахівців виступають: відсутність креативності в учбово-професійній діяльності, формування виконавчої ролі «людина-виконавець», конформізм, недостатній інтерес до соціально значущого результату професійної діяльності, відсутність зацікавленості в удосконаленні. Вплив освітнього простору на професійне становлення та особистісний розвиток студентів детермінований системою їхніх ставлень до цього середовища. Якщо студенти усвідомлюють важливість та цінність навчального процесу, знаходять прийнятні для них форми самовираження, аналізують успіхи та результати власної учбово-професійної діяльності, почуваються комфортно у вищому навчальному закладі, то вони відкриті до педагогічних впливів та вияву власної активності у виконанні вимог, подоланні труднощів тощо [54].

Безумовно, незважаючи на всі суперечності, які мають місце у вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх фахівців, вища школа намагається створити належні соціально-психологічні умови для професійно-особистісного становлення студентів. Саме у вищих навчальних закладах здійснюється первинна професійна соціалізація особистості.

На думку Т. В. Равчиної, освітній простір сприятиме становленню суб'єктності студентів, коли їм надавати можливості для:

- 1) вибору проблем для обговорення й дослідження, визначення способів, термінів виконання;
- 2) висловлювання власних вражень, пропозицій щодо проведення навчальних занять;
- 3) самостійного визначення шляхів, способів виконання запропонованих викладачем завдань, робіт;
- 4) організації дій за визначеними разом з викладачем алгоритмами, схемами і без них;
- 5) оцінку власних успіхів, результатів діяльності за певними критеріями [179].

На думку Т. О. Ольхової, освітній простір стане чинником становлення суб'єктності студента, якщо він:

- орієнтований на професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця, що здійснюється з опорою на майбутні досягнення студента з урахуванням його можливостей, прагнень і очікувань та забезпечує ціннісний резонанс сприймання студентом себе та світу;
- орієнтирами становлення суб'єктності виступають особистісні смисли отримуваних знань, сходження до особистісних і професійних цінностей, пошук варіантів суб'єктної реалізації цінностей;
- створює умови для реалізації сутнісних потреб особистості в пізнанні і розумінні світу та себе, самореалізації, рефлексії [149].

Таким чином, освітнє середовище вищої школи задає і визначає умови реалізації внутрішніх можливостей становлення суб'єктності. С. Е. Загра розуміє освітнє середовище як простір культури, стосунків, взаємодії його суб'єктів, що інтегрують у собі комплекс чинників, включаючись в які, студенти можуть вибирати міру і способи їх реалізації з урахуванням власних можливостей, інтересів, підготовленості для вибудовування індивідуальної траєкторії становлення, а також сформованих і відтворюваних у навчально-професійному співтоваристві цінностей, норм і традицій [83].

Отже, ми розглядаємо становлення суб'єктності майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі як безперервний процес саморозвитку суб'єктних якостей, зміну його суб'єктивних характеристик, потреб, установок, ставлень, здібностей, що інтегрують внутрішній світ, діяльність, особистісне в психіці та є джерелом проявів власної активності особистості. Суб'єктність студента через актуалізацію процесів самоаналізу, самопізнання, самоактуалізації та саморегуляції [54].

Вдосконалення уміння і навичок самоосвітньої діяльності, досягнення високого рівня творчої самостійності, креативності, внутрішньої свободи, наявність особистісних смислів отримуваних знань та внутрішньої мотивації – характеризують студента як суб'єкта учбово-професійної діяльності. У свою чергу, освітнє середовище вищої школи задає і визначає умови реалізації внутрішніх можливостей становлення суб'єктності. За адекватних умов освітній простір вищого навчального закладу формує і визначає особливості реалізації потенціалу майбутніх фахівців і їх становлення як суб'єктів майбутньої професійної діяльності [54].

1.2 Поняття суб'єктної позиції студента у психолого-педагогічному дискурсі

Суб'єктна позиція майбутнього фахівця як предмет дослідження вчених різних галузей гуманітарного знання набуває все більшого значення серед науковців. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчує, що дане поняття є складним, багатоаспектним, міждисциплінарним, посідає чільне місце у філософії, соціології, психології й педагогіці та розглядається в контексті проблем розвитку особистості, її свідомості й системи ставлень.

На філософському рівні позицію особистості інтерпретують як духовно-практичне утворення особистості, що детермінує її залученість до життя та діяльності (Л. М. Архангельський, А. С. Капто, В. І. Селиванов та ін.); на соціально-психологічному рівні позицію характеризує місце людини

в соціальній структурі, яке поєднується з правами та обов'язками, виявляється у соціальному становищі чи ролі, яку виконує людина (О. Г. Асмолов, І. С. Кон, Б. Ф. Ломов, Дж. Маєрс, В. Б. Ольшанський, Б. Д. Паригін та ін.); на психологічному рівні позиція проявляється в сукупності ставлень особистості до самої себе, до діяльності, до навколишнього середовища, мотивів, цінностей, які спрямовують та визначають життєдіяльність людини (Б. Г. Ананьев, Л. І. Божович, В. Н. Мясищев, Х. Ю. Хворост та ін.); на педагогічному рівні позицію особистості вивчають з точки зору рівня внутрішнього прийняття педагогом соціальної ролі вчителя та ставлення до свого соціального становища (Б. П. Бітінас, Є. В. Бондаревська, Н. М. Боритко, Д. М. Грішин, Т. Н. Мальковська та ін.).

Термінологічні словники найчастіше відтворюють трактування позиції, вміщене у словнику під загальною редакцією А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського: «Позиція (від лат. *positio*) – 1) стійка система ставлень людини до певних сторін дійсності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й відносною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі; положення, твердження; точка зору» [174, с.279].

У дослідженнях позиції особистості західноєвропейські психологи (А. Адлер, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фромм) виокремлюють два аспекти проблеми: змістовний або внутрішній, який розглядає знання, життєвий досвід, систему поглядів, основні цінності особистості, і процесуальний або поведінковий, спрямований на реалізацію суб'єктом власних рішень.

Так, в індивідуальній психології А. Адлера, який вперше ввів означений термін у науковий обіг, позиція особистості означає інтеграцію домінуючих вибіркового ставлень людини в будь-якому істотному для неї питанні [8]. На думку Е. Фромма, вищим підсумком особистісного розвитку є

особистісна позиція, ядро якої становить позитивна свобода, яка потребує спонтанної суб'єктної активності [233].

У концепції Г. Олпорта людина має потенціал особистісного зростання і самореалізації. Зріла особистість чітко уявляє свої перспективи і здатна до усвідомлення життєвої позиції, побудови індивідуальної стратегії і тактики своєї життєдіяльності [232].

У теорії соціального наuczіння Дж. Роттера людина розглядається як когнітивне утворення, що активно досягає своїх цілей і створює стратегію поведінки протягом усього життя. У його концепції звертає на себе особливу увагу особистісна змінна «локус контролю», яка може розглядатися як певна життєва позиція [232].

Вивчення позиції особистості отримало свій розвиток у працях таких вчених, як К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубінштейн та інші [13; 41; 164; 190].

Так, С. Л. Рубінштейн вважає, що позиція – це своє, яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого людина прийшла внаслідок великої свідомої праці [190]. Б. Г. Ананьєв зазначав, що позиція особистості є системою ставлень особистості (до навколишніх і до себе), установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність [13].

Дещо інше розуміння позиції пропонував О. М. Леонтьєв. Він вважав, що позиція – це не результат, а передумова і умова розвитку особистості. Необхідність зайняти ту чи іншу позицію, визначитись у своєму ставленні до життя, об'єктивно виникає перед кожною людиною на певному етапі життєвого шляху. Усвідомивши свою позицію, особистість піднімається на новий рівень розвитку [41].

У концепції В. Н. Мясищева позиція особистості аналізується як цілісна система індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка є результатом всієї історії розвитку людини, виражає особистісний досвід і визначає його дії і

переживання [164]. На думку автора, система ставлень формується під впливом відображення свідомістю людини навколишньої дійсності і становить ядро особистості.

І. С. Кон акцентує увагу на статусно-рольовій складовій позиції і розглядає позицію суб'єкта як виконання соціальної ролі за певними нормами згідно із системою очікувань, які висувають до нього як суспільство в цілому, так і окремі групи [150].

Б. Д. Паригін також говорить про зв'язок позиції людини з тією роллю, яку вона виконує відповідно до її соціального статусу і конкретної ситуації. «З позиції особистості по суті й починається той структурний пласт психіки, який характеризує особистість уже не як об'єкт, а як суб'єкт соціальних стосунків» [150].

Для Л. І. Божович позиція виступає системою спрямованості особистості, її мотивів, потреб, прагнень, які зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначають певну лінію її поведінки («внутрішня позиція»). Центральними елементами такої системи спрямованості є особистісні смисли, які розуміються як смислові установки, значущі мотиви, заради яких особистість діє. Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки й діяльності виступає складною системою її ставлень, установок і мотивів, цілей і цінностей, які можуть бути як просоціального, так і асоціального змісту [61].

У цьому контексті варто згадати концепцію В. О. Ядова. Ключовим моментом його диспозиційної теорії є виокремлення в структурі особистості диспозицій властивих кожній людині. Структуру диспозицій особистості складають установки різного рівня – від «нижчих», пов'язаних з вітальними потребами особистості, до «вищих» – ціннісних орієнтацій особистості. В. О. Ядов стверджує, що особистість здійснює вибір поведінки залежно від зустрічі потреби з певною ситуацією і реалізується в рамках тієї або диспозиційної установки [71].

Отже, аналіз зазначених вище точок зору дозволяє охарактеризувати позицію особистості наявністю уявлень, поглядів, настанов, мотивів, смислів, ціннісних орієнтацій, що визначають життєдіяльність особистості. Уявлення – це розуміння та знання про щось, яке утворюється внаслідок досвіду, а також предметно-чуттєвий образ певного фрагмента дійсності поза безпосередньою дією цього фрагмента на органи чуття. Погляди – це сукупність знань індивіда, які зумовлюють його відношення з фізичним і соціальним світом. Настанови – це психологічний стан схильності суб'єкта до певного способу дії, який формується на основі його попереднього досвіду та знань [229]. Мотиви – причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб [170]. Смисли – це усвідомлення людиною важливості певних об'єктів і явищ, що визначаються роллю і місцем у її житті і діяльності [170]. Ціннісні орієнтації як сукупність підстав для оцінок суб'єктом навколишньої дійсності і орієнтації в ній, а також як спосіб диференціації індивідом об'єктів у відповідності до їх значимості [178].

Відзначимо, що у наукових джерелах поняття «позиція» вживається у різноманітних контекстах:

- світоглядна позиція як актуальний стан цілісного світогляду особистості, що виявляється у суб'єкта освітнього процесу через реалізацію системи особистісних цінностей і нормативів (Л. А. Григор'єва) [178];
- педагогічна позиція як визначальна характеристика педагога, що поєднує у собі ставлення до учнів, до себе і ґрунтується на професійних знаннях, професійному досвіді, творчому підході до педагогічної праці (В. О. Сластьонін, В. І. Слободчиков, О. П. Літовка та ін.) [119];
- життєва позиція спосіб включення особистості у життєдіяльність суспільства через використання сукупності соціально значущих поглядів, переконань, професійних навичок і умінь для виконання суспільно корисної праці (В. Н. Маркін) [123];

- інформаційна позиція як система ставлень (індивідуальних, свідомих та вибіркових) до інформації, до різноманітних інформаційних процесів, якими пронизане життя сучасної людини (Х. Ю. Хворост) [230];
- соціальна позиція як ставлення, що визначають стиль поведінки (Б. Д. Паригін, А. В. Петровський та ін.) [150; 178];
- внутрішня позиція – система спрямованості особистості, її мотивів, потреб, прагнень, які зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначають певну лінію її поведінки (Л. І. Божович) [119; 150];
- професійна позиція – ставлення до своєї професії, а також дії та поведінка, обумовлені цим ставленням [178];
- суб'єктна позиція як система особистісно-значущих ставлень людини до світу, інших людей, самого себе, що проявляється у свідомому, активному, відповідальному здійсненні діяльності (Г. К. Радчук та ін.) [180].

Підкреслимо, що для нашого дослідження істотним є поняття «суб'єктна позиція», тому виникає необхідність розглянути дефініції «суб'єкт» і «суб'єктність».

Категорія суб'єкта у працях С. Л. Рубінштейна є багатомодальною і виявляє не тільки різні характеристики самого суб'єкта, а й різні типи його ставлення до світу: пізнавальне, діяльнісне, етичне (ставлення до іншої людини) і споглядальне [211].

А. В. Брушлинський описує суб'єкт як людину в єдності її природних, соціальних та індивідуальних якостей. Суб'єктність особистості полягає в тому, що вона здійснює діяльність, спілкування, споглядання та інші види людської індивідуальної, сумісної чи групової активності [6].

Серед сучасних розробників психології суб'єкта варто відзначити, З. М. Адамську, О. Ф. Бондаренка, О. М. Волкову, З. С. Карпенко, О. К. Осницького, В. А. Петровського, В. І. Слободчикова, В. О. Татенка та інших [6; 34; 35; 63; 64; 91; 92; 93; 151; 158; 159; 210; 211; 212; 213].

У концепції В. А. Петровського суб'єктність є своєрідною властивістю особистості, а розвиток особистості – процес, що підпорядковується закономірності єдності неперервності і перервності та забезпечує цілісність процесу розвитку особистості, розвиток її суб'єктності як інтегральної особистісної властивості [109].

В. І. Слободчиков вважає появу суб'єктності фундаментальним поворотом у живій природі, на етапі якого загальна властивість самоорганізації живих систем поступається місцем механізму самоконтролю. Тут вперше виникає ставлення до самого себе, постає самість, суб'єктність з її іманентною здатністю «бути для себе», що й дозволяє людському індивіду стати дійсним суб'єктом (господарем, розпорядником) власного життя [6].

В основі суб'єктності, на думку О. М. Волкової, лежить ставлення людини до себе як до діяча, що також передбачає визнання і прийняття не тільки у себе, але й у іншій людини таких суб'єктних якостей, як активність, самосвідомість, свобода вибору і відповідальність за нього, унікальність, саморозвиток як спосіб існування [63;64].

На думку О. К. Осницького, суб'єктне ставлення до життєдіяльності реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду [151].

Автор виокремлює п'ять взаємопов'язаних компонентів суб'єктного досвіду:

- ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання);
- досвід рефлексії (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі і в собі);
- досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи, розрахунок на певні зусилля і рівень досягнення успіху);

– операційний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції) [151].

Кожен із компонентів реалізується в потребовій, діяльнісній, міжособистісній сферах, у переживаннях, у свідомості людини, у сфері потягів, інтересів, повинності, забезпечуючи активні, цілеспрямовані, усвідомлені і скоординовані з іншими дії, щодо вирішення творчих завдань саморозвитку [108;151].

В. О. Татенко, котрий розробив і запровадив у сучасній психології якісно нову суб'єктно-вчинкову парадигму, констатує, що «бути суб'єктом – це значить бути джерелом активності, дій, думок, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови» [209, с.336].

Психологічними критеріями суб'єктності виступають: здатність воліти бути людиною й самим собою, хотіти й могли обстоювати своє право на людське самісне існування, самовизначатись в просторі й часі свого життя, творити нові змісти та форми буттєвості, здійснювати рефлексію своїх творінь, набувати й нарощувати досвід людського буття, проектувати його нові форми та змісти [209].

З. С. Карпенко представляє розгорнуту концепцію суб'єктності як інтегральної якості особистості. На її думку, інтегральна суб'єктність – концепт, що відображає картографію суб'єктного буття людини в різних іпостасях її життєздійснення: індивіда (організму) – носія інстинктивної активності, власне суб'єкта – діяча, ініціатора різнопланових діяльностей, особистості – суб'єкта моральної за змістом і сумісної за формою діяльності, індивідуальності – суб'єкта творчої діяльності, універсальності як суб'єкта віри і носія загальнолюдських цінностей, що перебувають на різних рівнях трансцендування і різних секторах реалізації суб'єктних інтенцій (пізнання,

самопізнання, практично-перетворювальна (трудова) діяльність, спілкування, культуротворчість) [92, с. 159].

Відповідно, вчена виокремлює п'ять теоретико-семіотичних віх розгортання суб'єктності:

1. Рівень відносного суб'єкта, який може бути охарактеризований різними інстинктивної поведінки – індивід (організм).

2. Рівень монособ'єкта зосереджує увагу на категорії діяльності як цілеспрямованій предметній активності індивіда щодо досягнення бажаного результату. Така іпостась людини як власне суб'єкт (діяч, ініціатор різнопланових діяльностей) найчастіше пов'язується з її функціональними особливостями.

3. Рівень полісуб'єкта – розвиток особистості внаслідок інтерналізації суспільних цінностей і суб'єктивних смислів інших людей та оформлення власної ціннісно-сислової (за змістом) і знаково-символічної (за формою) свідомості – особистість.

4. Рівень метасуб'єкта – таке розгортання суб'єктності, яке охоплене категорією «творчість» – індивідуальність (неповторний комплекс анатомо-фізіологічних, морфологічних та набутих змістово-функціональних ознак конкретної людини).

5. Абсолютний суб'єкт фіксує вищий ступінь духовного розвитку людини і виявляється в повному усвідомленні сенсу свого життя, у знанні своєї причетності до світу, у відчутті духовної єдності з Універсумом – універсальність як суб'єкт віри і носія загальнолюдських цінностей [92].

Згідно з О. Ф. Бондаренком, суб'єктність є якістю особистості, яка «відображає, позначає здатність її перетворити принцип свого особистісного буття на певну умову життєдіяльності, адекватну чи неадекватну, таку, що допомагає або, навпаки, перешкоджає розгортанню, опредметненню персоналізованого індивіда у світі внаслідок його смислогенезу» [35, с.57]. О.Ф. Бондаренко виокремлює чотири сторони суб'єктності:

- суб'єктність як інтернальність – уявлення про світ і про себе в ньому, про майбутню професію; відчуття особистого контролю, авторства власного життя;
- суб'єктність як продуктивність щодо власних переживань – усвідомлення своїх внутрішніх станів, знання про самого себе і про інших, самопізнання, самовладання, самоконтроль, саморозуміння, осмисленість життя;
- суб'єктність як незалежність (незаяддевість) у соціальних та міжособистісних стосунках – усвідомлення власної унікальності, цінності свого Я, своєї особистості, можливість виходу за визначені межі;
- суб'єктність як здатність до самовизначення – усвідомлення власної мотиваційно-сислової сфери; мотиви саморозвитку, самотворення, самореалізації; розвиток особистості в бік найповнішого розкриття, розгортання закладених в ній можливостей, сил і здібностей [35].

На думку З. М. Адамської, особливої уваги проблема суб'єктності, активного ставлення людини до свого розвитку набуває на етапі професійного самовизначення. З міркувань дослідниці, суб'єктність як інтегральна властивість особистості є результатом саморозвитку і полягає у відчутті авторства власного життя та усвідомленні відповідальності за його здійснення, у здатності до рефлексивності, позитивному самотавленні, саморозумінні, осмисленості життя, у прагненні до найповнішого розкриття власного потенціалу саморозвитку, до професійного зростання та самоактуалізації [6].

Опираючись на критерії суб'єктності, З. М. Адамська виокремила: досуб'єктний, низький, середній, високий та абсолютно суб'єктний рівні розвитку суб'єктності майбутнього фахівця [6].

Отже, суб'єктність визначається як інтегральна властивість особистості, основу якої складають такі якості суб'єкта:

- соціальність (первинне включення суб'єкта в структуру навчальних, виробничих, духовних та інших зв'язків);

- активність (здатність бути ініціатором суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі внутрішньої мотивації; вибіркове і творче ставлення до дійсності);
- цілісність (єдність, інтегрованість усіх видів активності людини);
- рефлексивність (процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів, оцінка власної активності, процесу, результатів діяльності та способів їх коригування);
- інтернальність (здатність брати на себе відповідальність за події в своєму житті, приписувати їх своїй наполегливості, здібностям, бажанням);
- ініціативність (діяльнісний стан людини з її ставленням до цілей, змісту, характеру діяльності та прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення мети);
- потреба в самоактуалізації (прагнення суб'єкта до найповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей);
- відповідальність (внутрішня потреба, добровільне взяття на себе гарантій щодо забезпечення умов діяльності, рівня її якості, готовність відповідати за наслідки своєї діяльності і поведінки; здатність розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, прийнятим у суспільстві або колективі нормам);
- креативність (творчий потенціал, рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, що виявляються у культурі мислення, спілкуванні, навчальній та професійній діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості);
- самоконтроль (виявляється в усвідомленні та оцінюванні особистістю своїх психічних станів і дій, в узгодженні їх відповідно до пред'явлених вимог та суспільно встановлених правил і норм поведінки);
- автономність (самостійне цілепокладання, усвідомленість поведінки; схильність до самостійного виконання діяльності, цілеспрямованість, високий рівень розвитку самоконтролю);
- здатність до саморегулювання (структурування суб'єктом своєї

діяльності, визначення її завдань, послідовності їх виконання, узгодження видів діяльності зі своїми зусиллями, організація простору діяльності тощо) [55; 98].

Таким чином, здійснений теоретико-методологічний аналіз науково-психологічних досліджень засвідчив розуміння «позиції особистості» через систему ставлень особистості, що підсилює її суб'єктний характер.

У найширшому смислі суб'єкт – це носій, ініціатор, творець предметно-практичної діяльності і пізнання, а суб'єктність визначається центральним утворенням людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості, відображає здатність активно пізнавати себе, бути організатором власного життя, перетворювати власний внутрішній світ, здійснювати усвідомлені зміни в навколишній дійсності.

Поєднання категорій «суб'єктність» і «позиція» в одне поняття визначає суб'єктну позицію студента як складну цілісну систему ставлень особистості – носія особистісно значущих цілей і цінностей, які реалізуються в поведінці і діяльності. У психологічних і педагогічних працях наголошено, що для суб'єктної позиції, на відміну від конформної або об'єктної, характерне активне, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення особистості до себе, до дійсності, до навколишнього світу й життя загалом. Суб'єктна позиція відображає авторство, індивідуальність, самостійність, унікальність, здатність до рефлексії, свободи вибору та вчинкової активності особистості.

1.3 Компоненти та критерії розвитку суб'єктної позиції студента

Сутнісні характеристики та компоненти суб'єктної позиції майбутнього фахівця розглядали Г. І. Аксьонова, М. Р. Бітянова, Ф. І. Блієва, Ю. Л. Блінова, Н. М. Боритко, Н. В. Гафурова, Т. Г. Дулінець, І. Ю. Кузнецова, А. С. Лебедєв, П. О. Лютий, О. А. Мацкайлова,

Т. А. Ольхова, С. Є. Певна, О. П. Полухіна, Г. К. Радчук, О. М. Трещов та інші [9; 28; 29; 30; 41; 70; 109; 112; 119; 120; 129; 132; 149; 157; 164; 180; 184].

Так, Г. І. Аксьонова розуміє суб'єктну позицію як складну інтегральну характеристику особистості, що відображає активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до самої себе, до діяльності, світу та життя в цілому. Суб'єктна позиція включає:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає спрямованість особистості на професію та її цінності, прагнення до особистісної та професійної самореалізації;
- ставленнєвий компонент, який виражає специфічні особливості взаємодії між суб'єктами в системі освіти;
- регулятивно-діяльнісний компонент, що є показником уміння організовувати, оцінювати і здійснювати корекцію власної життєдіяльності [109].

Як особлива якість особистісної позиції, що характеризує ціннісно-діяльне ставлення особистості, суб'єктна позиція розглядається у працях О. М. Трещова. На думку автора, вона є особливим способом реалізації ціннісного ставлення особистості до діяльності і проявляється у:

- смислотворчості як здатності оцінювати сенс і ціннісну значущість освіти;
- готовності особистості до дії, вибіркової, що відображається не тільки у здатності зробити вибір, але і нести за нього відповідальність;
- автономності, яка виражається у здатності людини приймати самостійні рішення;
- пошуку ціннісних смислів освіти, виборі варіантів вирішення освітніх завдань, які визначаються ступенем розвитку рефлексивних здібностей [30].

У працях Н. В. Гафурової і Т. Г. Дулінець суб'єктна позиція розуміється як внутрішня позиція, що ґрунтується на системі ставлення людини до світу, інших людей, самої себе, та дозволяє їй свідомо,

відповідально і вільно будувати своє життя, здійснювати вчинки і життєві вибори. Основними ознаками суб'єктної позиції називають:

- наявність і усвідомлення особистісно-значущих цілей діяльності;
- володіння засобами і способами діяльності, адекватними цілями;
- прояв самостійності в різних ситуаціях і взаємодіях з іншими суб'єктами і об'єктами діяльності [175].

Особливості прояву суб'єктної позиції в творчій діяльності вивчаються А. С. Лебедєвим. Вчений вважає, що сутність суб'єктної позиції полягає в саморозвитку і самоактуалізації особистості в професійній діяльності. Вона відображає авторство, індивідуальність, самостійність особистості, її активно-перетворювальну стратегію у діяльності, і в житті [112].

П. О. Лютий розкриває зміст суб'єктної позиції за допомогою таких критеріїв:

- здійснення усвідомленого вибору при вирішенні будь-яких особистісних завдань;
- самоорганізація в умовах невизначеності;
- гнучкість у проектуванні і реалізації міжособистісних стосунків;
- критичне ставлення до себе, своєї діяльності, соціуму;
- психологічна стійкість до змін в різних сферах життя;
- активність у вирішенні особистісних проблем;
- саморегуляція [175].

Розвиває суб'єктний підхід до трактування позиції Ф. І. Блієва, визначаючи її як стійке комплексне утворення в структурі особистості, що відображається в суб'єктному, творчому, ціннісному ставленні до своєї діяльності і якості її виконання, у прагненні до досягнення мети. Ціннісні орієнтації, спрямованість на самовдосконалення, креативність є основними показниками, що визначають ефективність процесу діяльності [29].

З точки зору М. Р. Бітянової, суб'єктній позиції особистості притаманні такі характеристики:

- наявність стійкої внутрішньої мотивації та ціннісно-смислових

регуляторів вчинків та поведінки;

- уміння планувати свої дії відповідно до цілей і системи життєвих цінностей, гнучкість та самостійність; здатність регулювати свою активність у процесі досягнення мети і вирішення завдань (уміння не лише ставити, але й утримувати мету, не відволікаючись на ситуативні зацікавлення);

- сформована самооцінка, уміння побачити себе, свої вчинки в тій або іншій ситуації і давати їм усебічну оцінку;

- постійне співвіднесення себе, своєї діяльності і життєвих планів з навколишнім світом, передусім – світом людей; існування в контексті історії, культури, людських ставлень, здатність до рівноправного діалогу зі світом [28].

Цінною для нашого дослідження є думка С. Є. Певної, яка суб'єктну позицію вчителя визначає як відносно усталену систему усвідомленого ціннісного ставлення до навколишнього світу, до учнів, батьків, колег та до самого себе, що реалізується в педагогічній діяльності та в якому проявляються особистісні й професійні якості педагога.

Суб'єктній позиції педагога притаманні такі риси: самоідентифікація, самореалізація, саморегуляція, самостійність у цілепокладанні, здатність до самостійної побудови й реалізації власної траєкторії професійного та особистісного розвитку, активність, відповідальність, толерантність, креативність, здатність конструювати власні стратегії життєвої та професійної самореалізації, суб'єктний потенціал [157].

У структурі суб'єктної позиції майбутнього педагога дослідниця виокремила:

- когнітивний компонент як систему педагогічних поглядів і переконань, що характеризують усвідомлення майбутнім фахівцем концептуальних положень педагогічної діяльності;

- афективний компонент, який відображає вмотивоване ціннісне ставлення студента до майбутньої професійної діяльності;

– поведінковий компонент, спрямований на цілісне самовизначення, самовираження та саморозвиток майбутнього педагога в навчально-професійній діяльності;

– творчий компонент, котрий віддзеркалює креативність не лише як професійну характеристику, але і як необхідну особистісну якість [157].

Цікавим є дослідження суб'єктної позиції педагога на етапі самоактуалізації у працях Ю. Л. Блінової. З міркувань дослідниці, особливості ціннісно-сислової сфери (ієрархія загальнолюдських цінностей і смисложиттєві орієнтації), особистісні характеристики (рівень розвитку мотивації досягнення, толерантності, рефлексії, самоповаги, самоприйняття, здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, автономність, стресостійкість) та індивідуальні особливості функціонального і психічного стану (життєвий тонус, рівень напруженості, емоційна стійкість, активне ставлення до життя) є визначальними показниками суб'єктної позиції особистості [30].

Як усталений суб'єктно-пристрасний смислопороджувальний центр в структурі особистості визначає суб'єктну позицію майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки Г. К. Радчук. «Це цілісне смислове утворення особистості, що відображає стійку систему ставлень до професії, до учасників освітнього процесу у системах «студент-викладач» та «студент-навчальна група», до самого освітнього середовища, до самого себе, включає оцінку особистісного та професійного досвіду, реальності, перспектив, а також власних домагань, що будуть реалізовані в обраній діяльності» – зазначає авторка [180, с.130].

Провідними компонентами суб'єктної позиції студента, на думку Г. К. Радчук, є:

1. Мотиваційно-сислові та професійно-орієнтовані ставлення (критерії – ставлення до майбутньої професійної діяльності, сенсожиттєві орієнтації, професійна спрямованість).

2. Ціннісні ставлення (критерії – ставлення до себе, самоповага, саморозуміння).

3. Ціннісно-діяльнісні ставлення (критерії – самоставлення, ставлення до особистості інших людей, ставлення у системах «студент-викладач» та «викладач-навчальна група»).

4. Регулятивно-поведінкові ставлення (критерії – здатність до управління власною життєдіяльністю, до управління власною особистістю, до саморозвитку та самоактуалізації) [180].

Відповідно до таких характеристик особистості, як позитивне самоставлення, інтернальність, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, рефлексивність, відносна автономність, спрямованість на саморозвиток та самоактуалізацію, дослідницею виокремлено п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій студентів у процесі освіти:

- пасивно-репродуктивна, «Я як студент»;
- активно-репродуктивна, «Я – студент»;
- активно-рефлексивна, «Я як майбутній фахівець»;
- креативно-сміслова, «Я – майбутній фахівець»;
- професійно-екзистенційна, «Я – творець» [184].

Як зазначає М. М. Боритко та О. А. Мацкайлова, суб'єктна позиція реалізується у таких функціях, котрі відображають різноманітні аспекти ставлення:

- 1) саморозуміння, яке розкриває таку складову як емоційно-ціннісне ставлення;
- 2) самооцінка, що означає наявність оцінки самих смислів, свого ставлення у порівнянні з думками інших людей, з цінностями культури;
- 3) самореалізація, що відображається у поведінково-нормативних стосунках;
- 4) самоствердження, котре виявляється тоді, коли особистісні смисли (мотиваційно-сміслові ставлення), пройшовши стадію оформлення, стають значущими для оточуючих;
- 5) саморозвиток, що полягає у єдності самоціннісних і ціннісно-діяльнісних ставлень [41;180].

На підставі опрацьованих психолого-педагогічних джерел ми систематизували підходи до розуміння сутності та структури досліджуваного феномену. Нижче у таблиці представлені авторські підходи до визначення, структури і критеріїв суб'єктної позиції студента [55].

Таблиця 1.1

Авторські підходи до розуміння визначення, структурних компонентів та критеріїв суб'єктної позиції студента

Автор	Визначення	Компоненти	Критерії
Г. І. Аксьонова	Суб'єктна позиція – це складна інтегральна характеристика особистості, яка відображає ініціативне, відповідальне перетворювальне ставлення до самого себе, до діяльності, до світу і життя в цілому.	Мотиваційно - ціннісний Ставленнявий Регулятивно-діяльнісний	-ціннісні орієнтації, професійні мотиви і професійна спрямованість -учбово-пізнавальні мотиви та інтереси -самоставлення, ставлення в системах «викладач – студент», «студент – навчальна група» -здатність до управління своєї особистості, власної життєдіяльності, поведінки
Ф. І. Блієва	Суб'єктна позиція – це стійке комплексне утворення в структурі особистості, що відображається в суб'єктивному, творчому, ціннісному ставленні до своєї діяльності і якості її виконання, в прагненні до досягнення вершин.	Ціннісні орієнтації Спрямованість на самовдосконалення Креативність	-ціннісне ставлення до учбово-професійної діяльності, самовизначення -спрямованість на професію, на досягнення вершин професійності -професійна активність, самостійність, готовність до ризику, незалежність, потреба у самоповазі, професійному саморозвитку, активно-перетворююча стратегія, креативність, відповідальність
Ю. Л. Блінова	Суб'єктна позиція – це цілісна система напрацьованих особистістю способів активної реалізації ціннісних ставлень до себе, інших суб'єктів і власної професійної діяльності.	Мотиваційно-ціннісний Емоційно-оцінковий Діяльнісно-регулятивний	-ієрархія цінностей і смисложиттєві орієнтації -рівень розвитку мотивації досягнення, толерантності, рефлексії, самоповага, самоприйняття, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, автономність, стресостійкість -життєвий тонус, рівень напруженості, емоційна стійкість, активне ставлення

Продовж. табл. 1.1

М. М. Боритко, О. А. Мацкай- лова	Суб'єктна позиція – це система домінуючих вибіркових ставлень, які визначають професійну активність людини, характер професійно-особистісного саморозвитку.	Емоційно-сміслові ставлення Діяльнісно-ціннісні ставлення Поведінково-нормативні ставлення	- самоповага - саморозвиток - самооцінка -саморозвиток - самореалізація - самоствердження
С. Є. Певна	Суб'єктна позиція вчителя – це відносно усталена система усвідомленого, ціннісного ставлення до навколишнього світу, до учнів, батьків, колег та до самого себе, що реалізується в педагогічній діяльності та проявляється особистісних й професійних якостях педагога.	Когнітивний Афективний Поведінковий Творчий	-ставлення до навчально-пізнавальної діяльності та сформоване професійно-педагогічне мислення -професійно-педагогічна спрямованість -активний, усвідомлений характер навчально-професійної діяльності -творча самостійність
А. С. Лебедев	Суб'єктна позиція в творчій діяльності – системне ставлення внутрішніх психічних елементів, що дають можливість особистості здійснювати одночасно і творчо взаємодію із зовнішнім і внутрішнім середовищем.	Мотиваційно-ціннісний Когнітивно-творчий Регулятивно-діяльнісний	-усвідомлений вибір професії; -прагнення до творчої реалізації в професійній діяльності -самосвідомість, самопізнання, активність, ініціативність, відповідальність, рефлексія -самостійність у постановці цілей, організації творчої діяльності
Г. К. Радчук	Суб'єктна позиція майбутнього фахівця – це інтегративна характеристика особистості, що виражає систему його емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітньому просторі.	Мотиваційно-сміслові та професійно-орієнтовані ставлення Ціннісні ставлення Ціннісно-діяльнісні ставлення Регулятивно-поведінкові ставлення	-внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності -інтернальний локус контролю -рефлексивність -самоповага -відносна автономність -потреба у загальній та ситуативній самоактуалізації

О. М. Трещов	Суб'єктна позиція – особливий спосіб реалізації ціннісного ставлення особистості до діяльності.	Афективний Поведінковий Когнітивний	-сукупність мотиваційно-особистісних ставлень до діяльності в професійній сфері, що виражається у ієрархії найбільш стійких мотивів -глибокі міцні знання -здатність до рефлексії
--------------	---	---	---

На підставі теоретичного аналізу зазначених підходів ми виокремили такі структурні компоненти суб'єктної позиції майбутнього фахівця:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає професійну спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), яка охоплює осмислене ставлення до себе в контексті учбово-професійної діяльності і ставлення до самої діяльності у цілісному контексті життя, характер мотивів учбово-професійної діяльності, бажання вдосконалювати свою підготовку та досягати максимальних звершень у професії. Показниками, що визначають даний компонент, є осмисленість життя і майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності та прагнення до самоактуалізації [56; 60; 62].

Для обґрунтування проблеми мотивації ми звернулись до досліджень О. Г. Асмолова, З. С. Карпенко, О. М. Леонтьєва, А. В. Серого та низки інших науковців, які розвиток учбово-професійної мотивації розглядають з точки зору відкриття студентами смислу своєї участі у певній діяльності і включення її до простору власних життєставлень [91; 114; 201]. Так, О. М. Леонтьєв, вважає, що у період професійного становлення майбутнього фахівця відбувається смислова перебудова свідомості. Відповідно, під час учбово-професійної діяльності засвоюваний студентами матеріал стає не тільки знанням, але й набуває адекватного особистісного смислу для студента, внутрішньо мотивує його діяльність [114]. А. В. Серий відзначає, що під час навчання у виші, який є життєвою ситуацією особистісного і професійного самовизначення молодих людей, найбільш актуальним стає

сенса власної діяльності, а особливо сенс майбутньої професійної діяльності, що визначає вибір життєвої стратегії [201]. Включення професійної діяльності в систему сенсожиттєвих орієнтацій забезпечує об'єктивно високу ефективність праці, творчий підхід до виконання своїх обов'язків, орієнтацію на самовдосконалення, а також ціннісно-сміслову ставлення до професії, яке виявляється у переживанні професійного покликання, задоволеності професійною самоактуалізацією, процесом та результатами учбово-професійної діяльності, мотиваційній готовності до майбутньої професійної діяльності (Д. Б. Богоявленська, О. О. Бодальов, Д. Н. Завалішина, Н. В. Кузьміна, Т. В. Максимова, Є. А. Максимова, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. Е. Чудновський).

Спираючись на твердження науковців, можна констатувати той факт, що учбово-професійна діяльність може бути мотивована зовнішньо і внутрішньо: в першому випадку йдеться про пріоритетний вплив на активність особистості поведінки інших людей, оцінок і реакцій навколишніх, фізичних умов тощо. В другому випадку детермінантами є мотиваційні диспозиції особистості, серед яких провідне місце займають цінності, які найбільш схильні до впливу людини. І хоча цей поділ достатньо умовний в обговоренні проблем суб'єктної позиції, особливе значення має внутрішня мотивація. У цьому контексті внутрішня мотивація виступає сукупністю учбово-професійних, сутнісно значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі студента до майбутньої професії і визначаються спрямованістю на оволодіння професією та готовністю до неї, що проявляються у провідній діяльності – «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» [6]. Наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої предметної структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує весь процес самоактуалізації особистості та є виявом розвиненої суб'єктної позиції [184].

Поділяючи думку І. Ф. Блієвої, М. М. Боритко, О. А. Мацкайлової та Г. К. Радчук, вважаємо, що інтегративним показником суб'єктної позиції студента та провідним мотивом у досягненні максимальних звершень є прагнення до самоактуалізації [29; 41; 180]. Дослідники називають її різними термінами: «сенс життя», «інтеграція», «психічне здоров'я», «індивідуалізація», «автономія», «продуктивність», але всі вони одноставні в тому, що всі перелічені назви є синонімами і свідчать про реалізацію потенцій індивіда в повному сенсі цього слова, становлення тим, ким він може стати [30; 57].

Як стверджує А. Маслоу, самоактуалізація – це бажання людини стати всім, чим вона здатна стати, прагнення повністю реалізувати свої потенційні можливості, прислухатися до свого власного голосу, брати на себе відповідальність, бути чесним, багато працювати, мати незалежну від оточуючих позицію, знайти самого себе і мету свого життя. Самоактуалізація є головним мотиваційним чинником сходження людини до індивідуальності на основі чуттєвого переживання потреби у вдосконаленні [128]. Автор описує наступні характеристики самоактуалізованої особистості: спротив прилучення до культурних норм, власна система цінностей, переживання, «свіжість» сприймання, спонтанність, прийняття, людська спорідненість, автономія, центрування на проблемі, креативність [180].

Самоактуалізація особистості студента як втілення студентом власного інтелектуального, духовного, морального, творчого, комунікативного, енергетичного та інших потенціалів особистості в учбово-професійній діяльності, спілкуванні, праці і дозвіллі розглядається навіть не стільки як мета, скільки як шлях суб'єктного становлення майбутнього фахівця в його учбово-професійній діяльності, оскільки передбачає саморозвиток, самозміну, самопізнання, самовдосконалення [57]. Як зазначає С.Д. Максименко, суб'єкт (особистість, що самореалізується) не лише сам ставить мету, а й перетворює її в життєву задачу, для чого сам переструктурує власний внутрішній світ, і стає «причиною своїх

відношень зі світом, із суспільством; є творцем власного життя, створює умови свого розвитку; долає деформацію власної особистості» [82, с.146].

Ю. Л. Блінова визначила характеристики особистості, яка самоактуалізується у професійній діяльності:

- емоційне переживання повноти життя;
- безперервне прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення;
- отримання задоволення від самого процесу професійної діяльності;
- здатність до усвідомленого вибору в складних ситуаціях і до прийняття відповідальності за його наслідки [30].

2. Особистісно-діяльнісний компонент суб'єктної позиції майбутнього фахівця відображає її практично-дієвий, регулятивний характер та охоплює властивості особистості як суб'єкта діяльності. Визначаючи основні показники цього компонента, ми виходили з того, що студент – це суб'єкт усвідомленої перетворювальної, цілеспрямованої діяльності, ставлення до учбово-професійної діяльності якого обумовлені низкою параметрів: активністю, відповідальністю, автономністю, інтернальністю, вмінням координувати свої зусилля з зусиллями інших, зверненістю особистості до своїх внутрішніх резервів, можливості вибору засобів здійснення діяльності, що в кінцевому рахунку визначається взаємодією сформованих умінь саморегуляції [56; 60; 62].

Відповідальність – це втілення самостійності особистості студента в діях і вчинках, як здійснюваний у різних формах контроль над власною діяльністю. Психологи І. Д. Бех, Т. Г. Гаєва, С. Б. Єлканов, А. В. Лопуховська, Т. В. Морозкіна, А. П. Растігаєв, М. В. Савчин вважають, що відповідальність є характеристикою ставлення особистості до людей, і визначають її як системну якість, завдяки якій людина здатна усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сензитивність до моральних ситуацій [6].

М. В. Савчин визначає відповідальність як цілісну якість людини, в якій інтегровані її духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують реалізацію у поведінці необхідного, належного та інтенційного. У структурі відповідальності учений виділяє когнітивну (особливості раціональної саморегуляції поведінки, усвідомлення себе як суб'єкта відповідальної поведінки), емоційно-мотиваційну (субстанційні та ситуативно-динамічні спонукання відповідальної поведінки та переживання особистості) та поведінкову (дії, конкретні акти поведінки, власне вчинки, наміри позиції, рішення тощо) складові, у яких особистість «цілісно виражається як суб'єкт внутрішньої чи зовнішньої дії, поведінки та діяльності» [193, с.105].

К. О. Абульханова-Славська називає відповідальність максимальним вираженням суб'єктної позиції в діяльності і розуміє її як «добровільне взяття людиною на себе гарантій забезпечення умов її здійснення, гарантій за рівень якості діяльності, гарантій за її результат, готовність відповідати за будь-які наслідки» [1, с.47]. Суб'єкт відповідальності сам вводить критерії, за якими обмежує поле своєї активності та здійснює контроль. Особистість проявляє готовність до самостійного досягнення результату, який вона гарантує за будь-яких умов.

Автономність як один із показників суб'єктної позиції проявляється через цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, нахил до самостійного виконання роботи [56]. О. О. Сергєєва під автономністю розуміє форму особистісного буття, інтегральна сутність якої відображена у таких характеристиках особистості, як самостійне цілепокладання, усвідомленість поведінки, розвинута рефлексія, гнучкість та креативність мислення і діяльності. Вона не зводиться ні до незалежності, ні до емансипації, але є механізмом адаптації особистості до мінливих умов, визначаючи успішність особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця [197].

О. М. Волкова, аналізуючи різні прояви автономності, називає такі її важливі якості, як свобода вибору і відповідальність за нього, унікальність суб'єкта, розуміння та прийняття іншого [64].

Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями [184]. Люди з домінуючим інтернальним локусом контролю вирізняються підвищеним почуттям соціальної відповідальності, вищим рівнем усвідомленості життя. У них сильніше виражені риси товариськості, відвертості, самоконтролю, прийняття свого Я, емоційної стійкості. Інтернальність вказує на впевненість у собі, наполегливість та послідовність у досягненні мети, схильність до самоаналізу, врівноваженість, доброзичливість, незалежність, тобто схильність до суб'єктної поведінки [6].

Оскільки студент як суб'єкт учбово-професійної діяльності є ініціатором усвідомленої і цілеспрямованої діяльності, він повинен проявляти свідому саморегуляцію своєї активності [56]. Як чинник і критерій суб'єктного розвитку, свідому саморегуляцію виокремлює О. А. Конопкін і вважає, що вона відображає ініціативно-творчий модус встановлення людиною діяльнісних ставлень з оточуючим предметним і соціальним світом на основі активного, самостійного і успішного оволодіння різноманітними новими видами, формами діяльності і соціальних стосунків [102]. К. О. Абульханова-Славська відзначає, що саморегуляція – це той механізм, який забезпечує домінуючу, спрямовуючу та активізуючу позицію суб'єкта. Вона здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із завданнями діяльності [1].

3. Рефлексивно-оцінювальний компонент передбачає осмислення власного досвіду учбово-професійної діяльності, розвиток самоаналізу та самооцінки власної особистості в контексті професійної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення і відображається в таких показниках, як рефлексивність та позитивне самоставлення [62].

Так, З. М. Адамська розглядає рефлексивність як системне утворення суб'єктності, що проявляється у сукупності уявлень спеціаліста про особливості ефективної професійної діяльності, про себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності; у професійній самооцінці та самооцінці професійно значущих якостей [6]. Рефлексія як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала зумовлює усвідомлене, ціннісно-визначальне ставлення до своєї майбутньої професії, до себе у ній. Вона є одним із головних інструментів розвитку механізмів самоорганізації, самовдосконалення особистості майбутнього професіонала. Здійснюючи рефлексивний аналіз, особистість забезпечує стабілізацію ставлення до себе як до джерела особистісного зростання, а тому визначає професійну діяльність як вагомий аспект власної особистісної і професійної реалізації [147].

У цьому контексті особливу увагу варто звернути на самоставлення особистості майбутнього фахівця. Самоставлення слугує для самовираження, збереження внутрішньої стабільності та континуальності Я, саморегуляції та контролю. Система самоставлення в студентському віці набуває нових функціональних можливостей, суттєвим чином впливаючи на самоприйняття та самоповагу, на вибір поведінкових моделей, на сприймання інших людей та побудову з ними взаємин. І з одного боку, слугує інструментом вирішення тих чи інших особистісних завдань, з іншого – суттєво залежить від самооцінних суджень щодо власної ефективності в актуальних сферах життєдіяльності [195].

Таким чином, на нашу думку, суб'єктна позиція студента – це інтегративний багатокомпонентний психологічний феномен, що полягає у системі особистісно-значущих ставлень студента до себе як до фахівця, до обраної професії і до своєї майбутньої професійної діяльності, що детермінує активно-розвивальний характер професійно-особистісного становлення в

освітньому просторі. Суб'єктна позиція майбутнього фахівця характеризується складною динамічною структурою, котра включає мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Професійна спрямованість, властивості особистості як суб'єкта діяльності та рефлексивність виступають сукупністю критеріїв, що визначають розвиток як окремих компонентів, так і суб'єктної позиції майбутнього фахівця загалом.

Отже, підсумовуючи теоретико-методологічні засади дослідження проблеми суб'єктної позиції студентської молоді, можна сформулювати такі висновки:

1. Актуальність дослідження суб'єктної позиції студентської молоді обумовлюється необхідністю становлення особистості майбутнього фахівця з потребою у професійному зростанні, здатністю до самоактуалізації, самовдосконалення, самовизначення. Розвиток суб'єктності майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі розглядається низкою вчених як безперервний процес удосконалення суб'єктних якостей, зміни його суб'єктивних характеристик, потреб, установок, ставлень, здібностей, що інтегрують внутрішній світ, діяльність, особистісне в психіці, та є джерелом проявів власної активності студента

2. Суб'єктність студента розгортається у процесі самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самоактуалізації. Вдосконалення уміння і навичок самоосвітньої діяльності, досягнення високого рівня творчої самостійності, креативності, внутрішньої свободи, наявність особистісних смислів отримуваних знань та внутрішньої мотивації, характеризують студента як суб'єкт учбово-професійної діяльності.

3. Узагальнення сутності таких понять, як «позиція особистості», «суб'єкт» та «суб'єктність» стало теоретичним підґрунтям для визначення ключового поняття дослідження. Суб'єктну позицію майбутнього фахівця ми розглядаємо як систему особистісно-значущих ставлень студента до себе як до фахівця, до обраної професії і до своєї майбутньої професійної діяльності,

що детермінує активно-розвивальний характер професійно-особистісного становлення в освітньому просторі. Визначено, що для суб'єктної позиції, центральним є активне, ініціативне, незалежне, діяльне, відповідальне ставлення особистості до себе, до дійсності, до навколишнього світу й життя загалом. Вона відображає авторство, цілісність, індивідуальність, самостійність, унікальність, рефлексивність, свободу вибору та здатність до вчинкової активності.

4. У структурі суб'єктної позиції майбутнього фахівця виокремлено мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. З урахуванням змісту та структури суб'єктної позиції студента, особливостей її розвитку в студентському віці в умовах ВНЗ розроблено критерії, що характеризують її прояви в мотиваційній, ціннісній, особистісній, діяльнісній та рефлексивній сферах особистості.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

У другому розділі висвітлено концептуально-методичні засади емпіричного дослідження особливостей розвитку суб'єктної позиції студентів у просторі вищого навчального закладу, його організаційний формат і формування експериментальної вибірки; проведено кількісну та якісну інтерпретацію отриманих даних за допомогою методів математичної статистики.

2.1 Організація та методика проведення емпіричного дослідження суб'єктної позиції студентів

Визначення й обґрунтування психолого-педагогічних чинників розвитку суб'єктної позиції у студентському віці вимагає не лише розкриття її сутності, компонентів, критеріїв, але й емпіричного вивчення особливостей розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця, виявлення істотних взаємозв'язків між її показниками, виокремлення рівнів розвитку.

Загалом наукове дослідження здійснювалося у кілька етапів.

На першому – *пошуковому етапі* (2014-2015 рр.) нашого дисертаційного дослідження закладено теоретико-методологічні основи дослідження проблеми, поглиблено вивчено структурні компоненти, критерії та показники суб'єктної позиції майбутнього фахівця в психолого-педагогічній літературі.

На другому – *констатувальному етапі* (2015-2016 рр.) проведено діагностичний зріз особливостей розвитку суб'єктної позиції студентської молоді, здійснено математико-статистичну обробку емпіричних показників та їх якісну інтерпретацію.

На третьому – *формуальному етапі* (2016-2017 рр.) розроблено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді, впроваджено програму її розвитку та проведено контрольний зріз рівня розвитку суб'єктної позиції у студентів.

На четвертому – *підсумковому етапі* (2017-2018 рр.) обґрунтовано ефективність моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції у майбутніх фахівців, здійснено узагальнення результатів дисертаційного дослідження.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України» та Тернопільського інституту вищого навчального закладу «Міжрегіональна академія управління персоналом». Сукупна вибірка досліджуваних складалася із 243 студентів першого, другого, третього та п'ятого курсів навчання технічних, педагогічних, психологічних, правознавчих та медичних спеціальностей.

Констатувальний етап емпіричного дослідження передбачав вирішення наступних завдань:

1. Сформувати комплекс взаємодоповнювальних методик вивчення особливостей суб'єктної позиції студентів та розробити карту емпіричного дослідження даного феномена.

2. За допомогою карти провести діагностичний зріз особливостей розвитку суб'єктної позиції у майбутніх фахівців

3. Здійснити кількісну та якісну інтерпретацію отриманих результатів, визначити та обґрунтувати рівні розвитку суб'єктної позиції студентів, зробити висновки.

Для проведення констатувального етапу емпіричного дослідження було розроблено карту емпіричного дослідження особливостей розвитку суб'єктної позиції студентів, у якій відповідно до емпіричних показників суб'єктної позиції підібрано комплекс діагностичних методик (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Карта емпіричного дослідження особливостей розвитку
суб'єктної позиції студентів**

Компоненти	Критерії	Показники	Методики діагностики
Мотиваційно-ціннісний	Професійна спрямованість	Осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації	Опитувальник «СЖО» Д. О. Леонт'єва методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. О. Реана, В. О. Якуніна, самоактуалізаційний тест Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана
Особистісно-діяльнісний	Властивості особистості як суб'єкта діяльності	Відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція	Шкала сумлінності В. В. Мельникова, Л. Т. Ямпольского, методика діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності Г. С. Пригіна, опитувальники: суб'єктності О. М. Волкової, І. А. Серьогіної, «Локус контролю» О. Г. Ксенофонтової, «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової
Рефлексивно-оцінювальний	Рефлексивність	Позитивне самоставлення, рефлексивність	Самоактуалізаційний тест Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана, методика «Особистісний диференціал», опитувальник рефлексивності А. В. Карпова

Опитувальник «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонт'єва дає змогу охарактеризувати особливості розвитку системи особистісних смислів у майбутніх фахівців[115] (Додаток Б.1).

Зокрема, субшкала «Цілі в житті» дозволяє визначити наявність цілей, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Зміст субшкали «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя» вказує на те, чи сприймає людина процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Субшкала «Результативність життя або

задоволеність самореалізацією» відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною і осмисленою була його прожита частина. Субшкала «Локус контролю – Я (Я – господар свого життя)» оцінює здатність людини впливати на хід власного життя. Субшкала «Локус контролю – життя, або керованість своїм життям» дозволяє визначити впевненість у принциповій можливості самостійно здійснювати свій життєвий вибір.

Додаткова інтерпретація показників здійснювалася відповідно до нової концептуалізації опитувальника СЖО А. В. Серого, який пропонує вісім типологій актуальних смислових станів у процесі навчання у ВНЗ[200] (Додаток Б.2).

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. О. Реана та В. О. Якуніна дозволяє виявити домінуючі мотиви в системі навчальної мотивації досліджуваних [166] (Додаток Б.3). Кількісний аналіз (частота вибору мотивів) та якісна інтерпретація дозволяє зробити висновки про провідні мотиви навчальної діяльності студентів. Для повнішого розуміння суті проблеми досліджувані мотиви умовно поділені на:

- учбово-професійні (значущі для особистості, що проявляються у провідній діяльності) – «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»;
- навчальні – «набути глибоких і міцних знань», «здобути інтелектуальне задоволення»;
- зовнішні (атрибутивні) мотиви – «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги» та інші [6].

Для дослідження прагнення до самоактуалізації ми використали *самоактуалізаційний тест Е. Шострома в адаптації Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана та інші* [204] (Додаток Б.4). Основне призначення тесту полягає у визначенні індивідуальних проявів самоактуалізації особистості за двома незалежними одне від одного базовими шкалами: компетентність у часі та підтримка та 12-ти – додатковими: ціннісні орієнтації; гнучкість

поведінки; сенситивність до себе; спонтанність; самоповага; самоприйняття; уявлення про природу людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність.

У результаті кількісної обробки кожен випробуваний має 14 показників самоактуалізації особистості. Вважається, що опитуваний досягнув оптимального рівня самоактуалізації особистості, якщо його дані перебувають у діапазоні 55-56%.

«Шкала сумлінності» В. В. Мельникова та Л. Т. Ямпольського спрямована для вимірювання рівня поваги до соціальних норм і етичних вимог [225] (Додаток Б.5). Для людей з високим значенням фактору сумлінності характерні такі якості особистості, як почуття відповідальності, сумлінність, стійкість моральних принципів. У своїй поведінці такі люди керуються почуттям обов'язку, строго дотримуються етичних стандартів, завжди прагнуть до виконання соціальних вимог. Висока відповідальність переважно добре поєднується з хорошим самоконтролем. На думку авторів, чим вищий показник одержав випробуваний, тим більше у нього виражена сумлінність, почуття відповідальності.

Питальник суб'єктності О. М. Волкової, І. А. Серьогіна дозволяє виявити рівень розвитку у студентів таких якостей як: розуміння і прийняття інших людей, свобода вибору і відповідальність за нього, унікальність, активність, саморозвиток [49] (Додаток Б.6). Обробка та аналіз результатів здійснювалася відповідно до ключа за шкалою «Свобода вибору і відповідальність за нього».

Методика діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності Г.С. Пригіна дозволяє визначити, який тип учбово-професійної діяльності є домінуючим у студентів: «автономний», «залежний» чи «невизначений» [103; 169] (Додаток Б.7).

Автономний стиль в учбово-професійній діяльності проявляється через такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, упевненість в собі, схильність до самостійного виконання роботи тощо. Для

«залежних» характерне те, що ці якості у них майже не виявляються, їх учбова діяльність пов'язана в основному з опорою на вказівки з боку педагога, з орієнтацією на поради, підказки. «Невизначені» – це ті, яких неможливо віднести до певного типу, адже у них рівною мірою виражені особливості, які властиві як першій, так і другій групі.

Методика «Локус контролю» О. Г. Ксенофонтової є модифікацію загальновідомої методики «Рівень суб'єктивного контролю» О. Ф. Бажиної, О. А. Голинкіної та А. М. Еткінда та дозволяє нам не лише діагностувати загальну локалізацію контролю, але й виявити її специфіку в окремих сферах життя людини [105] (Додаток Б.8).

Опитувальник інтерпретується за 17 шкалами, 8 з яких є основними, а решта 9 – допоміжними: 1) інтернальність загальна: інтернальність при описі особистого досвіду, інтернальність у судженнях про життя взагалі; 2) інтернальність у сфері досягнень; 3) інтернальність у сфері невдач; 4) схильність до самозвинувачення; 5) інтернальність у професійній діяльності: професійно-соціальний аспект інтернальності та професійно-процесуальний аспект інтернальності; 6) інтернальність у міжособистісному спілкуванні: компетентність у сфері міжособистісних стосунків та відповідальність у сфері міжособистісних стосунків; 7) інтернальність у сфері сімейних стосунків; 8) інтернальність у сфері здоров'я: готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів, готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї та заперечення активності.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової діагностує розвиток саморегуляції та включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності [137] (Додаток Б.9). Методика складається з таких шкал: 1) загальний рівень саморегуляції; 2) шкала планування; 3) шкала моделювання; 4) шкала

програмування; 5) шкала оцінки результатів; 6) шкала гнучкості; 7) шкала самостійності.

Опитувальник рефлексивності А. В. Карпова спрямований на діагностику рефлексивності як властивості психіки [95] (Додаток Б.10). Інтерпретуючи одержані результати, автор диференціює отримані показники рефлексивності на три рівні розвитку (високий, середній та низький).

Методика «Особистісний диференціал» (адаптована науковцями психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтєрєва) належить до групи стандартизованих самозвітів, діагностичною метою якої є вивчення соціально-психологічних властивостей особистості, її самосвідомості, міжособистісних стосунків [168] (Додаток Б.11).

Одержані результати інтерпретуються за трьома шкалами: «Оцінка», «Сила» та «Активність». За результатами даної методики можна зробити висновок про рівень самоповаги, самоприйняття, задоволеності собою, усвідомлення особистістю своїх вольових сторін.

При інтерпретації даних потрібно пам'ятати про те, що в них відображені суб'єктивні, емоційно-сміслові уявлення людини про себе, які можуть лише частково відповідати реальній ситуації, але в комплексному дослідженні мають важливе значення.

Отже, формуючи комплекс психодіагностичних методик для оцінки рівня розвитку суб'єктної позиції, ми намагалися використовувати такі діагностичні методики, які були б максимально валідними і надійними, а також щоб опосередковано чи безпосередньо описували даний феномен.

Згідно з логікою дослідження формувальний етап емпіричного дослідження особливостей суб'єктної позиції студентів передбачав вирішення таких завдань:

1. Розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи.
2. Діагностику вихідного рівня розвитку суб'єктної позиції досліджуваних.

3. Розробку та апробацію програми розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців.

4. Контрольний зріз рівня розвитку суб'єктної позиції у випробуваних.

5. Здійснення кількісного і якісного аналізу та узагальнення результатів емпіричного дослідження.

Наш формувальний експеримент є квазіекспериментом, який характеризується зниженими вимогами до процедури формування вибірки. Формування вибірки здійснювалося на підставі критерію еквівалентності досліджуваних (критерій внутрішньої валідності). Результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки, поширюються на кожного її члена та критерію репрезентативності (критерій зовнішньої валідності) – учасники експерименту представляють частину популяції, стосовно якої ми можемо поширювати дані, отримані під час експерименту. Репрезентативність вибірки забезпечується достатньою кількістю досліджуваних.

На підставі цього висуваємо припущення, що розвиток суб'єктної позиції у студентів залежить від створення умов для конструювання смислу життя та майбутніх перспектив, розвитку внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності та прагнення до самоактуалізації, наявності суб'єктних якостей (інтернальність, відповідальність, автономність, саморегуляція), позитивного самоствавлення та навичок саморефлексії. У таблиці 2.2 подано змінні емпіричного дослідження.

Таблиця 2.2

Змінні емпіричного дослідження суб'єктної позиції студентів

№ п /п	Змінні емпіричного дослідження	Зміст обраних даних
1	Залежна змінна	Осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, інтернальність, відповідальність, автономність, саморегуляція, позитивне самоствавлення, навички саморефлексії

Продовж. табл. 2.2

2	Незалежна змінна	Програма розвитку суб'єктної позиції студентської молоді
3	Побічні змінні	Загальні умови проведення експериментальної роботи (дослідження планувалися у першу половину дня; групова форма проведення)

У даному випадку ми досліджували реальні групи студентів 3-го курсу. Випробувані були об'єднані в експериментальну (21 особа) та контрольну (20 осіб) групи. У першій групі провели констатувальний зріз, здійснили експериментальний вплив за допомогою програми розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців та провели контрольний зріз. У контрольній групі експериментального впливу не було.

Схематично план емпіричного дослідження зображений у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Експериментальний план емпіричного дослідження

Експериментальна група	O ₁	X	O ₂
Контрольна група	O ₃		O ₄

X – експериментальний вплив за допомогою програми розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців; O₁ і O₃ – результати констатувального зрізу; O₂ і O₄ – результати контрольного зрізу.

Порівняння результатів та знаходження значущості відмінностей здійснено за критеріями t-Ст'юдента та кутового перетворення ϕ^* -Фішера. Гіпотезу про вплив незалежної змінної на залежну можна прийняти в тому випадку, якщо виконуються дві умови: а) відмінності між O₁ і O₂ значущі, між O₃ і O₄ – незначущі і б) відмінності між O₂ і O₄ – значущі.

Вплив побічних змінних може бути проаналізований шляхом порівняння різниці зрізів в контрольній групі. Якщо спостерігаються зміни

(за відсутності експериментального впливу), то це може свідчити про існування певних побічних змінних.

У процесі формувального експерименту нами паралельно застосовувався метод спостереження, що дало змогу цілісно вивчити ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, фіксувалися особливості вербальних (манера висловлювання, гучність та тембр голосу, особливості викладу думок, їх емоційне насичення й смислове навантаження) та невербальних (особливості жестикуляції, міміки й пантоміміки, наявність впевненості, скутості або тривожності) поведінкових проявів досліджуваних у процесі виконання ними психодіагностичних методик, під час бесід та тренінгу. Одержані дані спостережень виступають суттєвим доповненням результатів вивчення суб'єктної позиції досліджуваних.

Таким чином, плануючи і конструюючи констатувальний та формувальний експерименти, ми комплексно підійшли до емпіричного дослідження особливостей суб'єктної позиції студентської молоді, що дозволило в максимальному обсязі експлікувати її показники, виявити тенденції щодо змін рівня розвитку досліджуваного феномену до і після експериментального впливу.

2.2 Емпіричні показники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді

Відповідно до визначеної процедури констатувального етапу емпіричного дослідження пріоритетним завданням стало виявлення особливостей розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. Розглянемо й проаналізуємо результати діагностики окремих структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального).

Мотиваційно-ціннісний компонент суб'єктної позиції студента у нашому дослідженні розкривається через такі показники, як *осмисленість*

життя та майбутніх перспектив, внутрішню мотивацію учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації.

З метою дослідження та оцінки *рівня осмисленості життя та майбутніх перспектив* студентами ми використали тест «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтьєва. Орієнтуючись на рекомендовані у даній методиці середні значення і стандартні відхилення субшкал стосовно загального показника, нам вдалося визначити відповідно високий, середній та низький рівень розвитку якостей за кожною субшкалою. Загалом можна відзначити, що у більшості студентів (52,2%) показник сенсожиттєвих орієнтацій перебуває на рівні середніх значень (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Розподіл показників сенсожиттєвих орієнтацій студентів
за рівнями (n=243)**

Шкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	n	%	n	%	n	%
ОЖ	81	33,3%	127	52,2%	35	14,4%
Цілі в житті	133	54,7%	110	45,2%	0	0%
Процес життя	85	35%	113	46,5%	45	18,5%
Результативність життя	95	14,4%	169	69,5%	44	18,1%
Локус–Я	147	60,5%	90	37%	6	2,4%
Локус–Ж	41	16,9%	153	63%	49	20,1%

За шкалою «Цілі життя» низькі бали вказують на відсутність у досліджуваних (54,7%) цілей на майбутнє, які визначають осмисленість, спрямованість і часову перспективу життя; невизначеність поєднана із часовою перспективою. Показники шкали «Процес життя» демонструють те, що досліджувані (46,5%) недостатньо сприймають процес свого життя як цікавий, насичений і наповнений смыслом. Рівень задоволеності своїм життям в сьогоденні є середнім, проте можуть додавати повноцінний сенс спогади минулого або націленість в майбутнє. Тобто, процес професійного навчання у студентів, ймовірно, недостатньо сповнений сенсом. З високими показниками студентів за даною шкалою не виявлено.

Шкала «Результативність життя» відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивним і осмисленим було прожите життя. Показники на рівні середніх значень у досліджуваних (69,5%), вказують на те, що вони ще не здійснили більшу частину запланованого, задоволеність від самореалізації недостатньо значуща, а пройдений відрізок життя відносно продуктивний.

Показники за шкалою «Локус контролю-Я» у студентів (60,5%) свідчать про невіру у власні сили, про невміння контролювати події власного життя. Як бачимо, низькі бали за даною шкалою характерні найбільшій кількості досліджуваних.

За шкалою «Локус контролю – життя або керованість життям» можна визначити, що для майбутніх фахівців (63%) характерним є переконаність в тому, що життя людини не завжди підвладне свідомому контролю, а значить неможливо із достатньо впевнено визначити майбутнє і свою професійну перспективу.

Окрім того, дослідження сенсожиттєвих орієнтацій дало змогу оцінити рівень осмисленості життя студентами на різних курсах навчання (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Середньостатистичні показники сенсожиттєвих орієнтацій
студентів (n=243)**

Шкали	Середнє значення	Стандартне відхилення	Експериментальні групи відповідних курсів			
			1	2	3	5
Цілі в життя	31,01	6,70	32,19	29,94	33,32	28,64
Процес життя	30,04	5,85	31,39	29,03	31,53	27,95
Результативність життя	24,46	5,45	25,77	23,64	25,76	22,38
Локус-Я	21,21	4,49	21,80	20,17	22,39	20,41
Локус-Життя	30,82	6,24	33,01	28,82	32,48	28,25
ОЖ	101,25	17,04	106,26	97,19	106,60	93,85

Результати діагностики свідчать про наявність двох тенденцій у розвитку сенсожиттєвих орієнтацій. Зокрема, у студентів першого та третього курсів такі показники, як загальна осмисленість життя, осмисленість майбутнього, минулого та процесу життя, локус контролю – Я та локус контролю – життя перебувають в межах середніх значень. Проте майбутнім фахівцям другого та випускного курсів притаманні лише низькі показники за переліченими шкалами (табл. 2.5).

Аналізуючи динаміку розвитку сенсожиттєвих орієнтацій (рис. 2.1), бачимо, що загальний рівень осмисленості на першому курсі вищий середнього значення, проте вже на другому курсі різко спадає. Така ситуація пояснюється тим, що першокурсники, вступивши до ВНЗ, переживають цілий спектр нових позитивних емоцій, пов'язаних із набуттям нової соціальної ролі – ролі студента.

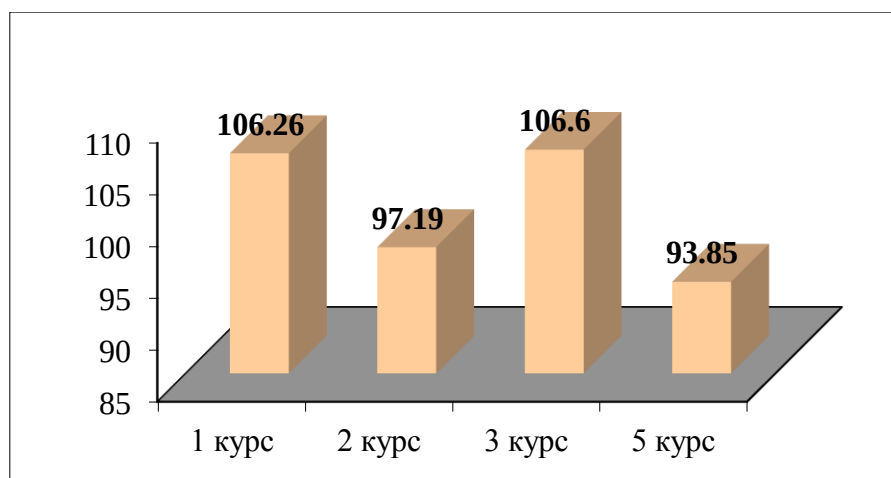


Рис. 2.1. Динаміка загальних показників осмисленості життя у студентів 1,2,3,5 курсів (n=243)

Проте вже на другому курсі студенти відчують ціннісну кризу, пов'язану з піком адаптації до нового соціального середовища, та з усвідомленням усіх труднощів нової діяльності, що визначає різке зниження показників загальної осмисленості життя [180].

На третьому курсі бачимо, що показники знову зростають, а на випускному курсі істотно спадають. Ймовірно, зміна ціннісних орієнтацій на другому курсі веде до переосмислення третьокурсниками свого життя. Але вже випускники стикаються із кризою професійного вибору та дезорієнтованістю щодо свого майбутнього.

Подібну тенденцію прослідковуємо при аналізі усіх наступних показників осмислення життя досліджуваних. Як можна судити з рисунку 2.2, найвищі показники осмисленості майбутнього у першокурсників та третьокурсників, що свідчить про наявність яскравих цілей, усвідомлення свого покликання, цілеспрямованість в життєдіяльності.

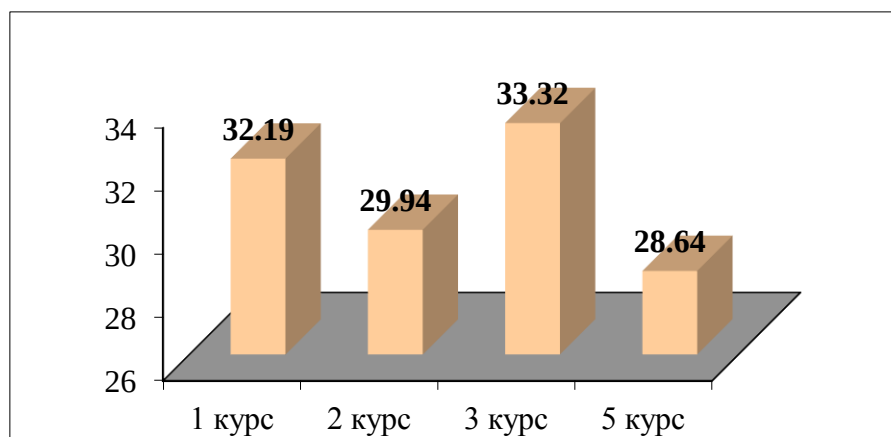


Рис. 2.2. Динаміка показників осмислення майбутнього у студентів 1,2,3,5 курсів (n=243)

Низькі показники осмисленості майбутнього виявлено у другокурсників та студентів-випускників. Цим групам досліджуваних властива невизначеність у житті.

Аналізуючи рисунок 2.3, бачимо, що показник осмислення теперішнього у студентів першого та третього курсів у межах середнього статистичного значення. У другокурсників помічаємо незначний спад у переживанні процесу життя. Проте у випускників, порівняно із третьокурсниками, спостерігається різке падіння показника, що свідчить про появу незадоволеності професійним вибором.

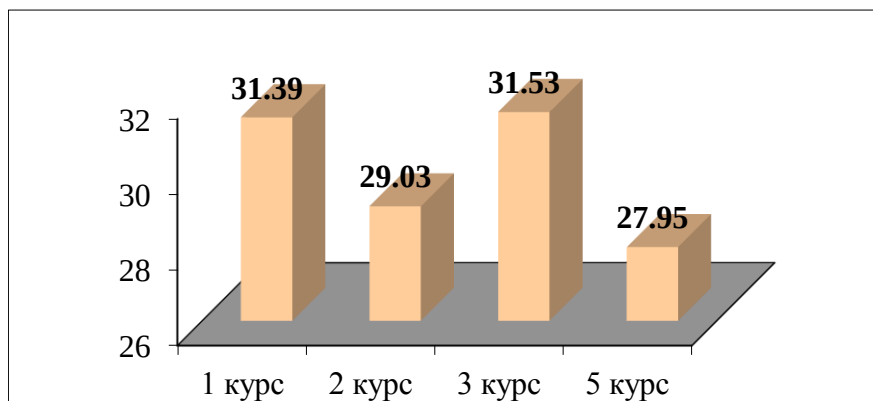


Рис. 2.3. Динаміка показників осмислення теперішнього у студентів 1,2,3,5 курсів (n=243)

Схожа тенденція відстежується в показниках осмислення минулого для всіх досліджуваних (рис. 2.4).

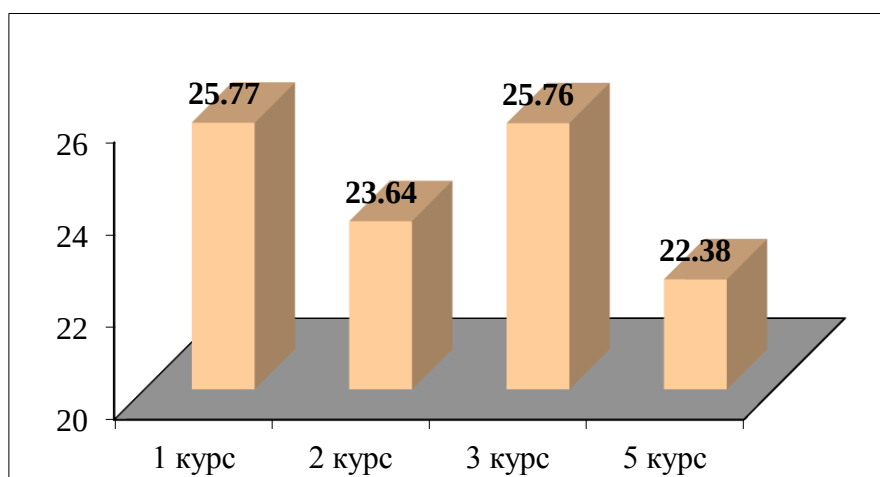


Рис. 2.4. Динаміка показників осмислення минулого у студентів 1,2,3,5 курсів (n=243)

Найнижчі значення виявлено у студентів п'ятого курсу. Для них пройдений відрізок життя видається непродуктивним та безрезультативним, а першокурсники та третьокурсники вважають, що досягнули успіху у здійсненні життєвих планів, свідченням чого є отримані трохи вищі за норму показники.

За шкалою «Локус контролю – Я» діагностовано найвищі показники у студентів третього курсу (рис. 2.5). Проте низькі бали у второкурсників та у випускників вказують на зневіру студентів у власних силах, невміння контролювати події власного життя, низький рівень свободи вибору.

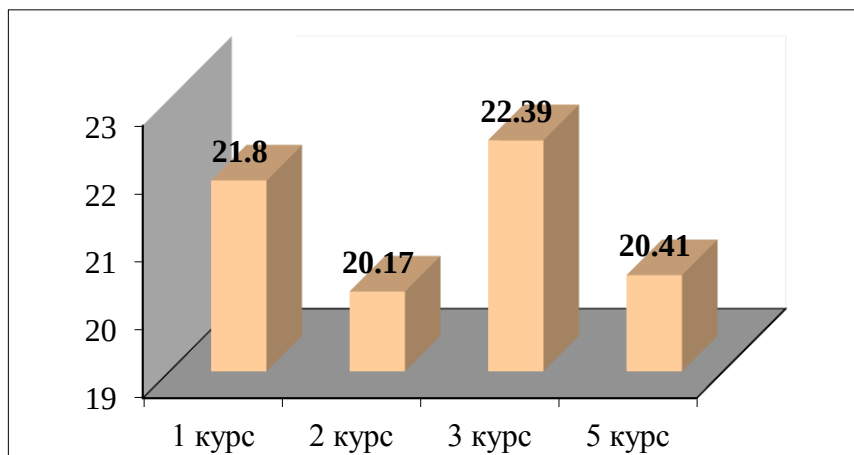


Рис. 2.5. Динаміка показників шкали «Локус контролю – Я» у студентів 1,2,3,5 курсів (n=243)

Як видно з рисунку 2.6, спад показників шкали «Локус контролю – життя» на другому курсі поступово змінюється істотним підйомом на третьому і знову значним зниженням на п'ятому курсі. Це вказує на зростання впевненості студентів третього курсу, що життя людини повинно свідомо контролюватися, а значить приймати і втілювати рішення за власним бажанням.

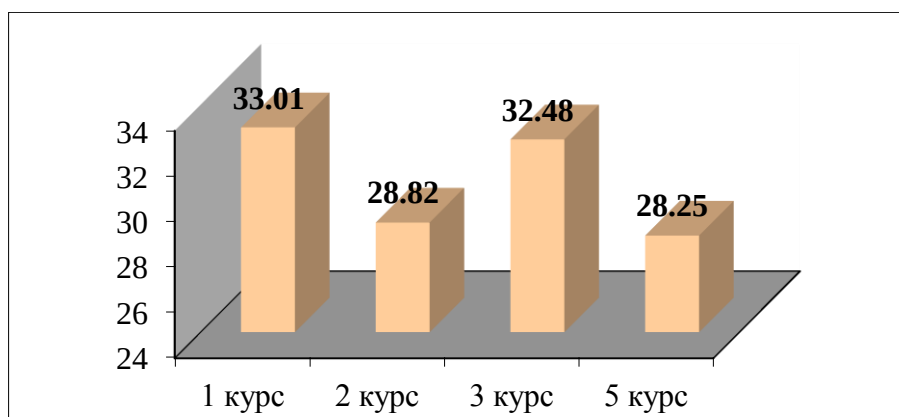


Рис. 2.6. Динаміка показників шкали «Локус контролю – життя» у студентів 1,2,3,5 курсів (n=243)

Детальніша інтерпретація результатів проведеного дослідження студентів за даною методикою здійснювалася відповідно до нової концептуалізації та статистичних вимірювань запропонованих А. В. Серим [200]. Для вивчення особливостей динаміки системи особистісних смислів у процесі навчання у ВНЗ, ми об'єднали усіх досліджуваних відповідно до восьми типів актуальних смислових станів (залежно від поєднання високих і/або низьких показників за субшкалами «Цілі в житті» (осмисленість майбутнього), «Процес життя» (осмисленість теперішнього) і «Результативність життя» (осмисленість минулого) (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Розподіл обстежуваних за класами актуальних смислових станів
(n=243)**

Клас АСС	Осмисленість минулого (результатив- ність життя)	Осмисленість теперішнього (задоволеність процесом)	Осмисленість майбутнього (наявність цілей)	%
1-ий	Низька	Низька	Низька	37,03
2-ий	Висока	Низька	Низька	6,9
3-ій	Низька	Висока	Низька	15,6
4-ий	Висока	Висока	Низька	16,04
5-ий	Низька	Низька	Висока	1,64
6-ий	Висока	Низька	Висока	4,5
7-ий	Низька	Висока	Висока	0,8
8-ий	Висока	Висока	Висока	17,2

Перший клас актуального смислового стану (37,03% усіх обстежуваних) характеризується низькими показниками осмисленості минулого, теперішнього і майбутнього. Студентам притаманні незадоволеність прожитим відрізком життя, недостатнє осмислення свого теперішнього життя, відсутність цілей на майбутнє і, відповідно, дискретне сприймання своєї життєдіяльності загалом. Особистісні смисли досліджуваних позбавлені спрямованості і часової перспективи. Окрім того,

для студентів цієї групи характерні зневіра у власній нездатності контролювати події свого життя; фаталізм і переконаність у невідвладності життя свідомому контролю; свобода вибору ілюзорна і немає сенсу щось загадувати на майбутнє (низькі бали за субшкалами «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – життя»).

Другий клас (6,9% усіх обстежуваних) вирізняють низькі показники осмисленості теперішнього і майбутнього, та висока осмисленість минулого. Дана категорія студентів незадоволена процесом життя, не вміє бачити життєві перспективи та орієнтується тільки на минуле. Цей клас характеризується низькими показниками за шкалою «Локус контролю – Я» і середніми – за шкалою «Локус контролю – життя».

Третій клас (15,6% обстежуваних) вказує на стан з високою осмисленістю теперішнього і низькими показниками осмисленості минулого та майбутнього. Такий стан характеризує людину як гедоніста, яка живе сьогоднішнім днем, не має цілей і не задоволена минулим. Можна сказати, що її особистісні смисли мають ситуативний і захисний характер.

Четвертий клас (16,4% усіх обстежуваних) характеризується високими показниками осмисленості минулого й теперішнього, і низькою осмисленістю майбутнього. Такий стан властивий студентам, які живуть сьогоднішніми і вчорашніми днями. Система їхніх особистісних смислів спрямована на те, щоб жити. Тут спостерігаються середні показники за субшкалами «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – життя».

До *п'ятого класу* актуального смислового стану (1,64% обстежуваних) належать обстежувані з вираженою осмисленістю цілей і низькими показниками осмисленості теперішнього і минулого. Цей клас характеризує людину, плани якої не мають реальної опори у теперішньому і не підкріплюються відповідальністю за їх реалізацію. Тут виявляються низькі показники локусу контролю життя і середні – локусу контролю себе.

Шостий клас смислового стану (4,5% обстежуваних) характеризується незадоволеністю власним життям у теперішньому (низький рівень

осмисленості процесу життя), при цьому особистісні смисли мають певну спрямованість на минулий досвід (високий рівень осмисленості минулого) і націленість у майбутнє (високі показники осмисленості майбутнього). Дану ситуацію можна характеризувати як прагнення обстежуваних вийти з несприятливого середовища, на що вказують стійкі середні показники локусів контролю – Я і життя.

Сьомий клас (0,8% обстежуваних) отримав високі показники осмисленості теперішнього і майбутнього, та низькі значення осмисленості минулого. Незважаючи на те, що пройдений відрізок життя слабо осмислений, сам процес життя сприймається обстежуваними як цікавий, емоційно насичений і перспективний, що й робить життя осмисленим. Локуси контролю – Я і Життя, як і у попередньому стані, мають стійкі середні показники.

Восьмий клас смислового стану (17,2%) відображає позитивний полюс осмисленості. Усі три часові локуси мають високі показники осмисленості. Студенти відчують, що пройдений відрізок життя був продуктивним і осмисленим, процес життя сприймають як цікавий, емоційно насичений, а осмисленість цілей майбутнього надає життю повноти, спрямованості і перспективи у майбутньому. Цей клас визначається високими балами за шкалою «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – життя».

Проведений аналіз дозволив виявити тенденцію осмислення студентами темпоральних вимірів свого життя. Майже половина студентів (49,3%) задоволена своїм теперішнім життям, сприймає його як емоційно насичене і цікаве. 44 % – задоволена своїм минулим і лише невелика кількість досліджуваних (23%) осмислює майбутнє.

Як можна судити з таблиці 2.7, найбільший відсоток (56,42%) обстежуваних першого типу актуальних смислових станів діагностовано на п'ятому курсі, що свідчить про найнижчі показники усіх темпоральних локусів цих студентів. Саме випускники часто не здатні проаналізувати і

узагальнити значення свого минулого і теперішнього та сформувати життєві цілі та перспективи, демонструючи безпорадність і дезорієнтованість [6].

Таблиця 2.7

**Розподіл студентів різних курсів навчання за категоріями
актуальних смислових станів (n=243)**

Категорія АСС	Курс (%)			
	I	II	III	V
1-ий	25,28	43,13	25,28	56,42
2-ий	5,74	7,84	1,88	11,29
3-ій	16,09	19,60	13,95	12,90
4-ий	20,68	11,76	18,60	11,29
5-ий	1,14	0	4,65	1,61
6-ий	4,59	7,84	6,97	0
7-ий	1,14	0	2,32	0
8-ий	25,28	9,80	25,28	6,45

Таким чином, за результатами методики СЖО можна стверджувати, що майбутні фахівці характеризуються невизначеністю щодо свого подальшого професійного становлення, деякою втратою відчуття здатності контролювати своє життя, відносною продуктивністю пройденого відрізка життя.

Визначальним показником суб'єктної позиції студента є *внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності*. За допомогою методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. О. Реана, В. О. Якуніна ми визначили характер учбово-професійних мотивів майбутніх фахівців.

Результати дослідження свідчать (рис. 2.7), що провідними мотивами учбово-професійної діяльності студентів є такі як: «стати висококваліфікованим спеціалістом» (86%), «набути глибоких та міцних знань» (72%) та «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (60%), «одержати диплом» (52%), «одержати інтелектуальне задоволення» (42%) та «добитися схвалення батьків і навколишніх» (40%).

Найменш значущими мотивами навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців виявилися такі: «досягти поваги викладачів» (19%), «не запускати вивчення предметів навчального циклу» (11%), «бути постійно готовим до чергових занять» (9%), «бути прикладом для однокурсників» (7%), «не відставати від однокурсників» (6%), «успішно продовжувати навчання на наступних курсах» (3%).

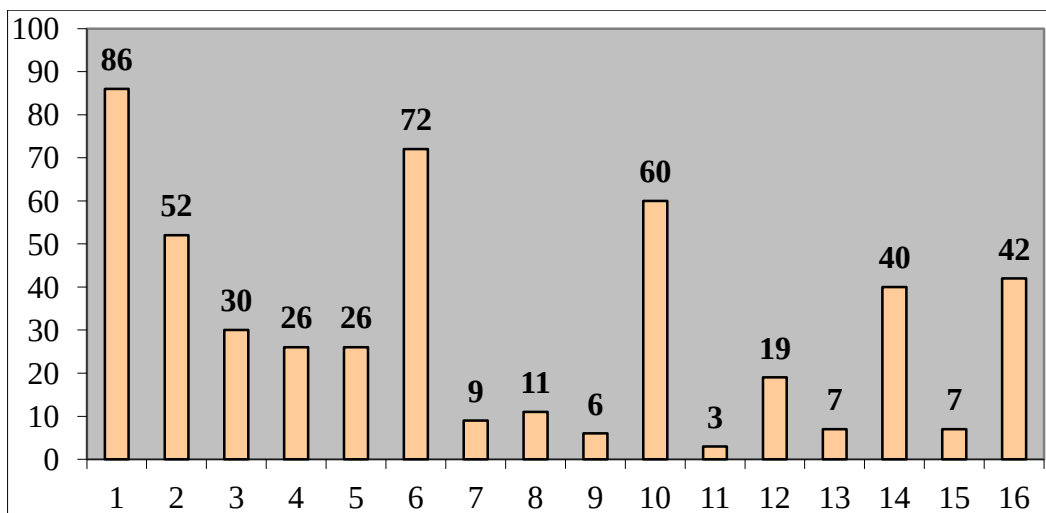


Рис. 2.7. Характер мотивів учбової діяльності студентів($n=243$)

Примітка:

- | | |
|--|--|
| 1. Стати висококваліфікованим спеціалістом | 9. Не відставати від однокурсників |
| 2. Одержати диплом | 10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності |
| 3. Успішно продовжувати навчання на наступних курсах | 11. Виконувати педагогічні вимоги |
| 4. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно» | 12. Досягти поваги викладачів |
| 5. Постійно отримувати стипендію | 13. Бути прикладом для однокурсників |
| 6. Набути глибоких і міцних знань | 14. Добитися схвалення батьків і навколишніх |
| 7. Бути постійно готовим до чергових занять | 15. Уникнути осуду і покарання за погане навчання |
| 8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу | 16. Одержати інтелектуальне задоволення |

Для розкриття суті проблеми ми умовно поділили мотиви на учбово-професійні, навчальні та зовнішні мотиви (додаток Б 3). Зокрема, до учбово-професійних мотивів належать ті, які ґрунтуються на стійкому інтересі

студента до майбутньої професії, визначаються спрямованістю на оволодіння професією, готовністю до неї. Зовнішня мотивація «реалізується у відповідній нормі поведінці і супроводжується переживанням обов'язку, честі, провини, самоповаги, самовдосконалення». До зовнішніх мотивів належать ті, які ґрунтуються на готовності студентів до здійснення певної дії з опорою на зовнішні умови та з урахуванням власного досвіду [6]. Мотиви, в яких виявляється спрямованість студентів на одержання знань і які підкріплюються почуттям обов'язку, відповідальністю, цілеспрямованістю, умінням активізувати власні сили для навчання, характеризують навчальну мотивацію.

Аналіз одержаних результатів дає можливість визначити особливості вираження мотивації учбово-професійної діяльності майбутніх фахівців (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Розподіл мотивів навчання майбутніх фахівців (n=243)

Курс	Вираження мотивації (у %):		
	учбово-професійна	навчальна	зовнішня
I курс	39%	40%	21%
II курс	20%	37%	43%
III курс	46%	44%	10%
V курс	22%	47%	31%
Уся вибірка	32%	42%	26%

Таким чином, можна зробити висновок, що в опитуваних (42%) переважає навчальна мотивація. Вони більше орієнтовані на процес і результат учбово-професійної діяльності, яка зумовлена пізнавальними мотивами навчання. У 32% усіх обстежуваних виявлено учбово-професійну мотивацію. Майбутня професія розглядається ними, перш за все, як аспект особистісної самоактуалізації. Студенти демонструють занурення,

залученість до навчального процесу зі свідомим та довільним плануванням свого учіння.

Для 26% студентів характерна зовнішня мотивація навчально-професійної діяльності, яка вказує на важливість для них зовнішньої підтримки при виконанні будь-якої діяльності. Професійні плани таких студентів стосуються в основному досягнення матеріального благополуччя (наприклад, одержати або не втратити стипендію).

Важливим показником суб'єктної позиції є *прагнення до самоактуалізації*, який ми досліджували за допомогою самоактуалізаційного тесту Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана. На думку Г. К. Радчук, самоактуалізація – це психічне явище, котре можна трактувати як процес, стан, інтенція, потреба, результат і властивість особистості, що перебуває у конгруентних стосунках із самопізнанням і самовдосконаленням та забезпечує соціальну активність особистості. Самоактуалізаційна тенденція виступає центральним джерелом енергії в організмі і визначає те, що людина завжди прагне до якоїсь мети (творчість, зміни в оточенні, дослідження). Її проявами є бажання досягати чогось або завершити справу, отримати певні результати, максимально виявляти кращі якості своєї особистості. Чим активніше діє тенденція до актуалізації, тим сильнішим буде прагнення подолати несприятливий досвід, більшою стане усвідомленість і відкритість внутрішніх та зовнішніх переживань, свобода у формуванні себе і свого життя [180].

Отримані результати проведеного дослідження за даним опитувальником свідчать, що у студентів спостерігається середній рівень тенденції до самоактуалізації, що характеризує їх недостатню здатність до усвідомлення та використання своїх можливостей, відносну незалежність у діях і вчинках. Прагнення керуватися у своїй діяльності власними переконаннями, установками і принципами проявляється не завжди і не достатньою впевненістю. Аналізуючи таблицю 2.9. бачимо, що за усіма

шкалами даної методики у переважній частині випробуваних досліджуваних якості знаходяться в межах середніх значень.

Таблиця 2.9

**Розподіл показників САТ у студентів за рівнями розвитку
(n=243)**

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Компетентність у часі	32	61	7
Підтримка	15	71	14
Ціннісна орієнтація	19	58	23
Гнучкість поведінки	26	61	13
Сенситивність до себе	22	53	25
Спонтанність	20	65	15
Самоповага	16	57	25
Самоприйняття	27	60	13
Уявлення про природу людини	7	73	20
Синергія	8	77	15
Прийняття агресії	28,3	50	21
Контактність	14	71	15
Пізнавальні потреби	32	58	10
Креативність	24	63	16

Для більш детальної інтерпретації одержаних результатів студентів першого, другого, третього та п'ятого курсів ми визначили середні показники розвитку параметрів за кожною шкалою САТ (табл. 2.10). Так, найвищі показники усієї вибірки досліджуваних отримані за такими шкалами: «Уявлення про природу людини» (52,95%), «Самоповага» (52,34%), «Синергія» (51,74%) та «Ціннісна орієнтація» (50,65%), що свідчить про схильність студентів до природної симпатії і довіри до людей, цілісного сприймання світу, прагнення до гармонійного буття, надання переваги цінностям самоактуалізованих особистостей. Найнижчі показники виявлено за шкалами «Компетентність у часі» (44,96%), «Пізнавальні потреби» (43%),

«Самоприйняття» (46,29%), «Гнучкість поведінки» (46,67%), що характеризує недостатню здатність насолоджуватися актуальним моментом «тут і тепер», дискретне сприймання життєвого шляху, орієнтацію лише на один із темпоральних вимірів життя, негнучкість у поведінці та взаємодії, невиражене прагнення до здобуття нових знань.

Таблиця 2.10

**Розподіл середніх показників студентів за шкалами САТ
(n=243)**

Шкали	Одержані результати (%)				
	I курс	II курс	III курс	V курс	Уся вибірка
Компетентність у часі	46,14	45,58	42,23	44,69	44,96
Підтримка	47,35	48,58	50,13	53,80	49,75
Ціннісна орієнтація	49,90	48,56	51,74	52,64	50,65
Гнучкість поведінки	44,62	47,39	47,96	48,08	46,67
Сенситивність до себе	49,34	48,90	52,13	49,64	49,82
Спонтанність	45,79	49,49	52,48	50,95	49,06
Самоповага	51,43	54,54	51,81	52,19	52,34
Самоприйняття	45,22	46,33	44,90	48,72	46,29
Уявлення про природу людини	54,82	48,47	51,30	55,16	52,95
Синергія	50,66	49,37	49,48	56,75	51,74
Прийняття агресії	48,27	47,66	48,88	49,32	48,52
Контактність	50,68	49,11	45,60	50,95	49,52
Пізнавальні потреби	42,01	42,50	38,86	47,66	43
Креативність	47,83	49,31	45,81	46,95	47,56

За шкалою «Компетентність у часі» визначили, наскільки людина живе теперішнім, не відкладає власне життя «на потім» та не намагається знайти «схованку» у минулому. У таблиці прослідковується чітка тенденція до зниження показників у досліджуваних з першого (46,14%) до третього курсу (42,23%), а на п'ятому курсі (44,69%) зростання до середнього статистичного значення, що свідчить про появу у випускників розуміння екзистенціальної

цінності життя «тут і тепер», здатності насолоджуватися актуальним моментом, минулим і теперішнім.

Отримані результати за шкалою «Підтримка», яка вимірює рівень незалежності суб'єкта від зовнішніх впливів, вказують на підвищення показників усіх досліджуваних від 47,35% на першому курсі до 53,80% на п'ятому курсі. Можна сказати, що у студентів поступово розвивається відносна автономність у своїх вчинках та прагнення керуватися у житті власними цілями, переконаннями, установками.

За шкалою «Ціннісна орієнтація» виявлені показники у третьокурсників (51,74%) та випускників (52,64%) свідчать, що молоді люди поділяють цінності самоактуалізованих особистостей, до числа яких А. Маслоу відносив істину, життєрадісність, добро, красу, цілісність, порядок, досконалість, справедливість, самодостатність, легкість без зусиль. Надання переваги цим цінностям вказує на прагнення до гармонійного буття і позитивних взаємин з людьми. Найнижчий показник за досліджуваним параметром у другокурсників (48,56%). Їм властива схильність до маніпуляції людьми у своїх інтересах, незадоволеність минулим життям і теперішньою реальністю.

За шкалою «Гнучкість поведінки» діагностовано найнижчий показник у першокурсників (44,62%), а найвищий – у випускників (48,08%). Можна стверджувати, що студенти поступово розвивають у собі здатність до гнучкої взаємодії з оточуючим середовищем, вміння швидко та адекватно реагувати в будь-якій ситуації.

Шкала «Сенситивність до себе» вимірює рівень усвідомлення та розуміння власних потреб і почуттів, вміння відчувати та рефлексувати їх. З таблиці 2.10 констатуємо найвищий розвиток досліджуваного параметру у третьокурсників (52,13%), а найнижчий – у другокурсників (48,90%).

Наступною характеристикою самоактуалізованої особистості є спонтанність – це якість, яка означає вільне виявлення своєї особистості, відсутність комплексів неповноцінності, страху здатися смішним,

нетактовним тощо. Інакше кажучи, це прояв простоти, довіри до життя. Аналізуючи таблицю 2.10, бачимо, що найвищий показник за шкалою у досліджуваних третього курсу (52,48%), це свідчить про те, що майбутні фахівці не бояться поводитися природньо та розкуто, демонструвати навколишнім свої емоції. На рівні середніх значень показник у студентів другого курсу (49,49%) та випускників (50,95%). Опитувані першого курсу отримали найнижчі показники, тому їм властива схильність приховувати свої недоліки, стримувати бажання і контролювати почуття.

Найвищий середній показник для досліджуваної вибірки серед усіх шкал виявлено за параметром «Уявлення про природу людини» (52,95%). Так, згідно з отриманими значеннями п'ятикурсникам (55,16%) та першокурсникам (54,82%) властива схильність позитивно сприймати навколишнє середовище, щирість та гармонійність в міжособистісних взаєминах. Найнижчий показник у студентів другого курсу (48,47%), це можна інтерпретувати як прояв деякої недовіри до людей.

За допомогою шкали «Синергія» ми дослідили, наскільки майбутні фахівці здатні до цілісного сприймання навколишнього середовища. Згідно з таблицею 2.10 найвище розвинена ця здатність у п'ятикурсників (56,75%). Результати другокурсників (49,37%) та третьокурсників (49,48%) знаходяться нижче показника студентів першого курсу (50,66%), який не досягає навіть середнього арифметичного значення (52,95%), а це свідчить про невміння цілісно відображати світ та людей, появу недовіри.

В межах середніх значень констатовано показники в усіх досліджуваних за параметром «Прийняття агресії», що вказує на недостатній розвиток здатності приймати власну роздратованість, гнів та агресивність як природні людські прояви.

Значне зниження показників за шкалами «Контактність» (45,60%) та «Пізнавальні потреби» (38,86%) у студентів третього курсу вказує на недостатнє вміння швидко встановлювати глибокі та міцні емоційно насичені контакти з іншими людьми, та відсутність прагнень до здобуття нових знань.

Однак на випускному курсі прослідковується тенденція до зростання названих показників.

Невід'ємним атрибутом самоактуалізації є прагнення до творчості, яка вимірюється за шкалою «Креативність». Так, найбільш творчо ставляться до життя, хочуть досягнути внутрішньої гармонії другокурсники (49,31%). Студенти третього курсу (45,81%) навпаки найменше проявляють схильність до креативності, вважаючи, що в ній неможливо знайти сенс життя.

Таким чином, проаналізувавши особливості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців, дійшли до висновку, що студентам притаманна невизначеність у цілях на майбутнє. Недостатнє вміння контролювати події власного життя, а подеколи зневіра у власних силах, характеризують більшість опитаних.

У досліджуваних зафіксовано переважання навчальної мотивації, але для великої кількості студентів вагомими є такі прагматичні мотиви, як «одержати диплом» та «добитися схвалення батьків і навколишніх», що свідчать про зовнішню мотивацію учбово-професійної діяльності.

У всіх студентів спостерігається середній рівень прояву тенденції до самоактуалізації, що простежується у недостатньому прагненні до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самозміни та самоздійснення. Випробувані ще не зовсім здатні до проживання свого життя у всій його повноті та відчутті нерозривності минулого, сьогодення і майбутнього (бачити своє життя цілісним). Їх цілі, погляди, цінності та мотиви недостатньо спонукають до пізнання нового та досягнення у своїй професії максимальних результатів.

Особистісно-діяльнісний компонент суб'єктної позиції студента розкриваємо через такі показники: *відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція*.

Дослідження *відповідальності* у майбутніх фахівців відбувалося за допомогою методики «Шкала сумлінності» (В. В. Мельников,

Л. Т. Ямпольський) та шкали «Свобода вибору і відповідальність за нього» (опитувальник суб'єктності О. М. Волкової, І. А. Серьогіної).

Як свідчить таблиця 2.11, для значної кількості досліджуваних (42%) характерний низький рівень розвитку відповідальності, для 47% – середній і для 11% – високий рівень. А, отже, можна стверджувати, що для більшості майбутніх фахівців не завжди притаманне вміння добровільно брати на себе гарантії за забезпечення умов здійснення належного рівня якості діяльності, за її результат, недостатня готовність відповідати за будь-які наслідки поведінки та діяльності.

Таблиця 2.11

**Розподіл показників розвитку відповідальності
у майбутніх фахівців за методикою «Шкала сумлінності»
(В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольський)(n=243)**

Рівень	Кількість обстежуваних, у %				
	I курс	II курс	III курс	V курс	Уся вибірка
Низький	38%	31%	56%	46%	42%
Середній	54%	47%	40%	43%	47%
Високий	8%	22%	4%	11%	11%

Схожі результати дослідження показника відповідальності отримані за шкалою «Свобода вибору і відповідальність за нього» (опитувальник суб'єктності О. М. Волкової, І. А. Серьогіної). Зокрема, у 46% опитаних простежується середній рівень розвитку відповідальності, у 42% – низький і у 12% – високий.

Аналізуючи середні величини за даною шкалою (рис. 2.8), бачимо деяке коливання значень. А саме, середні показники у студентів першого курсу (4,64) знижуються на другому курсі (3,66), дещо зростають на третьому курсі (3,87), проте, знову спадають на випускному (3,04), вказуючи, що для більшості майбутніх фахівців свобода вибору обмежується зовнішнім регламентом і виконанням вказівок, що, в свою чергу, визначає їх неспроможність брати на себе відповідальність за здійснений вибір.

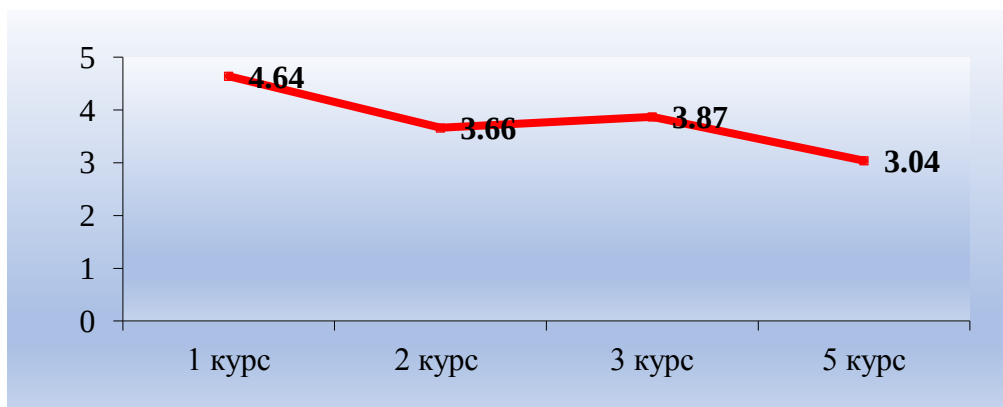


Рис. 2.8. Розподіл середніх значень шкали відповідальності у майбутніх фахівців відповідно до курсу навчання (n=243)

Особливості розвитку *автономності* у майбутніх фахівців ми досліджували за допомогою методики діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності Г. С. Пригіна.

За результатами методики (рис. 2.9) у 34% студентів виявлено високий рівень автономності. Їхніми характерними якостями є наполегливість, схильність до самостійного виконання роботи, цілеспрямованість, розвинутий самоконтроль, відповідальність, самостійність. Вони можуть відстояти власну думку, прислухаються до думки інших, проте завжди відстоюють власну ідентичність.

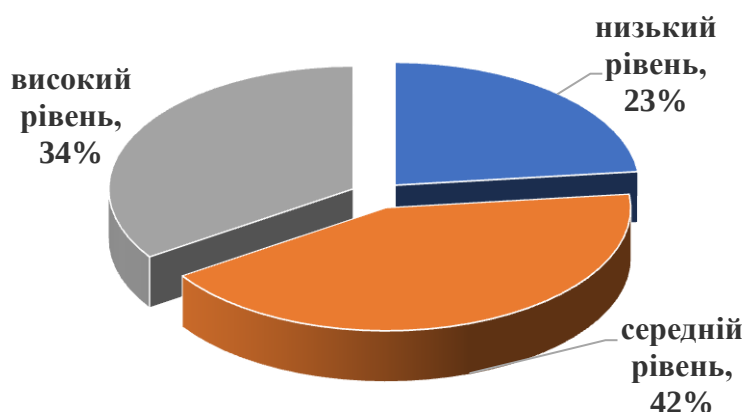


Рис. 2.9. Рівень розвитку автономності у майбутніх фахівців (n=243)

У 23% досліджуваних виявлено низькі показники автономності. Такі люди дуже часто проявляють конформізм у судженнях та діях, дуже легко піддаються маніпуляції, не вміють самостійно приймати рішення у складних ситуаціях, не здатні поставити перед собою чітку мету і слідувати їй, орієнтуються на поради та підказки.

У 42% студентів виявлено середній рівень автономності. Це ті студенти, у яких приблизно рівною мірою виражені особливості, властиві як першому, так і другому типу.

Якщо проаналізувати динаміку розвитку середніх показників автономності, то на рисунку 2.10 бачимо, що найвищий рівень розвитку означеної властивості на першому курсі (10,17 балів).

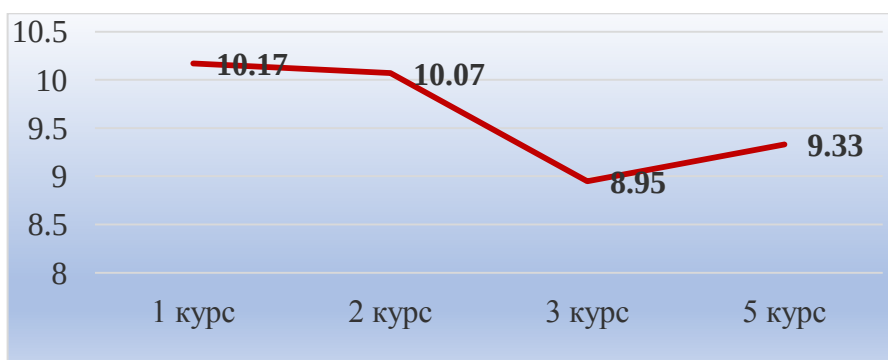


Рис. 2.10. Розподіл середніх показників розвитку автономності у майбутніх фахівців відповідно до курсу навчання (n=243)

Проте до третього курсу різко спадає, набуваючи 8,95 балів, і на випускному курсі зростає до 9,33 балів.

Не менш важливим показником суб'єктної позиції, який виражається у прийнятті на себе відповідальності за події власного життя та поясненні їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностям, є *інтернальний локус контролю*. За результатами проведеної методики «Локус контролю» О. Г Ксенофонтової виявлено у 38% опитаних зовнішній локус контролю (рис. 2.11). Це свідчить про те, що студенти майже не бачать зв'язку між своїми діями і важливими для них

подіями життя. Вони не вважають себе здатними контролювати розвиток таких подій і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей. «Екстернали» емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, комунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість.

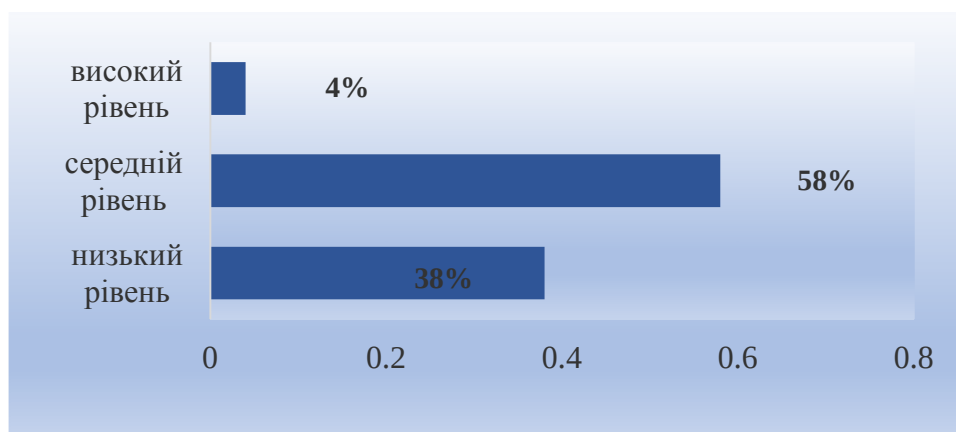


Рис. 2.11. Рівень розвитку загальної інтернальності у майбутніх фахівців (n=243)

Середній рівень загальної інтернальності властивий більшій частині опитаних, зокрема – це 58% студентів (рис. 2.11). Особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається людині ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною тощо. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю.

Високий рівень інтернальності виявили лише у 4% опитаних (рис. 2.11), що вказує на розвинену здатність до суб'єктивного контролю над будь-якими значущими подіями. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті – результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчувають відповідальність за ці події, за те, як складається їхнє життя в цілому. «Інтерналам» притаманна емоційна

стабільність, вони впertі, рішучі, вирізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Аналізуючи рисунок 2.12, бачимо, що за шкалою «Інтернальність у сфері досягнень» у 17% опитаних інтернальність розвинена на високому рівні. А це є свідченням того, що студенти вважають себе причиною власних успіхів і готові докладати зусиль для досягнення позитивних результатів у майбутньому. У частини випробуваних (36%) виявлено екстернальність за даною шкалою. Такі студенти впевнені у неможливості впливати на успішність власного життя і діяльності. Середній рівень інтернальності у сфері досягнень характеризує віру суб'єктів у свої можливості залежно від певних ситуацій чи обставин і притаманний 47% досліджуваних.

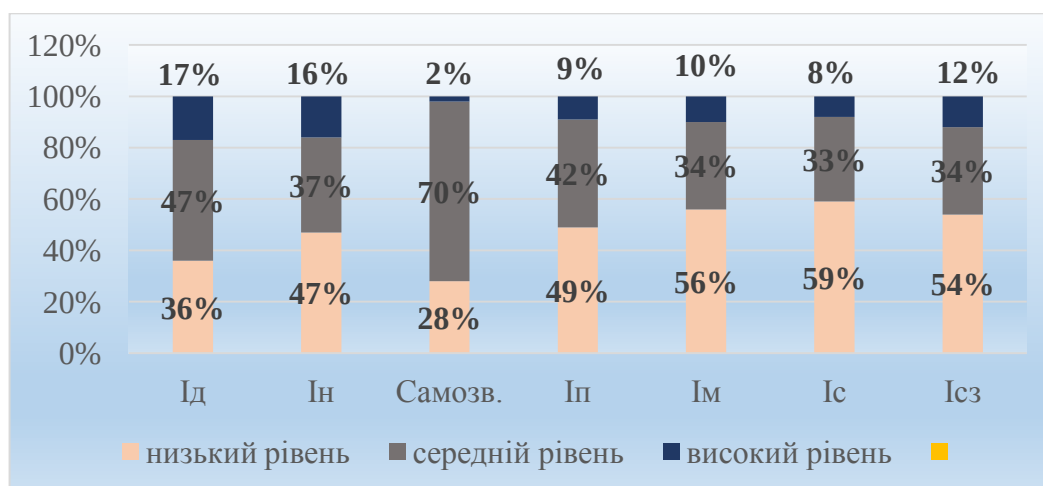


Рис. 2.12. Рівень розвитку інтернальності за шкалами у майбутніх фахівців (n=243)

За шкалою «Інтернальність у сфері невдач», яка описує ставлення до можливих невдач, виявлено, що лише невелика частина досліджуваних відчуває свою відповідальність за ті невдачі, які вже відбулися або ще можуть відбутися в їх житті, оскільки показники 16% студентів знаходяться на високому рівні розвитку. Низькі значення за даною шкалою притаманні 47% досліджуваних і свідчать про покладання відповідальності за власні неуспіхи на зовнішні сили, на невезіння чи на інших людей. Середній рівень

інтернальності у сфері невдач характерний для 37% досліджуваних. Визначальними чинниками ставлення до неуспіхів у таких студентів є ситуації, обставини або певні умови життєдіяльності (рис. 2.12).

За шкалою «Схильність до самозвинувачення» визначили, що опитувані майже не схильні до проявів самозвинувачувальної поведінки, адже найбільша частка опитаних (70%) отримала середні показники за даним параметром (рис. 2.12).

За шкалою «Інтернальність у професійній діяльності» зовнішній локус контролю виявлено у 49% студентів. Можна зробити висновок, що досліджувані не схильні покладати на себе будь-яку відповідальність в учбово-професійній діяльності. Середні показники за даною шкалою характерні для значної частини опитаних (42%) і свідчать про залежність прояву суб'єктивного контролю від певних навчальних ситуацій, обставин, взаємин в колективі тощо. У 9% студентів діагностовано високі показники, ці студенти вважають свої дії та вчинки важливим чинником у досягненні бажаного результату (рис. 2.12).

За шкалою «Інтернальність у міжособистісному спілкуванні» низькі показники вказують на те, що 56% студентів не вважають себе здатними активно впливати на характер міжособистісних взаємин з оточуючими. Середній рівень розвитку інтернальності притаманний невеликій частині опитаних (34%) і відображає недостатню відповідальність за свою поведінку у спілкуванні та налагодженні контактів з іншими. Високі показники, якими характеризуються 10% випробуваних, свідчать про те, що ці студенти вважають себе здатними контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію (рис. 2.12).

За шкалами «Інтернальність у сфері сімейних стосунків» та «Інтернальність у сфері здоров'я» встановлено, що відсоткове співвідношення отриманих даних відповідно до рівнів розвитку інтернальності майже однакове (рис. 2.12). Зокрема, екстернальність притаманна 59% та 54% студентів за шкалою Іс та Ісз відповідно. Такі

результати відображають покладання студентами власного суб'єктивного контролю за характер сімейних чи подружніх взаємин, власне здоров'я, профілактику захворювань на обставини, що склалися. Середній рівень відповідальності виявлено у невеликої частини опитаних (у 33% – за шкалою Іс та 34% – за шкалою Ісз). Такі показники досліджуваних вказують на те, що частина студентів недостатньо відповідальна у сферах сімейних взаємин і здоров'я. Більшість із них займає проміжну позицію у визначенні того, від чого в основному залежить характер стосунків із рідними людьми від зовнішніх впливів і випадковостей, чи від власного способу життя, а тому ухиляються від налагодження взаємин з іншими членами сім'ї. Не завжди проявляють активну позицію у лікувальному процесі чи власному оздоровленні, інколи вважають за доцільніше перекласти відповідальність за своє одужання на лікарів. Високі показники виявлено у 8% опитаних за шкалою Іс та у 12% студентів за шкалою Ісз. Можна стверджувати, що вони вважають себе відповідальними за події сімейного життя та здоров'я (рис. 2.12).

Для детальнішої інтерпретації отриманих даних ми проаналізували динаміку середніх показників розвитку інтернальності у студентів залежно від року навчання у вищому навчальному закладі (табл. 2.12). Зокрема, можна відстежити спершу зростання середніх показників загальної інтернальності з першого (22,04) до другого курсів (23,41), а потім поступове зниження з третього (22,32) до п'ятого (21,27). Таке коливання значень відображає негативну тенденцію до зменшення відповідальності у студентів за власну життєдіяльність, поведінку, вчинки. Також у таблиці відображено, що інтернальність проявляється більше при описі особистого досвіду, а не у судженнях про життя взагалі, оскільки, показники за субшкалою «ж» в усіх досліджуваних нижчі від показника за шкалою «я».

Порівнюючи середні значення першого (4,88), другого (5,84), третього (4,93) та п'ятого (4,66) курсів за шкалою «Ід», відзначаємо, що показник

другокурсників є найвищим і характеризує більшу готовність досліджуваних здійснювати зусилля над собою для досягнення успіхів у майбутньому.

Таблиця 2.12

**Розподіл середніх показників за шкалами інтернальності
у майбутніх фахівців відповідно до курсу навчання (n=243)**

№	Шкали	Одержані результати (%)			
		I курс	II курс	III курс	V курс
1.	Інтернальність загальна	22,04	23,41	22,32	21,27
2.	Інтернальність при описі особистого досвіду	11,48	12,92	12,39	10,69
3.	Інтернальність у судженнях про життя взагалі	10,56	10,66	11,27	10,79
4.	Інтернальність у сфері досягнень	4,88	5,84	4,93	4,66
5.	Інтернальність у сфері невдач	4,27	4,96	5,06	4,45
6.	Схильність до самозвинувачення	-0,81	-0,88	0,04	-0,46
7.	Інтернальність у професійній діяльності	9,59	9,66	9,18	8,66
8.	Професійно-соціальний аспект інтернальності	4,82	4,94	4,39	4,38
9.	Професійно-процесуальний аспект інтернальності	4,77	5,15	4,74	4,32
10.	Інтернальність у міжособистісному спілкуванні	9,21	9,11	9,81	8,38
11.	Компетентність у сфері міжособистісних стосунків	4,35	4,71	4,76	3,62
12.	Відповідальність у сфері міжособистісних стосунків	4,83	4,52	5,04	4,75
13.	Інтернальність у сфері сімейних стосунків	4,24	4,09	4,79	4,22
14.	Інтернальність у сфері здоров'я	4,54	4,39	4,62	4,61
15.	Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів	3,94	3,94	4,25	3,93
16.	Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї	5,18	5,58	4,65	4,19
17.	Заперечення активності	7,37	6,17	6,81	6,83

За шкалою «Ін» найвищий рівень показника інтернальності виявився у студентів третього курсу (5,06) (табл. 2.12).

Середні показники шкали «Схильність до самозвинувачення» у першокурсників становить (- 0,81), у другокурсників – (-0,88), у третьокурсників – 0,04, а у п'ятикурсників – (-0,46). Відхилення показників від нуля у негативну сторону вказує на те, що досліджуваним не притаманна самозвинувачувальна поведінка, оскільки причини успіхів вони переважно вбачають у собі, а невдач – у комусь іншому (табл. 2.12).

Шкала «Інтернальність у професійній діяльності» та субшкал професійно-соціального та професійно-процесуального аспектів інтернальності охоплюють прояви зовнішньої і внутрішньої активності для досягнення мети в навчальних та професійних ситуаціях. Показники за даними шкалами у п'ятикурсників – найнижчі у порівнянні з іншими випробуваними. Це дає підставу стверджувати про появу недостатнього розуміння ними усієї відповідальності за будь-який результат діяльності, звинувачення когось іншого за наслідки власних дій, недостатнього бажання проявляти ініціативу у сфері соціальних стосунків розвитку навичок забезпечення процесу професійної діяльності (табл. 2.12).

За шкалою «Інтернальність у міжособистісному спілкуванні» спостерігається тенденція до зменшення відповідальності, зниження активності на підтримку міжособистісних стосунків з людьми з навколишнього середовища, що підтверджують отримані показники: першокурсники – 9,20, другокурсники – 9,11, третьокурсники – 9,81 і п'ятикурсники – 8,38. Також випускники не схильні вважати себе компетентними у спілкуванні з іншими, оскільки за субшкалою «Компетентність у міжособистісному спілкуванні» у них найнижчий показник (3,62) (табл.2.12).

Інтернальність у сфері сімейних стосунків найкраще проявляється у третьокурсників, а у сфері здоров'я – ще й у п'ятикурсників. На такий висновок вказують середні показники шкал Іс та Ісз: першокурсники – 4,24 і

4,54, другокурсники – 4,09 і 4,39, третьокурсники – 4,79 і 4,62 та випускники – 4,22 і 4,61 (табл. 2.12).

Порівнюючи показники за субшкалами «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» та «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї», бачимо, що в усіх досліджуваних студентів показники за шкалами «Дс» є дещо вищими від показників шкали «Дт». Це свідчить, що більшість схильні самостійно планувати свою діяльність, але ще неготові долати труднощі і брати на себе відповідальність у всіх випадках (табл. 2.12).

З локусом контролю тісно пов'язаний такий показник суб'єктної позиції, як *саморегуляція*, яка виявляється у встановленні до усвідомлення, контролю та корекції власної поведінки. З метою оцінки зазначеного показника було використано опитувальник В. І. Морсанової «Стиль саморегуляції поведінки».

Отримані результати свідчать (рис. 2.13), що у 70% опитаних виявлено середній рівень розвитку загальної саморегуляції, а тому постановка, досягнення мети, планування та програмування своєї поведінки у них здебільшого усвідомлені, проте залежать від виду діяльності і ситуації перебування. Такі випробовувані не завжди самостійно, гнучко і адекватно реагують на зміну умов.

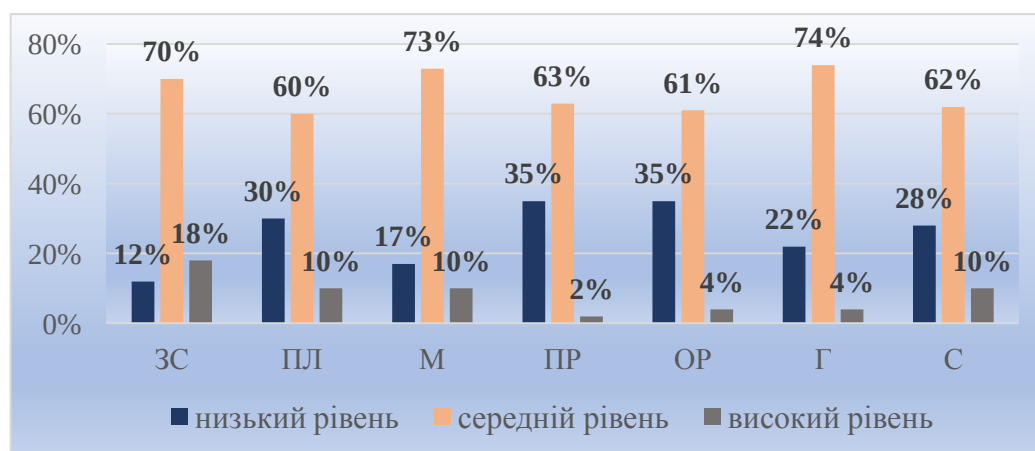


Рис.2.13. Рівень розвитку саморегуляції за шкалами у майбутніх фахівців (n=243)

Для 18% досліджуваних притаманний високий рівень саморегуляції, що характеризує легкість в опануванні нових видів активності, впевненість у незнайомих ситуаціях, стабільність успіхів у звичних видах діяльності. У 12% студентів із низькими показниками потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки несформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей.

За шкалою «Планування», яка характеризує особливості цілепокладання, визначено середній рівень розвитку означеного параметру в 60% досліджуваних. Можна стверджувати, що більшість студентів не завжди послідовна у своїх цілях, інколи потребує зовнішньої допомоги у постановці і підтриманні намічених планів. На високому рівні розвитку дана властивість прослідковується лише у 30% студентів. Такі показники означають сформовану потребу в усвідомленому плануванні діяльності, ієрархічність та реалістичність цілей. Низькі показники за даною шкалою у 10% досліджуваних вказують на схильність до частоті зміни планів, поставлені цілі малореалістичні і зрідка бувають досягнуті.

За шкалою «Моделювання» найбільша частина опитаних (73%) вміє змоделювати програму дій, проте часто потребує сторонньої підтримки у виокремленні значущих зовнішніх та внутрішніх умов для досягнення цілей. Високі оцінки у 17% студентів характеризують вміння уявити програму дій та передбачити наслідки власної діяльності без зовнішньої підтримки. У досліджуваних з низькими показниками (10%) слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні і різкими змінами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміни обставин, що також веде до невдач.

За шкалою «Програмування», яка дає можливість визначити розвиток усвідомленого програмування людиною своїх дій, визначено середній рівень

розвитку означеного параметру у 63% досліджуваних, що характеризує недостатнє бажання або невміння програмувати свої дії. Високі показники у 35% опитаних за цією шкалою відображають сформованість потреби продумувати свої дії для досягнення цілей, самостійність та гнучкість поведінки в будь-яких ситуаціях. Низькі показники, які виявлено у 2% студентів, вказують на імпульсивність, несамостійність, поведінку шляхом «проб і помилок», що часто веде до неадекватних результатів.

За шкалою «Оцінка результатів» 61% досліджуваних характеризуються середнім рівнем розвитку схильності до оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Лише 4% студентів не помічають своїх помилок та некритичні у діях. Їхні суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до погіршення якості результатів у разі збільшенні обсягу роботи або виникненні об'єктивних труднощів. Досліджувані з високими балами (35%)вміють адекватно оцінити результати своєї діяльності і зіставити їх із поставленою метою.

За шкалами «Гнучкість» у 74% опитаних та «Самостійність» у 62% студентів отримані показники знаходяться на середньому рівні розвитку, що свідчить про недостатнє вміння студентів легко перебудовувати плани і програми виконавчих дій, здатність швидко оцінити зміну значущих умов для досягнення мети, тобто проявити гнучкість в обставинах, що складаються. Студенти не завжди самостійно планують, організовують та контролюють хід своєї діяльності, а також недостатньо аналізують та оцінюють як проміжні, так і кінцеві результати досягнення мети. Випробовувані здебільшого залежать від думок і оцінок оточуючих, некритично слідує чужим порадам.

Якщо проаналізувати динаміку зміни середніх значень опитуваних, то можна відзначити зростання показника саморегуляції до закінчення навчання у вищому навчальному закладі. На першому курсі він складає – 25,98, на другому курсі – 27,66, на третьому курсі – 31 і у випускників він найвищий – 32,24 (рис.2.14). А це дає підстави стверджувати, що з кожним роком

студенти легше, докладаючи менших зусиль, опановують нові види активності, впевненіше почуваються в незнайомих ситуаціях, їх успіхи стають стабільними у звичних видах діяльності.



Рис. 2.14. Розподіл середніх показників розвитку саморегуляції у майбутніх фахівців відповідно до курсу навчання (n=243)

Таким чином, проаналізувавши показники особистісно-діяльнісного компоненту суб'єктної позиції майбутніх фахівців, встановлено, що студентам не завжди притаманна відповідальність за свої дії, вчинки та будь-які їх наслідки. Середній рівень інтернальності властивий майже усім досліджуваним, як на початку оволодіння майбутньою професією, так і на момент завершення навчання. Тобто особливості проявів суб'єктивного контролю, поведінки і почуття відповідальності можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається студентам ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною.

Досліджуваним студентам притаманний середній рівень саморегуляції, а тому постановка, досягнення мети, планування та програмування своєї поведінки у них переважно усвідомлені, проте залежать від виду діяльності і ситуації перебування, гнучкості і самостійності, що не завжди присутні. Проте уміння усвідомлювати, контролювати та коригувати власну поведінку у випробуваних з кожним роком удосконалюється.

Рефлексивно-оцінювальний компонент суб'єктної позиції майбутнього фахівця розкриваємо через такі показники, як *рефлексивність та позитивне самоствавлення*.

Важливе місце у нашому дослідженні посідає дослідження особливостей *позитивного ставлення до себе* майбутніх фахівців, яке ми здійснили за допомогою методики «Особистісний диференціал» та додаткових шкал («Самоповага» та «Самоприйняття») самоактуалізаційного тесту Ю. О. Альошиної та Л. Я. Гозмана.

Аналіз показників за шкалами методики «Особистісний диференціал» свідчить про те, що рівень позитивного самоствавлення у майбутніх фахівців є середнім. Так, за шкалою «Оцінка», яка описує рівень самоповаги побачили, що більшість студентів (62%) отримала середні бали (табл. 2.13). Випробувані в основному реально оцінюють себе і не намагаються приписати собі зайвих характеристик, майже у всіх ситуаціях задоволені собою і усвідомлюють себе носіями позитивних, соціально бажаних характеристик.

Таблиця 2.13

**Розподіл показників загального самоствавлення
у студентів (n=243)**

Шкала	Рівень розвитку	Кількість обстежуваних, у %				
		I курс	II курс	III курс	V курс	Уся вибірка
Оцінка	Низький	7	27	23	8	16
	Середній	60	57	58	74	62
	Високий	33	16	19	18	22
Сила	Низький	23	35	60	45	41
	Середній	72	61	35	55	56
	Високий	5	4	5	0	3
Активність	Низький	44	61	44	52	51
	Середній	48	39	47	48	45
	Високий	8	0	9	0	4

За шкалою «Сила» визначено, що більша частина опитаних студентів (56%) в міру критична до себе та не занижує свої вольові характеристики на

що вказує середній рівень самооцінки вольових якостей. Проте третьокурсники (60%) демонструють порівняно низький рівень вольової регуляції життєдіяльності, недостатній самоконтроль, залежність від зовнішніх обставин та оцінок, нездатність дотримуватися певної лінії поведінки (табл. 2.13).

Шкала «Активність» в самооцінках інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Отримані результати свідчать про те, що у половини студентів (51%) розвиток активності перебуває на низькому рівні. Їм притаманні деяка пасивність, спокійні емоційні реакції, песимістичність, стриманість (табл. 2.13).

Порівняльний аналіз середніх значень показників за рисунком 2.15 допоміг нам виявити деякі відмінності між рівнем загального самоствавлення у студентів різних років навчання. Так, найвищі середні значення всіх випробуваних діагностовано за шкалою «Оцінка». Причому динаміка розвитку цієї якості має тенденцію до зниження, потім невеликого зростання впродовж навчання (у першокурсників – 13,49, у другокурсників – 11,11, у третьокурсників – 11,79 і у випускників – 11,74) (рис. 2.15).

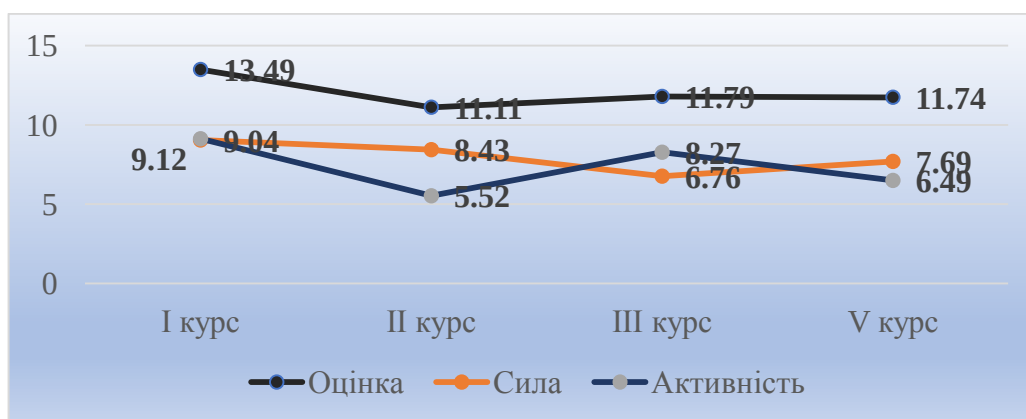


Рис. 2.15. Профіль середніх значень загального самоствавлення у майбутніх фахівців (n=243)

Дещо інша тенденція в динаміці значень за шкалою «Сила». Так, у першокурсників найвищий показник – 9,04, але вже на другому і до третього

курсів спостерігаємо спад – 8,43 та 6,76 відповідно, і лише на випускному невелике зрушення у бік зростання – 7,69 (рис. 2.15). Такі оцінки студентами власних вольових якостей можуть бути пояснені в дійсності появою сумнівів у своїх силах і можливостях, що виникають внаслідок життєвих обставин.

Найнижчими є показники за шкалою «Активність». Зокрема, бачимо, що на першому курсі він дорівнює 9,12 і є значно вищим, аніж на другому (5,52), далі на третьому зростає до 8,27 і знову спадає на п'ятому (6,43) курсі (рис. 2.15). Таке коливання показника вказує на переважання пасивності, інертності та незацікавленості в особистісних змінах.

Здійснюючи аналіз отриманих результатів за додатковими шкалами самоактуалізаційного тесту Ю. О. Альошиної та Л. Я. Гозмана – «Самоповага» та «Самоприйняття», з'ясували, що за шкалою «Самоповага» 25% досліджуваних виявили високий рівень поваги до себе, власних бажань і потреб. У більшій частини досліджуваних (57%) отримані середні показники, що свідчить про те, що в деяких ситуаціях студенти проявляють невпевненість, маючи певну мету в житті, розуміють її важливість, але, можливо, дещо недооцінюють свою спроможність до її реалізації. Низький бал за означеною шкалою отримали досліджувані (16%), які невпевнені у власних зусиллях, можливостях, орієнтовані на думку оточення.

Аналогічна тенденція спостерігається у показниках за шкалою «Самоприйняття». Високий рівень спостерігається у невеликій кількості майбутніх фахівців (13%). Такі результати вказують на те, що у студентів наявна добре усвідомлювана позитивна Я-концепція, а відтак і стійка адекватна самооцінка. Переважає середній рівень (60%) показників за даною шкалою, що свідчить про недостатній рівень самоприйняття, спостерігається ситуативне вміння приймати свої недоліки. Низькі показники за цією шкалою у досліджуваних (27%) вказують на недостатній рівень прийняття себе, невміння відчувати свою самість, а відтак і рефлексувати. Необґрунтована самовпевненість, висока задоволеність своїми загальними здібностями в поєднанні з відсутністю глибоких знань та розуміння себе

призводить до того, що майбутні спеціалісти відчують труднощі у формуванні взаємокорисних та ефективних контактів з оточуючими їх людьми.

Важливо зазначити, що середні показники за шкалою «Самоповага» є вищими, ніж показники за шкалою «Самоприйняття» (табл. 2.14). Це дає підстави стверджувати про переважаючу здатність у випробуваних цінувати та поважати свої переваги, позитивні якості характеру, аніж приймати себе таким, яким є, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків.

Таблиця 2.14

**Розподіл середніх показників за окремими шкалами САТ
у студентів (n=243)**

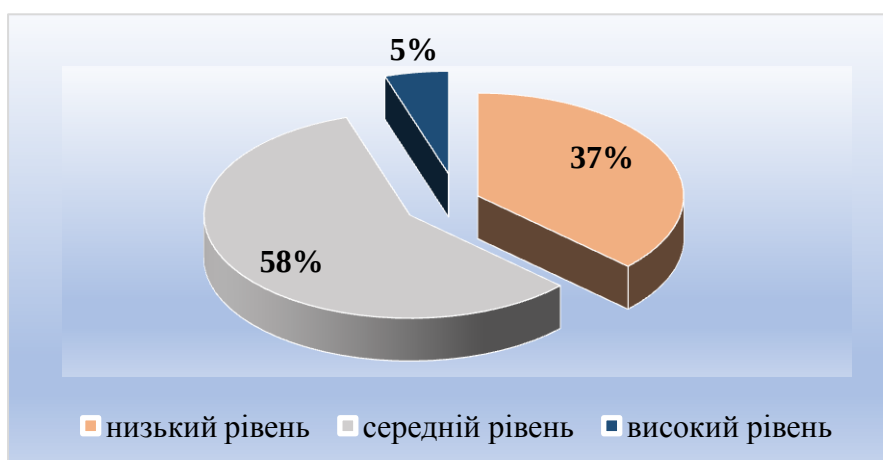
Шкали	Одержані результати (%)				
	I курс	II курс	III курс	V курс	Уся вибірка
Самоповага	51,43	54,54	51,81	52,19	52,34
Самоприйняття	45,22	46,33	44,90	48,72	46,29

Важливим показником суб'єктної позиції майбутнього фахівця є *рефлексивність*, яку ми оцінили у досліджуваних за допомогою опитувальника рефлексивності А. В. Карпова.

Згідно з отриманими показниками констатуємо наявність середнього рівня розвитку рефлексивності у більшій частині досліджуваних (58%). Для даних студентів характерним є недостатнє осмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом, поверховий аналіз інформації, який здійснюється під впливом обставин або інших людей, нечіткість уявлень про майбутню професійну діяльність (рис. 2.16).

Результати дослідження вказують на те, що у вищих навчальних закладах необхідно створювати такі умови, які б спонукали до розвитку самопізнання та саморозуміння, результатом чого є професійно-особистісний

розвиток, становлення студента як суб'єкта життєдіяльності, який самостійно вибирає свій життєвий шлях.



*Рис. 2.16. Розподіл рівнів розвитку рефлексивності у студентів
(n= 243)*

Відтак, проаналізувавши особливості рефлексивно-оцінювальної сфери майбутніх фахівців, ми дійшли висновку, що більшість випробуваних в основному реально оцінює себе майже у всіх ситуаціях, задоволена собою і усвідомлює себе носіями позитивних соціально бажаних характеристик, не занижує свої вольові характеристики. Проте значному відсотку досліджуваних притаманні неприйняття себе, незалежно від оцінки своїх недоліків і переваг, незацікавленість в особистісних змінах та недостатній рівень здатності до самоаналізу та самооцінки власних професійних можливостей.

2.3 Фактори і взаємозв'язки показників суб'єктної позиції майбутніх фахівців

З метою глибшого аналізу отриманих емпіричних даних, виявлення взаємозв'язків між показниками суб'єктної позиції та визначення найбільш істотних чинників її розвитку, проведений факторний аналіз. Для обчислення показників факторного аналізу за критеріями нашого дослідження було

використано комп'ютерну програму «SPSS STATISTICS 21», в результаті чого отримано чотирьох факторну структуру (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Факторні навантаження змінних суб'єктної позиції

Змінні суб'єктної позиції	Факторні навантаження			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Загальна інтернальність	0,744	-0,400	0,194	-
Інтернальність при описі особистого досвіду	0,708	-0,291	0,225	-0,111
Осмисленість життя	0,688	0,357	-0,432	0,292
Інтернальність у професійній діяльності	0,673	-0,372	-	-0,107
Підтримка	0,189	0,605	0,617	-
Самоприйняття	-	0,507	0,298	-
Компетентність у часі	0,163	0,502	0,195	-
Самоповага	0,291	0,500	0,350	0,250
Вік досліджуваних	-0,190	-0,168	0,500	0,559
Спонтанність	0,124	0,381	0,442	0,105
Ціннісні орієнтації	0,357	0,481	0,441	-0,199
Загальна саморегуляція	-	-0,160	0,405	0,749
Планування	-0,126	-	0,238	0,561
Моделювання	-	-0,106	0,343	0,462

Визначені фактори допускають таку інтерпретацію.

До першого фактору *F* 1, який пояснює 13,99 % загальної дисперсії з найбільшими навантаженнями увійшли: «інтернальність загальна» (0,744), «інтернальність при описі особистого досвіду» (0,708), «інтернальність у професійній діяльності» (0,673) та «осмисленість життя» (0,688) (рис. 2.17).

Сам фактор має позитивний змістовий відтінок і може бути умовно названий як *«Інтернальність»*. За своїм змістом він включає внутрішній локус контролю над будь-якими подіями життя, відчуття здатності впливати на хід свого життя, відповідальність за власну учбово-професійну діяльність та надання смислів минулому, теперішньому і майбутньому, відчуття їхньої нерозривності [62].

У даній факторній структурі шкала «інтернальність загальна» на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ високо корелює із шкалами «інтернальність при описі особистого досвіду» ($r=0,717$), «інтернальність у професійній діяльності» ($r=0,685$) та «осмисленість життя» ($r=0,251$). Можна стверджувати про існування взаємозв'язку між внутрішнім суб'єктивним контролем у життєдіяльності, поведінці, вчинках, ситуаціях навчальної активності та осмисленням своїх дій у всіх темпоральних вимірах життя. Тобто прийняття студентами відповідальності за події власного життя та пояснення їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями знаходиться у тісному взаємозв'язку з усвідомленням продуктивності пройденого відрізка життя, наявністю та постановкою власних цілей, наповненістю життєдіяльності смислами та цінностями [62].

Другий фактор – $F 2$ пояснює 7,67 % загальної дисперсії та представлений такими компонентами: «підтримка» (0,605), «самоприйняття» (0,507), «компетентність у часі» (0,502) та «самоповага» (0,500) (рис.2.17). Даний фактор несе у собі позитивні характеристики і може інтерпретуватися як «Самоактуалізація». Такі ключові параметри самоактуалізації як відносна автономність поведінки суб'єкта, здатність відчувати екзистенційну цінність життя «тут і тепер», приймати та поважати свої позитивні і негативні характеристики визначають структуру означеного фактору [62].

Кореляційним аналізом встановлено високий взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ між шкалою «підтримка» та шкалами «самоповага» ($r=0,536$), «самоприйняття» ($r=0,533$) та «компетентність у

часі» ($r=0,395$). Тобто ціннісне ставлення до своїх досягнень і позитивних якостей, самоповага та ступінь прийняття власної особистості визначає можливість переживати поточний момент свого життя у всій його повноті, цілісно сприймати всі його темпоральні виміри, проявляти відносну незалежність у своїх вчинках, керуватися у поведінці та діяльності власними цілями, переконаннями, установками і принципами [62].

На *третій фактор* – *F 3* з часткою внеску в загальну дисперсію вибірки 5,98%, істотне навантаження несуть показники «підтримка» (0,617), «спонтанність» (0,442), «ціннісні орієнтації» (0,441) та «вік досліджуваних» (0,500) (рис. 2.17). У даному факторі на позитивному полюсі знаходяться усі показники, і може бути позначений як «Екзистенційні цінності». Він характеризується рівнем незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішніх впливів, безпосереднім виявленням своєї особистості, прийняттям цінностей самоактуалізованої особистості [62].

Найбільш значуща кореляція (при $p \leq 0,01$) виявлена між шкалою «підтримка» і шкалами «ціннісні орієнтації» ($r=0,672$) та «спонтанність» ($r=0,552$). Таким чином, можна стверджувати, що окреслені властивості перебувають у тісному взаємозв'язку, поступово розвиваються і виявляються найбільш яскраво у студентів на старших курсах навчання.

Четвертий фактор – *F 4* пояснює 4,15 % загальної дисперсії та складається з показників «загальна саморегуляція» (0,749), «планування» (0,561), «моделювання» (0,462), «вік досліджуваних» (0,559). Даний фактор несе у собі позитивні характеристики і умовно названий як «Саморегуляція». Означена факторна структура відображає тісну кореляцію між зростанням та вдосконаленням вмінь усвідомлено планувати свою діяльність, визначати значимі зовнішні і внутрішні умови для досягнення поставленої цілі, контролювати та коригувати власну поведінку залежно від віку досліджуваних [62].

Значущі кореляції (при $p \leq 0,01$) виявлено між шкалою «загальна саморегуляція» і шкалами «планування» ($r=0,603$), «вік досліджуваних»

($r=0,564$) та «модельовання» ($r=0,548$). Тобто можна стверджувати, що налагодження рівня саморегуляції відбувається поступово і найбільш повно виявляється на момент завершення навчання у вищому навчальному закладі.

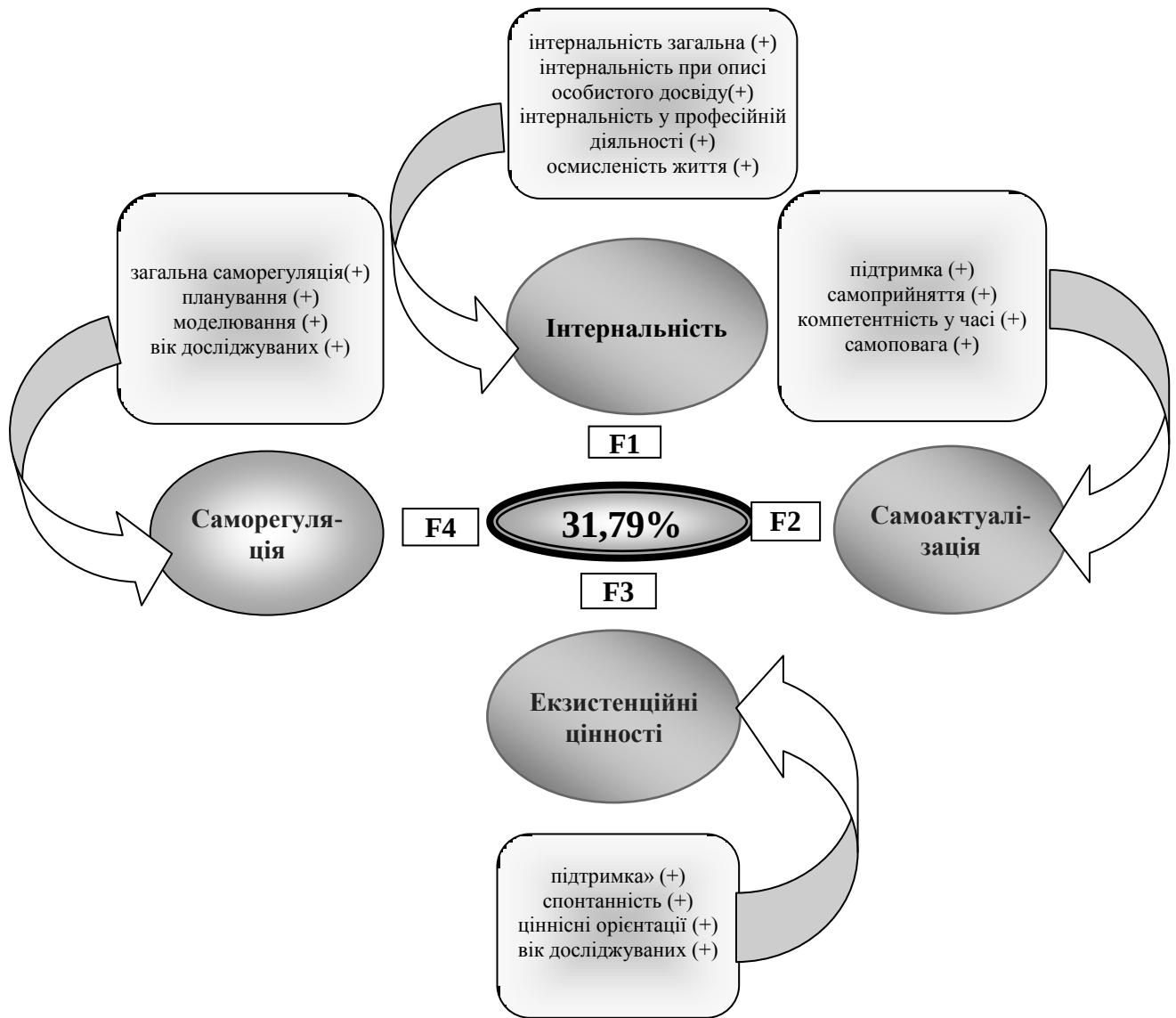


Рис. 2.17. Факторна структура показників суб'єктної позиції студентської молоді

Таким чином, процедура факторного аналізу дала змогу об'єднати показники суб'єктної позиції студента у чотири найбільш інформативні фактори. Отримані результати вказують на наявність кореляційних взаємозв'язків між інтернальністю, самоактуалізацією, екзистенційними

цінностями та саморегуляцією та їх істотний вплив на розвиток суб'єктної позиції майбутнього фахівця.

2.4 Динаміка розвитку суб'єктної позиції студентів в освітньому просторі вищого навчального закладу: покомпонентний аналіз

Здійснене нами емпіричне дослідження дозволило узагальнити матеріал щодо особливостей суб'єктної позиції майбутніх фахівців та визначити критерії та показники рівнів її розвитку. Так, ґрунтуючись на теоретичних положеннях стосовно домінантних компонентів суб'єктної позиції, а також на емпіричних даних основних показників, які експериментально досліджували у студентів, ми вважаємо, що критеріями розвитку суб'єктної позиції є певні особистісні прояви. Зокрема, на нашу думку, суб'єктна позиція студента може бути генералізована у таких характеристиках особистості, як осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, відповідальності, автономності, інтернальності, саморегуляції, рефлексивності, позитивного самоствавлення.

Осмисленість студентами свого життя та майбутніх перспектив характеризується розумінням, усвідомленням його сенсу, високою активністю у його практичній реалізації, транспективною і перспективною локалізацією сенсу життя на осі психологічного часу, опосередкованістю сенсу життя реальними цілями, планами та програмами [236].

Домінування внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності визначає структуру професійно значущих характеристик майбутнього фахівця, зумовлює їх розвиток та ефективну реалізацію у діяльності. Її наявність є важливим чинником побудови гармонійної внутрішньої структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує систему ставлень студента до себе, суб'єктів освітнього процесу і цінностей майбутньої професії [180; 236].

Прагнення до самоактуалізації, що є сукупністю поглядів, установок, потреб, цілей, цінностей особистості, спонукає до досягнення у майбутній професії максимуму того, чого особистість здатна досягти (зокрема, самоактуалізуючись у кожен конкретний момент освітньої ситуації).

Відповідальність як втілення самостійності особистості студента в діях і вчинках передбачає здійснення у різних формах контроль над власною діяльністю, здатність усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків та готовність відповідати за них.

Автономність в учбово-професійній діяльності проявляється через цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, нахил до самостійного виконання роботи, самостійне цілепокладання та усвідомленість поведінки.

Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, прагненнями, можливостями і обмеженнями, виявляється у самостійному прийнятті професійних рішень та значущих цінностей професії [184; 236].

Саморегуляція забезпечує домінуючу, спрямовуючу та активізуючу позицію суб'єкта, і пов'язана із здатністю планувати, моделювати та коригувати свою поведінку та діяльність.

Рефлексивність, як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала зумовлює усвідомлене, ціннісно-визначальне ставлення до своєї майбутньої професії, до себе у ній [6; 72; 180].

Позитивне самоставлення особистості майбутнього фахівця полягає у здатності свідомо та впевнено будувати свої життєві плани, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження [184].

Отож, проаналізувавши змістове наповнення суб'єктної позиції особистості, ми визначили наступні показники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця:

1. Осмисленість життя та майбутніх перспектив.
2. Внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності.
3. Прагнення до самоактуалізації.
4. Відповідальність.
5. Автономність.
6. Інтернальність.
7. Саморегуляція.
8. Рефлексивність.
9. Позитивне самоставлення.

На підставі теоретичного наукових досліджень з даної проблеми, власного емпіричного дослідження та спираючись на виокремлені показники суб'єктної позиції студентів, визначено три рівні її розвитку: пасивно-адаптивний, ситуативно-активний та активно-професійний.

Наведемо короткі характеристики кожного рівня розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців.

Пасивно-адаптивний рівень розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця розкривається у низькій осмисленості усіх темпоральних вимірів життєдіяльності, зовнішній мотивації учбово-професійної діяльності та слабо вираженому прагненні до самоактуалізації. Характерними особливостями таких студентів є несамотійність, екстернальна локалізація контролю, невміння контролювати та оцінювати результати своїх дій, пасивність та безініціативність у своїй учбово-професійній діяльності, незацікавленість в особистісних змінах. Властивий низький рівень самоповаги, поверховість в самоаналізі професійних можливостей.

Ситуативно-активний рівень розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця відображається у задоволеності минулим і теперішнім життям, та в низькій осмисленості майбутніх перспектив. Характерною є навчальна

мотивація учбово-професійної діяльності, яка спрямована на здобуття глибоких і міцних знань. Такі студенти поділяють цінності самоактуалізованої особистості, але ще не реалізують їх у власній поведінці. Вони не достатньо самостійні, часто відчують труднощі у контролі та оцінці своїх дії, неготові зайняти активну позицію у своїй учбово-професійній діяльності, часто залежні від контролю з боку викладачів. Причини своїх невдач частіше вбачають у зовнішніх обставинах чи інших людях. Активність в учбово-професійній діяльності проявляють ситуативно, залежно від обставин і власних зацікавлень. Самооцінка власних професійно-значущих якостей є дещо фрагментарною і не завжди обґрунтованою.

Активно-професійний рівень розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця вказує на осмисленість усіх темпоральних вимірів життєдіяльності, виражене прагнення до самоактуалізації та внутрішню мотивацію учбово-професійної діяльності. Студентам властиве ставлення до себе як до діяча, що проявляється в активності, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості, самостійності, самоконтролі, здатності до перетворення внутрішнього і зовнішнього світу. Переважаючою є інтернальність у вчинках і судженнях. Властиве позитивне самоставлення та адекватна, диференційована самооцінка своєї діяльності та професійних можливостей.

Для узагальнення даних, одержаних у процесі використання різних психодіагностичних методик та з метою визначення стандартних показників меж рівнів розвитку суб'єктної позиції у майбутніх фахівців, отримані результати на констатувальному етапі експерименту було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою трирівневої шкали нормативів [6].

Для цього спершу ми визначили стандартні показники для кожного з досліджуваних параметрів, зокрема:

– осмисленість життя та майбутніх перспектив – загальний показник осмисленості життя опитувальника «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтьєва;

- внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності – методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. О. Реана, В. О. Якуніна;
- прагнення до самоактуалізації – шкала «Підтримка» самоактуалізаційного тесту Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана»;
- відповідальність – шкала сумлінності В. В. Мельникова, Л. Т. Ямпольського;
- автономність – методика діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності Г. С. Пригіна;
- інтернальність – шкала «Загальна інтернальність» опитувальника «Локус контролю» О. Г. Ксенофонтової;
- саморегуляція – шкала «Загальна саморегуляція» опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової;
- рефлексивність – опитувальник рефлексивності А. В. Карпова;
- позитивне самоставлення – шкала «Оцінка» методики «Особистісний диференціал».

Обчисливши середні значення ($\bar{x}$) та стандартне відхилення (σ) для результатів за кожним емпіричним показником, за відповідними формулами ми отримали по три стандартні параметри, що дозволило виокремити межі рівнів розвитку суб'єктної позиції студентів (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Показники меж рівнів розвитку суб'єктної позиції студентської молоді (n = 243)

Параметри	Показники рівнів суб'єктної позиції								
	Осмисленість життя і майбутніх перспектив	Внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності	Прагнення до самоактуалізації	Відповідальність	Автономність	Інтернальність	Саморегуляція	Позитивне самоставлення	Рефлексивність
Середнє	4,51	4,3	49,75	8,86	9,72	22,18	28,84	12,24	3,92
Середнє відхилення	2,69	1,53	10,64	2,27	2,74	5,46	4,48	4,86	1,62
Межі рівнів									
Пасивно-адаптивний	0-2	0-3	0-39	0-8	0-7	0-20	0-23	0-7	0-3
Ситуативно-активний	3-7	4-5	40-60	9-11	8-10	21-32	24-32	8-16	4-6
Активно-професійний	8-9	6-7	61-100	12-14	11-14	33-40	33-46	17-21	7-10

Співставлення абсолютних значень визначених показників суб'єктної позиції із вказаними межами рівнів, дозволило виявити розподіл за кожним з виокремлених рівнів у сукупній вибірці майбутніх фахівців (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Розподіл майбутніх фахівців за виокремленими показниками рівнів розвитку суб'єктної позиції% (n = 243)

Рівні Показники		Пасивно-адаптивний	Ситуативно-активний	Активно-професійний
1.	Осмисленість життя та майбутніх перспектив	33	52	14
2.	Внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності	26	42	32
3.	Прагнення до самоактуалізації	15	71	14
4.	Відповідальність	42	47	11
5.	Автономність	23	42	34
6.	Інтернальність	38	58	4
7.	Саморегуляція	12	70	18
8.	Рефлексивність	37	58	5
9.	Позитивне самоставлення	16	62	22

Відтак, кількісний аналіз результатів емпіричного вивчення особливостей суб'єктної позиції студентської молоді засвідчив такий розподіл майбутніх фахівців відповідно до рівнів її розвитку (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Розподіл студентів за рівнями розвитку суб'єктної позиції (n 243)

№ п/п	Назва рівня	Стандартні межі рівнів	Частка вибірки	Кількість опитаних
1.	Пасивно-адаптивний	від 0 до $\bar{x} - 1,5\sigma$	27%	67
2.	Ситуативно-активний	від $\bar{x} + 0,5\sigma$ до $\bar{x} + 1,5\sigma$	56%	136
3.	Активно-професійний	від $\bar{x} + 1,5\sigma$ до $x_{\max}$	17%	40

Зокрема, у значної частини обстежуваних (56 %) виявлено ситуативно-активний рівень, у 27 % – пасивно-адаптивний рівень і лише у 17 % майбутніх фахівців зафіксовано активно-професійну суб'єктну позицію.

Узагальнені результати дослідження особливостей розвитку суб'єктної позиції студентської молоді на констатувальному етапі можна представити відповідно до розвитку компонентів (мотиваційно-ціннісного, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального) означеного феномену (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

**Особливості розвитку компонентів суб'єктної позиції
майбутніх фахівців (n = 243)**

Компоненти суб'єктної позиції	Рівні розвитку (у % від кількості обстежуваних)		
	низький	середній	Високий
Мотиваційно-ціннісний	61 (25%)	133 (55%)	49 (20%)
Особистісно-діяльнісний	70 (29%)	133 (55%)	40 (16%)
Рефлексивно-оцінювальний	65 (27%)	145 (60%)	33 (13%)

Відповідно, покомпонентний аналіз засвідчив, що найнижчий рівень розвитку показників спостерігається у мотиваційно-ціннісному та особистісно-діяльнісному компонентах, що вказує на недостатній рівень осмисленості майбутньої професійної діяльності, переважання навчальної мотивації та екстернальної локалізації контролю. Студенти недостатньо використовують власні можливості, дискретно сприймають життєвий шлях, неготові зайняти активну позицію у своїй учбово-професійній діяльності, відчують труднощі у контролі та корекції своїх дій.

Таким чином, якщо показниками суб'єктної позиції студентської молоді, що фіксують рівень її розвитку, виступають осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція, рефлексивність та позитивне самоставлення,

то можна констатувати їхню недостатню актуалізацію в освітньому процесі вишу. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність розробки та обґрунтування моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентів у процесі професійної підготовки та пошуку адекватних психолого-педагогічних чинників її оптимізації в освітньому процесі.

Обґрунтування концептуально-методичних засад емпіричного дослідження особливостей суб'єктної позиції студентів у просторі вищого навчального закладу, його організаційного формату і формування експериментальної вибірки, а також результати констатувального етапу експерименту дали змогу зробити такі висновки:

1. Відповідно до компонентів суб'єктної позиції критеріями та показниками емпіричного дослідження особливостей суб'єктної позиції студентської молоді є:

1) мотиваційно-ціннісний компонент: критерій – професійна спрямованість; показники – осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації;

2) особистісно-діяльнісний компонент: критерій – властивості особистості як суб'єкта діяльності; показники – відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція;

3) рефлексивно-оцінювальний компонент: критерій – рефлексивність; показники – позитивне самоставлення та рефлексивність.

2. Емпіричне дослідження на констатувальному етапі дало змогу зафіксувати недостатню актуалізацію показників суб'єктної позиції студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Зокрема, невизначеність у цілях на майбутнє, неготовність контролювати події власного життя є переважаючими характеристиками більшості студентів. Зафіксовано, що майбутні фахівці недостатньо прагнуть до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення. Студенти характеризуються дискретним сприйманням життєвого шляху, орієнтацією лише на один із темпоральних

вимірів життя, негнучкістю у поведінці та взаємодії з оточуючими, та домінантною навчальною мотивацією.

3. Встановлено, що студенти не завжди готові брати на себе відповідальність за власні дії, вчинки та будь-які наслідки своєї діяльності та поведінки. Особливості прояву їх суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається студентам ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною. Результати дослідження вказують на недостатній розвиток у майбутніх фахівців здатності до самоаналізу та самооцінки власних професійних можливостей. Для великого відсотка досліджуваних притаманні труднощі у прийнятті себе, незацікавленість в особистісних змінах. Проте вміння усвідомлювати, контролювати та коригувати власну поведінку у випробуваних з кожним роком вдосконалюється.

4. За результатами проведеного емпіричного дослідження можна зробити висновок, що на розвиток суб'єктної позиції майбутнього фахівця впливають такі внутрішні фактори як: інтернальність, самоактуалізація, екзистенційні цінності та саморегуляція.

5. Узагальнення емпіричних показників суб'єктної позиції студентської молоді дозволило виокремити три рівні її розвитку в освітньому просторі вищої школи: пасивно-адаптивний, ситуативно-активний та активно-професійний. Встановлено, що фактично у половини студентів розвиток суб'єктної позиції перебуває на ситуативно-активному рівні. Відтак, постає необхідність розробки та впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції та виокремлення психолого-педагогічних чинників її оптимізації в освітньому процесі вишу.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У третьому розділі представлено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної студентської молоді фахівців; описано програму розвитку суб'єктної позиції студентів; здійснено аналіз результатів формувального впливу та доведено ефективність впровадження розробленої програми.

3.1 Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді

Актуалізація суб'єктної позиції студента стає можливою завдяки створенню певних соціально-психологічних умов, застосуванню в навчально-виховному процесі системи розвивально-корекційних методів, засобів, послідовна реалізація яких забезпечує гарантований результат – її розвиток.

Відтак, результатом емпіричного дослідження та метою формувального експерименту постала необхідність розробки структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. Проведений нами аналіз дає підстави припускати, що науково обґрунтована та втілена у практику модель цілісної системи розвивальної роботи як із майбутніми фахівцями, так і з викладачами вишу буде ефективним інструментом розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного розвитку суб'єктної позиції студентів відображає виокремлені блоки: цільовий (мета та завдання), методологічний (підходи та принципи), організаційний (засоби), функціональний (психолого-педагогічні чинники) та результативний (компоненти, критерії, показники суб'єктної позиції). Об'єднувальними чинниками моделі що забезпечують взаємозв'язок між усіма її компонентами, виступають мета та завдання.



Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді

Метою моделі є розвиток суб'єктної позиції студентської молоді. Її реалізація передбачала розв'язання таких *завдань*:

1. Розвиток внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності.
2. Актуалізація осмисленого ставлення до власної життєдіяльності.
3. Сприяння розгортанню процесів самосвідомості: самопізнання, самоаналізу, саморозвитку.
4. Розвиток суб'єктних якостей студентів, які забезпечують успішність в оволодінні майбутньою професією.
5. Вдосконалення вміння самостійно ставити цілі, планувати, прогнозувати і організовувати власну учбово-професійну діяльність.

Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентів створювалась на основі кількох *підходів*, які утворили її методологічний блок:

– *діалогічний підхід* основу якого покладено діалог як умову та чинник професійно-особистісного становлення, розвитку свідомості та самосвідомості; основу для формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії та толерантних, особистісно-розвивальних стосунків між студентами та викладачами; форму сприйняття та пізнання однієї людини іншою; (Г. І. Давидова, Г. В. Дьяконов, З. С. Карпенко, Г. О. Ковальов, С. Д. Максименко, В. О. Медінцев, Г. К. Радчук, І. М. Семенов, Т. О. Флоренська та ін.) [77; 80; 91; 122; 130; 131; 180; 226];

– *особистісно-орієнтований підхід*, який передбачає всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей, глибокої поваги до особистості, ставлення до людини (студента) як до свідомого і відповідального суб'єкта, створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самоактуалізації, розвитку та саморозвитку особистісних якостей (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, В. П. Москалець, Г. К. Радчук, К. Роджерс, М. В. Савчин, В. В. Серіков, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська, С. Л. Яценко та ін.) [19; 26; 33; 40; 122; 138; 180; 188; 194; 210; 215; 242; 243];

– *екзистенційно-рефлексивний підхід*, що ґрунтується на увазі, повазі до унікальності й автономії особистості, активному вивченні усіх сторін її екзистенції, становлення її відповідальності, автентичності, свободи; розумінні психологічних негараздів через усвідомлення екзистенційних проблем (свободи вибору, відповідальності, ізолюваності, пошуку сенсу життя тощо). У цьому підході наголос ставиться на розвитку самосвідомості, рефлексивному та ціннісному переживанні власного Я, осмислення значення та цінності власного буття, на власному виборі, відвертості, сенситивності до специфічних моментів у взаєминах і в спілкуванні, роботі з часом, з відкриттям чи творенням смислу буття. Він забезпечує пізнання та аналіз власного життя, діяльності, зокрема професійної, та є умовою їх глибокого усвідомлення, критичного переосмислення і конструктивного вдосконалення (Г. І. Давидова, З. С. Карпенко, А. Ленгле, Р. Мей, В. П. Москалець, К. Орглер, Г. К. Радчук, М. В. Савчин, І. М. Семенов, І. Ялом та ін.) [77; 91; 99; 180; 192];

Успішність реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції особистості студента визначається сукупністю *методологічних принципів*, до яких відносимо:

– *принцип суб'єктності*, що передбачає входження суб'єкта в специфічну особистісно-розвивальну навчальну ситуацію, учасниками якої є викладач та студент, на ґрунті якої відбувається особистісний розвиток, здійснюється здобуття особистісного досвіду. Завданням викладача постає організація навчального процесу як простору для самоствердження та рефлексивного діалогу, де пріоритетом є не тільки здобуття сукупності знань, вмінь та навичок, але й актуалізація процесів рефлексії, самопізнання, самовизначення особистості [72];

– *принцип цілісності та системності* дозволяє розглядати особистість студента як відкриту, цілісну, динамічну систему, що виявляється у її здатності до кількісних і якісних змін, тобто до саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації;

– *принцип відкритості* як спосіб представлення відкритих для

доповнення, нестійких, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного тлумачення, що дозволяє попередити і подолати відчуженість знання, активізувати не лише раціональні, але і емоційні та інтуїтивні ресурси пізнавальної діяльності, забезпечуючи появу особистісного смислу, «значення-для-мене» [180];

– *принцип проблематизації* веде до зміни ролей і функцій викладача та студента, де перший не виховує, не викладає, а лише актуалізує до самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем і задач, стимулює дослідницьку активність та особистісне зростання самого студента, створює умови для вдосконалення та саморозвитку;

– *принцип комплексності* як сприяння розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців шляхом здійснення формувальних впливів на різні рівні організації їхніх психічних процесів, на когнітивну, мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову та поведінкову сфери їхньої особистості;

– *принцип контекстуальності* полягає у розвитку суб'єктної позиції студентів через апелювання до їхніх життєвих ситуацій, розширення меж світосприймання через актуалізацію особистісних смислів та переосмислення власних життєвих пріоритетів; орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси). Сутність цього принципу полягає в тому, що навчальний процес є активним, наближається до майбутньої професійної діяльності через відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних професійних зв'язків, стосунків, вирішення конкретних професійних завдань [52; 72; 180].

До *організаційного блоку* структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді увійшли такі *засоби*:

1. Тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді».
2. Методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів.
3. Освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія.

4. Розвивальний потенціал психологічних дисциплін.

Основним системотвірним компонентом у роботі з розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців постав *тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді»*. Актуалізація процесів самосвідомості та формування внутрішньої готовності до самозмін, сприяння усвідомленню власних життєвих та професійних цілей, здатності до цілепокладання, розвиток суб'єктних якостей особистості, позитивного самоставлення та рефлексивних умінь, формування навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки визнаються засадничими орієнтирами програми.

Основними завданнями *науково-методичних семінарів для викладачів вищих навчальних закладів* було підвищення рівня психологічної компетентності педагогів з питань організації та налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу, вивчення передового досвіду у використанні інноваційних методів навчання студентів, сприяння актуалізації та розвитку психологічної готовності до роботи зі студентами як з суб'єктами діяльності та пізнання.

Освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія передбачає організацію спільної пізнавальної діяльності викладача і студента на ціннісно-смысловому рівні, повноцінне включення у навчальний процес студентів та актуалізацію їх суб'єктного потенціалу. Діалогічний процес в освіті розгортається на рівні формального діалогу як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, на рівні змістового діалогу, що відображає діалогічність освітнього матеріалу, який вивчається та на рівні особистісно-смыслового діалогу як способу встановлення ціннісно-смыслові єдності суб'єктів освіти.

Розвивальний потенціал психологічних дисциплін спрямовано на усвідомлення студентом особистісного значення психологічних знань необхідного для кращого розуміння себе та інших, розвиток ціннісного ставлення до себе, до своїх думок, переживань, осмислення власної

поведінки та її причин, формування вмінь самодослідження та самодіагностики, самовдосконалення та найповнішої актуалізації особистісних можливостей, розвиток суб'єктних якостей, підвищення ефективності власної професійної діяльності.

На підставі теоретичного аналізу, емпіричного вивчення особливостей суб'єктної позиції у майбутніх фахівців та результатів проведеного факторного аналізу, виокремлено дві групи психолого-педагогічних чинників розвитку суб'єктної позиції особистості під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Зокрема, до першої групи, яка охоплює *чинники генералізованого впливу* належать: 1) гуманістична спрямованість особистості майбутнього фахівця; 2) розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі. До другої групи увійшли *чинники вузького цільового призначення*: 3) гармонізація самоставлення та самооцінки; 4) розвиток рефлексивних якостей; 5) підвищення самоконтролю та самоорганізації. Виокремлені чинники розвитку суб'єктної позиції діють не ізольовано, а в системній єдності, причому чинники генералізованого впливу актуалізують процеси самосвідомості [58].

1. *Гуманістична спрямованість особистості майбутнього фахівця.*

Загальною основою сучасної стратегії освіти визнається гуманістична концепція, суть якої полягає в беззаперечному визнанні людини як найвищої цінності, пріоритету її прав на вільний розвиток і повноцінну реалізацію здібностей та інтересів. Створення умов для особистісної та професійної самоактуалізації, надання допомоги суб'єкту навчання в розвитку його потенціалу й забезпечення професійного й життєвого самовизначення в основі яких – повага до студента і віра в нього, визнаються основними принципами гуманізації освіти. Освіта, яка побудована на гуманістичних цінностях (сєнс життя, цінність освіти, праці, повага до людини, індивідуальності, особистості, розвиток тощо), створює умови для засвоєння їх людиною, яка навчається.

Розглядаючи різні аспекти гуманістичної спрямованості особистості, вважаємо, що на перший план виходять ті прояви особистості майбутнього фахівця, які пов'язані з реалізацією його базових екзистенційних, ціннісно-смыслових аспектів професійного буття. Ціннісне ставлення студента до власної учбово-професійної діяльності, яке пов'язане з визначенням особистісного смислу освіти, оцінкою навчальних результатів і досягнень, пошуком нових смислів, особистісною значущістю системи знань, умінь, ціннісних ставлень, найбільш повно відповідають поняттю суб'єктної позиції особистості.

Відтак, актуалізація гуманістичної спрямованості особистості студента є одним із чинників розвитку суб'єктної позиції. Визначений нами чинник реалізується у такій педагогічній взаємодії, в якій забезпечується:

- безоцінне прийняття та врахування особистих цілей та інтересів кожного;
- сприймання студента як актуального суб'єкта професійного шляху;
- стимулювання суб'єктних якостей;
- розвиток здатності до самонавчання, самоорганізації та самоконтролю;
- фасилітативний супровід в оволодінні навчальним предметом;
- керівництво учбово-професійною діяльністю студента на основі діалогу, ціннісно-смыслові комунікації, концентрації на особистості майбутнього фахівця;
- розкриття внутрішніх мотивів самовдосконалення;
- збагачення творчого та духовного потенціалу [19; 87; 208].

2. Розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі.

Суб'єкт-суб'єктний характер стосунків на різних рівнях: викладач ↔ викладач, викладач ↔ студент, викладач ↔ група, студент ↔ студент, група ↔ студент, група ↔ група передбачає моделювання такого культурно-освітнього середовища (педагогічної ситуації), за якого освітній простір стає

траєкторією потенційного саморозвитку студента як активно-включеного суб'єкта у педагогічну взаємодію, простором набуття і творчого використання ним досвіду діяльності, трансформації і збагачення його особистості. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія реалізує базову потребу особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства, характеризує готовність суб'єктів навчання до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності, стає запорукою збереження індивідуальності, унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах особистості.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки, як особливий тип педагогічної взаємодії, характеризуються зміною соціальних ролей та суб'єктних позицій викладача та студентів: викладач більше не транслятор готових знань, а студенти – не реципієнти навчальної інформації; викладач – ініціатор та модератор освітньої ситуації, який здійснює смислопокладання в освітній процес, студенти – вільні, активні, самостійні учасники освітньої ситуації, які здійснюють діяльність щодо пошуку та досягнення смислів. В умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій соціальна дистанція мінімальна, а відкритість максимальна, відбуватимуться певні особистісні перетворення: 1) поведінка стане конгруентною; 2) визнаватимуся рівні права на власну думку, власну позицію в освіті; 3) здійснюватиметься вихід на рівень персоніфікації [236].

Активізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками навчального процесу ми пропонуємо через освітній діалог як форму активного навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Діалогічна форма навчання є підґрунтям для побудови міжособистісного контакту, відкритості, довіри, співпереживання, забезпечення евристичності і проблемності навчання, критичності мислення, розвитку творчого потенціалу та продуктивної діяльності усіх суб'єктів освітнього середовища. Вона передбачає перетворення дії із самодостатньої, монологічно замкнутої на рівні професійного покладання цілей і зовнішньої стосовно навчальної дії

студента у спільну зі студентом пізнавальну діяльність, де взаємоосмислено, на ціннісно-смісловому рівні будується спільний зміст освітньої діяльності [38; 180].

Розуміючи освіту як осмислену, «авторську», ми розглядаємо освітній діалог як вихідний момент особистісних перетворень студента. Сутність «діалогізації» як чинника розвитку суб'єктної позиції полягає, передусім, у тому, щоб подолати традиційні антагонізми освіти, а саме виконавську позицію студента в освітній ситуації, пасивну позицію викладача у розгортанні міжсуб'єктної взаємодії, репродуктивний характер засвоєння навчальної інформації та ініціювати підготовку активного, здатного до самостійного розвитку та ухвалення нестандартних рішень майбутнього фахівця [234].

Як зауважує Г. К. Радчук, діалогічний процес в освіті можна представити на рівні формального діалогу як формі спілкуванні суб'єктів навчального процесу, на рівні змістового діалогу, що відображає діалогічність освітнього матеріалу, на рівні особистісно-сміслового діалогу як способу встановлення ціннісно-сміислової єдності [180]. На думку дослідниці, повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових:

- діалогічності викладача;
- діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається);
- діалогічності студента [180].

Діалогічність викладача передбачає його особистісну та професійну готовність до організації освітнього діалогу у процесі вищої професійної освіти. Особистісні властивості, стильові характеристики діяльності та спілкування, гуманістична спрямованість його особистості, розвинена потреба в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації визначає здатність до викладача до ведення діалогу та співпраці із студентами. Як зазначає О. О. Галицьких, здатність до діалогу викладача з вихованцем, його творчою

індивідуальністю, його духовним досвідом, його світом цінностей відображає ефективність його діяльності [68].

Діалогізація освітнього матеріалу актуалізує смислове переживання та смислово-пошукову активність суб'єктів освіти. Основними характеристиками конструювання таких освітніх ситуацій виступають:

- контекстуальність як здатність викладача враховувати життєву ситуацію студентів, їх потреби та актуальні переживання;
- відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, неоднозначних, парадоксальних фактів;
- смислотворчі інтенції педагогічного мовлення: висловлювання як відповідь і як запитання (реципрокність мовлення);
- метафоричність предметного змісту матеріалу як засіб актуалізації здатності до синкретичного інтуїтивного схоплення цілісності його структури (в єдності асоціативних, дискурсивних, логічних зв'язків);
- ігрові форми навчальної взаємодії з притаманною для гри свободою, імпровізаційністю, що дозволяє студенту розкрити професійно важливі якості, презентувати автентичний життєвий світ у спосіб експериментування з можливими суб'єктними позиціями з відповідним ціннісним змістом [180].

Розвиток діалогічності студента варто розуміти як рух від уміння слухати та розуміти інші точки зору, до уміння вступати в діалог, відстоювати свою точку зору, і, що дуже важливо, навчитися сумніватися в своїй точці зору та бути відкритим для безлічі поглядів інших людей. Крім того, діалог, який апелює до суб'єктного досвіду майбутнього фахівця, дозволяє подолати виконавську позицію студента та допомоги особистості у розгортанні її авторського ставлення до професії і до життя загалом. Найвагомішим на цьому шляху є розширення меж актуальної рефлексії, усвідомлення власної позиції в освіті, визначення індивідуального запиту до освітньої ситуації, побудова ціннісного плану професійного самоздійснення,

проекція власної професійної позиції тощо. Все це сприяє посиленню потенціалу майбутнього фахівця до самореалізації та підвищенню відчуття самоцінності [236].

Таким чином, розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі визначає психологічний зміст розвивальної стратегії впливу, який є найбільш оптимальним для актуалізації суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Реалізація цього чинника передбачає залучення суб'єктів до діалогу на особистісно-смысловому рівні і повинна впроваджуватися в усі методи освітньо-професійної діяльності.

3. Гармонізація самоставлення і самооцінки. У контексті нашого дослідження одним із чинників розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця є приведення у відповідність самоставлення як специфічного емоційного переживання «за» чи «проти» самого себе, яке формується на основі самоприйняття образу Я та самооцінки як суб'єктивного утворення, що відображає оцінку особистістю своїх якостей, себе, власної успішності, а також оцінки інших людей, що формується на основі системи її цінностей [99; 155; 237].

Самоставлення, яке проявляється у формі самоповаги, самоінтересу, аутосимпатії, очікувального ставлення з боку інших, пов'язане з самооцінкою, проте ці поняття відрізняються емоційним забарвленням та змістовим наповненням. Відтак, розуміння людиною сукупності наявних у неї уявлень про себе, оцінкових характеристик, переживань, пов'язаних зі своєю особистістю, впливають не тільки на її сьогодення та взаємини з іншими, але й на побудову «проекту майбутніх самозвершень» [215, с.139].

Самооцінка ж пов'язана з потребою особистості в самоствердженні, у пошуку свого місця в житті, утвердженні себе як члена суспільства. Неадекватна самооцінка часто стає причиною порушення процесів саморегуляції, самоконтролю, призводить до міжособистісних і внутрішньо-особистісних конфліктів, зневажливого ставлення до інших людей, егоїзму тощо [99].

Відтак, позитивне ставлення до себе, прийняття себе як унікальної індивідуальності з усіма позитивними та негативними сторонами, недоліками та адекватна самооцінка – це ті механізми, які забезпечуватимуть гармонійне існування особистості, високий рівень її самоідентифікації, активну роль у формуванні позитивної Я-концепції, ефективність майбутньої професійної діяльності людини і подальший розвиток її особистості.

4. Розвиток рефлексивних якостей. Одним з пріоритетних чинників, що сприяють актуалізації суб'єктної позиції майбутнього фахівця, є здійснення ними глибокої рефлексії, тобто детального самопізнання наявних індивідуально-психологічних особливостей своєї особистості й самосвідомості. Як влучно зазначила Г. П. Какарова, у процесі рефлексії особистість виявляє внутрішні протиріччя, що виникають між її цілями, завданнями і реальними можливостями їх досягнення; між переконаннями, установками, стереотипами та тенденціями до самозміни; між старим і новим у її житті [90]. На нашу думку, перераховані дослідницею здобутки процесу особистісного самопізнання становлять основу для розвитку суб'єктної позиції, адже одним із головних результатів рефлексії є саморозкриття, а набуті уміння самоспостереження, самодіагностики й самоаналізу стануть у нагоді під час реалізації майбутньої професійної діяльності та в самоактуалізації.

Погоджуючись із З. М. Адамською та Г. К. Радчук, здійснити оцінку набутих теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, переконатись у правильності власного професійного вибору, студенти можуть у спосіб рефлексивного аналізу професійної діяльності в процесі проходження практики. Практика є органічною частиною навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Саме на практиці майбутній фахівець має можливість випробувати свої сили як професіонала, застосовувати набуті знання та вміння безпосередньо в професійній діяльності. У такій роботі він виявляє свої сильні та слабкі сторони, що стимулює його до постановки конкретних завдань з питань

професійного самовдосконалення, визначення програми власного саморозвитку [9; 15; 72; 180].

Отже, рефлексія дає змогу майбутньому фахівцю дати об'єктивну оцінку собі та своїм вчинкам, зрозуміти, як його сприймають інші. Здатність до рефлексії – важливий аспект самосвідомості, що заохочує прагнення до саморозвитку, до вироблення власного стилю діяльності, до оволодіння необхідними навичками.

5. Підвищення самоконтролю та самоорганізації. Важливим чинником розвитку суб'єктної позиції студента ми вважаємо розвиток належного рівня самоконтролю та самоорганізації. Наша думка кореспондується з поглядами таких науковців як: І. Д. Бех, С. Б. Кузікова, Ю. А. Миславський про те, що саморегуляція особистості, мобілізуючи усі психологічні ресурси, сприяє управлінню її самотворчими діями, допускає можливість людини усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес [24; 107; 134].

У розвиненій саморегуляції важливо виокремлювати уміння, що забезпечують позитивне перетворення ставлення студента до самого себе, до діяльності і спілкування, до навколишнього світу в цілому. Тобто мова йде про уміння контролювати і коригувати власну поведінку; уміння проявляти волю у досягненні мети; уміння вибирати ефективні засоби поведінки і взаємодії з навколишніми людьми.

У цьому контексті, на думку Т. В. Равчиної, студентам доцільно надавати можливості для вибору проблем для обговорення й дослідження, визначення способів, термінів виконання; висловлювання власних вражень, пропозицій щодо проведення навчальних занять; самостійного визначення, шляхів, способів виконання запропонованих викладачем завдань; організації дій за визначеними разом з викладачем алгоритмами, схемами і без них; оцінки власних успіхів, результатів діяльності за виокремленими критеріями [179].

Набуття студентами досвіду автономної організації діяльності, її саморегуляції та самоконтролю сприяє їхньому самовизначенню,

актуалізації внутрішньої мотивації навчання, що в кінцевому результаті розвиває суб'єктну позицію майбутнього фахівця.

Останній блок – *результативний* – демонструє очікуваний результат – розвиток суб'єктної позиції у студентів, яка відображає осмисленість життя та майбутніх перспектив, внутрішню мотивацію учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляцію, позитивне самоставлення та рефлексивність.

3.2 Система заходів психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді

Найефективнішим для реалізації визначених концептуальних положень розробленої моделі, на нашу думку, є психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. Як зазначає М.Р. Бітянова, перехід від парадигми «допомоги» до парадигми «сприяння» в освіті найпродуктивніше реалізується завдяки психолого-педагогічному супроводу [27].

Поняття «психолого-педагогічний» супровід розглядається вченими як психологічна допомога й підтримка реакцій, процесів і станів особистості, які розвиваються природнім чином (В. С Мухіна); як створення соціально-психологічних умов для успішного навчання й розвитку (М. Р. Бітянова); як сприяння процесу розвитку й саморозвитку, самореалізації, збереження психологічного здоров'я (І. В. Дубровіна, К. М. Гуревич); як недирективна форма надання допомоги, яка спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості, що запускає механізми саморозвитку та активізує власні ресурси людини (Ю. В. Слюсарев); як допомога особистості в її особистісному зростанні; як емпатійне розуміння вихованця; як відкрите спілкування (В. І. Слободчиков) [59; 139].

У вищому навчальному закладі система супроводу передбачає створення спеціальних психолого-педагогічних умов для успішного

індивідуального розвитку та саморозвитку студентів (Л. М. Антилогова, Н. Г. Єршова, Є. О. Климов, Є. П. Кринчик, В. Я. Романов, О. М. Шаліна та ін.) [6; 18; 84]. Так, Е. Ф. Зеєр стверджує, що найважливішим принципом психологічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення і нести відповідальність за їх наслідки. Супровід зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особистості, надання своєчасної допомоги та підтримки, а при необхідності – до здійснення корекції професійного розвитку [84].

У контексті нашого дослідження основною метою психолого-педагогічного підходу є створення умов для успішного професійно-особистісного становлення та розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Шлях досягнення цієї мети пролягає через організацію студентів на власне самовдосконалення за опосередкованої участі працівників вищого навчального закладу. Завданнями такого супроводу виступають: актуалізація прояву суб'єктних властивостей особистості студентів, які сприяють ефективній реалізації їхніх потенційних можливостей, особистісному зростанню; сприяння розгортанню процесів самосвідомості: самопізнання, самоаналізу, самоприйняття, самовизначення; формування установок на постійний саморозвиток і самовдосконалення [59].

Показниками здійсненого ефективного психолого-педагогічного супроводу у виші є зростання суб'єктних якостей майбутніх фахівців, зокрема поява осмисленості життя, майбутніх перспектив та внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності; прагнення досягти у професії свого максимуму та взяти на себе відповідальність за зроблений вибір, за свої вчинки, за власний розвиток; здатність адекватно оцінювати себе, здійснювати самоаналіз та поважати і цінувати себе таким, який є, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження [59].

Отже, психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців відображає цілісну систему роботи зі студентами та

викладачами, який має особистісно орієнтовану спрямованість і включає різні засоби:

- тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді»;
- методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів;
- освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія;
- розвивальний потенціал психологічних дисциплін [59].

Тренінг для студентів

«Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді».

Ефективним засобом розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців ми обрали тренінг як один з активних методів навчання та багатофункціональний метод психологічного впливу на особистість, з метою актуалізації внутрішніх ресурсів та розкриття творчого потенціалу людини, розвитку необхідних суб'єктних якостей, які забезпечують успішність майбутньої професійної діяльності. Запорукою впровадження тренінгу як форми реалізації моделі були опора на розвивальну освіту як потенціал особистісного розвитку; створення умов, які передбачають рефлексивну підготовку особистості до розв'язання професійних завдань; постійне особистісне удосконалення студента на підставі вміння аналізувати навчально-професійні ситуації і бути відповідальним за свою поведінку в них.

Основними орієнтирами програми розвитку суб'єктної позиції студентської молоді постають:

- актуалізація процесів самосвідомості та внутрішньої готовності до самозмін;
- сприяння усвідомленню власних життєвих та професійних цілей, здатності до цілепокладання;
- розвиток суб'єктних якостей особистості, позитивного самоставлення та рефлексивних умінь;

– формування навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки.

Під час тренінгової роботи учасники мають можливість пройти інтенсивне навчання з використанням особистісного досвіду, реальних життєвих ситуацій, які аналізуються групою, в результаті чого відбувається усвідомлення важливості свого професійного вибору, виникає стійка внутрішня мотивація щодо своєї майбутньої діяльності.

Методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів.

Вимоги до особистості викладача вишу досить високі. Він має володіти такими особистісними характеристиками, які б дозволили йому створювати максимально сприятливі умови для розвитку суб'єктної сутності студента. Суб'єктна позиція педагога постає як особлива форма прояву й організації його активного ставлення до себе, до студентів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, самореалізації як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності та в світі. Тільки педагог, який внутрішньо мотивований на навчально-виховну діяльність і який відчуває себе суб'єктом професійно-особистісної життєдіяльності, може «пробудити» дух суб'єктності у своїх вихованців [6; 72].

Відтак, розробляючи модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців, ми врахували психологічний механізм реципрокності (взаємодоповнення), оскільки розвиток суб'єктної позиції майбутнього фахівця передбачає постійний саморозвиток викладача. Доцільною формою в цьому напрямку, на нашу думку, є *науково-методичні семінари для викладачів*, до яких входять такі види роботи: диспут, круглий стіл, семінар-практикум (табл. 3.1).

Таким чином, основними завданнями таких семінарів є підвищення науково-методичного рівня викладачів з питань організації та налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу, вивчення передового досвіду щодо використання інноваційних методів навчання

студентів, сприяння актуалізації та розвитку психологічної готовності до роботи зі студентами як із суб'єктами діяльності та пізнання [59].

Таблиця 3.1

Програма науково-методичних семінарів для викладачів

№ п/п	Тема	Форма проведення
1.	Становлення суб'єктної позиції майбутнього фахівця як проблема вищої освіти	семінар-практикум
2.	Суб'єктність педагога як передумова розвитку суб'єктності студента	круглий стіл
3.	Особливості набуття суб'єктного досвіду студентом у процесі учбово-професійної діяльності	семінар-практикум
4.	Інтерактивні методи навчання в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії	Диспут
5.	Діалогізація освітнього матеріалу як умова розвитку смислопошукової активності студента	круглий стіл
6.	Розвивальний потенціал психологічної освіти	семінар-практикум
7.	Розвиток професійної мотивації студентів	круглий стіл
8.	Освітній діалог як інноваційна форма активного навчання студентів	семінар-практикум

Освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія.

Сучасна освітня практика характеризується багатством нових методичних форм, які дозволяють модернізувати навчальний процес, внести значні зміни в освітню роботу. Вибір методів навчальної роботи визначається специфікою майбутньої професії. Зокрема, освітній діалог як форма організації спілкування суб'єктів освіти є важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один із найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті [59].

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С. Л. Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їх рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Автор підкреслює, що гарантований

простір свободи не лише створює умови для самореалізації, але і підвищує самоповагу, впевненість у собі, когнітивну та емоційну розкритість, стимулює самопізнання, удосконалення вміння спілкуватися.

Основними принципами організації пізнавальної діяльності у формі освітнього діалогу, на думку Г. К. Радчук, виступають: принцип набуття особистісного досвіду через актуалізацію смислових переживань у процесі навчання; взаємодія в умовах невизначеності; авторство як умова пізнавальної діяльності; незавершуваність діалогу як методу пізнання; багатоаспектність, альтернативність, багатопозиційність знання; принцип відкритості, де кожне нове переосмислення відкриває нові можливості для втілення у нову реальність [180].

Основними умовами організації навчання з використанням освітнього діалогу є:

- спрямованість на спільне досягнення результатів;
- міжособистісна взаємодія та взаємодопомога;
- спільне вироблення норм, принципів групової взаємодії та спілкування;
- чітке визначення цілей групи та кожного студента, групова та індивідуальна відповідальність;
- спільна оцінка процесу та результату роботи у процесі групової рефлексії;
- створення організаційних умов;
- особлива позиція педагога, котрий виступає у ролі менеджера, координатора і фасилітатора спільної діяльності [180].

Діалог, взятий як метод, розглядається нами як простір розширення людського ресурсу, що дозволяє знаходити і розширювати особистісний потенціал, актуалізовувати нові смисли життєдіяльності, формувати нові реальності життя. Він виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку його ціннісно-смислової сфери. Потенційні можливості діалогу сприяють цілісному включенню студентів у навчальний процес, розгортанню

суб'єктного потенціалу, набуттю особистісних смислів та забезпечують успішне входження в майбутню професію.

Розвивальний потенціал психологічних дисциплін.

Психологія як наука, що сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості, занурена в проблеми життя людини та суспільства і шукає відповіді на найгостріші з них. Нині стало актуальним, а подеколи навіть модним, залучати потенціал психологічної науки до вирішення практичних завдань, які постають у різних сферах життєдіяльності соціуму.

Саме вивчення психологічних дисциплін та усвідомлення особистісного значення психологічних знань необхідне для кращого розуміння себе та інших, осмислення власної поведінки та її причин, самовдосконалення та найповнішого використання особистісного потенціалу, підвищення ефективності власної професійної діяльності. Тому важливу роль у розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців відіграє специфіка психологічної освіти.

Як зазначає З. М. Адамська, завдяки вивченню психологічних дисциплін відбувається:

- а) розширення інформаційної основи діяльності, тобто застосування нових форм і прийомів роботи, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про майбутню професійну діяльність та про себе в ній;
- б) стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на себе як суб'єкта праці, пізнання та спілкування; формування умінь спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати й узагальнювати власний професійний досвід;
- в) врахування специфіки конкретної сфери діяльності, вміле використання якої може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання [6].

Можливості самопізнання та саморозвитку майбутніх фахівців закладені у змісті і характері прикладних, професійно-орієнтованих психологічних дисциплін, таких як: «Медична психологія», «Вікова

психологія», «Інженерна психологія», «Юридична психологія», «Психологія спілкування» та ін. До прикладу, вивчення особливостей психічного та особистісного розвитку людини на різних етапах її життя в межах курсу «Вікова психологія» допоможе студентам у пошуку себе, саморозкритті, самоактуалізації та осмисленому сприйманню життєвих реалій. Ознайомленню студентів із загальними засадами психології спілкування, формуванню умінь і навичок спілкування, оволодінню основними техніками спілкування сприяє вивчення курсу «Психологія спілкування».

Під час вивчення психологічних дисциплін доцільно вести зошит самопізнання [6; 15; 72; 180]. Зазначена форма роботи передбачає запис результатів психодіагностичних методик, проведених на лабораторних і семінарських заняттях, їх інтерпретацію, порівняння з даними самопостереження та самоаналізу, формулюванню висновків щодо самокорекції та саморозвитку. Такий вид роботи активізує процеси самоаналізу, осмислення та переосмислення власних дій, вчинків, розвиває навички самодослідження, ціннісного ставлення до своїх думок, переживань, сприяє осмисленню студентами свого внутрішнього світу, власного Я та усвідомленню причин і наслідків своїх дій, мотивів.

Оскільки ведення записів у зошиті самопізнання супроводжує весь процес вивчення психологічних дисциплін, то в результаті студент отримує більш-менш об'єктивний портрет-самохарактеристику, що стимулює до відпрацювання навичок самодослідження та саморегуляції.

Відтак, засвоєння психологічних дисциплін, їх фундаментальних положень, стимулює пізнавальну активність, сприяє розгортанню процесів самосвідомості та розвиває суб'єктні якості майбутнього фахівця.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції студентської молоді як цілісна система розвивальної роботи з майбутніми фахівцями та викладачами вишу, визначається сукупністю умов та системою засобів спеціальної роботи. Тренінг з розвитку суб'єктної позиції студентської молоді, методичні семінари для викладачів вищих

навчальних закладів, освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія та розвивальний потенціал психологічних дисциплін, виступають основними засобами здійснення такого супроводу, реалізація яких забезпечує актуалізацію суб'єктної позиції майбутніх фахівців у процесі набуття фахової підготовки.

3.3 Програма тренінгу для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді»

Особистісне зростання людини полягає в постійному, неухильному розвитку її особистісного потенціалу, яке відображається в усвідомленні сторін власної особистості, потенцій і можливостей, підвищенні рівня психологічної компетенції, розв'язанні внутрішніх конфліктів, самоактуалізації особистості, інтересі до самопізнання, розумінні і прийнятті себе та навколишніх людей, душевній рівновазі і гармонії тощо. Стимулом для максимального самовдосконалення, самопізнання, опанування моделі саморозвитку, використання свого потенціалу в житті та професійній діяльності може стати тренінг розвитку суб'єктної позиції.

В основу концепції тренінгу покладені уявлення про суб'єктну позицію студента як інтегративне утворення особистості, сформульоване у першому розділі нашої роботи. У створеній програмі тренінгу використано здобутки вітчизняних і зарубіжних учених, інтегровані елементи різних просвітницьких, психологічних програм розвитку.

Метою тренінгу є розкриття суб'єктного потенціалу майбутніх фахівців та розвиток суб'єктних якостей, необхідних для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Основними *завданнями* тренінгу «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді» визначено:

- 1) Актуалізація процесів самопізнання та самоаналізу.
- 2) Сприяння усвідомленню власних життєвих та професійних цілей.

- 3) Розвиток таких суб'єктних якостей як активність, самостійність, автономність, рефлексивність, відповідальність та самоорганізованість;
- 4) Удосконалення навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки;
- 5) Розвиток позитивного самоствавлення та рефлексивних умінь [59].

При проведенні тренінгу ми керувалися наступними принципами:

- *принцип гуманізму* – доброзичливість і повага у взаєминах, культура спілкування, неприпустимість примусу й насильства тощо;
- *принцип конфіденційності* – заборона свідомого та/чи ненавмисного розголошування інформації, отриманої у ході роботи;
- *принцип компетентності* – чітке визначення ведучим меж своєї компетентності та неухильне їх дотримання;
- *принцип відповідальності* – турбота ведучого про благополуччя учасників програми та заборона використання результатів роботи їм на шкоду;
- *принцип партнерського(суб'єкт – суб'єктного)спілкування* – забезпечення рівності психологічних позицій учасників, визнання інтересів, думок інших учасників;

За змістом тренінг охоплює три логічно пов'язані один з одним модулі, кожен з яких спрямований на розвиток одного із структурних компонентів суб'єктної позиції особистості, та відповідних до них особистісних сфер (Додаток В).

Зокрема, *перший модуль «Моя індивідуальність»* передбачає розвиток рефлексивно-оцінювального компоненту та присвячений:

- розгортанню процесів самоприйняття, самоаналізу, самопізнання;
- сприянню самоусвідомленню учасниками себе як унікальних і неповторних особистостей, зі своїми поглядами, переконаннями, цінностями тощо;
- актуалізації позитивного самоствавлення та навичок рефлексивного аналізу власних професійних можливостей [59].

Другий модуль «Я – причина і результат моєї діяльності» спрямований на розвиток особистісно-діяльнісного компоненту суб'єктної позиції студентів. Основними завданнями якого визначено:

- формування здатності до цілепокладання, усвідомлення власних життєвих та професійних цілей;
- сприяння виробленню позитивного образу професійного майбутнього;
- розвиток відповідального ставлення до себе та до своєї майбутньої професійної діяльності;
- формування активності, самостійності, автономності у поведінці та діяльності;
- актуалізація впевненості у собі та подолання бар'єрів, які заважають повноцінному самовираженню та саморозвитку;
- вдосконалення навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки [59].

Третій модуль «Я – теперішній і Я в майбутньому» спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту суб'єктної позиції студентів та передбачає:

- сприяння становленню внутрішньої мотивації діяльності та готовності до самозмін;
- актуалізацію процесів самовдосконалення та самоактуалізації;
- розкриття особистісних потенціалів та ресурсів учасників тренінгу;
- визначення власної життєвої та професійної перспективи;
- усвідомлення та рефлексивний аналіз особистісних змін, які відбулися в результаті участі у тренінгу [59].

Таблиця 3.2

Тематичний план програми тренінгу
«Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді»

№ за- нят- тя	Мета заняття	Методи і прийоми
Модуль №1 «Моя індивідуальність»		
1.	— знайомство з учасниками групи; — створення позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях, взаємної довіри й поваги; — допомога в усвідомленні важливості саморозкриття; — актуалізація потреби пізнання себе	1. Вправа «Знайомство» 2. Вправа «Я-індивідуальний» 3. Вправа «Правила роботи» 4. Вправа «Пісочний годинник» 5. Інформаційне повідомлення «Самопізнання як важлива передумова саморозвитку та самовдосконалення» 6. Малювання на тему: «Я» 7. Вправа «Сприйняття себе» 8. Вправа «Робота з дзеркалом» 9. Вправа «Глибоке дихання» 10. Підведення підсумків
2.	— сприяти саморозкриттю та позитивному самоприйняттю учасників; — розвивати самопізнання, вміння аналізувати і визначати психологічні характеристики, свої й навколишніх людей	1. Вправа «Привітання» 2. Вправа «Квітка-семицвітка» 3. Вправа «Самопрезентація» 4. Інформаційне повідомлення «Наше Я. Яке воно?» 5. Вправа «Автопортрет» 6. Вправа «Хто я?» 7. Вправа-релаксація «Занедбаний сад» 8. Вправа «П'ять добрих слів» 9. Підведення підсумків
3.	— сприяти виробленню адекватної самооцінки учасників тренінгу; — закріпити активний стиль спілкування, розширити досвід відкритої взаємодії	1. Вправа «Пухнастики й колючки» 2. Вправа «Робота над колажем» 3. Інформаційне повідомлення «Я-концепція». 4. Вправа «Трояндовий кущ» 5. Вправа «Чарівний стілець» 6. Міні-лекція з елементами рекомендацій «Поради для моєї самооцінки» 7. Вправа-руханка «Спина до спини» 8. Вправа «Слова схвалення» 9. Підведення підсумків

4.	- поглибити процес саморозкриття як спосіб гармонізації зовнішнього і внутрішнього Я; - розвивати вміння знаходити альтернативні сильні сторони для розвитку слабких	- Вправа «Привітання» - Вправа «Фруктове дерево очікувань». - Вправа «Зміна» - Вправа «Мої позитивні та негативні сторони» - Вправа «Подорож в глибини себе» - Міні лекція з елементами рекомендацій «Способи зміни думок» - Вправа «Заміна негативних думок на позитивні» - Вправа «Мій портрет у променях сонця» - Вправа–руханка «Станьте в коло» - Підведення підсумків «Чотири ключових слова»
5.	- закріпити навички самопізнання; - сприяти вираженню позитивних емоцій, думок і почуттів щодо самого себе; - спонукати до роздумів про своє життя	- Вправа «Привітання» - Вправа «Очікування» - Вправа «Рольова гімнастика» - Вправа «Концентричні кола» - Вправа «Моя мрія» - Вправа «Зміни мого життя» - Вправа «Чарівна ярмарка» - Вправа «Австралійський дощ» - Підведення підсумків
Модуль 2 «Я – причина і результат моєї діяльності»		
6.	- усвідомлення власних цілей і прагнень; - ознайомлення із навичками цілепокладання; - формування позитивного образу професійного майбутнього	- Привітання. - Інформаційне повідомлення «Мета. Як правильно формулювати цілі» - Вправа «Чого ви хочете досягти?» - Вправа «Досягнення мети» - Вправа «Мій життєвий шлях» - Вправа «Девіз» - Вправа-руханка «Ходимо...». - Підведення підсумків
7.	- актуалізувати у свідомості студентів проблему відповідальності; - сприяти усвідомленню того, що сам учасник тренінгу є причиною власних життєвих досягнень і труднощів	- Вправа «Повітряна кулька» - Притча «Усі, Хтось, Кожен» - Інформаційне повідомлення «Відповідальність» - Вправа «Коло проблем» - Вправа «Дитячий садок» - Вправа «Життєво важливі рішення» - Ауторелаксація «Ліс» - Підведення підсумків

8.	– розвивати впевненість у досягненні поставленої мети; – сприяти розвитку активності, самостійності та незалежності у поведінці та діяльності	1. Привітання «Їстівне — неїстівне» 2. Вправа-руханка «Атоми» 3. Вправа «Примірювання ролей 4. Вправа «Сила слова» 5. Вправа «Обстоювання своїх цінностей» 6. Вправа «Невпевнений — впевнений — самовпевнений» 7. Вправа «Дзеркало» 8. Вправа «Місто впевненості» 9. Ауторелаксація «Коло впевненості» 10. Підведення підсумків «Чотири ключових слова»
9.	– вдосконалення навичок самоконтролю; – розвивати вміння покроково планувати, моделювати, коректувати власну поведінку та діяльність з метою досягнення поставленої цілі	1. Привітання «Вітаю мені дуже подобається...» 2. Вправа «Надувна лялька» 3. Вправа «Чи можеш ти ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?» 4. Вправа «Техніки саморегуляції» 5. Рольова гра «Змінювання негативних думок» 6. Вправа «Новий образ «Я» і нові думки» 7. Вправа-руханка «Мінлива кімната» 8. Підведення підсумків
Модуль 3 «Я – теперішній і Я в майбутньому»		
10.	– сприяти розвитку внутрішньої мотивації до діяльності; – актуалізувати особистісні ресурси, потенціали; – сприяти розкриттю сильних сторін учасників занять	1. Вправа «Нетрадиційне привітання» 2. Вправа «Ціль дії» 3. Вправа «Мотиви вибору професії» 4. Вправа «Точка опори» 5. Вправа-руханка «Малюємо цифри» 6. Рольова гра «Один день з життя» 7. Вправа-руханка «Танець сидячи» 8. Вправа «Автопілот» 9. Вправа «Формула любові до себе» 10. Ауторелаксація «Мої можливості» 11. Підведення підсумків

11.	— актуалізувати процеси особистісного самовдосконалення та самоактуалізації; — стимулювати прагнення до самозміни та самоздійснення	1. Вправа «Побажання на день» 2. Вправа «Моє дитинство» 3. Вправа «Творчі сили» 4. Вправи-руханки 5. Вправа «Художній фільм» 6. Вправа «Я – подарунок для людства» 7. Вправа «Секрет» 8. Вправа «Небо» 9. Підведення підсумків «Скажу відверто...»
12.	— підвести підсумки роботи; — усвідомлення та рефлексія учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять; — визначення студентами власної життєвої та професійної перспективи	1. Вправа «Привітання» 2. Вправа-руханка «Заворожені» 3. Вправа «Валіза в дорогу» 4. Ауторелаксація «Саме сьогодні» 5. Вправа «Стратегія життя» 6. Підведення підсумків усього тренінгу «До побачення». 7. Написання есе на тему: «Чи змінився я?»

Зазначені модулі включають в себе цикл взаємозв'язаних, логічно вибудованих 12 занять, що проводилися двічі на тиждень. В організаційній структурі кожного заняття доцільно виокремити такі етапи:

1. *Привітання та з'ясування очікувань учасників від заняття.* На цьому етапі створюється сприятливий психологічний клімат для роботи групи, налаштування учасників на узгоджену спільну діяльність, висловлюються припущення та очікування щодо результатів участі в занятті. Основними психологічними методами та прийомами реалізації цього етапу стали:

— *вправи-привітання*, що застосовувалися для формування атмосфери взаємної довіри, розкнутості й належного емоційного стану учасників. Зокрема, вправи «Привітання» та «Знайомство» проведені для самопрезентації та встановлення контакту між учасниками. Завдяки вправі «Робота над колажем» тренеру вдалося активізувати учасників та налаштувати на взаємодію. Метою вправ «Пухнастики й колючки», «Повітряна кулька» та «Я-індивідуальний» було створення комфортної атмосфери, позитивного настрою та сприяння згуртованості групи.

– *вправи на висловлення очікувань* передбачали виклад учасниками власних очікувань щодо заняття. Такий прийом роботи урізноманітнює й емоційно забарвлює даний процес, а також дає змогу тренеру дізнатися про настрої та психічні стани учасників, їхні побажання щодо організації тренінгу. Так, під час вправи «Фруктове дерево очікувань» учасники записували свої очікування на папірцях у вигляді фруктів, які потім «вкладали» у намальований кошик. Виконуючи вправу «Пісочний годинник», студенти оформлювали свої сподівання у вислови, які починалися з їх ініціалів, записували на стікерах та прикріплювали на плакат із зображенням символічним пісочним годинником.

2. *Спілкування учасників і тренера за темою заняття.* Ведучим повідомляється тема заняття, його основні цілі, завдання; надається дотична інформація, йде її обговорення з учасниками. Основними формами та методами роботи в рамках цього етапу виступають:

– *інформаційні повідомлення з елементами бесід*, у ході яких учасникам надається теоретичний матеріал за темою заняття, висловлюються міркування стосовно проблеми, що розглядається. Під час інформаційного повідомлення «Самопізнання як важлива передумова саморозвитку та самовдосконалення» ведучий ознайомлював учасників із сутністю й змістом феномену рефлексії та важливістю її здійснення у майбутній професійній діяльності. Метою інформаційного повідомлення «Наше Я. Яке воно?» стало сприяння усвідомленню студентами «глибини» та унікальності власного Я. Актуалізації проблеми відповідальності передбачало інформаційне повідомлення «Відповідальність». Після подачі інформації відбувалося висловлення думок, обговорення ідей, поглядів, точок зору щодо окремих аспектів окресленої проблематики, здійснювався спільний аналіз досвіду;

– *розповідь притч, використання метафор*, які виступають одним із засобів вербального унаочнення навчального матеріалу, сприяють кращому сприйманню, уявленню і розумінню учасниками окремих його аспектів, виробленню й закріпленню в них певних цінностей і переконань,

усвідомленню й визнанню необхідністю розвитку певних рис їхньої особистості. Так, притча «Усі, Хтось, Кожен, Ніхто» сприяла розкриттю в учасників такої особистісної якості, як відповідальність за свої вчинки, за власний розвиток і вдосконалення. Виконуючи вправу «Зміна», учасники спробували виразити себе за допомогою метафоричних засобів.

3. Проведення корекційно-розвивальної роботи за темою заняття. У рамках даного етапу здійснюється корекція та розвиток в учасників певних рис, якостей, індивідуально-психологічних особливостей, вмінь та навичок. Основними психологічними методами та прийомами реалізації цього етапу стали:

– *розвивальні вправи та вправи на вироблення певних умінь та навичок.* Зокрема, метою вправ «Мій портрет у променях сонця», «Чарівна ярмарка» та «Зміни мого життя» постало сприяння усвідомленню важливості позитивного прийняття свого Я та розвиток умінь самовизначення індивідуальних особливостей особистості.

Виконуючи вправу «Мотиви вибору професії», учасникам тренінгу необхідно було з'ясувати основні причини вибору майбутньої професійної діяльності, що дало можливість студентам усвідомити значущість обраної професії, актуалізувати особистісний смисл професійного становлення.

Вправи «Автопілот» та «Точка опори» допомогли учасникам тренінгу розкрити сильні сторони та індивідуальні характеристики власної особистості. В результаті виконання запропонованих вправ студенти зробили висновки про безперечний вплив особистісних якостей на досягнення успішності у будь-якій діяльності.

Завдяки вправам «Чого ви хочете досягти?», «Досягнення мети» і «Мій життєвий шлях» учасники мали змогу усвідомити власні цілі, способи їх реалізації та розвинути навички цілепокладання. У процесі рефлексивного аналізу виконання вправ учасники обговорювали умови, засоби, необхідні для досягнення поставленої мети, ділилися власними враженнями,

переживаннями, відчуттями у разі виникнення можливих труднощів та під час «долання» перешкод у реалізації бажаної цілі.

З метою розвитку самооцінки відповідальності ми використали вправу «Коло проблем». Учасникам пропонувалося проаналізувати навчальні ситуації, в яких вони не досягнули бажаного результату, і вказати, хто або що стало причиною невдачі. Студенти, котрі мають розвинуту відповідальність та інтернальний локус контролю, зазначають, що не допрацювали, а інші вбачають причинами власних невдач неадекватні вимоги викладача, виділений час на підготовку, відсутність джерел, з яких можна було б почерпнути необхідну інформацію. Така суперечність у поглядах зазвичай викликає дискусію, яка під керівництвом тренера доходить до висновку, що ми самі є причиною наших перемог і невдач, що все залежить від самої людини.

Виконуючи вправу «Техніки саморегуляції», учасники мали змогу ознайомитись із техніками саморегуляції своєї поведінки та потренуватись у застосуванні кожної з них. Зокрема, студенти експериментували із власним диханням: то дихаючи дуже часто, а то сповільнюючи його; спробували визначити які групи м'язів у них напружені в даний момент і чому та які емоції можуть їм відповідати.

З метою актуалізації внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей, процесів особистісного самовдосконалення та самоактуалізації, усвідомлення власної значущості тренером було запропоновано комплекс вправ. Серед яких: «Формула любові до себе», «Секрет», «Творчі сили», «Художній фільм», «Я – подарунок для людства» та інші.

– *метод рольової гри* полягає у «програванні ролей», які дозволяють побачити члена групи не просто в процесі міжособистісної взаємодії, а у виконанні певної соціальної ролі. У рольових ситуаціях учасники стикаються з необхідністю змінювати свої установки, стереотипні поведінкові реакції, розвивають здатність аналізувати конкретні вчинки, узгоджувати свою поведінку з іншими учасниками взаємодії.

Зокрема, обігруючи рольову гру «Один день з життя юриста», студенти мали можливість побувати в ролі юристів, самостійно планувати свій робочий день. Водночас тренер реально визначає їхні уявлення про зміст майбутньої професії. Рольова гра «Примірювання ролей» сприяла виробленню впевненості у своїх силах. Під час програвання запропонованих ведучим ситуацій, студенти примірювали дві ролі: впевненої та невпевненої у собі людини.

- *метод мозкового штурму* як спосіб генерації ідей. В основі методу лежить думка, що при спільній роботі група може продукувати більшу частину ідей, ніж за індивідуальної. Так, у процесі виконання вправи «Сила слова», учасники складали списки слів, характерних для впевнених і невпевнених відповідей, активної та пасивної діяльності, незалежної та залежної поведінки.

- *міні-лекції з наданням рекомендацій учасникам* щодо оптимізації певних рис та якостей їхньої особистості або досягнення певних самотворчих цілей. Зокрема, тренером було запропоновано міні-лекції на теми «Поради для моєї самооцінки» та «Способи зміни думок».

4. Завершення заняття. Даний етап передбачає три моменти:

- *застосовування релаксаційних вправ*, у процесі яких здійснюється глибока інтроспекція й рефлексія різних аспектів власного внутрішнього світу. Такі вправи, як «Занедбаний сад», «Ліс», «Коло впевненості» «Мої можливості», «Небо», «Саме сьогодні» та інші, сприяли закріпленню позитивного ефекту, встановленню емоційної рівноваги, зняттю м'язового напруження;

- *застосовування вправ-руханок* з метою завершення заняття у хорошому настрої, зняття емоційного напруження, психологічного розвантаження (вправи «Спина до спини», «Австралійський дощ», «Мінлива кімната» та інші).

- *застосовування завершальних вправ*, під час яких відбувається підведення підсумків заняття, аналізуються й обговорюються з учасниками

здобуті результати, висловлюються їхні загальні враження, позитивні й негативні моменти та можливі побажання. Зокрема, це вправи «Чотири ключових слова», «Скажу відверто...» та інші.

Таким чином, програма тренінгу для розвитку суб'єктної позиції студентської молоді була розроблена нами з урахуванням усіх принципів та вимог до проведення корекційно-розвивальної роботи та сприяла гармонізації професійно-особистісного розвитку, особистісного зростання та актуалізації суб'єктної позиції майбутніх фахівців.

3.4 Результати апробації програми розвитку суб'єктної позиції студентів

Згідно з логікою експериментального дослідження, після проведення формульовального етапу ефективність апробованого тренінгу для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді» підтверджено шляхом порівняння експериментальних даних контрольної та експериментальної груп з використанням методів математичної статистики. Для констатації значущості змін, які відбулися у представників обох груп, ми використовували критерії Стюдента та кутового перетворення Фішера. Певні висновки про ефективність формульовального впливу було зроблено на підставі якісного аналізу результатів включеного спостереження, підсумкового есе та бесід з учасниками тренінгу.

Критерієм *мотиваційно-ціннісного компоненту* суб'єктної позиції майбутніх фахівців є професійна спрямованість, яка визначається показниками осмисленості життя та майбутніх перспектив, внутрішньою мотивацією навчально-професійної діяльності та прагненням до самоактуалізації.

Зокрема, застосування опитувальника «СЖО» Д. О. Леонтьєва дозволило оцінити рівень осмисленості життя та майбутніх перспектив. Відтак, нами виявлено, що показники сенсожиттєвих орієнтацій у студентів

експериментальної групи та контрольної групи на констатувальному етапі дослідження не були істотно відмінними. Одержані дані експериментальної групи на контрольному етапі дослідження зазнали певних змін.

Таблиця 3.3

Динаміка показників сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх фахівців

Шкали СЖО	Експериментальна група (n=21)			Контрольна група (n=20)		
	Конст. Етап	t- критерій	Контр. етап	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап
ОЖ	98,23	t=3,9 p≤0,001	105,95	94,75	t=0,1	94,3
Цілі життя	31,71	t= 3,9 p≤0,001	36,28	27,4	t=1,1	28,8
Процес життя	29,47	t=3,2 p≤0,05	32,71	28,55	t=0,2	28,2
Результативність життя	24,38	t=2	25,09	23	t=0,5	23,8
Локус-Я	22,47	t=2,5	24,14	20,15	t=0,9	20,9
Локус-Ж	29,14	t=2,9 p≤0,05	29,95	29,1	t=0,6	28,2

Зокрема, у студентів експериментальної групи зросли показники осмисленості життя, осмисленості майбутнього, осмисленості процесу, керованість життям і висока вірогідність цих відмінностей статистично підтверджена: шкала «ОЖ» – t=3,9 при p≤0,001; «Цілі життя» – t= 3,9 при p≤0,001; «Процес життя» – t=3,2 при p≤0,05; «Локус-Ж» t=2,9 при p≤0,05. За шкалою «Локус контролю-Я» зміни також зафіксовані, але вони знаходяться у зоні невизначеності (табл. 3.3).

Встановлена відмінність показників експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі дослідження є вірогідною за окремими шкалами: «ОЖ» – t=3,7 при p≤0,01; «Цілі життя» – t=6,8 при p≤0,01; «Процес життя» – t= 3 при p≤0,05; «Локус контролю-Я» – t= 3,6 при p≤0,01 (табл. 3.4). Такі результати вказують на те, що спеціально організована робота з учасниками експериментальної групи сприяла підвищенню рівня усвідомлення та

інтенсивного переживання власного життя, своїх професійних і життєвих цілей, впевненості у визначенні свого майбутнього, окресленні професійної перспективи, формуванні образу Я як сильної особистості, що володіє достатньою свободою вибору для того, щоб побудувати майбутнє професійне життя.

Таблиця 3.4

**Статистично значущі відмінності між показниками
осмисленості життя у контрольній та експериментальній групах
(після експерименту)**

Шкали СЖО	Критерій Стьюдента
Осмисленість життя	3,7 ($p \leq 0,01$)
Цілі в житті	6,8 ($p \leq 0,01$)
Процес життя	3 ($p \leq 0,05$)
Локус контролю–Я	3,6 ($p \leq 0,01$)

Отже, апробована програма розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців сприяла підвищенню рівня осмисленості теперішнього та майбутнього життя, спонукала впевнено визначати цілі, вільно приймати рішення та реалізовувати їх на практиці, контролювати події власного життя. Зростання рівня загальної осмисленості життя зумовлює не тільки зміну ціннісно-смиислового ставлення до себе та дійсності, але і свідчить про розвиток механізмів самосвідомості, що генералізують сенсожиттєве ставлення студента до майбутньої професійної діяльності.

Визначальним показником суб'єктної позиції студента є *внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності*. Досліджуючи мотиви учбової діяльності у майбутніх фахівців за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. О. Реана, В. О. Якуніна, виокремлено три групи студентів:

– студенти з домінуванням учбово-професійних мотивів – «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»;

- студенти з домінуванням навчальних мотивів – «набути глибоких і міцних знань», «одержати інтелектуальне задоволення»;
- студенти із домінуванням зовнішніх (атрибутивних) мотивів – «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги».

Таблиця 3.5

Динаміка зміни мотивів навчання студентів у контрольній та експериментальній групах

Вираження мотивації (у %)	Експериментальна група		Контрольна група	
	Конст. етап	Контр. Етап	Конст. етап	Контр. етап
Учбово-професійна	14%	52%	10%	10%
Навчальна	42%	24%	50%	60%
Зовнішня	44%	24%	40%	30%

Таблиця 3.5 демонструє розподіл мотивів у студентів експериментальної та контрольної груп, і вказує на позитивну динаміку на контрольному етапі дослідження у студентів експериментальної групи. Відповідно, домінування учбово-професійної мотивації у 52% студентів експериментальної групи на контрольному етапі вказує на наявність у них пізнавальних і справжніх професійних мотивів. Можна стверджувати, що такі мотиви як «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» для більшості опитаних даної групи стали переважаючими.

Досліджувані, у яких домінують зовнішні мотиви, характеризуються тим, що для них властивими є позиційні, прагматичні мотиви. Зокрема, таких опитуваних в експериментальній групі до формувального впливу було зафіксовано 44%, а після вже – 24% . Можна зробити висновок, що такі мотиви як «одержати диплом», «добитися схвалення батьків і оточення», «постійно отримувати стипендію», «виконувати педагогічні вимоги» стають менш значущими для даної категорії студентів.

Для отримання більш репрезентативних результатів було використано критерій кутового перетворення ϕ^* -Фішера, який дозволяє оцінити достовірність відмінностей між процентними частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, який цікавить дослідника. У нашому дослідженні цей критерій було використано для порівняння значущості відмінностей між показниками зовнішньої, навчальної та учбово-професійної мотивацій учасників експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу. Застосування процедури на контрольному етапі не показало значущих відмінностей у показниках зовнішньої та навчальної мотивацій в опитаних ЕГ. Однак порівняння процентних часток учбово-професійної мотивації експериментальної групи до впливу (14%) і після впливу (52%) дало такий результат: $\phi^*_{\text{емп.}}=2,73 > \phi^*_{\text{крит.}}=1,64$ на рівні $p \leq 0,01$.

Порівнюючи отримані результати за показниками мотивації студентів експериментальної та контрольної груп, на етапі контрольного зрізу зафіксовано статистично достовірне підвищення показників в опитаних ЕГ порівняно зі студентами КГ. Зокрема, порівняння процентного співвідношення середніх значень учбово-професійної мотивації експериментальної групи (52%) і контрольної групи (10%) засвідчує позитивні зрушення на рівні $p \leq 0,01$ з результатом: $\phi^*_{\text{емп.}}=3,12 > \phi^*_{\text{крит.}}=1,64$; порівняння процентних часток початкової мотивації експериментальної групи (24%) і контрольної групи (60%) теж підтверджує статистично значущі зміни на рівні $p \leq 0,01$ ($\phi^*_{\text{емп.}}=2,41 > \phi^*_{\text{крит.}}=1,64$).

Таким чином, завдяки тренінгу у студентів експериментальної групи підвищився рівень внутрішньої мотивації. Динаміка змін мотивів пояснюється тим, що під час реалізації формувального впливу були впроваджені ефективні технології для розвитку готовності та позитивного ставлення до своєї майбутньої діяльності.

Важливим показником суб'єктної позиції, який визначає здатність особистості усвідомлювати та використовувати власні можливості,

прогнозувати зміни власної позиції в реальному житті та відображається у бажанні самоздійснюватися, є прагнення до самоактуалізації. На констатувальному етапі нашого дослідження було виявлено недостатнє прагнення до самоактуалізації у майбутніх фахівців. Однак узагальнені результати здійсненого порівняльного аналізу показників самоактуалізованості (самоактуалізаційний тест Ю. О. Альошиної та Л. Я. Гозмана), одержані контрольною та експериментальною групою на контрольному етапі дослідження, зазнали деяких змін.

В експериментальній групі спостерігаємо зростання показників самоактуалізованості після формувального впливу. Так, показник за шкалою «Компетентність у часі» зріс від 51,57 до 55,57, а показник за шкалою «Підтримка» – від 50,52 до 56,19 (табл. 3.6). Статистична значущість одержаних змін підтверджується показниками критерію Стюдента. Зокрема, за шкалою «Компетентність у часі» $t = 3,6$, а за шкалою «Підтримка» $t=3,4$ при $p \leq 0,01$.

Таблиця 3.6

Порівняння показників рівня розвитку прагнення до самоактуалізації в експериментальній та контрольній групах

Шкали САТ	Експериментальна група (n=21)			Контрольна група (n=20)		
	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап
Компетентність у часі	51,57	$t=3,6$ $p \leq 0,01$	55,57	46,8	$t=0,1$	47,2
Підтримка	50,52	$t= 3,4$ $p \leq 0,01$	56,19	53,25		53,25

У контрольній групі спостерігаємо незначне збільшення показника за шкалою «Компетентність у часі» від 46,8 до 47,2, проте отримане емпіричне значення $t=0,1$ не досягає зони значущості і засвідчує, що ці відмінності не є статистично значущими (табл. 3.6).

Порівнюючи результати контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі дослідження, бачимо, що показник «Компетентність у часі» у ЕГ становить 55,57, а у КГ – 47,2. Статистична значущість одержаних змін підтверджується показниками критерію Стюдента, який складає $t=2,5$ при $p \leq 0,05$. За шкалою «Підтримка» у КГ показник дорівнює 53,25, а у ЕГ – 56,19, проте ці відмінності не є статистично значущими ($t=1$).

Отже, можна стверджувати, що розроблений тренінг розвитку суб'єктної позиції сприяв підвищенню прагнення до самоактуалізації студентів, а саме: розвивала вміння цілісно сприймати життя, усвідомлюючи єдність теперішнього, минулого та майбутнього, відносну незалежність у своїх вчинках, прагнення керуватися у житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами.

Особистісно-діяльнісний компонент суб'єктної позиції студента ми досліджували через такі показники: *відповідальність, автономність, інтернальність, саморегуляція*. Аналізуючи результати апробації розвивальної програми, доцільно порівняти показники рівня *відповідальності* досліджуваних контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження (шкала сумлінності В. В. Мельникова та Л. Т. Ямпольського).

Зокрема, як свідчить діаграма на рисунку 3.2 і у контрольній, і в експериментальній групах відбулися зміни показників відповідальності. Однак у ЕГ відбулося зростання в діапазоні від 8,8 до 9,57, на відміну від КГ, у якій відбувся спад від 8,65 до 8,05. Достовірність відмінностей у експериментальній групі підтверджена емпіричним значенням критерію Стюдента, який дорівнює 3,92 при $p \leq 0,001$. У контрольній групі відмінності не є статистично значущими.

Якщо порівнювати середні значення ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то показник відповідальності першої групи вищий, аніж у другій. Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено ($t=3$ при $p \leq 0,01$).

Таким чином, на підставі отриманих результатів можна зробити висновок про ефективність впливу тренінгової програми на розвиток рівня відповідальності у майбутніх фахівців.

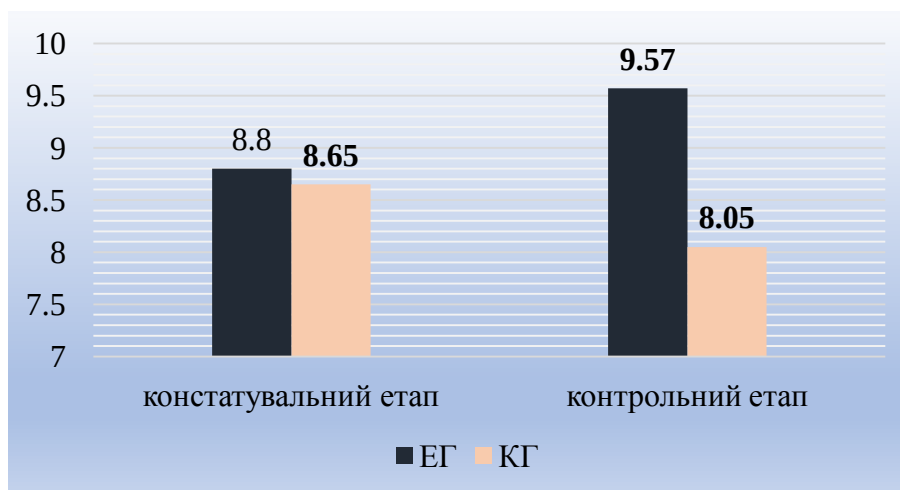


Рис. 3.2. Порівняльні результати КГ та ЕГ за показниками рівня відповідальності

Особливості розвитку *автономності* у майбутніх фахівців ми досліджували за допомогою методики діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності Г.С. Пригіна. Так, після здійснення формувального впливу в експериментальній групі спостерігаємо значне зростання показника рівня автономності від 9,71 на констатувальному етапі дослідження до 10,57 на контрольному (рис. 3.3). Показник критерію Стюдента становить 2,09 і підтверджує статистичну значущість одержаних змін при $p \leq 0,01$. У контрольній групі змін не зафіксовано.

Якщо порівнювати середні значення ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то показник автономності першої групи (10,57) значно вищий, а ніж у другої (8,6). Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено емпіричним критерієм Стюдента, який становить 2,4 при $p \leq 0,05$.

Відтак, можна стверджувати, що апробована програма тренінгу успішно впливає на підвищення рівня автономності у майбутніх фахівців, їхню здатність до усвідомлення власної поведінки та діяльності, цілепокладання, самоконтролю.

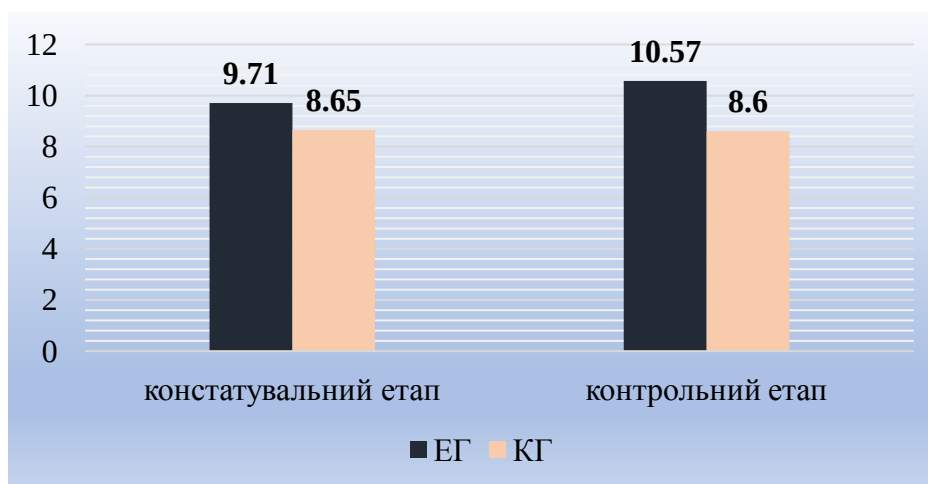


Рис. 3.3. Порівняльні результати КГ та ЕГ за показниками рівня автономності

Важливим показником суб'єктної позиції студента, який пов'язує почуття відповідальності з готовністю до активності, спрямованої на перетворення зовнішнього світу і себе в ньому, є *інтернальний локус контролю*. Результати констатувального етапу нашого дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку інтернальності у майбутніх фахівців. Відповідно, програма розвитку суб'єктної позиції передбачала різні форми роботи, спрямовані на розвиток інтернальності досліджуваних.

Достовірність позитивних зрушень підтверджується опрацюванням отриманих даних в експериментальній і контрольній групах після формувального впливу. Так, порівняльний аналіз (методика «Локус контролю» О. Г. Ксенофонтова) показників розвитку суб'єктивного контролю обох груп переконливо свідчить про те, що рівень розвитку інтернальності в опитаних експериментальної групи після формувального впливу переважає рівень розвитку інтернальності у студентів контрольної групи (рис. 3.4).

Статистична значущість відмінностей показників експериментальної та контрольної груп на момент повторного зрізу підтверджується критерієм

Стьюдента за шкалами: «Із» – $t=3,3$ при $p\leq 0,01$; «я» – $t=2,8$ при $p\leq 0,01$ (табл. 3.7).

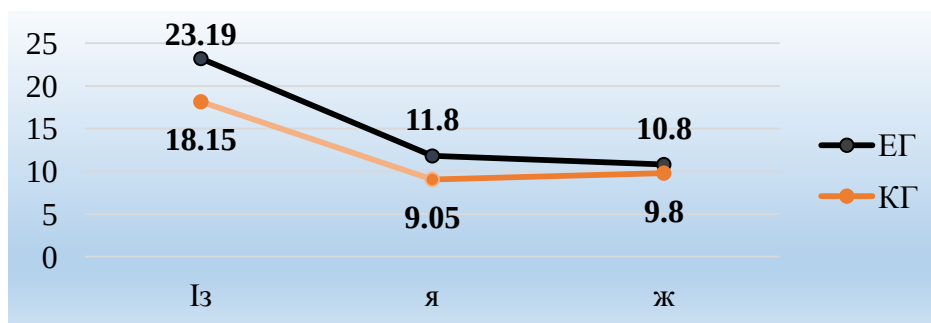


Рис. 3.4. Порівняльні результати контрольного зрізу КГ та ЕГ за показниками загальної інтернальності, інтернальності при описі особистісного досвіду та у судженнях про життя взагалі

За шкалою «ж» середні значення зазнали змін, однак емпіричне значення критерію Стьюдента $t = 1,3$ засвідчує, що ці відмінності не є статистично значущими (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Статистичні відмінності між показниками інтернальності
у контрольній та експериментальній групах
(після експерименту)**

Шкали	Критерій Стьюдента
Із	3,3 ($p\leq 0,01$)
я	2,8 ($p\leq 0,01$)
ж	$t = 1,3$

Якщо порівнювати показники опитуваних експериментальної групи до і після здійсненого формувального впливу, то бачимо, що помітно підвищився рівень загальної інтернальності від 18,80 до 23,19, показник особистісного досвіду – від 9 до 10,80, показник за шкалою «ж» – від 9,76 до 11,80. На статистичну значущість цих відмінностей вказує і показник критерію Стьюдента (табл. 3.8).

У контрольній групі на момент повторного зрізу показники загальної інтернальності, особистісного досвіду, суджень про життя взагалі дещо знизилися порівняно з констатувальним етапом. Хоча статистичні відмінності між цими показниками не є значущими (табл. 3.7).

Таблиця 3.8

**Динаміка розвитку показників інтернальності
в експериментальній та контрольній групах**

Шкали	Експериментальна група (n=21)			Контрольна група (n=20)		
	Конст. етап	t-критерій	Контр. етап	Конст. етап	t- критерій	Контр. етап
Із	18,80	5,6 ($p \leq 0,01$)	23,19	19,75	0,9	18,15
я	9	3,9 ($p \leq 0,01$)	10,80	10	0,7	9,8
ж	9,76	4,3 ($p \leq 0,01$)	11,80	9,75	0,2	9,05

Отже, за результатами отриманих даних можна зробити висновок про ефективність формувального впливу щодо розвитку інтернальності у студентів. Розроблена та апробована програма розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців сприяла розвитку здатності до прийняття відповідальності за будь-які значущі події власного життя, самоконтролю, усвідомлення життєдіяльності, тобто схильності до суб'єктної поведінки.

Не менш важливим показником суб'єктної позиції, який тісно пов'язаний з інтернальним локусом контролю, є *саморегуляція*. Здатність до усвідомлення, контролю та корекції власної поведінки на певному рівні розвитку самосвідомості забезпечують позитивне перетворення ставлень студента до самого себе, інших людей, до видів діяльності та спілкування, до навколишнього світу в цілому. Тому, аналізуючи результати апробації розвивальної програми, доцільно порівняти показники рівня розвитку саморегуляції опитуваних контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах дослідження (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової).

Як свідчить діаграма на рисунку 3.5, після формувального впливу в експериментальній групі зросли показники саморегуляції. Зокрема, на констатувальному етапі дослідження даний показник складав 31,19, а на контрольному вже – 33,33. Позитивні зрушення на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,01$) підтверджує емпіричне значення критерію Стьюдента $t = 3,9$. У контрольній групі відмінності між середніми значеннями досліджуваного показника обох зрізів не є статистично значущими ($t = 1,1$).

Якщо порівнювати середні значення ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то показник саморегуляції першої групи (33,33) дещо вищий, ніж у другої (32,55), проте ці відмінності не є статистично значущими ($t=0,6$).

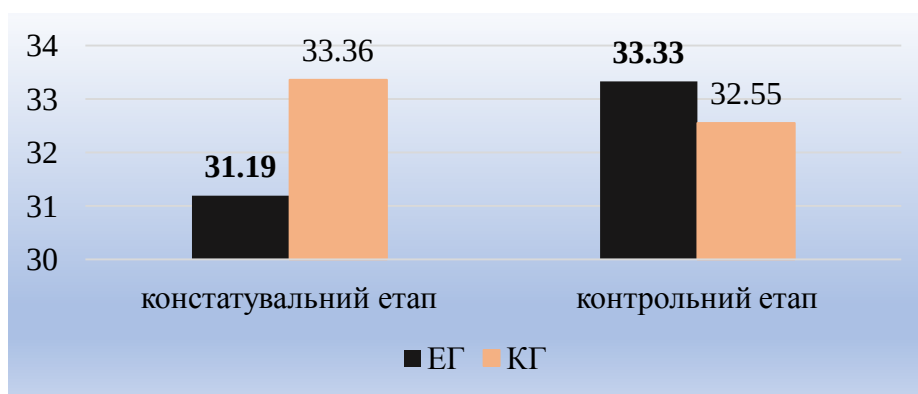


Рис. 3.5. Порівняльні результати констатувального та контрольного зрізів КГ та ЕГ за показником саморегуляції

Таким чином, після формувального впливу в учасників експериментальної групи відбулися помітні зміни у розвитку саморегуляції, про що переконливо свідчать отримані результати дослідження. Проведені тренінгові заняття сприяли розвитку цілепокладання, вмінь планувати, моделювати та коригувати свою поведінку, здатності виокремити та оцінити значущі внутрішні і зовнішні умови для досягнення цілей.

Рефлексивно-оцінювальний компонент суб'єктної позиції майбутнього фахівця відображається у таких показниках, як рефлексивність та позитивне самоставлення.

Рефлексивність як здатність адекватно оцінювати та осмислювати власні професійні можливості спрямовує процеси мислення і прийняття рішення, забезпечує регулювання та саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу майбутнього спеціаліста. Для того, щоб прослідкувати, які зміни відбулися у рівні рефлексивності досліджуваних студентів, ми порівняли результати, одержані за допомогою питальника рефлексивності А. В. Карпова у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Порівняльний аналіз засвідчує, що як у КГ, так і у ЕГ відбулися деякі зміни у показниках розвитку рефлексивності (рис. 3.6). Зокрема, у досліджуваних експериментальної групи показник рефлексивності зріс від 4,61 до 5,57; ці відмінності є статистично значущими ($t=4,5$ при $p \leq 0,01$). У КГ показник рефлексивності зріс від 3,1 до 3,4. Однак ці відмінності не сягають критичного значення значущості за критерієм Стюдента $t=0,7$.

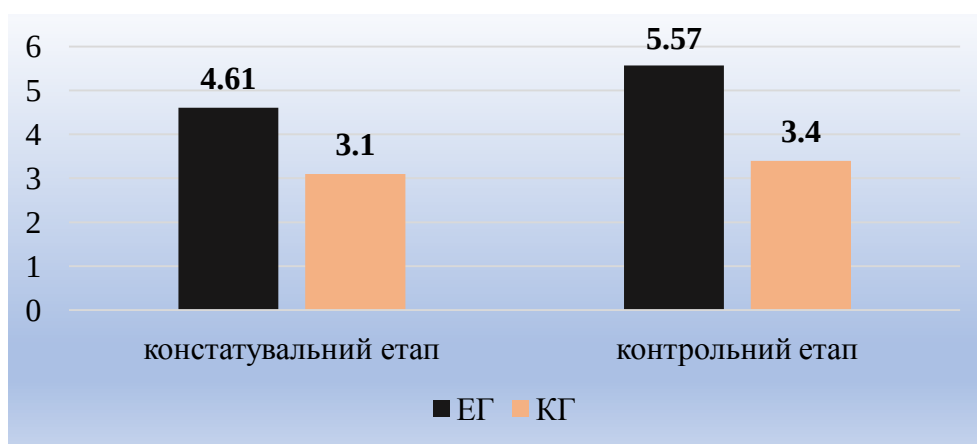


Рис. 3.6. Порівняльні результати констатувального та контрольного зрізів КГ та ЕГ за показником рефлексивності

Порівняння результатів, одержаних обома групами на контрольному етапі дослідження, засвідчують, що показник рефлексивності у експериментальної групи значно вищий від показника одержаного КГ на тому ж етапі. Ці відмінності підтверджуються критерієм Стюдента $t=5,4$ при

$p \leq 0,01$. Отже, можна стверджувати, що здійснений формувальний вплив у формі тренінгу розвитку суб'єктної позиції сприяв підвищенню рівня рефлексивності у майбутніх фахівців.

Важливе місце у нашому дослідженні посідає вивчення особливостей *позитивного самоставлення* майбутніх фахівців. Аналізуючи показники одержані за методикою «Особистісний диференціал» на констатувальному та контрольному етапах експерименту, можна зробити висновки, що у самоставленні досліджуваних експериментальної групи відбулися деякі позитивні зміни. Зокрема, показник за шкалою «Оцінка» на контрольному етапі зріс від 11,28 до 12,19 ($t = 2,7$ при $p \leq 0,05$) і за шкалою «Активність» – від 5,66 до 6,71 ($t = 2,8$ при $p \leq 0,05$). За шкалою «Сила» показник самоставлення до і після експерименту майже не змінився (5,80 і 5,85 відповідно).

Таким чином, можна сказати, що проведена розвивальна програма вплинула на рівень розвитку самоповаги та активності студентів, що відображається у прийнятті досліджуваними себе, розвитку схильності усвідомлювати себе як носія позитивних соціально бажаних характеристик.

Отже, отримані результати здійсненого формувального впливу вказують на наявність статистично достовірних змін етапі контрольного зрізу за усіма емпіричними показниками суб'єктної позиції у студентів експериментальної групи (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Показники суб'єктної позиції в опитуваних експериментальної групи до та після експерименту

№	Показники суб'єктної позиції	До ($\bar{x}$)	Після ($\bar{x}$)	Статистичний критерій
1.	Осмисленість життя та майбутніх перспектив	98,23	105,95	$t=3,9$ при $p \leq 0,001$
2.	Внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності	14	52	$\varphi^*_{\text{емп.}}=2,73$ при $p \leq 0,01$
3.	Прагнення до самоактуалізації	50,52	56,19	$t = 3,4$ при $p \leq 0,01$
4.	Відповідальність	8,8	9,57	$t = 3,92$ при $p \leq 0,001$
5.	Автономність	9,71	10,57	$t = 2,09$ при $p \leq 0,001$

Продовж. табл. 3.9

6.	Саморегуляція	31,19	33,33	$t = 3,9$ при $p \leq 0,001$
7.	Інтернальність	18,80	23,19	$t=5,6$ при $p \leq 0,01$
8.	Рефлексивність	4,61	5,57	$t=4,5$ при $p \leq 0,01$
9.	Позитивне самоставлення	11,28	12,19	$t=2,7$ при $p \leq 0,05$

Крім того, вдалося відстежити зміни на етапі контрольного зрізу в показниках суб'єктної позиції студентів контрольної та експериментальної груп (табл. 3.10). Так, у порівнянні із результатами опитуваних КГ, статистично значущі зміни відбулися у студентів ЕГ за показниками осмисленості життя та майбутніх перспектив ($t=3,7$ при $p \leq 0,01$), внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності ($\varphi^*_{\text{емп.}}=3,12$ при $p \leq 0,01$), відповідальності ($t=3$ при $p \leq 0,01$), автономності ($t=2,4$ при $p \leq 0,05$), інтернальності ($t=3,3$ при $p \leq 0,01$) та рефлексивності ($t=5,4$ при $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.10

Показники суб'єктної позиції в опитуваних експериментальної та контрольної груп після експерименту

№	Показники суб'єктної позиції	ЕГ ($\bar{x}$)	КГ ($\bar{x}$)	Статистичний критерій
1.	Осмисленість життя та майбутніх перспектив	105,95	94,3	$t=3,7$ при $p \leq 0,01$
2.	Внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності	52	10	$\varphi^*_{\text{емп.}}=3,12$ при $p \leq 0,01$
3.	Прагнення до самоактуалізації	56,19	53,25	$t=1$
4.	Відповідальність	9,57	8,05	$t=3$ при $p \leq 0,01$
5.	Автономність	10,57	8,6	$t=2,4$ при $p \leq 0,05$
6.	Саморегуляція	33,33	32,55	$t=0,6$
7.	Інтернальність	23,19	18,15	$t=3,3$ при $p \leq 0,01$
8.	Рефлексивність	5,57	3,4	$t=5,4$ при $p \leq 0,01$
9.	Позитивне самоставлення	12,19	11,8	$t=0,3$

Експериментальні дані, одержані на констатувальному етапі, засвідчили недостатній рівень розвитку суб'єктної позиції у майбутніх фахівців. Тому важливо порівняти, як змінилося співвідношення між рівнями

розвитку суб'єктної позиції у КГ та ЕГ після формувального впливу. Опираючись на результати теоретичного аналізу та узагальнивши матеріал, зібраний на констатувальному етапі експерименту, ми визначили три рівні розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців:

- пасивно-адаптивний рівень розвитку суб'єктної позиції;
- ситуативно-активний рівень розвитку суб'єктної позиції;
- активно-професійний рівень розвитку суб'єктної позиції.

Отримані результати дослідження вказують на те, що до початку експериментального впливу розподіл студентів у контрольній та експериментальній групах на усіх рівнях суб'єктної позиції суттєво не відрізняється. Зокрема, виявлено такий розподіл студентів двох груп: з пасивно-адаптивним рівнем – 29% у ЕГ та 25% в КГ; із ситуативно-активним рівнем – 57% у ЕГ та 55% в КГ; з активно-професійним рівнем – 14% у ЕГ та 20% в КГ. На нашу думку, така подібність результатів зумовлена об'єктивними чинниками, що мали ситуативний вплив на розвиток суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Серед таких чинників можна виокремити особливості організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі (вивчення загальних дисциплін, проходження практики тощо), центральні психологічні особливості віку студентів (соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, новоутворення, характер найближчої референтної групи) тощо.

Після формувального експерименту нами було проведено повторний зріз, який показав зміни у розподілі студентів за рівнями суб'єктної позиції. Представлені результати у таблиці 3.10 ілюструють зміни у відсотковому співвідношенні студентів за рівнями після експериментального впливу, що підтверджує ефективність впровадженої програми тренінгу.

Як засвідчує таблиця 3.11, кількість студентів ЕГ із пасивно-адаптивним рівнем суб'єктної позиції знизилася від 29% на констатувальному етапі до 5% на контрольному. Статистичну значущість змін у процентних частках до і після формувального впливу на достатньому

рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера $\phi^*_{\text{емп.}} = 2,26 > \phi^*_{\text{крит.}} = 1,64$.

Значно зріс відсоток опитуваних з активно-професійним рівнем – від 14% до 37% ($\phi^*_{\text{емп.}} = 1,79 > \phi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Майже не змінилася кількість студентів в експериментальній групі з констатувального до контрольного зрізу із ситуативно-активним рівнем суб'єктної позиції (зросла лише на 1%).

Таблиця 3.11

**Динаміка рівнів суб'єктної позиції студентів
у контрольній та експериментальній групах
на констатувальному та контрольному етапах дослідження**

Рівні розвитку суб'єктної позиції	Експериментальна група (n=21)		Контрольна група (n=20)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
	%	%	%	%
Пасивно-адаптивний	29	5	25	25
Ситуативно-активний	57	58	55	58
Активно-професійний	14	37	20	17

При цьому у контрольній групі істотних змін в рівнях суб'єктної позиції студентів не відбулося (табл. 3.11). Зокрема, зросла кількість студентів з ситуативно-активним рівнем – від 55% до 58% та знизився відсоток студентів з активно-професійним рівнем (від 20% до 17%). А кількість студентів із пасивно-адаптивним рівнем розвитку суб'єктної позиції не змінився (25%). Проте ці відмінності не є статистично значущими.

Якщо порівнювати результати ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження, то кількість студентів першої групи із пасивно-адаптивним рівнем (5%) значно менша, аніж у другої (25%). Статистичну значущість цих відмінностей підтверджено критерієм Фішера, який становить 1,93 при $p \leq 0,05$. Відсоток опитуваних із репродуктивно-ситуативним рівнем в обох групах однакова (58%). Проте кількість досліджуваних із активно-професійним рівнем в експериментальній групі (37%) значно більша, ніж у

контрольній групі (17%). Позитивні зрушення на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію критерій Фішера, який дорівнює 1,74.

Таким чином, здійснення серії контрольних замірів після закінчення експерименту дало змогу констатувати відсутність значущих змін між вихідними та кінцевими показниками у контрольній групі, та наявність статистично значущих змін у більшості параметрів в експериментальній групі. Статистично встановлені відмінності у показниках суб'єктної позиції майбутніх фахівців свідчать про ефективність програми тренінгу. Можна стверджувати, що вдало підібрані методи та прийоми тренінгу позитивно вплинули на розвиток мотиваційної, ціннісної, особистісної, діяльнісної та рефлексивної сфери особистості студентів.

З метою узагальнення результатів формувального експерименту ми провели аналіз включеного нестандартизованого спостереження, а також запропонували учасникам експериментальної роботи написати підсумкове есе. У контексті нашого дослідження ці методи, разом з використанням зазначених статистичних, дозволяють вивчити особистість більш цілісно.

Аналіз есе учасників дав можливість відстежити позитивну динаміку самоставлення, яка виражена у таких висловлюваннях: «тренінг сприяв кращому розумінню себе», «важливо приймати і поважати себе таким який є», «тренінг позитивно вплинув на мою самооцінку», «навчилась змінювати негативні думки на позитивні», «тепер я знаю свої сильні сторони» тощо.

Багато студентів глибше ознайомились та проаналізували зміст такого поняття, як «інтернальний локус контролю», «адекватна самооцінка», «саморегуляція», «внутрішня мотивація», «рефлексивний аналіз» тощо. А також учасники сформулювали адекватне уявлення про власну відповідальність за здійснений вибір у житті та зрозуміли, що дана риса не є лише суспільно бажаною, а в першу чергу важливою для повноцінного життя та розвитку.

Більшість досліджуваних висловилося щодо впливу тренінгу на розвиток згуртованості у групі, встановлення більш дружніх, довірливих

взаємин та усвідомлення власної значущості для оточуючого середовища: «я зрозуміла, що моя підтримка у групі є необхідною», «тренінг допоміг мені налагодити стосунки з деякими одногрупниками», «тепер у нашій групі менше критичних висловлювань, а більше поваги один до одного».

Варто зазначити, що студенти висловили впевненість у власному професійному виборі: «я переконалася, що правильно обрала свою майбутню професію», «мої цілі у майбутньому пов'язані тільки з юридичною сферою», «я отримала цікавий досвід, коли уявляла один день із життя юриста».

Багато студентів аналізували та усвідомлювали зміни, які відбулися в їхній самосвідомості, що простежуються у таких висловлюваннях, як «я стала впевненішою у собі», «тепер я вмію правильно формулювати цілі і досягати їх», «я є причиною того, що відбувається зі мною», «тренінг актуалізував у мені бажання вдосконалюватися», «навчився аналізувати власні невдачі і зрозумів, що це необхідно робити».

Серед нових поведінкових проявів, які з'явилися завдяки участі у тренінгу і які в майбутньому сприятимуть професійній роботі, майбутні фахівці назвали такі: вміння ставити цілі та покроково реалізовувати їх; змінювати негативні думки на позитивні; вміння бачити причини невдач і долати їх; вміння працювати у групі, приймати групове рішення; опанували техніки саморегуляції тощо.

Отже, результати проведеного кількісного та якісного аналізу дозволяють стверджувати, що запропонована структурно-функціональна модель психолого-педагогічного розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців є ефективною. Зокрема, ефект проведеного тренінгу ілюструє позитивні зміни за основними показниками суб'єктної позиції студентської молоді: виявлено зростання показника осмисленості життя та майбутніх перспектив, зростання внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності, відповідальності, автономності, інтернальності, саморегуляції, рефлексивності, а також позитивного самоствавлення. Зовнішньою спонукою розгортання особистісних проявів студентів виступили психолого-

педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Встановлено, що впровадження психолого-педагогічних чинників в освітній процес вишу здатне ініціювати розгортання процесів самосвідомості і забезпечити поступальний рух особистості у розвитку суб'єктної позиції особистості.

Таким чином, апробація експериментальної програми для майбутніх фахівців дала задовільні результати, з яких випливають такі висновки:

1. Структурно-функціональна модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців як цілісна система розвивальної роботи з майбутніми фахівцями та викладачами вишу, визначається сукупністю завдань, принципів, підходів, чинників, засобів роботи, реалізація яких забезпечує розвиток усіх структурних компонентів суб'єктної позиції студентської молоді.

2. На основі результатів теоретичного й емпіричного фрагментів дослідження було визначено такі психолого-педагогічні чинники, які сприяють актуалізації суб'єктної позиції у студентському віці: гуманістична спрямованість особистості майбутнього фахівця; розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі; гармонізація самоствавлення та самооцінки; розвиток рефлексивних якостей; підвищення самоконтролю та самоорганізації.

3. Психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції студентської молоді визначається нами як створення умов для успішного особистісно-професійного становлення та актуалізації суб'єктних властивостей особистості студента, необхідних для реалізації його потенційних можливостей у майбутній професійній діяльності. Тренінг для студентів «Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді», методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів, освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія та розвивальний потенціал психологічних дисциплін виступають основними засобами здійснення такого супроводу.

4. З метою перевірки ефективності розробки структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції, було проведено формувальний експеримент в результаті якого виявлено статистично значущі позитивні зміни. Зокрема, зросли показники інтернальності, відповідальності, рефлексивності, автономності; підвищився рівень самоповаги та самоприйняття, здатності до саморегуляції, відбулося значне зростання у студентів рівня осмисленості теперішнього, його гармонійного узгодження з перспективними планами на майбутнє. Можна стверджувати, що вдало підібрані методи та прийоми тренінгу позитивно вплинули на розвиток мотиваційної, ціннісної, особистісної, діяльнісної та рефлексивної сфер особистості студентів.

5. Після впровадження програми розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців в експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку рівнів розвитку суб'єктної позиції: значно знизилася кількість студентів із пасивно-адаптивним рівнем та зросла кількість досліджуваних із активно-професійною суб'єктною позицією.

6. Результати кількісного та якісного аналізу доводять ефективність реалізованої структурно-функціональної моделі психолого-педагогічного розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців, що визначає її перспективність впровадження у вищих навчальних закладах.

ВИСНОВКИ

Дане дисертаційне дослідження спрямоване на розв'язання важливої проблеми – пошук та обґрунтування психолого-педагогічних чинників розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

1. Актуальність дослідження суб'єктної позиції студентської молоді обумовлена високою значущістю розвитку вітчизняної вищої освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства та у контексті приєднання України до європейського освітнього простору, що актуалізує необхідність становлення особистості майбутнього фахівця як активного суб'єкта професійної діяльності. Відтак, одним із основних завдань вищої школи є створення сприятливих умов для актуалізації суб'єктного потенціалу студентів, розвитку активного, ініціативного та відповідального ставлення щодо реалізації себе у майбутній професії.

На основі здійсненого теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми суб'єктної позиції майбутнього фахівця уточнено її основний психологічний зміст. Це складний феномен, який має багатокomпонентну структуру і відображається у системі особистісно-значущих ставлень студента до себе як до фахівця, до обраної професії і до своєї майбутньої професійної діяльності, що детермінує активно-розвивальний характер його професійно-особистісного становлення в освітньому просторі. Суб'єктна позиція є інтегративним вираженням всіх підструктур особистості і включає мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент розкривається у професійній спрямованості через осмислене ставлення до себе в контексті учбово-професійної діяльності і ставлення до самої діяльності у цілісному контексті життя, через характер мотивів учбово-професійної діяльності і бажання вдосконалювати свою підготовку та досягати максимальних звершень у професії. Показниками даного компоненту є осмисленість життя і майбутніх перспектив, внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності та

прагнення до самоактуалізації. Особистісно-діяльнісний компонент відображає практично-дієвий, регулятивний характер суб'єктної позиції та охоплює властивості особистості як суб'єкта діяльності. Показниками означеного компоненту є відповідальність, автономність, інтернальність та саморегуляція. Рефлексивно-оцінювальний компонент передбачає осмислення власного досвіду учбово-професійної діяльності, розвиток самоаналізу та самооцінки власної особистості в контексті професійної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення і відображається в таких показниках, як рефлексивність та позитивне самоставлення.

3. Емпіричне дослідження показало, що у майбутніх фахівців переважає навчальна мотивація, недостатня осмисленість майбутніх професійних перспектив та неготовність зайняти активну позицію у своїй учбово-професійній діяльності. Студенти поділяють цінності самоактуалізованої особистості, але ще не реалізують їх у своїй поведінці, недостатньо усвідомлюють і використовують свої можливості, часто негнучкі у поведінці і взаємодії з навколишніми, несамостійні, орієнтовані не на внутрішній, а на зовнішній контроль. Характерними є труднощі у прийнятті себе та дещо поверховий і фрагментарний аналіз власної особистості в контексті майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення емпіричних показників суб'єктної позиції студентської молоді дозволило виокремити три рівні її розвитку: пасивно-адаптивний, ситуативно-активний та активно-професійний. Встановлено, що фактично у половини студентів розвиток суб'єктної позиції перебуває на ситуативно-активному рівні.

Факторний аналіз дозволив визначити найбільш істотні внутрішні чинники, які впливають на розвиток досліджуваного феномену: інтернальність, самоактуалізація, екзистенційні цінності та саморегуляція.

4. З метою розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу. Виокремлено дві групи психолого-педагогічних чинників

розвитку суб'єктної позиції студентської молоді у процесі фахової підготовки. До чинників генералізованого впливу належать: гуманістична спрямованість особистості майбутнього фахівця та розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому діалозі. Чинниками вузького цільового призначення є гармонізація самоставлення та самооцінки, розвиток рефлексивних якостей і підвищення самоконтролю та самоорганізації.

Для реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції використовувалися такі засоби, як тренінг розвитку суб'єктної позиції студентської молоді, методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів, освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія, розвивальний потенціал психологічних дисциплін.

5. У результаті впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді зафіксовано значущі позитивні зрушення за основними показниками суб'єктної позиції. Здійснення серії контрольних замірів після закінчення експерименту доводять ефективність реалізованої моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

Перспективи дослідження вбачаємо у теоретичному та емпіричному вивченні психолого-педагогічних умов розвитку суб'єктної позиції студентів в контексті реалізації освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ, 2006. С. 37-52.
2. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта в современной психологии. *Сучасна психологія в ціннісному вимірі: матеріали Третіх Костюківських читань: в 2 т.* Київ, 1994. Т.1. С. 4-10.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991. 299 с.
4. Агулов М. В. Поняття суб'єктності в психологічній науці. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди: зб. наук. праць.* Слов'янськ, 2013. Вип. 2 (46). С. 7-11.
5. Адамська З. М. Особливості становлення суб'єктних якостей у студентів – майбутніх психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко].* Т. 10, Ч.5. Київ, 2008. С. 22 - 30.
6. Адамська З. М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2010. 222 с.
7. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів. Навчально-методичний посібник для студентів вищих начальних закладів. Тернопіль, 2012. 106 с.
8. Адлер А. Индивидуальная психология. *Теории личности в западноевропейской и американской психологии* / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 1996. С. 154-180.
9. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики и образования». Москва, 1998. 38 с.

10. Алиева М. А. Я сам строю свою жизнь: тренинг развития жизненных целей / под. ред. Е. Г. Трошихиной. Санкт-Петербург, 2007. 216 с.
11. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва, 1996. 381 с.
12. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы* / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Вып.2. Ленинград, 1974. С. 3-15.
13. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. Избранные психологические труды: в 2-х т. Москва, 1980. Т. 1. С. 16-178.
14. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва, 1997. 376 с.
15. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я – концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2003. 17 с.
16. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. №2. С. 35-43.
17. Андрущенко Е. М. Саморозвиток особистості підлітка. *Психологічні тренінги в школі* / упоряд. Т. К. Шаповал. Київ, 2006. С. 4-28.
18. Антилогова Л. Н. Психологическое сопровождение в вузе как одно из направлений профессионального становления студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета*. №2 (22). Кемерово, 2005. С. 3-14
19. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. Вісник АПН України. 1994. №2. С. 15-24.
20. Балл Г. О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу в психології. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 60-74.
21. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза. *Педагогика*. 2006. № 5. С. 60-66.
22. Бедерханова В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: монография. Краснодар, 2001. 220 с.

23. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога. Москва, 2003. 64 с.
24. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ, 1995. 202 с.
25. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки. *Педагогіка і психологія*. 2000. №3. С. 5-15.
26. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ, 1998. 204 с.
27. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва, 1997. 297с.
28. Битянова М. Р. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология. *Сибирский педагогический журнал*. 2016. №5. С. 112-117.
29. Блиева Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста. *Вестник АТУ*. 2007. № 3 (27). С. 132-138.
30. Блинова Ю. Л. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. Казань, 2010. 202с.
31. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968. 464 с.
32. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 11-14.
33. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. 352 с.
34. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. №4. С. 8-11.
35. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В.О. Татенка. Київ, 2006. С.52-70.
36. Бондарчук О. І. Модель особистісного розвитку студентської молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2009. Т.1, Вип. 74. С. 49-56.

37. Бондарчук О. І. Експериментальна психологія: курс лекцій. Київ, 2003. 120 с.
38. Борисенко В. В., Гагіна Н. В. Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 8-10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_4. (дата звернення 15.03.2018).
39. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ, 2010. 416 с.
40. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т.Х. Ч.4. Київ, 2008. С. 60-69.
41. Борытко Н.М., Мацкайлова О.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград, 2002. 132 с.
42. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997. №5. С. 3-19.
43. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии. *Гуманистическая и трансперсональная психология*. Хрестоматия [сост. К. В. Сельченко]. Москва, 2000. С. 54-71.
44. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Москва, 2003. 272 с.
45. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12, №6. С. 3-11.
46. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы стратегии. *Синергетическая парадигма*. Москва, 2000. С. 285-304.
47. Ваньков А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2006. 187с.

48. Василюк Ф. Е. На поступках к синергийной психотерапии. *Московский психотерапевтический журнал*. 1997. №2. С. 5-24.
49. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: учебное пособ. / под ред. И. Б. Гриншпуна. Москва, 2002. 464 с.
50. Вачков И. В. Метафорический тренинг. 2-е изд. Москва, 2006. 144 с.
51. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 2000. 224 с.
52. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: теория и технологии. *Новые методы и средства обучения*. 2009. №2. С. 51 -54.
53. Власова Ю. В. К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога. *Психология в вузе*. 2004. №2. С. 86-98.
54. Вовк В. О. Становлення суб'єктності майбутнього фахівця в середовищі вищої освіти. *Наукові записки. Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія»* / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкіна та ін. Острог, 2015. Вип.2. С. 19-28.
55. Вовк В. О. Суб'єктна позиція студента як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика: монографія* / за ред. Г. К. Радчук. Тернопіль, 2016. С. 316-336.
56. Вовк В. О. Структура суб'єктної позиції особистості майбутнього фахівця. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37-1, Том VI (74): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2017. С. 329-339.
57. Вовк В. О. Прагнення до самоактуалізації як інтегративний показник розвитку суб'єктної позиції сучасного студента. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. № 4 (8). Вип. 8. Київ, 2017. С. 155-167.

URL:<http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/49>. (дата звернення 16.03.2018).

58. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С.Д. Максименка. № 6 (10). Вип. 10. Київ, 2017. С. 25-34. URL:<http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/166>. (дата звернення 16.03.2018).

59. Вовк В. О. Особливості психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* / за ред. О. Є. Блінової. Херсон, 2017. №6. Том.1. С. 18-23.

60. Вовк В. О. Критерії та показники розвитку суб'єктної позиції особистості у студентському віці. *Психологія особистості* [науковий журнал]. 2017. №1(8). С. 229-235.

61. Вовк В. О. Науково-теоретичний аналіз категорії «позиція» як психологічного феномену. *Значимість психології в сучасному суспільстві: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 2015. С. 71- 75.

62. Вовк В. О. Характеристика істотних взаємозв'язків між показниками суб'єктної позиції студентської молоді. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: тези доповіді II міжнародно-практичної конференції*. Хмельницький, 2017. С. 8-11.

63. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру. *Мир психологии* [научно-методический журнал]. 2005. N3. С. 33-40.

64. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс. на соискание научн. степени доктора психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 1998. 262 с.

65. Волков В. Б. Тренинг социальной активности. Санкт-Петербург, 2005. 184 с.

66. Воляннюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія». Київ, 2006. 34 с.
67. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития. *Психологическая наука и образование*. 2002. №4. С. 88-98.
68. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие. Москва, 2004. 240 с.
69. Гаранина Р. М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов. *Образование и наука*. 2017. (4):58-83. URL:<http://www.edscience.ru/jour/article/view/795> (дата обращения 1.02.2017).
70. Гафурова Н. В., Дулинец Т. Г. Становление субъектной позиции как условие развития одаренности учащихся: материалы XV краевой научно–практ. конф. с междунар. участием «Космос и одаренность». URL: http://fkgpu.ru/conf_space2006.php. (дата обращения 5.03.2017).
71. Глазырин В. А. Социология: учебник для бакалавров / отв. ред. В. А. Глазырин. 4-е изд., испр. и доп. Москва, 2013. 400 с. (Серия: Бакалавр. Прикладной курс).
72. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2015. 228 с.
73. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. Київ, 2003. 520 с.
74. Горбунова О. В., Филлипова Л. В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально-образовательную деятельность. *Мир психологии*. 2005. №3. С. 67-73.
75. Григор'єва В. В. Психолого-педагогічні засади суб'єктності майбутнього педагога та її розвиток у період навчання у вищому

навчальному закладі. *Сучасний соціокультурний простір 2014*: зб. матер. XI Міжнар. наук. інтернет-конф. 17-19 вересня 2014 року. Київ, 2014. С. 45-57.

76. Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва, 2007. С. 281-292.

77. Давыдова Г. И. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности. *Мир психологии*. 2006. № 4. С. 110-117.

78. Дружинин Т. Д. Экспериментальная психология. Санкт Петербург, 2000. 320 с.

79. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Кировоград, 2007. 847 с. 20 с.

80. Дьяконов Г. В. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід. *Соціальна психологія*. 2004. № 3 (5). С. 82-96.

81. Живолуп Л. В. Тренінг розвитку толерантності у підлітків. Кременчук, 2008. 33 с

82. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Д Максименка. Вінниця. 2-е вид., переробл. і доп., 2004. 704 с.

83. Загра С. Є. Освітнє середовище ВНЗ як інтегрований фактор суб'єктно-професійного становлення майбутніх психологів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Психологічні науки: збірник наукових праць. Миколаїв, 2012. Т.2, вип.9. С. 105-108.

84. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. Москва, 2003. 478 с.

85. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. №6. С.35-44.

86. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва, 1999. 384 с.

87. Зязюн І. А. Філософські засади освіти в Україні. *Філософія сучасної освіти в Україні*: матеріали першої всеукраїнської науково-

практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні». Київ, 1997. С. 61-65.

88. Исаев Е. И., Пазухина С. В. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов. *Вопросы психологии*. 2004. №5. С. 3-11.

89. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва, 2007. С. 212-245.

90. Какарова А. П. Активизация саморазвития личности учащегося средствами психолого-педагогического сопровождения. *Вестник Научной школы педагогов «АКМЕ»* / под ред. М. И. Лукьяновой. Ульяновск, 2009. С. 39-49.

91. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ, 2009. 512 с.

92. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ, 2006. С. 157-176.

93. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія [упорядкування З. С. Карпенко, І. М. Гоян]. Івано-Франківськ, 2000. С. 55-67.

94. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: учеб. пособие. Гродно, 2002. 167 с.

95. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т.24, №5. С. 45-57.

96. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник. 2-е изд. перераб. и доп. Москва, 2004. 336 с.

97. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва, 1996. 400 с.

98. Ковальчук Л. О. Концептуальні засади суб'єктно-орієнтованого підходу та педагогічні умови його впровадження у вищій школі: електронний збірник наук. праць «Особистість у єдиному освітньому просторі»:

матеріали III Міжнар. Форуму, 26–29 квітня 2012 р. Вип.2(8). URL. [http://www. zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip8.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip8.html). (дата звернення 06.08.2016).

99. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2016. 356 с.

100. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. Москва, 1984. 335 с.

101. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя. Москва, 1989. 207 с.

102. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. №3. С. 22-34.

103. Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции. *Вопросы психологии*. 1984, № 3. С. 42-52.

104. Копець Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2007. 470 с.

105. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля». *Психологический журнал*. 1999. Т.20. №2. С. 103-114.

106. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 51-59.

107. Кузікова С. Б. Психологічні аспекти усвідомленої самозміни та саморозвитку особистості в юнацькому віці. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ, 2009. Вип. 14. Ч.1. С. 246-256.

108. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2012. № 1009. Вип.49. С. 40-44.
109. Кузнецова И. Ю. Развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: монография / под науч. ред. Л. Н. Вавиловой. Кемерово, 2014. 136 с.
110. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов на Дону, 2001. 160 с.
111. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: монография. Воронеж, 1997. 230 с.
112. Лебедев А. С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2001. 24 с.
113. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
114. Леонтьев А. Н. Современные проблемы обучения и психического развития. *Психология в вузе*. 2003. № 1-2. С. 232 -241.
115. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций: методическое руководство. Москва, 1992. 94 с.
116. Леонтьев Д. А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали. *Психологический журнал*. 1996. №5. С. 19-30.
117. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловых реальностей. Москва, 1999. 487 с.
118. Ліннік О. О. Формування суб'єктної позиції майбутнього педагога. *Молодий вчений*. 2017. №3.2 (43.2). С. 24-27

119. Літовка О. П. Зміст та структура професійної позиції майбутніх вчителів. *Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології*. 2011. №6-7 (16-17). С. 217-227.
120. Літовка О. П. Професійна позиція майбутнього вчителя: андрагонічний аспект. *Вісн. Черкас. ун-ту : Педагогічні науки*. 2013. № 10 (263). С. 72-77.
121. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько–психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ, 2006. 360 с.
122. Максименко С. Д. Психологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання. Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти : зб. матеріалів міжрегіон. наук.-практ. семінару. Київ, 1997. С. 39-42.
123. Маркин В. Н. Жизненная позиция личности как психолого–акмеологическая категория и феномен социального самоутверждения. *Мир психологии*. 2005. № 4. С. 45-50.
124. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
125. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Москва, 1990. 205 с.
126. Маслоу А. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург, 2002. 432 с.
127. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург, 1999. 478 с.
128. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности. Тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. Москва, 1982. С. 108-118.
129. Мацкайлова О.А. Особенности становления субъектной позиции в старшем школьном возрасте. *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования*. Волгоград, 2003. Вып. 12. С. 51-54.
130. Медінцев В. О. Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу у психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 9-10. С. 17-19.

131. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий. *Вопросы психологии*. 2005. № 5. С. 50-57.
132. Менщикова И. А. Субъектная позиция профессионального самоопределения студентов университета на завершающем этапе их обучения. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 1. С. 154-159. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33523> (дата обращения 16.02.2018).
133. Микешина Л. А. Человек интерпретирующий, или синергетические и герменевтические контексты образования. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва, 2007. С. 137-160.
134. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. Москва, 1991. 152 с.
135. Морозова О. П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя. *Педагогика*. 2002. №1. С. 61-67.
136. Моросанова В. И. Категория субъекта: Методология и исследования. *Вопросы психологии*. 2003, №2. С. 140-144.
137. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. №2. С. 118-127.
138. Москалец В. П. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ, 2013. 416 с.
139. Муравська О.А. Психолого-педагогічний супровід професійного навчання студентів у вищих навчальних закладах I рівня акредитації. *Інформаційно-методичний збірник / упоряд. С. Я. Коваленко*. Запоріжжя, 2014. С. 4-5.
140. Мухаметзянова Ф. Г. Стратегия развития субъектности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Психология субъекта: теоретические и прикладные аспекты*. Казань, 2008. С. 18-24.
141. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. Москва, Воронеж, 2003. 400 с.

142. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва, 2008. 224 с.
143. Назарук Н. В. Психічне здоров'я педагога. *Психолог.* №31-32 (223- 224). С. 6-63.
144. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Київ, 2003. 18 с.
145. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення особистості у період повноліття: монографія. Київ, 2008. 192 с.
146. Окландер В. Техника «Розовый Куст». *Практикум по игровой психотерапии* / под ред. К. Кэдьусон, Ш. Шеффер. Санкт-Петербург, 2000. С. 34-37. (Сер. «Практикум по психологии»).
147. Олексюк В. Р. Розвиток професійної рефлексії як детермінанти становлення майбутнього психолога суб'єктом життєвого самовизначення. *Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика: монографія* / за ред. Г. К. Радчук. Тернопіль, 2016. С. 394-424.
148. Олпорт Г. Личность в психологии. Москва, 1998. 345 с.
149. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики и образования». Оренбург, 2007. 45 с.
150. Ондо Анже А. М. Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої позиції як психологічного феномена. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 22. С. 382-395. URL. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_22_34. (дата звернення 15.03.2018).
151. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии.* 1966. №1. С. 5-19.

152. Основи практичної психології: підручник / під ред. В. Г. Панка, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої та ін. Вид. 2-ге, стереотип. Київ, 2001. 536 с.
153. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору. *Педагогіка і психологія*. 2004. №4. С. 16- 28.
154. Павелків Р. В. Теоретичні передумови вивчення проблеми самосвідомості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія Філософія. Психологія і педагогіка*. Остріг, 2002. С. 206-213.
155. Пантिलеев С. Р. Самоотношение. *Психология самосознания: хрестоматия*, 2000. С. 208-242.
156. Певна С. Є. Студент як суб'єкт освітньої діяльності. *Інновації в навчально-виховному процесі ВНЗ*. Луганськ, 2012. Вип. 4 (20). 11 с.
157. Певна С. Є. Формування суб'єктної позиції майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2015. 23 с.
158. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на Дону, 1996. 512 с.
159. Петровский В. А. Человек как индивид, субъект, личность. Проблемная ситуация. *Мир психологии*. 2007. №1 (49). С. 13-30.
160. Пехота О. М. Освітнє середовище педагогічного ВНЗ з позиції суб'єктного підходу. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: глобальні трансформації та інформатизації освіти*. Миколаїв, 2010. С. 200-205.
161. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 6-7. С. 3- 6.
162. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Київ, 2003. 294 с.
163. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. Київ, 2008. 352 с.

164. Полухина О. П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога. Вестник ТГУ. 2010. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-soderzhatelnaya-harakteristika-komponentov-subektnoy-pozitsii-lichnosti-studenta-na-primere-psihologa> (дата обращения 15.03.2018).
165. Попова О. Л. Тренінг з саморозвитку та самовдосконалення підлітків. *Тренерська валіза*. [Упоряд.: О. С. Главник, Р. Ф. Безпальча, О. Л. Попова]. Київ, 2006. (серія «Психолог. інструментарій»). С. 7-56.
166. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург, 2001. 688 с.
167. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург. 2000. 352 с.
168. Практическая психодиагностика: методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2006. 480 с.
169. Прыгин Г. С. Проявление феноменов «автономности-зависимости» в учебной деятельности. Новые исследования в психологии. – 1984, № 2. С. 48-52.
170. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ, 2006. 424 с.
171. Психология профессиональной подготовки / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург, 1993. 172 с.
172. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Москва, 1996. 440 с.
173. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ, 1982. 216 с.
174. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1990. 495 с.
175. Пурло О. Ю. Життєва творча позиція особистості: поняття, сутність та структура. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: психологічні науки: збірник наук. праць*: у 2 т. Чернігів, 2009. Вип. 74. Том 2. С. 98-101.

176. Пурло О. Ю. «Суб'єктний» та «авторський» підходи до життєтворчості особистості. *Соціальна психологія*. № 2 (34). 2009. С. 32-38.

177. Пурло О. Ю. Екзистенційна криза як фактор формування творчої життєвої позиції особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2010. 22 с.

178. Пушкина Л. Г. Формирование профессионально-субъектной позиции будущего специалиста в условиях юридического вуза: дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Астрахань, 2015. 145 с.

179. Равчина Т. В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: зб. наук. праць*. Львів: 2005, Вип. 19. Ч. 2. С. 3-15.

180. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль, 2014. Вид. друге, розширене і перероблене. 380 с.

181. Радчук Г. К. Аксіопсихологічні засади розвитку сучасної вищої освіти. *Психологія особистості*. 2015. № 1 (6). С. 81-89.

182. Радчук Г. К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів та практиків психологічної освіти / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук. Тернопіль, 2002. 48 с.

183. Радчук Г. К. Смысловое переживания как условие получения личностного опыта в образовательном сообществе. *Научный часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. №12. Психологічні науки: зб. наукових праць*. Київ, 2009. №26 (50). Част.1. С. 108-114.

184. Радчук Г. К. Суб'єктна позиція студента у середовищі вищого навчального закладу. *Психологія особистості* [науковий журнал]. 2011. №1 (2). С. 31-39.

185. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / под общ. ред. А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург, 2000. 416 с.

186. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посібник. Київ, 1996. 236 с.
187. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. Киев, 1997. 320с.
188. Роджерс К. Несколько важных открытий. *Гуманистическая и трансперсональная психология*: хрестоматия [сост. К.В. Сельченко]. Москва, 2000. С. 6-18.
189. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / [за заг. ред. В. О. Татенка] Київ, 2006. С. 11-36.
190. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2000. 712 с.
191. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. №1. С. 10-18.
192. Савчин М. В. Духовна парадигма психології: монографія. Київ, 2013. 252 с.
193. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ, 2008. 280 с.
194. Савчин М. В. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137-146.
195. Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности. *Психология самосознания*: хрестоматия по социал. психологии личности [сост. Д.Я. Райгородский]. Самара, 2007. С. 174-194.
196. Сафин В. Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активности. *Вопросы самоопределения личности и ее активности*: межвузовский сб. науч. трудов. Москва, 2000. С. 3-31.
197. Сергеева О. А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Астрахань, 2007. 27 с.

198. Сергєєнкова О. П., Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2016. XII (22). С. 260-276.
199. Сергиенко Е. А. Психология субъекта: поиски решения. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29, №2. С.16-28.
200. Серый А. В. Применение теста смысложизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний (новая концептуализация). *Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов*. Кемерово, 2002. Вып. 1. С. 61-75.
201. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. / под науч. ред. М. С. Яницкий. Кемерово, 2004. 272 с.
202. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 11. С. 836-850.
203. Смирнов И. П. Синергетика открытого профессионального образования. *Мир образования – образования в мире*. 2002. №4. С. 3-17.
204. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. Санкт-Петербург, 2005. 671 с.
205. Стефановська С. С. Формування ефективних навичок спілкування у конфліктній ситуації. *Психологічні тренінги в школі* / упоряд. Т. К. Шаповал. Київ, 2006. С. 60-113.
206. Столин В. В. Самосознание личности. Москва, 1983. 286 с.
207. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. 2-е изд. перераб. и доп. Ростов-на-Дону, 2003. 544 с.
208. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць* / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. Київ–Запоріжжя, 2003. Вип. 29. С. 32–39.

209. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ, 2006. С. 316-358.
210. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография. Київ, 1996. 404с.
211. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ, 2017. 184 с.
212. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. №2. С. 11-23.
213. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. Т.16, №3. С. 23-34.
214. Технологія тренінгу / за заг. ред. С. Д. Максименко. (Психол. інструментарій). Київ, 2005. 112 с.
215. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. Київ, 2003. 376 с.
216. Титаренко Т. М. Життєві завдання як наративний спосіб структурування майбутнього. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. Спец. вип. Івано-Франківськ. 2008. С. 139-143.
217. Тітова Т. Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості. *Психологія і особистість [науковий журнал]*. 2016. №1 (9). С. 217-225.
218. Тіунова О. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок асертивної поведінки у старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 39-51.
219. Ткачишина О. Р. Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців. *Професійна підготовка практичного психолога: зб. наук. праць*. Київ, 2010. С. 63-72.
220. Ткачишина О. Р. Роль активного соціально-психологічного навчання у розвитку особистості майбутнього професіонала. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць*. Київ, 2009. Т. XXXII. С. 177-185.

221. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации / под науч. ред. А. Ф. Шадуры. Санкт-Петербург, 2005. 176 с.
222. Тренерська валіза. [упоряд.: О. С. Главник, Р. Ф. Безпальча, О. Л. Попова]. Київ, 2006. (серія «Психолог. інструментарій»). 144 с.
223. Федорова Н. В. Діалогічні основи організації гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії. *Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти* : [збірник наукових праць]. Київ, 2006. 453 с.
224. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ, 2014. 250 с.
225. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 490 с.
226. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. Москва, 2006. 244 с.
227. Фопель К. Технологии ведения тренинга. Теория и практика. Москва, 2003. 272 с.
228. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990. 368 с.
229. Хворост Х. Ю. Концептуальні межі поняття позиції у психології. *Психологічні перспективи*: зб. наук. праць Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Вип. 17. Луцьк, 2011. С. 256-263.
230. Хворост Х. Ю. Психологічні засади інформаційної позиції особистості. Луцьк, 2016. 167с.
231. Хворост Х. Ю. Психологічні особливості прояву інформаційної позиції студентів. *Психолінгвістика*: зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип.10. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 129-135.
232. Холл К., Линдсей Г. Психология индивидуальности Оллпорта. *Теории личности*. Москва, 1997. С. 403-442.
233. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва, 1993. 220 с.

234. Чаїнська М. О. Діалог як чинник оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія Психологічні науки*: зб. наукових праць. Київ, 2008. № 22 (46). С. 244-249.

235. Чаїнська М. О. До проблеми психологічних чинників професійного аксіогенезу майбутнього педагога. *Проблеми сучасної психології*: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 4. Кам'янець – Подільський, 2009. С. 468-479.

236. Чаїнська М. О. Психологічні чинники оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2010. 180 с.

237. Чеснокова И. И. Проблема сознания в психологии. Москва, 1977. 144 с.

238. Швалб Ю. М. Поняття суб'єкта учбової діяльності. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ, 2006. С. 303-316.

239. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. Санкт Петербург, 2006. 160 с.

240. Штепа О. С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. №2. С. 42-46.

241. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. *Личностно-ориентированное обучение*: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений [сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская]. Москва, 2005. С.182-204.

242. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. №2. С. 30-41.

243. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. №2. С. 64-74.
244. Bernat D.H., Resnick M.D. Healthy Youth Development: Science and Strategies. *Journal of Public Health Management and Practice*, November 2006. Vol. 12 (Suppl. 6). P. 810-816.
245. Doise W. Social Representation in Personal Identity. *Social Identity (international perspectives)*. London, 1998. P. 13-24.
246. Duerden M.D., Witt P.A., Fernandez M., Bryantand M.J., Measuring life skills: Standardizing the assessment of youth development indicators. *Journal of Youth Development: Bridging Research & Practice*, Spring 2012. Vol. 7, No. 1. P. 100-117.
247. Erikson E. H. Identity and the Cycle. *Growth and Crises of Healthy Personality*. New York, 1959. P. 50–60.
248. Erol R.Y. Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 101, No. 3. P. 607-619.
249. Frank L.K. Time perspectives. *J. Social Phil.* 1939. №4. P. 293-312.
250. Fromm E. The fear of freedom. London. Kegan Paul, French, Trubner, 1943. 257 p.
251. Hermans H. The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journey of Constructivist Psychology*. 2003. №16 (2). P. 89-130.
252. Kaplan H.B, Kaplan R.E, Kaplan D.S. Subcultural Influences on Self-attitudes: The Expression of Low Self-esteem in Race/ethnicity-, Age-, Gender-, Social class-, and Generation-differentiated Subgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009. Vol. 99, No. 5. P. 311-320.
253. Khvorost Kh. Yu. The impact of information of political discourse on individual. *Applied Psycholinguistics: Positive Effects and Ethical Perspectives / G.Mininni and A. Manuti, Eds. Vol. 2. Milano. 2012. P.295-305.*

254. Lucia M.I., Rashida F.V., Agzam A.V. The Formation of Students' Subjective Position in Foreign Language Classes. 2nd International Forum on Teacher Education. 2016. URL. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.12>.
255. Maslou A.H. Motivation and personality. New York., 1970. 369 p.
256. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, January. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68-78.
257. Schwartz S. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 53(3). P. 550-562. URL. <http://doi.apa.org/journals/psp/53/3/550.pdf> epsbs.2016.06.10.
258. Schwarzer R. Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2000. Vol. 14(1). P. 12-25.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Список праць здобувача за темою дисертації

– монографія:

1. Вовк В. О. Суб'єктна позиція студента як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика*: монографія / за ред. Г. К. Радчук. Тернопіль, 2016. С. 316-336.

– у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

2. Вовк В. О. Становлення суб'єктності майбутнього фахівця в середовищі вищої освіти. *Наукові записки. Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія»* / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкіна та ін. Острог, 2015. Вип.2. С. 19-28.

3. Вовк В. О. Структура суб'єктної позиції особистості майбутнього фахівця. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37-1, Том VI (74): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2017. С. 329-339.

4. Вовк В. О. Прагнення до самоактуалізації як інтегративний показник розвитку суб'єктної позиції сучасного студента. *Психологічний часопис*: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. № 4 (8). Вип. 8. Київ, 2017. С. 155-167.

URL:<http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/49> (дата звернення 16.03.2018).

5. Вовк В. О. Критерії та показники розвитку суб'єктної позиції

особистості у студентському віці. *Психологія особистості* [науковий журнал]. 2017. №1(8). С. 229-235.

9. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. № 6 (10). Вип. 10. Київ, 2017. С. 25-34. URL:<http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/166> (дата звернення 16.03.2018).

6. Вовк В. О. Особливості психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* / за ред. О. Є. Блінової. Херсон, 2017. №6. Том.1. С. 18-23

– які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Вовк В. О. Науково-теоретичний аналіз категорії «позиція» як психологічного феномену. *Значимість психології в сучасному суспільстві: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса, 2015. С. 71- 75.

8. Вовк В. О. Характеристика істотних взаємозв'язків між показниками суб'єктної позиції студентської молоді. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: тези доповіді II міжнародно-практичної конференції*. Хмельницький, 2017. С. 8-11.

Відомості про апробацію результатів дисертації

I. Міжнародні науково-практичні конференції:

1. «Значимість психології в сучасному суспільстві» (Одеса, 9-10 жовтня 2015 р., форма участі – заочна).

2. «Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття» (Хмельницький, 22-23 грудня 2017 р., форма участі – заочна).

II. Всеукраїнські наукові семінари:

3. «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 28-29 вересня 2017 р., форма участі – очна).

III. Щорічні звітно-наукові конференції:

4. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів ДВНЗ кафедри педагогічної та вікової психології «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, лютий 2015 р., форма участі – очна).

5. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, березень 2016 р., форма участі – очна).

6. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, лютий 2017 р., форма участі – очна).

7. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, лютий 2018 р., форма участі – очна).

8. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, травень 2015 р., форма участі – очна).

9. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені

Володимира Гнатюка (Тернопіль, квітень 2016 р., форма участі – очна).

10. Щорічна звітно-наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, квітень 2017 р., форма участі – очна).

IV. Засідання кафедр:

11. Розширене засідання кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ, 22 грудня 2017 р., протокол № 6).

ДОДАТОК Б

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ

Додаток Б.1

Опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєва

Інструкція досліджуваному: «Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання – вибрати одне з двох тверджень, яке, на Вашу думку, більше відповідає дійсності, і відзначити одну з цифр 1, 2, 3, в залежності від того наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження на Ваш погляд однаково вірні).

1.	Зазвичай мені дуже сумно	3 2 1 0 1 2 3	Зазвичай я повний енергії
2.	Життя завжди здається мені хвилюючим і захоплюючим	3 2 1 0 1 2 3	Життя здається мені дуже спокійним і рутинним
3.	У житті я не маю певних цілей та намірів	3 2 1 0 1 2 3	У житті я маю дуже ясні цілі та наміри
4.	Моє життя здається мені вкрай неосмисленим та безцільним	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя здається мені досить осмисленим і цілеспрямованим
5.	Кожен день здається мені завжди новим та не схожим на інші	3 2 1 0 1 2 3	Кожен день мені здається абсолютно схожим на усі інші
6.	Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв зайнятися	3 2 1 0 1 2 3	Коли я піду на пенсію, я постараюсь не обтяжувати себе ніякими турботами
7.	Моє життя склалося саме так як я мріяв	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя склалося зовсім не так як я мріяв
8.	Я не досягнув успіхів у здійсненні своїх життєвих планів	3 2 1 0 1 2 3	Я здійснив багато з того, що було мною заплановано
9.	Моє життя пусте та нецікаве	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя наповнене цікавими справами
10.	Якщо б мені довелося підводити сьогодні	3 2 1 0 1 2 3	Якщо б мені довелося підводити сьогодні

	підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було досить осмисленим		підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало смислу
11.	Якщо я б міг вибирати, то я б побудував своє життя зовсім по іншому	3 2 1 0 1 2 3	Якщо б я міг вибирати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз
12.	Коли я дивлюся на оточуючий світ, він часто приводить мене в розгубленість та занепокоєння	3 2 1 0 1 2 3	Коли я дивлюся на оточуючий мене світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння та розгубленості
13.	Я людина дуже обов'язкова	3 2 1 0 1 2 3	Я людина зовсім не обов'язкова
14.	Я вважаю, що людина має можливість здійснювати свій життєвий вибір за своїм бажанням	3 2 1 0 1 2 3	Я вважаю, що людина не має можливості вибирати через вплив природних здібностей та обставин
15.	Я однозначно можу назвати себе цілеспрямованою людиною	3 2 1 0 1 2 3	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною
16.	У житті я ще не знайшов свого покликання і ясних цілей	3 2 1 0 1 2 3	У житті я знайшов своє покликання та цілі
17.	Мої життєві погляди ще не визначилися	3 2 1 0 1 2 3	Мої життєві погляди досить визначені
18.	Я рахую, що мені вдалося знайти покликання та цікаві цілі в житті	3 2 1 0 1 2 3	Я навряд чи можу знайти покликання та цікаві цілі у житті
19.	Моє життя у моїх руках, і я сам керую ним	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя не підвладне мені і воно управляється зовнішніми подіями
20.	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення і заспокоєння	3 2 1 0 1 2 3	Мої повсякденні справи завдають мені лише неприємності та переживання

Інтерпретація результатів

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перенесення сумарного балу в стандартні значення (процентилі). Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у

випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) – полюсу її відсутності.

У висхідну шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводяться пункти – 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

У низхідну шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводяться пункти – 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Загальний показник ОЖ – всі 20 пунктів.

Субшкала 1 (Цілі в житті) – 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (Процес життя) – 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (Результативність життя) – 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (Локус – Я) – 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (Локус – життя) – 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Середні та стандартні відхилення субшкал із загальними показника ОЖ (n= 200)

Шкали	Чоловіки		Жінки	
	М	σ	М	σ
Цілі в житті	32,90	5,92	29,38	6,24
Процес життя	31,09	4,44	28,80	6,14
Результативність життя	25,46	4,30	23,30	4,95
Локус–Я	21,13	3,85	18,58	4,30
Локус–Ж	30,14	5,80	28,70	6,10
ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

Розподіл показників сенсожиттєвих орієнтацій студентів за рівнями (n=243)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
ОЖ	> 93	94-120	121<
Цілі в житті	>32	33-43	44<

Процес життя	>27	28-35	36<
Результативність життя	>23	24-29	30<
Локус–Я	>22	23-29	30<
Локус–Ж	>25	26-36	37<

Якісна інтерпретація результатів (за субшкалам):

- 1. Цілі в житті.** Бали по цій шкалі характеризують наявність або відсутність в житті випробуваного цілей в майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі бали за цією шкалою навіть при загальному високому рівні ОЖ будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не лише про цілеспрямованість людини, але і плани які не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники по інших шкалах СЖО.
- 2. Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя.** Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає випробуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі по іншим будуть характерними для гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні; при цьому, їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість в майбутнє.
- 3. Результативність життя, або задоволеність самореалізації.** Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита її частина. Високі бали за цією шкалою і низькі по іншим будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якої все в минулому, але минуле здатне надати сенс залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.
- 4. Локус контролю–Я (Я – господар свого життя).** Високі бали

відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями та уявленнями про його сенс. Низькі бали – зневіра в свої сили контролювати події власного життя.

5. Локус контролю-життя, або керованість життя. При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і реалізовувати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Додаток Б.2

Інтерпретація опитувальника СЖО Д.О. Леонтьєва за А.В. Сєрим

Для визначення типу актуального смислового стану, необхідно співвіднести отримані емпіричні показники за шкалами опитувальника СЖО у стенайни. Для зручності інтерпретації вчений пропонує низькими вважати показники, нижчі за 5 стенайнів, а високими – вище 5 стенайнів.

Стандартні показники опитувальника СЖО

	Стенайни								
Субшкали	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ОЖ	81	88	94	99	103	108	114	121	Вище
Цілі в житті	27	30	33	35	37	39	41	44	Вище
Процес життя	22	25	28	29	31	33	35	37	Вище
Результативність життя	19	22	24	25	26	27	29	30	Вище
Локус–Я	19	22	23	25	26	28	29	31	Вище
Локус–Ж	21	25	27	29	31	33	35	37	Вище

Розподіл обстежуваних за класами актуальних смислових станів

Клас АСС	Осмишеність минулого (результатив- ність життя)	Осмишеність теперішнього (задоволеність процесом)	Осмишеність майбутнього (наявність цілей)
1-ий	Низька	Низька	Низька
2-ий	Висока	Низька	Низька
3-ій	Низька	Висока	Низька
4-ий	Висока	Висока	Низька
5-ий	Низька	Низька	Висока
6-ий	Висока	Низька	Висока
7-ий	Низька	Висока	Висока
8-ий	Висока	Висока	Висока

Перший клас актуального смислового стану характеризується низькими показниками осмишеності минулого, теперішнього і майбутнього. Студентам притаманні незадоволеність прожитим відрізком життя, недостатнє осмилення свого теперішнього життя, відсутність цілей на майбутнє і, відповідно, дискретне сприймання своєї життєдіяльності загалом. Особистісні смисли досліджуваних позбавлені спрямованості і часової перспективи. Окрім того, для студентів цієї групи характерні зневіра у можливість власними силами контролювати події свого життя; фаталізм і переконаність у невідвладності життя свідомому контролю; свобода вибору ілюзорна і немає смислу щось загадувати на майбутнє (низькі бали за субшкалами «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – життя»).

Другий клас вирізняють низькі показники осмишеності теперішнього і майбутнього та висока осмишеність минулого. Дана категорія студентів незадоволена процесом життя, не вміє бачити життєві перспективи та орієнтується тільки на минуле. Цей клас характеризується низькими показниками за шкалою «Локус контролю – Я» і середніми – за шкалою «Локус контролю – життя».

Третій клас вказує на стан з високою осмисленістю теперішнього і низькими показниками осмисленості минулого та майбутнього. Такий стан характеризує людину як гедоніста, вона живе сьогоднішнім днем, не має цілей і не задоволена минулим. Можна сказати, що її особистісні смисли мають ситуативний і захисний характер.

Четвертий клас характеризується високими показниками осмисленості минулого й теперішнього і низькою осмисленістю майбутнього. Такий стан властивий студентам, які живуть сьогоднішнім і вчорашнім днями. Система їхніх особистісних смислів спрямована на те, щоб жити. Тут спостерігаються середні показники за субшкалами «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – життя».

До *п'ятого класу* актуального смислового стану належать обстежувані з вираженою осмисленістю цілей і низькими показниками осмисленості теперішнього і минулого. Цей клас характеризує людину, плани якої не мають реальної опори у теперішньому і не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію. Тут виявляються низькі показники локусу контролю життя і середні – локусу контролю себе.

Шостий клас смислового стану характеризується незадоволеністю власним життям у теперішньому (низький рівень осмисленості процесу життя), при цьому особистісні смисли мають певну спрямованість на минулий досвід (високий рівень осмисленості минулого) і націленість у майбутнє (високі показники осмисленості майбутнього). Дану ситуацію можна характеризувати як прагнення обстежуваних вийти з несприятливого середовища, про що вказують стійкі середні показники локусів контролю – Я і життя.

Сьомий клас отримав високі показники осмисленості теперішнього і майбутнього та низькі значення осмисленості минулого. Незважаючи на те, що пройдений відрізок життя слабо осмислений, сам процес життя сприймається обстежуваними як цікавий, емоційно насичений і

перспективний, що й робить життя осмисленим. Локуси контролю – Я і Життя, як і у попередньому стані, мають стійкі середні показники.

Восьмий клас смислового стану відображає позитивний полюс осмисленості. Усі три часові локуси мають високі показники осмисленості. Студенти відчувають, що пройдений відрізок життя був продуктивним і осмисленим, процес життя сприймають як цікавий, емоційно-насичений, а осмисленість цілей майбутнього надає життю смислів, спрямованості і перспективи у майбутньому. Цей клас визначається високими балами за шкалою «Локус контролю – Я» і «Локус контролю – життя».

Додаток Б.3

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»

А. О. Реана та В. О. Якуніна

Інструкція досліджуваному: «Уважно прочитайте наведені у списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть з них п'ять найбільш значущих для Вас і відзначте їх хрестиком біля відповідного номера».

Список мотивів

1. Стати висококваліфікованим спеціалістом.
2. Одержати диплом.
3. Успішно продовжувати навчання на наступних курсах.
4. Успішно вчитися, здавати екзамени не «добре» і «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Набути глибоких і міцних знань.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.

11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Добитися схвалення батьків і навколишніх.
15. Уникнути осуду і покарання за погане навчання.
16. Одержати інтелектуальне задоволення.

Інтерпретація отриманих результатів

З метою якісної обробки досліджувани мотиви ми умовно поділили на: **учбово-професійні мотиви**: «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»; **навчальні мотиви**: «набути глибоких і міцних знань», «одержати інтелектуальне задоволення»; **зовнішні мотиви**: «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги», «не відставати від однокурсників», «одержати диплом», «виконувати педагогічні вимоги», «успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно», «досягти поваги викладачів», «бути прикладом для однокурсників», «постійно отримувати стипендію», «добитися схвалення батьків і навколишніх», «бути постійно готовим до чергових занять», «уникнути осуду і покарання за погане навчання», «не запускати вивчення предметів навчального циклу».

Здійснюючи кількісну інтерпретацію, нами начислялося 2 бали за вибір кожного учбово-професійного мотиву, 1 бал – за кожен учбовий мотив та 0 балів – за кожен зовнішній мотив.

У студентів, які отримали 0-3 бали, переважаюча зовнішня мотивація учбово-професійної діяльності.

У студентів, які отримали 4-5 бали, переважаюча навчальна мотивація.

У студентів, які отримали 6-7 балів, переважаюча учбово-професійна мотивація.

Додаток Б.4

Самоактуалізаційний тест (САТ)

(Е. Шостром, адаптація Ю. Є. Альшиної, Л. Я. Гозмана)

Інструкція досліджуваному: «З двох варіантів тверджень виберіть той, який Вам більше подобається або краще узгоджується з Вашими уявленнями, відображає Ваші думки. Тут немає хороших чи поганих, правильних або неправильних відповідей, найкращою буде та, яка перша прийшла Вам на думку».

Текст опитувальника

1. а) Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною.
б) Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною.
2. а) Я часто внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
б) Я рідко внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
3. а) Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як їй хочеться.
б) Мені здається, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як їй хочеться.
4. а) Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
5. а) Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
б) Я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
6. а) У складних ситуаціях завжди треба діяти перевіреними способами, адже це гарантує успіх.
б) У складних ситуаціях завжди треба шукати принципово нові

рішення.

7. а) Для мене важливо, чи поділяють інші мою точку зору.

б) Для мене не дуже важливо, щоб інші поділяли мою точку зору.

8. а) Мені здається, що людина має спокійно ставитися до того неприємного, що вона може почути про себе від інших.

б) Мені зрозуміло, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.

9. а) Я можу без жодних докорів сумління відкласти на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

б) Мене мучать докори сумління, якщо я відкладаю на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

10. а) Іноді я буваю настільки злим, що мені хочеться «кидатися» на людей.

б) Я ніколи не буваю злим на стільки, щоб мені хотілося «кидатися» на людей.

11. а) Мені здається, що в майбутньому мене чекає багато хорошого.

б) Мені здається, що моє майбутнє обіцяє мені мало хорошого.

12. а) Людина має залишатися чесною у всьому і завжди.

б) Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесною.

13. а) Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати негативні наслідки.

б) Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли вона може призвести до поганих наслідків.

14. а) У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.

б) У мене майже ніколи не виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю просто тому, що мені хочеться.

15. а) Я всіляко намагаюся уникати прикростей.

б) Я не вважаю за потрібне для себе уникати прикростей.

16. а) Я часто відчуваю занепокоєння, коли думаю про майбутнє.

б) Я рідко відчуваю занепокоєння, коли думаю про майбутнє.

17. а) Я не хотів би відступати від своїх принципів, навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні.

б) Я б хотів зробити щось, за що люди були б мені вдячні, навіть якщо заради цього треба буде відійти від своїх принципів.

18. а) Мені здається, що більшу частину часу я не живу, а як би готуюся до того, щоб по-справжньому почати жити в майбутньому.

б) Мені здається, що більшу частину часу я не готуюся до майбутнього «справжнього» життя, а живу по-справжньому вже зараз.

19. а) Зазвичай я висловлюю і роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями у відносинах з близькими.

б) Я намагаюся не говорити і не робити такого, що може загрожувати ускладненнями у відносинах з близькими.

20. а) Люди, які проявляють інтерес до всього на світі, іноді мене дратують.

б) Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

21. а) Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в марних мріях.

б) Мені здається, що немає нічого поганого в тому, що люди витрачають багато часу на безплідні мрії.

22. а) Я часто замислююся про те, чи правильно я вів себе в тих чи інших ситуаціях.

б) Я рідко думаю про те, чи правильно я вів себе в тій чи іншій ситуації.

23. а) Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатна долати ті труднощі, які ставить перед нею життя.

б) Я не думаю, що будь-яка людина за своєю природою здатна долати ті труднощі, які ставить перед нею життя.

24. а) Головне у нашому житті – творити, створювати щось нове.

б) Головне у нашому житті – приносити користь людям.

25. а) Мені здається, що було б краще, якщо б у більшості чоловіків переважали традиційно чоловічі риси характеру, а у жінок – традиційно жіночі.

б) Мені здається, що було б краще, якби чоловіки і жінки поєднували в собі традиційно чоловічі і традиційно жіночі риси характеру.

26. а) Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається, насамперед, принести задоволення іншому на противагу вільному вираженню своїх почуттів.

б) Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається, перш за все, висловити свої почуття на противагу прагненню зробити приємність іншому.

27. а) Жорстокі й егоїстичні вчинки, які роблять люди, є проявами їх людської природи.

б) Жорстокі й егоїстичні вчинки, які роблять люди, не є проявами їх людської природи.

28. а) Я впевнений у собі.

б) Я не впевнений у собі.

29. а) Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

б) Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.

30. а) Мені здається, що найціннішим для людини є її улюблена робота.

б) Мені здається, що найціннішим для людини є щасливе сімейне життя.

31. а) Я ніколи не пліткую.

б) Іноді мені приємно попліткувати.

32. а) Я ладнаю з протиріччями у самому собі.

б) Я не можу ладнати з протиріччями у самому собі.

33. а) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я відчуваю

себе зобов'язаним їй.

б) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним їй.

34. а) Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.

б) Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.

35. а) Мене іноді (рідко) турбує почуття провини.

б) Мене часто турбує почуття провини.

36. а) Я відчуваю себе відповідальним за те, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

б) Я не відчуваю себе відповідальним за те, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

37. а) Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики.

б) Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.

38. а) Я вважаю за необхідне слідувати правилу: «Не витрачай час дарма».

б) Я не вважаю необхідним слідувати правилу: «Не витрачай час дарма».

39. а) Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.

б) Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.

40. а) Я часто переживаю через те, що у даний момент не роблю нічого важливого.

б) Я рідко переживаю через те, що у даний момент не роблю нічого значущого.

41. а) Я прагну залишати приємне на потім.

б) Я не залишаю приємне на потім.

42. а) Я часто приймаю спонтанні рішення.

б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.

43. а) Я намагаюся відкрито виражати свої почуття, навіть якщо це може призвести до неприємностей.

б) Я намагаюся відкрито не виказувати своїх почуттів, якщо це може призвести до неприємностей.

44. а) Я не можу сказати, що я собі подобаюся.

б) Я можу сказати, що я собі подобаюся.

45. а) Я часто згадую про неприємні для себе речі.

б) Я рідко згадую про неприємні для себе речі.

46. а) Мені здається, що люди повинні відкрито виявляти в спілкуванні з іншими своє невдоволення ними.

б) Мені здається, що люди повинні у спілкуванні з іншими приховувати своє невдоволення ними.

47. а) Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

б) Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

48. а) Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього вченого.

б) Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

49. а) При визначенні того, що добре, а що погано, для мене важлива думка інших людей.

б) Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погано.

50. а) Мені буває важко відрізнити кохання від простого сексуального потягу.

б) Я легко відрізняю кохання від простого сексуального потягу.

51. а) Я постійно прагну до самовдосконалення.

б) Мене мало хвилює проблема самовдосконалення.

52. а) Досягнення щастя не може бути головною метою людських

відносин.

б) Досягнення щастя – це головна мета людських відносин.

53. а) Мені здається, що я можу цілком довіряти своїм власним оцінкам.

б) Мені здається, що я не можу повною мірою довіряти своїм власним оцінкам.

54. а) За необхідності людина може достатньо легко звільнитися від своїх звичок.

б) Людині вкрай важко звільнитися від своїх звичок.

55. а) Мої почуття іноді дивують мене самого.

б) Мої почуття ніколи не викликають у мене подиву.

56. а) У деяких випадках я вважаю себе в праві дати зрозуміти людині, що вона здається мені нерозумною і нецікавою.

б) Я ніколи не вважаю себе в праві дати зрозуміти людині, що вона здається мені нерозумною і нецікавою.

57. а) Можна судити зі сторони, на скільки щасливо складаються стосунки між людьми.

б) Спостерігаючи зі сторони, не можна сказати, на скільки вдало складаються стосунки між людьми.

58. а) Я часто перечитую цікаві для мене книги по декілька разів.

б) Я думаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаної.

59. а) Я дуже захоплений своєю роботою.

б) Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.

60. а) Я незадоволений своїм минулим.

б) Я задоволений своїм минулим.

61. а) Я відчуваю себе зобов'язаним говорити правду.

б) Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.

62. а) Існує дуже мало ситуацій, в яких я можу дозволити себе обдурити.

б) Існує безліч ситуацій, в яких я можу дозволити себе обдурити.

63. а) Прагнучи розібратися в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовними.

б) Прагнення розібратися в характері і почуттях оточуючих є природним для людини, і тому можна виправдати нетактовність.

64. а) Зазвичай я засмучуюсь через втрати або поломки речей, що мені подобаються.

б) Зазвичай я не засмучуюсь через втрати або поломки речей, що мені подобаються.

65. а) По можливості я намагаюся робити те, що від мене чекають оточуючі.

б) Зазвичай я не замислююся над тим, чи відповідає моя поведінка тому, що від мене очікують.

66. а) Інтерес до самої себе завжди необхідний людині.

б) Зайве самокопання має погані наслідки.

67. а) Іноді я боюся бути самим собою.

б) Я ніколи не боюся бути самим собою.

68. а) Значна частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.

б) Лише небагато з того, що я роблю, приносить мені задоволення.

69. а) Лише гонорові люди думають про своїх переваги і не думають про недоліки.

б) Не тільки гонорові люди не думають про свої переваги.

70. а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

б) Я вправі очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.

71. а) Людина повинна покаятися у своїй провині.

б) Людина зовсім не обов'язково повинна каятися у своїй провині.

72 а) Мені необхідне обґрунтування для прийняття своїх почуттів.

б) Зазвичай мені не потрібні ніякі обґрунтування для прийняття моїх

почуттів.

73. а) У більшості ситуацій я, насамперед, намагаюся зрозуміти, що хочу сам.

б) У більшості ситуацій я, перш за все, намагаюся зрозуміти, що хочуть оточуючі.

74. а) Я намагаюся ніколи не бути «білою вороною».

б) Я дозволяю собі іноді бути «білою вороною».

75. а) Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся всім оточуючим.

б) Навіть якщо я подобаюся собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

76. а) Моє минуле в значній мірі визначає моє майбутнє.

б) Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.

77. а) Часто буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

б) Досить рідко буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

78. а) Зусилля й витрати, яких вимагає пізнання істини, варті того, оскільки це приносить користь людям.

б) Зусилля й витрати, яких вимагає пізнання істини, варті того, так оскільки це приносить людині емоційне задоволення.

79. а) Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

б) Мені не завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

80. а) Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

б) Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

81. а) Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

б) Мабуть, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

82. а) Досить часто мені буває нудно.

б) Мені ніколи не буває нудно.

83. а) Часто я проявляю своє ставлення до людини, незалежно від того,

взаємне воно, чи ні.

б) Я рідко проявляю своє ставлення до людини, не будучи впевненим, що воно взаємне.

84. а) Я легко приймаю ризиковані рішення.

б) Зазвичай мені буває важко приймати ризиковані рішення.

85. а) Я намагаюся у всьому і завжди поводитися чесно.

б) Іноді я вважаю можливим деяке шахрайство.

86. а) Я готовий примиритися зі своїми помилками.

б) Мені важко примиритися зі своїми помилками.

87. а) Якщо я роблю щось виключно у своїх інтересах, то це викликає у мене почуття провини, навіть якщо мої дії не шкодять нікому.

б) Я ніколи не відчуваю провини, якщо роблю щось виключно для себе.

88. а) Діти повинні розуміти, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.

б) Дітям не обов'язково усвідомлювати, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.

89. а) Я добре розумію, які почуття я здатен переживати, а які ні.

б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен переживати.

90. а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

б) Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

91. а) Минуле, сьогодення і майбутнє здається мені єдиним цілим.

б) Моє теперішнє видається мені слабко пов'язаним із минулим і майбутнім.

92. а) Я віддаю перевагу проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це пов'язане із великими витратами й незручностями.

б) Я вважаю за краще проводити відпустку спокійно, в комфорті.

93. а) Буває, мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.

б) Мені майже ніколи не подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.

94. а) Людям від природи властиво розуміти один одного.

б) За природою людині властиво піклуватися про свої власні інтереси.

95. а) Мені ніколи не подобаються сальні жарти.

б) Мені іноді подобаються сальні жарти.

96. а) Мене люблять тому, що я сам здатен любити.

б) Мене люблять тому, що моя поведінка викликає любов оточуючих.

97. а) Мені здається, що емоційне й раціональне в людині не суперечать одне одному.

б) Мені здається, що емоційне й раціональне в людині суперечать одне одному.

98. а) Я відчуваю себе впевнено у відносинах з іншими людьми

б) Я відчуваю себе невпевнено у відносинах з іншими людьми.

99. а) Захищаючи свої інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.

б) Захищаючи свої інтереси, люди зазвичай не забувають про інтереси оточуючих.

100. а) Я завжди можу покластися на свою здатність орієнтуватися в ситуації.

б) Я далеко не завжди можу покластися свою здатність орієнтуватися в ситуації.

101. а) Я вважаю, що здатність до творчості – природна властивість людини.

б) Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природною здатністю до творчості.

102. а) Зазвичай я не засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в тому, що я роблю.

б) Я часто засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.

103. а) Іноді я боюся здатися занадто ніжним.
б) Я ніколи не боюся здатися занадто ніжним.
104. а) Мені легко змиритися зі своїми слабкостями.
б) Мені важко змиритися зі своїми недоліками.
105. а) Мені здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
б) Мені не здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
106. а) Мені часто доводиться виправдовуватися перед самим собою за свої вчинки.
б) Мені рідко доводиться виправдовуватися перед самим собою за свої вчинки.
107. а) Обираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна рахуватися з тим, наскільки воно необхідне.
б) Людина повинна намагатися займатися тільки тим, що їй цікаво.
108. а) Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
б) Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
109. а) Іноді я не проти того, коли мною командують.
б) Мені ніколи не подобається, що мною командують.
110. а) Я не соромлюся проявляти свої слабкості перед друзями.
б) Мені нелегко проявляти свої слабкості навіть перед друзями.
111. а) Я часто боюся зробити яку-небудь помилку.
б) Я не боюся зробити яку-небудь помилку.
112. а) Найбільше задоволення людина отримує, домігшись бажаного результату в роботі.
б) Найбільше задоволення людина отримує у самому процесі роботи.

113. а) Про людину ніколи не можна з упевненістю сказати, добра вона, чи зла.

б) Зазвичай про людину можна сказати, добра вона, чи зла.

114. а) Я майже завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

115. а) іноді люди дратують мене.

б) Люди рідко дратують мене.

116. а) Моє почуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досяг.

б) Моє почуття самоповаги в незначній мірі залежить від того, чого я досяг.

117. а) Зріла людина завжди повинна усвідомлювати причини кожного свого вчинку.

б) Зріла людина зовсім не обов'язково повинна усвідомлювати причини кожного свого вчинку.

118. а) Я сприймаю себе таким, яким мене бачать оточуючі.

б) Я бачу себе зовсім не таким, яким мене бачать оточуючі.

119. а) Буває, що я соромлюся своїх почуттів.

б) Я ніколи не соромлюся своїх почуттів.

120. а) Мені подобається брати участь у палких суперечках.

б) Я ніколи не любив брати участь у палких суперечках.

121. а) У мене не вистачає часу на те, щоб стежити за новими подіями у світі мистецтва й літератури.

б) Я постійно слідкую за новими подіями у світі мистецтва й літератури.

122. а) Мені завжди вдається керуватися в житті власними почуттями й бажаннями.

б) Мені не часто вдається керуватися у житті власними почуттями

й бажаннями.

123. а) Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні особистих проблем.

б) Я рідко керуються загальноприйнятими уявленнями у вирішенні особистих проблем.

124. а) Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людина повинна володіти певними знаннями у цій галузі.

б) Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково володіти певними знаннями у цій галузі.

125. а) Я боюся невдач.

б) Я не боюся невдач.

126. а) Мене часто турбує питання про те, що станеться у майбутньому.

б) Мене не турбує питання про те, що станеться у майбутньому.

Обробка результатів

При кількісній обробці результатів тестування підрахунок «сирих» балів, здійснюється за допомогою ключів до методики. Кожна відповідь досліджуваного, що співпадає з варіантом, вказаним у ключах, оцінюється в 1 бал. Потім підраховується сума балів, набраних досліджуваним за кожною шкалою і визначаються його дані в стандартних Т-балах, що дозволяють легко і зручно співвідносити результати різних опитаних та інтерпретувати їх:

0-39 балів – низький рівень розвитку;

40-60 – середній рівень розвитку;

61-100 – високий рівень розвитку;

Ключі до тесту

Шкала Орієнтації у часі: 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.

Шкала Підтримки: 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а,

446; 46a, 47б, 49б, 50б, 51б, 52a, 53a, 55a, 56a, 57б, 59a, 61б, 62б, 65б, 66a, 67б, 68a, 69б, 70a, 72б, 73a, 74б, 75б, 77a, 79б, 80a, 81a, 83a, 85б, 86a, 87б, 88б, 89б, 90a, 93a, 94a, 95б, 96a, 97a, 98a, 99б, 100a, 102a, 103б, 104a, 105б, 108б, 109a, 110a, 111б, 113a, 114a, 115a, 116б, 117б, 118a, 119б, 120a, 122a, 123б, 125б.

Шкала Ціннісної орієнтації: 17a, 29a, 42a, 49б, 50б, 53a, 56a, 59a, 67б, 68a, 69б, 80a, 81a, 90a, 93a, 97a, 99б, 113a, 114a, 122a.

Шкала Гнучкості поведінки: 3a, 9a, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68a, 70a, 74б, 82б, 85б, 95б, 97a, 99б, 102a, 105б, 123б.

Шкала Сензитивності: 2б, 5б, 10a, 43a, 46a, 55a, 73a, 77a, 83a, 89б, 103б, 119б, 122a.

Шкала Спонтанності: 5б, 14б, 15б, 26б, 42a, 62б, 67б, 74б, 77a, 80a, 81a, 83a, 95б, 114a.

Шкала Самоповаги: 2б, 3a, 7б, 23a, 29a, 44б, 53a, 66a, 69б, 98a, 100a, 102a, 106б, 114a, 122a.

Шкала Самоприйняття: 1б, 8a, 14б, 22б, 31б, 32a, 34a, 39б, 53a, 61б, 71б, 75б, 86a, 87б, 104a, 105б, 106б, 110a, 111б, 116б, 125б.

Шкала Уявлень про природу людини: 23a, 25б, 27б, 50б, 66a, 90a, 94a, 97a, 99б, 113a.

Шкала Синергії: 50б, 68a, 91б, 93a, 97a, 99б, 113a.

Шкала Прийняття агресії: 5б, 8a, 10a, 15б, 19a, 29a, 39б, 43a, 46a, 56a, 57б, 67б, 85б, 93a, 94a, 115a.

Шкала Контактності: 5б, 7б, 17a, 26б, 33б, 36б, 46a, 65б, 70a, 73a, 74б, 75б, 79б, 96a, 99б, 103б, 108б, 109a, 120a, 123б.

Шкала Пізнавальних здібностей: 13a, 20б, 37a, 48a, 63б, 66a, 78б, 82б, 92a, 107б, 121б.

Шкала Креативності: 6б, 24a, 30a, 42a, 54a, 58a, 59a, 68a, 84a, 101a, 105б, 112б, 123б, 124б.

Опис шкал опитувальника «САТ»

Базові шкали

Шкала Компетентності у часі містить 17 пунктів. Високий бал за цією шкалою свідчить, по-перше, про здатність суб'єкта жити теперішнім, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього життя»; по-друге, відчувати нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним. Саме таке світовідчуття, психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості. Низький бал за шкалою означає орієнтацію людини лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле,

сьогодення або майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху. Теоретична підстава для включення цієї шкали у тест міститься в роботах Ф. Перла і Р. Мея. Ряд емпіричних досліджень також свідчить про безпосередній зв'язок орієнтації в часі з рівнем особистісного розвитку.

Шкала підтримки – найбільша шкала тесту (91 пункт) – вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні («внутрішня-зовнішня підтримка»). Концептуальною основою даної шкали слугували, в першу чергу, ідеї А. Рейсмана про «зсередини» і «ззовні» спрямовану особистість. Людина, яка має високий бал за цією шкалою, незалежна у своїх вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що, однак, не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вона вільна у виборі, не піддається зовнішньому впливу («зсередини спрямована» особистість). Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформності, несамотійності суб'єкта («ззовні спрямована» особистість), зовнішній локус контролю.

Додаткові шкали

1. Шкала Ціннісних орієнтацій (20 пунктів) вимірює, якою мірою людина поділяє цінності, властиві самоактуалізованій особистості (Тут і далі високий бал за шкалою характеризує високий ступінь самоактуалізації).

2. Шкала Гнучкості поведінки (24 пункти) діагностує ступінь, гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію.

Шкали Ціннісної орієнтації і Гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – особливості їх реалізації в поведінці.

3. Шкала Сензитивності до себе (13 пунктів) визначає, якою мірою людина віддає собі звіт у своїх потребах і почуттях, наскільки добре відчуває і рефлексує їх.

4. Шкала Спонтанності (14 пунктів) вимірює здатність індивіда спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття. Високий бал за цією шкалою не означає відсутності здатності до обміркованих, цілеспрямованих дій, він лише свідчить про можливість іншого, не визначеного заздалегідь способу поведінки, про те, що суб'єкт не боїться поводити себе природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції. Шкали 3 і 4 складають блок почуттів. Перша визначає те, наскільки людина усвідомлює власні почуття, друга – в якій мірі вони проявляються в поведінці.

5. Шкала Самоповаги (15 пунктів) діагностує здатність суб'єкта цінувати свої переваги, позитивні властивості характеру, поважати себе за них.

6. Шкала Самоприйняття (21 пункт) оцінює ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки власних переваг і недоліків, можливо, всупереч останнім.

Шкали 5 і 6 становлять блок самоприйняття.

7. Шкала Уявлень про природу людини (10 пунктів). Високий бал за шкалою свідчить про схильність суб'єкта сприймати природу людини в цілому як позитивну.

8. Шкала Синергії (7 пунктів) визначає здатність людини до цілісного сприймання світу й людей, до розуміння зв'язку між протилежностями, таких як гра і робота, тілесне й духовне та ін.

Шкали 7 і 8 дуже близькі за змістом, їх краще аналізувати спільно. Вони складають блок концепції людини.

9. Шкала Прийняття агресії (16 пунктів). Високий бал за шкалою свідчить про здатність індивіда приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природний прояв людської сутності. Звичайно ж, мова не йде про виправдання свого антисоціальної поведінки.

10. Шкала Контактності (20 пунктів) характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми або до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Шкали Прийняття агресії і Контактності складають блок міжособистісної чутливості.

11. Шкала Пізнавальних потреб (11 пунктів) визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до здобуття знань про навколишній світ.

12. Шкала Креативності (14 пунктів) характеризує вияви творчої спрямованості особистості.

Шкали Пізнавальних потреб і Креативності складають блок ставлення до пізнання.

Додаток Б.5

«Шкала сумлінності»

(В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольський)

Інструкція досліджуваному: «У бланку для відповідей Вам запропоновані твердження. Якщо Ви погоджуєтеся з твердженням, поряд з ним поставте знак «+» («так»), якщо не погоджуєтеся – знак «-» («ні»)).

Бланк для відповідей

№	Твердження	Відповідь
1.	Я завжди строго дотримуюся принципів моралі.	
2.	Я завжди прислухаюся до почуття обов'язку і відповідальності.	
3.	Я вірю, що будь-які, навіть приховані вчинки не будуть безкарними.	
4.	Мене обурює, що злочинця можуть звільнити завдяки вдалому захисту адвоката.	
5.	Я вважаю, що дотримання законів є обов'язковим.	
6.	Я вважаю, що люди повинні відмовитися від будь-якого вживання спиртних напоїв.	
7.	Якби мені потрібно було навмисно сказати неправду людині, мені б довелося дивитися в бік. Оскільки соромно було б дивитися їй у очі.	
8.	Я люблю читати книги, статті на теми моралі.	
9.	Мене дратує, коли жінки палять.	
10.	Думаю, що існує одне-єдине правильне розуміння життя.	
11.	Коли хто-небудь виявляє глупоту чи неосвіченість, я стараюся його поправити.	
12.	Я людина з твердими переконаннями.	
13.	Я люблю лекції на серйозні теми.	

14.	Я вважаю, що будь-яку роботу потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що у цьому немає необхідності.	
-----	---	--

Обробка та інтерпретація результатів

За кожен позитивну відповідь начисляється 1 бал і підраховується їх сума. Результат, який знаходиться в діапазоні від 0 до 8 відповідає низькому рівню розвитку відповідальності, показники від 9 до 11 – індикатори середнього рівня розвитку відповідальності та отримані значення від 12 до 14 відображають високий рівень розвитку досліджуваної якості.

Додаток Б.6

Опитувальник суб'єктності

(О. М. Волкова, І. А. Серьогіна)

Інструкція досліджуваному: «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».

Бланк для відповідей

№	Запитання	Відповідь
1.	Чи заважає Вам недостатність енергії, волі, цілеспрямованості?	
2.	Чи завжди те, що з Вами відбувається – справа Ваших власних рук?	
3.	Ваші слова рідко розходяться зі справами?	
4.	Чи здатні Ви без зусиль знайти спільну мову з будь-якою розумною і знаючою людиною?	
5.	Чи вважаєте Ви себе великодушним, терплячим до недоліків інших?	
6.	Чи намагалися Ви щось змінити в собі?	
7.	Чи вірно, що найрозумніше, що може зробити людина у своєму житті – це не опиратися власній долі?	
8.	Чи можете Ви бути критичним до себе?	
9.	Чи можна сказати, що Ви людина чутлива до закликів про допомогу?	

10.	Ви легко піддаєтеся впливу інших?	
11.	Чи думаєте Ви, що маєте розумного і надійного радника у собі самому?	
12.	Коли з вами трапляється неприємність, чи говорите Ви собі «так тобі і треба»?	
13.	Чи часто Ви відчуваєте, що мало впливаєте на те, що з Вами відбувається?	
14.	Чи можна сказати, що Ви безкорислива людина?	
15.	Чи має Ваша думка достатню вагу в очах оточуючих?	
16.	Ви людина незалежна?	
17.	Чи можна сказати, що Ви цінуєте себе досить високо?	
18.	У складних ситуаціях чи чекаєте Ви, що все вирішиться само собою?	
19.	Чи делікатна ви людина?	
20.	Чи думаєте Ви, що Ваша особистість набагато цікавіша і багатша, ніж може здатися на перший погляд?	
21.	Чи вірно, що багато Ваших успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших?	
22.	До Вас ставляться так, як Ви того заслуговуєте?	
23.	Коли Ви будете плани, Ви в загальному впевнені, що здійсите їх?	
24.	Чи наділені Ви талантом керівника?	
25.	Чи вірно, що думка інших про вас співпадає з Вашою власною думкою?	
26.	Чи можна назвати Вас «заводилю», організатором?	
27.	Чи вважаєте Ви, що якщо б таких людей, як Ви, було більше, то життя змінилося б на краще?	
28.	Ваша робота відповідає Вашим внутрішнім вимогам?	
29.	Ви людина здатна до співпраці і взаємодопомоги?	
30.	Чи вважаєте Ви, що самі створили себе таким (ою), який (а) Ви є?	
31.	Чи вірно, що люди стають самотніми через те, що самі не проявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих?	
32.	Чи буває, що Ви гостро ненавидите себе?	
33.	Чи можна назвати Вас ініціативною людиною?	
34.	Чи часто здійснення Ваших бажань залежить від везіння?	
35.	Чи можна сказати, що в цілому Ви контролюєте свою долю?	
36.	Чи вірно, що глибина і багатство Вашого внутрішнього світу визначають вашу цінність як особистості?	
37.	Ви енергійна людина?	
38.	Чи вважаєте ви, що Ваші достоїнства цілком перевищують Ваші недоліки?	
39.	Чи стараєтеся ви планувати дні, тижні?	

40.	Чи думаєте Ви, що спілкування з Вами приносить людям щире задоволення	
41.	Ви товариська і покладиста людина?	
42.	Чи вірно, що здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, повинні звинувачувати у цьому тільки самих себе?	
43.	Ви людина відповідальна?	
44.	Вам дуже просто переконати себе не розстроюватися через дрібниці?	
45.	Чи вважаєте Ви, що кожна людина унікальна?	
46.	Чи вважаєте Ви, що марно прикладати зусилля для того, щоб змінитися?	
47.	Чи важко вам почати свою справу?	
48.	Чи вірно, що Ваше власне «Я» не видається Вам чимось достойним більшої уваги?	
49.	Чи вважаєте Ви, що «кожен повинен жити по своєму»?	
50.	Чи любите Ви рухливі ігри?	
51.	Чи впевнені ви, що у житті Ви на своєму місці?	
52.	Чи намагаєтеся Ви боротися зі шкідливими звичками, притаманними Вам?	
53.	Чи чітко Ви уявляєте собі, що очікує Вас попереду?	
54.	Чи завжди Ви вважаєте за краще прийняти рішення і діяти самостійно, а не надіятися на допомогу інших людей і долю?	
55.	Чи прагнете Ви підвищити свій професійний рівень?	
56.	Чи можете Ви сказати: «Я – душа колективу»?	
57.	Чи схильні Ви прощати помилки іншим людям?	
58.	Ви добра людина?	
59.	Чи можна розраховувати на Вас у серйозних справах?	
60.	Чи здається Вам інколи, що Ви людина «не така, як усі»?	
61.	Чи схильні Ви імпровізувати на занятті?	
62.	Чи можна сказати, що Ви господар своєї долі?	

Обробка та інтерпретація результатів

Кількісний підрахунок здійснюється за ключем до опитувальника. За співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал, за відповідь «інколи» – 0,5 балу, за відповідь «не знаю» – 0 балів.

Ключ до опитувальника

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

Після підрахунку відповідей, отримані результати співвідносяться із таблицею стенограм за кожною шкалою.

Таблиця стенограм

Шкали	Стенограми								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	0-3	3,5-4	4,5-5	5,5-6	6,5-7	7,5-8	8,5	9-9,5	10-11
II	0-2,5	3-3,5	4	4,5-5	5,5	6-6,5	7	7,5-8	8,5-11
III	0-5	5,5-6	6,5	7-7,5	8	8,5-9	9,5	10-10,5	11
IV	0-3	3,5	4-4,5	5-5,5	6	6,5-7	7,5-8	8,5	9-10
V	0-3	3,5-5	5,5	6	6,5	7-7,5	8-8,5	9	9,5-10
VI	0-4	4,5	5-5,5	6	6,5-7	7,5	8-8,5	9	9,5-10

Результат, який знаходиться в діапазоні від 0 до 3 відповідає низькому рівню розвитку якості, показники від 4 до 6 – індикатори середнього рівня розвитку та отримані значення від 7 до 9 свідчать про високий рівень розвитку досліджуваної характеристики.

Додаток Б.7

Методики діагностики «автономності-залежності» особистості в навчальній діяльності (Г. С. Пригін)

Інструкція досліджуваному: «Прочитайте нижчеперелічені твердження. Якщо ви з ними згодні, то відповідайте «так»; якщо не згодні — «ні». Відповідь «не знаю» у роботі з опитувальником не використовуйте».

Перелік тверджень.

1. Навколишні люди вважають мене упевненою у собі людиною.
2. Перед початком роботи я звик аналізувати умови, в яких мені необхідно буде працювати.
3. При виконанні будь-якої роботи я звик оцінювати не лише її кінцевий результат, але і ті результати, які отримую в процесі роботи.
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав не так.
5. Навіть при виконанні відповідальної роботи мені не потрібний контроль з боку.
6. Я з однаковим старанням виконую як цікаву так і не цікаву для мене роботу.
7. Для успішного виконання відповідальної роботи необхідно, щоб мене контролювали.
8. Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно.
9. При нагоді вибору я вважаю за краще робити роботу менш відповідальну, але і менш цікаву.
10. Після того, як я завершив яку-небудь роботу, я звик обов'язково перевірити, чи правильно я її зробив.
11. Я обов'язково повертаюся до початої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.
12. Сумніви у досягненні успіху часто заставляють мене відмовлятися від наміченої справи.
13. Мені часто не вистачає завзятості для досягнення поставленої мети.
14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми можливостями.
15. Як правило, будь-які рішення я приймаю порадившись з ким-небудь.
16. Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на якому-небудь завданні або роботі.
17. Коли я поглинений якою-небудь роботою, мені важко буває перемкнутися на виконання іншої роботи.

18. Я схильний відмовитися від роботи, яка «не клеїться».

Обробка та інтерпретація результатів

За кожне співпадіння відповіді з ключем випробовуваному нараховується 1 бал.

Ключ до методики

Так: 1, 5, 11, 14.

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

Студенти, які отримали 11 балів і більше, характеризуються «автономним стилем учбово-професійної діяльності». Результат, який складає менше 7 балів, свідчить про «залежний стиль учбово-професійної діяльності. Якщо показник знаходяться в діапазоні 8-10 балів, то таких студентів слід зачислити до групи «невизначених».

Додаток Б.8

Методика «Локус контролю»

(О. Г. Ксенофонтова)

Інструкція досліджуваному: «Вам пропонується ряд висловлювань, які стосуються різноманітних сторін життя і ставлення до них. Поставте навпроти кожного твердження «так» (+) або «ні» (-). Будьте, будь ласка, уважними і щирими. Бажаємо успіху!».

Текст методики

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається із за того, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку, якщо вже судилося захворіти, то вже нічого не вдієш.
4. Люди стають самотніми через те, то самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння чи невезіння.

6. Марно докладати зусилля для того, щоб завойовувати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки самого подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежать від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
10. Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
11. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.
13. Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.
14. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
15. Я не намагаюся планувати своє життя далеко наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
16. У конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
17. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
18. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначити, що і як робити.
19. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
20. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїх справах.
21. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в обставинах, що склалися.
23. Якщо я дуже захочу, то зможу прихилити до себе майже кожного.
24. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків щодо її виховання часто виявляються марними.

25. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.
26. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
27. Людина, яка не змогла добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не виявила достатньо зусиль.
28. Частіше за все я можу добитися від оточуючих того, що хочу.
29. В неприємностях і невдачах, що були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
30. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.
31. У складний обставин я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.
32. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від успіху чи везіння.
33. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
34. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
35. Я завжди вважаю за краще приймати рішення і діяти самостійно, ніж сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.
36. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.
37. У житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.
38. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.
39. Багато моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.
40. Більшість моїх невдач сталися від невміння, незнання чи ліні.

Обробка та інтерпретація результатів

За кожне співпадіння відповіді з ключем випробовуваному нараховується 1 бал.

Ключ до методики

1. Інтернальність загальна (Із)
 - + 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 38, 40
 - 1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29, 31, 34, 36, 37, 39
- а) інтернальність при описі особистого досвіду (я)
 - + 10, 13, 14, 16, 18, 23, 25, 28, 33, 35, 40
 - 5, 8, 9, 15, 22, 29, 31, 34, 39
- б) інтернальність у судженнях про життя взагалі (ж)
 - + 2, 3, 4, 11, 21, 27, 30, 32, 38;
 - 1, 6, 7, 12, 17, 19, 20, 24, 26, 36, 37;
2. Інтернальність у сфері досягнень (Ід)
 - + 11, 13, 23, 28, 32, 33
 - 1, 5
3. Інтернальність у сфері невдач (Ін)
 - + 4, 16, 27, 38, 40
 - 20, 29, 36
4. Схильність до самозвинувачення (Самозв.)
 Самозв. = Ін – Ід
5. Інтернальність у професійній діяльності (Іп)
 - Іп = пс + пп
 - а) професійно-соціальний аспект інтернальності(пс)
 - + 13, 18, 21, 28
 - 1, 9, 26, 36
 - б) професійно-процесуальний аспект інтернальності (пп)
 - + 27, 32, 35, 38, 40
 - 15, 31, 37
6. Інтернальність у міжособистісному спілкуванні (Ім)
 - Ім = мк + мс
 - а) компетентність у сфері міжособистісних стосунків (мк)
 - + 23
 - 6, 22, 24, 26, 29, 34, 37
 - б) відповідальність у сфері міжособистісних стосунків (мс)
 - + 2, 4, 13, 16, 21, 33
 - 7, 12
7. Інтернальність у сфері сімейних стосунків (Іс)
 - + 2, 4, 16, 33
 - 7, 12, 22, 37
8. Інтернальність у сфері здоров'я (Ісз)
 - + 3, 14, 25, 30
 - 8, 17, 19, 31

- а) готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів(Дт)
– 1, 6, 15, 17, 22, 24, 26, 37
- б) готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності (Дс)
+ 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40
- в) заперечення активності (За)
– 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40

Оскільки кожна шкала відрізняється за кількістю максимально можливих балів, для зручності інтерпретації ми перевели одержані «сирі» бали у стандартні показники, використовуючи формулу відсоткового співвідношення. Таким чином, нами виокремлено 3 рівні локусу контролю (низький, середній і високий), стандартні показники яких відповідно до шкал подані таблиці.

Стандартні показники рівнів локусу контролю

Рівень локусу контролю	Показники шкал у балах				
	Із	ж, я	Ід, Ін, пс, пп, мк, мс, Іс, Ісз, Дт, Дс	Самоз.	Іп, Ім, За
низький	0-20	0-10	0-4	8-0	0-9
середній	21-32	11-16	5-6	-1- (-4)	10-12
високий	33-40	17-20	7-8	-5-(-8)	13-16

При низькому рівні інтернальності люди майже не бачать зв'язку між своїми діями і важливими для них подіями життя. Вони не вважають себе здатними контролювати розвиток таких подій і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей. Тому «екстернали» емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, слабо комунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість.

Високий рівень інтернальності відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими подіями. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті — результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчувають відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в

цілому. «Інтерналі» з високими показниками суб'єктивного контролю мають емоційну стабільність, вони впertі, рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Середній рівень інтернальності властивий більшості людей. Особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається людині ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною тощо. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю.

Додаток Б.9

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

(В. І. Моросанова)

Інструкція досліджуваному: «Прочитайте нижчеперелічені твердження. Якщо ви з ними згодні, то відповідайте «вірно» або «мабуть, вірно»; якщо не згодні — «мабуть, невірно», «невірно». Пам'ятайте, що не може бути гарних чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки»

Текст опитувальника

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але проте часто спізнююся.
4. Дотримую девізу «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь представити послідовність своїх дій.
6. Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.

7. Напередодні контрольних чи іспитів у мене звичайно з'являлося почуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб почувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять люди, що мене оточують.
11. Перехід на нову систему роботи не заподіює мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не зачисляю себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Не можу терпіти, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато розмірковувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую яскраві плани, то майбутнє здається мені похмурим.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Волію зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє звичайно реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул), коли змінюється стиль життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті і в обставинах.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватись заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки: намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У випадку невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено невірно.
31. Не люблю посвячувати кого-небудь у свої плани, рідко дотримуюсь порад інших.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба втягнутись в бій, а потім шукати засоби для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, чим реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе і про свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати за будь-яких обставин.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій у тій чи іншій ситуації.
37. Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати детальну інформацію про умови її виконання і супутні обставини.
38. Рідко відступаюся від початої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх обов'язків у випадку втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що маю рацію, то мене майже не хвилює думка навколишніх про мої дії.
41. Про мене говорять, що я не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося досягнути необхідного результату, то прагну переробити, навіть якщо навколишнім це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто думкою до неї, повертаюся до неї і ще раз перевіряю дії та результати.

45. В незнайомій компанії почуваю себе невимушено, нові люди для мене, зазвичай, цікаві.

46. Зазвичай, різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Обробка та інтерпретація результатів

При кількісній обробці результатів тестування здійснюється підрахунок балів за допомогою ключів до методики. Кожна відповідь досліджуваного, що співпадає з варіантом, вказаним у ключах, оцінюється в 1 бал. Отримана сума балів за кожною шкалою відповідає певному рівню розвитку якості.

Рівні розвитку характеристик саморегуляції

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	>3	4-6	7<
Моделювання	>3	4-6	7<
Програмування	>4	5-7	8<
Оцінка результатів	>3	4-6	7<
Гнучкість	>4	5-7	8<
Самостійність	>4	5-7	8<
Загальний рівень саморегуляції	>23	24-32	33<

Ключі до методики

Шкала «Планування»:

Так – 1,8,17,22,28,31,36.

Ні – 15,42.

Шкала «Моделювання»:

Так – 11,37.

Ні – 3,7,19,23,26,33,41.

Шкала «Програмування»:

Так – 12,20,25,29,38,43.

Ні – 5,9,32.

Шкала «Оцінки результатів»:

Так – 30,44.

Ні – 6,10,13,16,24,34,39.

Шкала «Гнучкості»:

Так – 2,11,25,35,36,45.

Ні – 16,18,23.

Шкала «Самостійності»:

Так – 4,12,14,21,27,31,40,46.

Ні – 34.

Шкала «Загального рівня саморегуляції»:

Так – 1,2,4,8,11,12,14,17,20,21,22,25,27,28,29,30,31,35,36,37,38,40,43,44,45,46.

Ні – 3,5,6,7,9,10,13,15,16,18,19,23,24,26,32,33,34,39,41,42.

Опис шкал опитувальника

Шкала планування характеризує індивідуальні особливості цілепокладання, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. При високих показниках плани виявляються реалістичними, деталізованими, ієрархічними, дієвими і самостійними.

Шкала моделювання демонструє індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх передумов діяльності, міру їх усвідомленості, деталізованості і адекватності. Високі показники проявляються в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям.

Шкала програмування діагностує усвідомленість програмування людиною своїх дій. Високі показники говорять про потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгорнутість програм, які будуються самостійно, є гнучкими в нових обставинах, але стійкими в умовах перешкод.

Шкала оцінки результатів характеризує здатність до оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки і її адекватність. Високі показники за цією шкалою свідчать про сформованість і стійкість критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. У результаті суб'єкт виявляється здатним оцінити причини, які могли привести до неуспішного результату.

Шкала гнучкості діагностує рівень сформованості здатності перебудовувати систему саморегуляції відповідно до змін системи зовнішніх та внутрішніх умов. Досліджувані з високими показниками демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин вони легко перебудовують плани і програми виконавчих дій та

здатність швидко оцінити зміни у значущих умовах. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидкі зміни подій і успішно вирішувати завдання в умовах ризику.

Шкала самостійності характеризує розвиненість автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про здатність організовувати роботу по досягненню мети, контролювати перебіг її виконання, аналізувати і оцінювати результати діяльності.

Шкала загального рівня саморегуляції визначає загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Чим вищий загальний рівень свідомої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, має більш стабільні успіхи в звичних видах діяльності.

Додаток Б.10

Опитувальник рефлексивності

(А. В. Карпов)

Інструкція досліджуваному: «Дорогі студенти, Вам потрібно дати відповідь на декілька тверджень опитувальника. Навпроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді: **1** – зовсім неправильно, **2** - неправильно, **3** - швидше неправильно, **4** – не знаю, **5** – швидше правильно, **6** – правильно, **7** – однозначно правильно. Над питаннями довго не задумуйтесь. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних питань в даному випадку бути не може».

Текст опитувальника

1.	Прочитавши хорошу книгу, я довго потім думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.	
2.	Якщо мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.	
3.	Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую	
4.	Здійснивши якийсь промах, я потім довго не можу відволіктися від думок про нього	

5.	Коли я розмірковую над чимось чи спілкуюсь з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що сприяло початку ланцюжку думок.	
6.	Приставаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про труднощі, які можуть виникнути.	
7.	Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.	
8.	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.	
9.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини	
10.	Для мене важливо в деталях уявити собі хід майбутньої роботи	
11.	Мені було б важко написати серйозного листа, якщо б я заздалегідь не склав план	
12.	Я надаю перевагу діяльності, а не розмірковуванням про причини своїх невдач	
13.	Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.	
14.	Як правило, коли я щось задумав, я прокручую в голові свої замисли, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти	
15.	Я хвилююся за своє майбутнє	
16.	Вважаю, що в більшості ситуацій потрібно діяти швидко, керуючись думкою, яка перша прийшла в голову.	
17.	Іноді я приймаю необдумані рішення.	
18.	Закінчивши розмову, буває, я продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.	
19.	Якщо виникає конфлікт, то розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу починаю з себе.	
20.	Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати	
21.	У мене бувають конфлікти через те, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.	
22.	Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.	
23.	Я намагаюся не задумуватися над тим, які думки та почуття викликають в інших людей мої слова та вчинки.	
24.	Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.	
25.	Розв'язуючи важке завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли займаюся іншими справами.	
26.	Якщо я з ким-небудь сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним	
27.	Рідко буває так, що я шкодую про сказане.	

Обробка та інтерпретація результатів

При кількісній обробці результатів тестування, необхідно враховувати, що з 27 тверджень 15 є прямими (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні. Тобто для отримання підсумкового бала підраховуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Потім, «сирі» бали переводяться у стени.

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	80 і нижче	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище

Студенти, які отримали 7 балів і більше, характеризуються високим рівнем розвитку рефлексивності. Результат в діапазоні 4-6 балів – індикатор середнього рівня розвитку досліджуваної якості. Якщо показник складає менше 4 балів, то це свідчить про низький рівень розвитку рефлексивності

Додаток Б.11

Методика «Особистісний диференціал»

(адаптована науковцями психоневрологічного інституту ім.

В. М. Бехтерева)

Інструкція досліджуваному: «Оцініть, будь ласка, наявність у себе перелічених рис, використовуючи шкалу 3 2 1 0 1 2 3. Відзначте на бланку відповідей одну з цифр 1, 2, 3 справа або зліва залежно від того, наскільки вам властива та чи інша риса з пари, або 0, якщо вам важко відповісти».

Текст методики

О	+	1.	Привабливий	3	2	1	0	1	2	3	-	Непривабливий
С	-	2.	Слабкий	3	2	1	0	1	2	3	+	Сильний
А	+	3.	Балакучий	3	2	1	0	1	2	3	-	Мовчазний
О	-	4.	Безвідповідальний	3	2	1	0	1	2	3	+	Добросовісний
С	+	5.	Впертий	3	2	1	0	1	2	3	-	Поступливий

A	-	6.	Замкнутий	3	2	1	0	1	2	3	+	Відкритий
O	+	7.	Добрий	3	2	1	0	1	2	3	-	Егоїстичний
C	-	8.	Залежний	3	2	1	0	1	2	3	+	Незалежний
A	+	9.	Діяльний	3	2	1	0	1	2	3	-	Пасивний
O	-	10.	Черствий	3	2	1	0	1	2	3	+	Чуйний
C	+	11.	Рішучий	3	2	1	0	1	2	3	-	Нерішучий
A	-	12.	В'ялий	3	2	1	0	1	2	3	+	Енергійний
O	+	13.	Справедливий	3	2	1	0	1	2	3	-	Несправедливий
C	-	14.	Розслаблений	3	2	1	0	1	2	3	+	Напружений
A	+	15.	Метушливий	3	2	1	0	1	2	3	-	Спокійний
O	-	16.	Ворожий	3	2	1	0	1	2	3	+	Дружелюбний
C	+	17.	Впевнений	3	2	1	0	1	2	3	-	Невпевнений
A	-	18.	Відлюдкуватий	3	2	1	0	1	2	3	+	Товариський
O	+	19.	Чесний	3	2	1	0	1	2	3	-	Нещирий
C	-	20.	Несамостійний	3	2	1	0	1	2	3	+	Самостійний
A	+	21.	Дратівливий	3	2	1	0	1	2	3	-	Незворушний

Обробка та інтерпретація результатів

Одержані результати (відзначені випробуванням бали) підсумовуються за трьома шкалами: «О» (Оцінка), «С» (Сила), «А» (Активність). При цьому враховується знак «+» чи «-», який стоїть поряд з кожною ознакою.

Шкала «Оцінка» визначає рівень самоповаги.

Шкала «Сила» свідчить про розвиток вольових сторін особистості, про їх усвідомлення суб'єктом.

Шкала «Активність» інтерпретується як властивість екстравертованості особистості.

ДОДАТОК В

Програма тренінгу для студентів

«Розвиток суб'єктної позиції студентської молоді»

План-конспект заняття №1

Мета: знайомство з учасниками групи, створення позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях, взаємної довіри й поваги; допомога в усвідомленні важливості саморозкриття, актуалізація потреби пізнання себе.

Вправа «Знайомство»

Мета: знайомство один з одним, налаштування учасників до роботи.

Хід роботи: психолог: «Кожен із вас зараз зробить візитку, тобто вкаже на карточці своє ім'я, яким буде користуватися. Ви можете взяти собі будь-яке ім'я: теперішнє, ігрове чи кумира. Протягом усіх занять звертайтеся одне до одного за цими іменами».

А тепер давайте познайомимося. Кожний учасник називає своє ім'я і розповідає про те, чим він любить займатися, що робити [165].

Вправа «Я-індивідуальний»

Мета: створення дружньої психологічної атмосфери у групі, сприяння усвідомленню своєї індивідуальності та неповторності.

Хід роботи: по колу передається квітка, при цьому кожний по черзі говорить своє ім'я й називає риси характеру, які йому притаманні й які починаються з букв у імені (наприклад, Вадим – ввічливий, акуратний, добрий, мужній). Риси характеру записуються на дошці.

Після закінчення вправи висловлюються причини, що спонукали прийти на тренінг. Запитання: Що допоможе вам у досягненні цілей на цьому тренінгу? Що може перешкодити досягненню ваших цілей? Які аспекти тренінгу відповідальності викликають у вас тривогу і занепокоєння? [165].

Вправа «Правила роботи»

Мета: прийняття правил роботи групи.

Хід роботи: для початку тренер пропонує обговорити основні тренінгові правила роботи групи, а потім приступити до вироблення та прийняття правил групи. Для кращої візуалізації в кінці вправи правила записуються на великому аркуші паперу і встановлюються на видному місці.

Довіра у спілкуванні. Для того, щоб група працювала з найбільшою віддачою, учасники якомога більше довіряли один одному та почувалися психологічно комфортно, пропонується звертатися один до одного на «ти». Така умова зрівнює усіх членів групи, у тому числі і тренера, незалежно від віку.

«Тут і тепер». Багато людей прагнуть не говорити про те, що вони відчують, що думають, оскільки бояться здатися смішними. Це спрацьовує «механізм психологічного захисту», тому під час заняття усі говорять тільки про те, що хвилює кожного; те, що відбувається з нами в групі, ми обговорюємо тут і тепер.

Щирість в діях і спілкуванні. Під час роботи групи ми говоримо тільки те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається. Якщо немає бажання говорити щиро і відверто, то ми мовчимо.

Конфіденційність. Все, що відбувається під час заняття, ніколи не обговорюється за межами групи. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. При обговоренні того, що відбувається в групі ми оцінюємо не особистість учасника, а тільки його дії, вчинки, висловлювання, поведінку. Ми говоримо: «Мені не подобається твій стиль спілкування», «Ти вчинив некоректно».

Активна участь у роботі групи. Активно беремо участь в роботі групи: уважно дивимося і слухаємо, прислухаємося до себе, намагаємося відчути партнера і групу в цілому. Ми не замикаємося в собі, навіть якщо дізналися про себе щось не дуже приємне.

Вправа «Пісочний годинник»

Мета: визначення сподівань та очікувань учасників щодо заняття.

Матеріали: плакат з малюнком пісочного годинника, стікери, ручки.

Хід роботи: тренер просить учасникам подумати, чого вони очікують від заняття, і сформулювати їх у вислів, у якому певні слова починаються ініціалами учасника. Формують вислів, записуючи його на стікерах і прикріплюють на плакаті годинника (у верхній його частині). Учасникам роздають стікери, психолог просить написати на них свої сподівання, прочитати і приклеїти їх у верхню частину символічного пісочного годинника, зображеного на плакаті [143].

Інформаційне повідомлення «Самопізнання як важлива передумова саморозвитку та самовдосконалення»

Самопізнання – це дослідження, пізнання самого себе. Здатність до самопізнання властива лише людині, здійснюється за допомогою розуму. Складність самопізнання полягає в його орієнтованості на саму людину, на її внутрішній світ, багатий суб'єктивним, індивідуально-самобутнім. Уявлення про себе формується і під впливом оцінювання з боку інших людей під час співвіднесення мотивів, мети, результатів своїх учинків і дій із соціальними нормами поведінки, прийнятими в суспільстві. Самопізнання – це найважливіша з умов, яка спонукає змінювати свій стан на краще [143].

Малювання на тему: «Я»

Мета: усвідомлення індивідуальних особливостей власної особистості.

Хід роботи: ведучий: «Наше Я – одна з найбільших загадок. Іноді це Я має великий смисл, іноді – в ньому звучить голос образи, іноді – вияв власного самолюбства, іноді – це голос прояснення і творчої фантазії. А буває – це вияв безтурботності й безрозсудності. Деякі ж дії ми робимо всупереч своєї волі. Як же розібратися в цій багатолітності власного Я? Цілком можливо, що Я утворюється пластами, як земна кора. Проведемо таку екскурсію у глибину власного Я. Це Я можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і глибоким корінням. Одна з верхніх гілочок – зовнішнє Я. Намалюйте її, придумайте символ для цього Я. Це може бути і графічний символ, а може бути якесь слово. Друга гілочка – Я в навчанні. Зобразіть символом чи словом це Я. Третя гілочка – Я в сім'ї. Зобразіть і цей символ.

Четверта гілочка – ваше Я у колі друзів і знайомих. Зобразіть його. Можна зобразити також декілька гілочок вашого Я у різному оточенні й у різних ситуаціях, враховуючи хобі, інтереси, різні види діяльності. Утворилась чудернацька крона. Кожний листочок на ній відображає вашу багатолітність. Тепер можна зобразити коріння. Це ваші самотні риси: наполегливість, доброта, романтизм, фантазія, інтереси, слабкість, недосконалість, нахили, уподобання, почуття гумору – весь набір ваших фундаментальних рис.

Намалюйте це дерево вашого Я. Обговоріть малюнки з усіма. Якщо гілочки прошепестять похвалу, а коріння міцно тримає дерево пишною верхівкою вгору, прозирає якась гармонія. А що скажуть ваші друзі жартома чи серйозно?» [165].

Вправа «Сприйняття себе»

Мета: первинна діагностика своєї особистості, розвиток саморозкриття.

Психолог пропонує: «Давайте попрацюємо з деякими нашими недоліками й негативними звичками. Для цього розділіть аркуш паперу на дві половинки. Зліва, в колонку «Мої недоліки», відверто запишіть усе те, що ви вважаєте своїми недоліками саме сьогодні, зараз, на цьому занятті. На цю роботу всім відводиться 5 хвилин. Не жалійте себе, заповнюючи ліву частину таблиці, недоліки є у всіх, і у цьому немає нічого страшного.

Мої недоліки	Мої позитиви
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Після цього проти кожного недоліку, про який ви згадали і який внесли в список, напишіть одну зі своїх позитивних якостей, тобто ту, яку можна протиставити недоліку, що є у вас зараз, і яку помічають оточуючі люди.

Запишіть їх у колонці «Мої позитивні якості». Для цього вам теж відводиться 5 хвилин.

Зараз ви об'єднаєтесь у групи по 3-4 особи і обговорите записане. Буде краще, якщо ви сядете в групу з тими людьми, яких ви менше знаєте, з якими ще не спілкувалися на цьому занятті. Під час обговорення будьте відверті у своїх висловлюваннях і уважні до того, що вам говорить ваш партнер. Пам'ятайте, будь ласка, про ваші правила. Ви можете задавати один одному питання, але в жодному разі не «критикувати» людину, яка перед вами виступила. Просто подякуйте їй за щирість і довіру до вас. На обговорення всередині групи вам дається 10 хвилин [165].

Вправа «Робота з дзеркалом»

Мета: розвиток позитивного самоприйняття, адекватної самооцінки особистості.

Хід роботи: ведучий пропонує учасникам по черзі взяти в руки дзеркальце і, дивлячись в нього, розповісти вголос про любов до себе чи вибачити дещо собі. Рух дзеркальця починається від тренера. Інші учасники можуть «підказувати» тому, в кого є дзеркальце.

Рефлексія: чи цікавою була для вас ця вправа? Що ви відчували? Чи потрібні були вам підказки і підбадьорювання інших і як вони діяли на вас? [143].

Вправа «Глибоке дихання»

Мета: зняття напруження, заспокоєння нервової системи.

Хід роботи: глибоко вдихніть носом, порахуйте до восьми, після чого повільно випускайте через рот (губи напівзатулені), при цьому рахуйте до 16 або більше – так довго, як зможете. Прислухайтеся до звуку повітря, яке видихаєте, і відчувайте, як зникає напруження. Повторіть вправу 7–8 разів [143].

Підведення підсумків

Ведучий: «Наш тренінг добігає кінця, повернімось до наших очікувань. Якщо вони здійснились, кожен з вас підійде до нашого символічного

«пісочного годинника» і переставить свій стікер у нижню частину годинника, якщо не здійснилися очікування, то залишимо стікери у верхній частині, але на наступному занятті ми обов'язково їх переставимо вниз, тому що вони обов'язково здійсняться».

План-конспект заняття №2

Мета: сприяти саморозкриттю та позитивному самоприйняттю учасників, розвивати самопізнання, вміння аналізувати і визначати психологічні характеристики, свої й оточуючих людей.

Вправа «Привітання»

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками групи та налаштуванню на роботу у групі.

Хід роботи: один з учасників говорить привітання або комплімент приблизно у такій формі: «Привіт усім, у кого в цей момент хороший настрій!». Ті, кого стосуються ці слова, разом відповідають: «Привіт!». А якщо був сказаний комплімент, то ті з учасників, які вважають, що це стосується їх, відповідають: «Дякую!». Вправа повторюється кілька разів, а потім правила змінюють. Тепер привітання мають звучати так: «Здрастуйте всі, хто добрий і справедливий!» чи комплімент: «Чудово виглядають усі хитрі й завбачливі». Вислів має містити якусь характеристику стану, рису характеру тощо. Ті учасники, які, на їхню думку, мають названу рису, повинні хором говорити «привіт» чи «дякую» залежно від того, що це було: привітання чи комплімент; а решта учасників – мовчать [143].

Вправа-очікування «Квітка-семицвітка»

Мета: визначення очікувань учасників групи.

Хід роботи: тренер: «Кожен із нас, напевно, пам'ятає казку про «Квітку-семицвітку», яка виконувала бажання. Зараз на пелюстках кожен із вас напише, що він очікує від цього заняття» [143].

Вправа «Самопрезентація»

Мета: сприяти зближенню учасників групи та виявити їхні сподівання від роботи в групі.

Хід роботи: ведучий: «Зараз у нас є 15 хв для того, щоб кожен з вас міг самопрезентувати себе, давши відповідь на запитання: чого я чекаю від цього заняття? Що я ціную в самому собі? Що є предметом моєї гордості? Що я вмію робити найкраще? Презентація відбуватиметься так: один з членів групи називає своє ім'я і дає відповідь на поставлені запитання, закінчуючи називанням імені свого сусіда ліворуч та словами «... передаю слово тобі», при цьому злегка торкається його. Наступний учасник дякує попередньому та сам дає відповіді на запитання і т.д., доки не відбудеться самопрезентація всіх учасників групи» [143].

Інформаційне повідомлення «Наше Я. Яке воно?»

Наше «Я» – це одна з найскладніших загадок. Іноді «Я» має здоровий глузд, іноді – це голос творчої фантазії. Деякі дії ми виконуємо взагалі всупереч своїй волі. Гармонійна людина, людина успіху завжди повинна уникати будь-яких крайнощів, її золота середина: «Я люблю себе, я люблю весь світ. За законами природи, якщо людина любить світ, то і світ любить її, тобто добре співвідносяться інтереси особистості, суспільства, природи». Сприйняття людиною себе залежить від того, наскільки вона вірить у себе та свої можливості. Люди, які почуваються щасливими, вважають, що їх люблять, що вони потрібні, до них добре ставляться інші, що вони здібні та їх цінують. Вони мислять позитивно. Ви зможете почуватися щасливішими, налагоджувати добрі взаємини з іншими людьми, якщо навчитесь поважати себе. Ті, хто навчився поважати себе, як правило, приймають і інших. Тобто, якщо ви позитивної думки про себе, то добре думатимете й про інших, і навпаки. Ми знаємо, що «Я» утворюється пластами, як земна кора – чим глибше, тим давніші пласти власного усвідомлення. Давайте здійснимо екскурсію, занурюючись у власне «Я» [143].

Вправа «Автопортрет»

Мета: розвиток позитивного самоприйняття особистості.

Хід роботи: під тиху ліричну музику намалювати символічний автопортрет, тобто піктограму. Дати незвичайний заголовок малюнку. Виконані портрети психолог вивішує на дошці. Учасники аналізують бачення кожного малюнка, відчуття, настрої, емоції, які він викликає, вказують, кому він належить.

Рефлексія: на чому ви намагалися акцентувати увагу, малюючи автопортрет? В чому відчували труднощі під час виконання завдання? Запитання до групи: чи легко було визначити власника автопортрета? [143].

Вправа «Хто я?»

Мета: усвідомити важливість прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

Варіант 1.

Хід роботи: 1 етап. Тренер пропонує учасникам на окремому аркуші № 1 записати 10 разів «Хто Я?», яким бачить себе кожен з учасників, при цьому можна використовувати характеристики, риси, інтереси й почуття для опису себе, починаючи кожне речення із займенника «Я». Аркуш потрібно підписати і покласти в окрему коробочку.

2 етап. На аркуші № 2 дати відповідь на запитання «Як мене бачать інші члени групи?», при цьому не треба вказувати хто саме. Аркуш залишається в автора.

3 етап. Ведучий навмання витягує з коробочки по черзі аркуш № 1 і зачитує їх, не називаючи автора, а завдання групи полягає в тому, щоб відгадати його. Коли група називає хто це, автор заявляє про себе і зачитує аркуш № 2 (опис того, яким його бачать інші).

Рефлексія: який у вас зараз настрої? Що ви відчували під час виконання цієї вправи? Яку частину вправи було легше виконувати: першу чи другу? Яких рис більше: позитивних, негативних чи нейтральних? Чи часто ви замислюєтесь над запитанням «Хто я?»? Для чого ставити собі це

запитання? Чи цікаво отримувати відповіді? (Важливо зафіксувати, що саморозкриття в процесі виконання і обговорення вправи приносить цікаву і важливу інформацію для себе і для інших) [143].

Вправа-релаксація «Занедбаний сад»

Мета: розслаблення, зняття емоційної напруги.

Хід роботи: тренер «Сядьте зручно, зніміть затиски, заплющте очі і спокійно дихайте у ритмі вислову: «Мені чу-до-во». Уявіть великий білий екран. Поставте перед екраном фільтр вашого улюбленого кольору і тепер весь екран такого кольору, який ви любите. Поступово він віддаляється від вас, стає меншим і меншим, і ось зовсім розчиняється... А ви розслаблені і спокійні, готові вирушити у велику подорож до стародавнього таємничого, покинутого замку. Ви бачите високу кам'яну стіну, обвиту плющем, у якій є невеликі дерев'яні дверцята. Відкрийте їх і загляньте. Ви бачите чудову природу: шовкові трави, чудернацькі квіти, дивні дерева, які своїми м'якими голосами запрошують вас зайти, тихо нашіптуючи: заходь, заходь, заходь..., і ви опиняєтесь у прекрасному, але занедбаному садку. Рослини так розрослися, що не видно землі і складно знайти стежку. Вам хочеться довести все тут до ладу, і ви починаєте полоти бур'ян, підрізати гілки, виносити суху траву, все, що вважаєте зайвим, обкопуєте, поливаєте, словом, наводите лад у садку. Через деякий час оглядаєте те, що зробили, і порівнюєте з тією частиною саду, якої не торкалися. Ви задоволені результатом своєї праці, і таємничі голоси шепочуть: як гарно, як чисто, як дивовижно добре. Ви чуєте слова подяки, із задоволенням зазначаєте, що все і завжди потребує догляду, турботи і уваги. І навіть сама по собі чудова природа, щоб милувати око, потребує дбайливих рук, терпіння і любові. Ви із задоволенням оглядаєте ще і ще раз цю дивовижну красу й повертаєтесь до кімнати впевнені: все в цьому світі створене для краси і ви – також» [143].

Вправа «П'ять добрих слів»

Мета: отримання зворотного зв'язку від групи, підвищення самооцінки, самопізнання.

Хід роботи: учасники об'єднуються у дві або три групи (бажано по 5 учасників). Ведучий дає інструкцію: «Кожен з вас має обвести свою руку на аркуші і на долоньці написати своє ім'я. Потім ви передаєте свій аркуш сусідові праворуч, а самі одержуєте малюнок від сусіда ліворуч. В одному з «пальчиків» отриманого чужого малюнка ви пишете якусь привабливу, на ваш погляд, рису її власника. Інша людина робить запис на іншому пальчику тощо, поки аркуш не повернеться до власника.

Рефлексія: які почуття у вас виникли, коли ви читали написи на своїй «руці»? Чи всі ваші переваги, про які написали інші, вам відомі? [81].

Підведення підсумків

Психолог запитує учасників, чи справдилися їхні очікування, і як вони почуваються наприкінці заняття.

План-конспект заняття №3

Мета: сприяти виробленню адекватної самооцінки учасників тренінгу; закріпити активний стиль спілкування, розширити досвід відкритої взаємодії.

Вправа «Пухнастики й колючки»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Матеріали: набір невеликих пухнастих і колючих предметів (ватні кульки і кнопки), скринька (коробка).

Хід роботи: психолог вітається з групою і запитує, з якими емоціями вони прийшли на сьогоднішнє заняття (з «колючкою», яка символізує неприємності, роздратування, негатив чи з «пухнастиком» — радістю, піднесеністю). Починаючи з психолога, всі по черзі вибирають «колючку» чи «пухнастика» і проговорюють свої емоції на цей момент, кладучи їх у скриньку [143].

Вправа «Робота над колажем»

Мета: активізація групової взаємодії.

Матеріали: світлини, журнали, ватмани, ножиці, клей, кольоровий папір, фломастери.

Хід вправи: група об'єднується у підгрупи за принципом пір року. Тренер пропонує групам створити загальний портрет групи у вигляді реклами, історії розвитку. Захист кожного проекту [143].

Інформаційне повідомлення «Я-концепція»

«Я-концепція» – це сукупність усіх уявлень людини про себе, пов'язана з їхньою оцінкою.

Складові «Я-концепції»:

- когнітивний компонент (образ-Я) – бачення індивідом самого себе;
- оцінка себе– емоційно забарвлена оцінка цього бачення;
- поведінкова складова – конкретні дії та вчинки, що виникають в результаті впливу образу Я та самооцінки.

Позитивну Я-концепцію можна охарактеризувати самоприйняттям, самоповагою, відчуття власної цінності. Негативна Я-концепція виявляється у негативному ставленні до себе, неприйнятті себе, у відчуттях власної неповноцінності, що здійснює вкрай негативний вплив на емоційне самопочуття та поведінку особистості. Я-концепція виконує такі функції як сприяння внутрішній рівновазі особистості, інтерпретацію набутого досвіду та є джерелом сподівань щодо самого себе.

Вправа «Трояндовий куц»

Мета: підвищення самооцінки.

Хід вправи: складається з трьох етапів – релаксація з використанням мислиневих образів, малювання та опитування після малювання.

Інструкція: «Закрийте очі і просто відчуйте своє тіло. Забудьте про те, що відбувається навколо вас. Думайте про дихання.... ви відчуваєте, як повітря надходить через ваш рот, ніс і рухається далі у груди. Уявіть собі, що ваше дихання схоже на м'які хвилі, що накочуються на берег... Кожна хвиля приносить вам заспокоєння.

Тепер уявіть, що кожен з вас перетворився у кущ троянд. Спробуйте з'ясувати, що значить бути трояндовим кущем... Який ви кущ?... Великий?... Маленький?... Широкий?... Високий?... У тебе є квіти?... якщо так, то які? ...Які у тебе стебла та гілочки? ... На що схоже твоє коріння?... Якщо у тебе є коріння, то яке воно?... Довге і пряме?... Скручене?... Чи глибоко воно йде у землю?... Озерніться навколо (пауза)... Де ви знаходитесь?... У подвір'ї?... У парку?... У пустелі?... У місті?... За містом?... Посеред океану?... Ви знаходитесь у посудині чи ростете у землі?... Чи може ви пробиваєтесь крізь бетон? ...Ростете посеред чогось? ... Озерніться навколо (пауза) ... Що ви бачите?... Інші квіти?... Ви самотні?... Поблизу є дерева?... Тварини?... Люди?... Птахи?... Ви схожі на трояндовий кущ чи на щось інше?... Чи не обгороджує вас огорожа?... Хто за вами доглядає?... Яка зараз погода?

Як ви сприймаєте життя?... Що ви відчуваєте?... Що відбувається з вами, коли змінюється час року?... Не забувайте, що ви – трояндовий кущ. Визначте своє ставлення до свого життя і того, що відбувається з вами. Через декілька хвилин я попрошу вас розкрити очі і зобразити себе на малюнку у вигляді куща троянд. Потім я задам вам декілька запитань. Ви розкажете мені про малюнок так, як би ви були трояндовим кущем (Довга пауза... Готові?)» Розкрийте очі і намалюйте кущ троянд.

Питання після завершення малювання трояндового куща:

1. Як тобі живеться у ролі куща? Яким кущем троянд ти є і як виглядаєш? Розкажи мені про свої квіти? Розкажи мені про своє листя?
2. У тебе є шипи? якщо так, то розкажи мені про них. Якщо ні, тоді розкажи, як ти захищаєшся. Ти добрий чи злий кущ?
3. Розкажи мені про своє стебло і гілки.
4. Розкажи мені про своє коріння.
5. Розкажи мені, де ти живеш? Які предмети тебе оточують? Тобі подобається жити у тому місці. Де ти знаходишся?
6. Ти думаєш, що схожий на трояндовий кущ. Чи на щось інше? Якщо так, то на що схожий?

7. Хто доглядає за тобою? Тобі це подобається? Яким чином вони за тобою доглядають?

8. Як ти ставишся до теперішньої погоди? Що з тобою відбувається коли погода змінюється?

9. Як ти себе почуваєш у ролі куща троянд? [146].

Вправа «Чарівний стілець»

Мета: розвиток адекватної самооцінки особистості.

Матеріали: вільний стілець, бажано круглий.

Хід вправи: ведучий кладе посеред кола стілець і пропонує комусь добровільно сісти на нього. Потім оголошує цей стілець чарівним — особа, що сидить на ньому, найкраща, найчарівніша. Пропонують групі по колу висловити компліменти людині на «чарівному стільці». Той, хто сидить на стільці, повертається обличчям до кожного, хто буде висловлювати йому компліменти, і не забував подякувати.

Рефлексія: для чого ми це робили? Попросіть того, хто сидів на стільці, поділитися своїми враженнями [143].

Міні-лекція з елементами рекомендацій «Поради для могої самооцінки»

1. Пам'ятайте про свої позитивні риси, замість того, щоб пам'ятати погане.

2. У всьому, що робите, намагайтеся знайти позитив. Привітайте себе з цим успіхом.

3. Постійно згадуйте свої успіхи.

4. Пробачте собі помилки. Ми можемо ставитися до себе дуже суворо, але все-таки робимо їх. Визнайте свою помилку й адекватно компенсуйте збитки. Не перекладайте провину на інших – це ознаки безсилля. Так само не перегинайте палицю, обвинувачуючи у всьому тільки себе.

5. Ставтеся до себе добре. Пам'ятайте: той хто любить себе, виглядає краще, має міцне здоров'я.

6. Визнайте себе таким, яким ви є, – унікальним, оригінальним, людяним.

7. Живіть сьогоднішнім днем, і ви отримаєте більше задоволення від життя [143].

Вправа-руханка «Спина до спини»

Мета: релаксація, зняття психоемоційного напруження.

Хід роботи: учасники повинні знайти собі пару по кольору в одязі, сплітають руки в положенні «спина до спини» і танцюють. Лунає музика, весела, жвава. Музика час від часу зупиняється, а учасникам у цей час потрібно змінити партнера.

Рефлексія: учасники діляться пережитими емоціями. Що найбільше сподобалося, розвеселило? [143].

Вправа «Слова схвалення»

Мета: Отримати похвалу або комплімент стосовно певних якостей, відчутти позитивний емоційний заряд

Хід роботи: ведучий: «Давайте станемо у коло і уявимо, що ми діти (будь-якого віку). Які слова схвалення, похвали вам хотілось почути, або які з них були для вас найважливішими. Тепер «подаруйте» сусіду справа отримані приємні слова, чи фрази, він у свою чергу, робить те ж саме стосовно свого сусіда справа, і так – по колу».

Підведення підсумків

Робота з «пухнастиками» і «колючками». Тренер пропонує ще раз зробити вибір між «пухнастиком» і «колючкою». Кожен кладе обраний предмет до скриньки, коментуючи свій вибір.

План-конспект заняття №4

Мета: поглибити процес саморозкриття як способу гармонізації зовнішнього і внутрішнього «Я», розвивати вміння знаходити альтернативні сильні сторони для розвитку слабких.

Вправа «Привітання»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Хід роботи: психолог пропонує таку форму знайомства: назвати своє ім'я та продовжити речення: «Про мене кажуть, що я...».

Рефлексія: які думки у вас виникали під час виконання вправи? [143]

Вправа «Фруктове дерево очікувань»

Мета: визначення очікувань та сподівань учасників.

Хід роботи: психолог пропонує учасникам написати свої очікування щодо заняття на папірцях у вигляді фруктів і потім «вкласти» у намальований кошик [7].

Вправа «Зміна»

Мета: самовираження за допомогою метафоричних засобів.

Хід роботи: учасники сидять у колі. Ведучий пропонує завершити речення: «Якби я був книгою, то був би...», «Якби я був їжею, то був би...», «Якби я був рослиною, то був би...» (інші варіанти — піснею чи музикою, явищем природи, видом транспорту). Усі відповідають по колу.

Рефлексія: що ви відчували, коли асоціювали себе з предметами? [143].

Вправа «Мої позитивні та негативні сторони»

Мета: розвиток навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу, зміцнення віри в себе, виявлення позитивних та негативних сторін власного Я.

Матеріали: бланки з таблицею для кожного учасника.

Хід роботи: тренер: «У кожного бувають напади нудьги, «кислого» настрою, коли здається, що ти нічого не вартий в цьому житті, нічого тобі не вдається. У такі моменти забуваються всі власні досягнення, здобуті перемоги, здібності, радісні події. Але кожному з нас є чим пишатися. У психологічному консультуванні є прийом, коли психолог разом із клієнтом складає пам'ятку, в яку заносять досягнення, здібності цієї людини. Читання пам'ятки додає бадьорості і допомагає оцінювати себе адекватніше. Пропоную вам виконати цю роботу. Учасникам роздають бланки з таблицею (табл. 1), в яких вони повинні самостійно заповнити колонки: «Мої найкращі риси» — сюди записують риси чи особливості характеру, що їм у собі

подобаються і складають їх сильну сторону, «Мої здібності і таланти» – у цей стовпчик учасники повинні записати здібності й таланти в будь-якій сфері, якими людина може пишатися, «Мої досягнення» – записують досягнення учасника в будь-якій галузі. Ведучий на свій розсуд (залежно від рівня довіри у групі) пропонує членам групи зачитати свої пам'ятки. Заповнені пам'ятки залишаються в учасників.

Таблиця 1

Мої найкращі риси	Мої здібності й таланти	Мої досягнення

Рефлексія: яке враження на вас справила вправа? Що нового ви почерпнули для себе? Чи зміцнили віру в себе? [143].

Вправа «Подорож в глибини себе»

Мета: формувати уявлення про внутрішній світ людини, її індивідуальність, неповторність (почуття, переживання, думки, потреби, мрії); виховувати повагу до внутрішнього світу кожної людини, прагнення бути корисним.

Хід роботи: учасникам необхідно продовжити речення подані на аркушах паперу:

1. Я радію, коли...
2. Я потребую підтримки, коли...
3. Я мрію про...
4. Мені подобається...
5. Мені потрібно, щоб хтось був поряд, коли...
6. Я сумую, коли...
7. Я дуже хочу, щоб...
8. Я боюсь, коли...
9. Мені необхідно, щоб хтось мене вислухав, зрозумів, якщо...
10. Я часто думаю про...

За бажанням учасники зачитують написане. Психолог звертає увагу на те, що в кожного є свої потреби, бажання, мрії, уподобання. Кожен деколи потребує підтримки. Отже, кожна людина – це неповторний світ думок, бажань, мрій, потреб, почуттів, до якого треба ставитись з повагою і бути готовим прийти на допомогу. Адже можна і самому опинитись в ситуації, коли сприяння потрібне тобі [165].

Міні лекція з елементами рекомендацій «Способи зміни думок»

Часто до нас приходять думки, які завдають нам болю. Ми втрачаємо через них енергію, впевненість у собі. Іноді таких думок буває більше, ніж хороших. Але в житті часто все залежить від нас, тобто життя таке, як і що ми про нього думаємо.

Можна навчитися змінювати негативні думки про себе та своє життя на більш приємні:

1. *Звернення до своїх прав.* Якщо ти вважаєш, що ти «якийсь не такий», то можеш змінити цю думку на іншу, бо ти маєш право бути тим, ким ти є. Наприклад, я — боягуз — негативне висловлювання; я маю право на власні емоції — позитивне висловлювання.

2. *Звернення до позитивного досвіду на цю тему.* Наприклад, я — боягуз — негативне висловлювання; є ситуації, в яких я досить рішучий, — позитивне висловлювання.

3. *Зміна прикметників.* Можна замінити негативні прикметники, які принижують тебе, на більш позитивні, але таким чином, щоб ваша попередня думка не втратила правдивості. Наприклад, я — боягуз — негативне висловлювання; я не одразу можу зреагувати впевнено — позитивне висловлювання [143].

Вправа «Заміна негативних думок на позитивні»

Мета: навчитися брати відповідальність за своє життя і формувати на цій основі позитивне мислення.

Хід роботи: психолог пропонує всім учасникам пригадати і записати свої думки чи вислови інших людей в ситуаціях власної невдачі. Наприклад,

«я надто поступливий», «мені давно час схуднути», «я надміру довіряю іншим». Психолог демонструє напис на дошці і пояснює, як негативні думки можуть трансформуватись у позитивні. Наприклад, я надміру довіряю людям – негативне висловлювання; я щирий у спілкуванні – позитивне висловлювання. Усім учасникам роздати інформаційний аркуш і дати достатньо часу попрацювати над зміною своїх висловів.

Рефлексія: якщо є бажаючі, вони можуть поділитися своїми змінами думок. Учасники виражають свої емоції під час виконання завдань. Що було найважче виконувати? Чи зможете ви скористатися цією інформацією в житті? [143].

Вправа «Мій портрет у променях сонця»

Мета: сприяти позитивному сприйняттю свого «Я».

Хід роботи: психолог пропонує учасникам подумати і відповісти на запитання: «Чому кожен з вас заслуговує на повагу?». Потім кожен малює сонце, у центрі сонячного кола пише своє ім'я, а вздовж сонячних променів записує свої позитивні риси. Психолог наголошує: «Постарайтеся, щоб сонячних променів було якнайбільше». Бажаючі зачитують список своїх рис, чіпляють своє сонце на дошці, діляться своїми почуттями і враженнями від вправи [143].

Психолог зачитує учасникам інформаційний лист *«Поради з підвищення самоповаги»*:

1. Пам'ятайте про свої позитивні риси, замість того, щоб пам'ятати погане.
2. У всьому, що робите, намагайтеся знайти позитив. Привітайте себе з цим успіхом.
3. Постійно згадуйте свої успіхи.
4. Пробачте собі помилки. Ми можемо ставитися до себе дуже суворо, але все-таки робимо їх. Визнайте свою помилку й адекватно компенсуйте збитки. Не перекладайте провину на інших – це ознаки безсилля. Так само не перегинайте палицю, обвинувачуючи у всьому тільки себе.

5. Ставтеся до себе добре. Пам'ятайте: той хто любить себе, виглядає краще, має міцне здоров'я.

6. Визнайте себе таким, яким ви є, – унікальним, оригінальним, людяним.

7. Живіть сьогоднішнім днем, і ви отримаєте більше задоволення від життя.

Вправа–руханка «Станьте в коло»

Мета: зняття фізичного та емоційного напруження, покращення настрою в групі.

Хід роботи: психолог: «Зберіться тісною групкою навколо мене. Коли я скажу «почали», ви заплющте очі й почнете рухатися у будь-який бік найхаотичнішим способом, намагаючись при цьому ні на кого не наступити. Рухаючись, ви будете дзижчати, як бджоли, які збирають мед. Через деякий час я плесну в долоні. Ви повинні замовкнути й завмерти на тому місці й у тій позі, в якій вас застав сигнал. Не розплющуючи очей і ні до кого не торкаючись руками, спробуйте вишикуватися в коло. Це повинно відбуватися в повній тиші, інакше вам не вдасться відчувати ні людей, які стоять поруч, ні тієї фігури, якою є коло. Ваше «коло» може бути з гострими кутами. Коли всі учасники гри займуть свої місця і зупиняться, я плесну в долоні тричі, ви відкриєте очі і подивитесь, яку фігуру вам вдалося створити».

Рефлексія: навіщо ми грали в цю гру? Який експеримент над собою ми проводили? Які нові знання про себе та інших дає ця гра? [143].

Підведення підсумків

Вправа «Чотири ключових слова»

Мета: підбиття підсумків заняття.

Хід роботи: кожен учасник пише чотири ключові слова стосовно проведеного заняття. Тренер складає перелік ключових слів на папері. Кожен учасник додає свої слова до переліку, але уникаючи повторів.

План-конспект заняття №5

Мета: закріпити навички самопізнання; сприяти вираженню позитивних емоцій, думок і почуттів щодо самого себе; спонукати до роздумів про своє життя.

Вправа «Привітання»

Мета: створити умови для ефективної співпраці.

Хід роботи: учасники сідають у коло, кожен по черзі називає своє ім'я і продовжує речення: «Найбільше мені подобається у собі...».

Вправа «Очікування»

Мета: визначення очікувань учасників щодо заняття.

Хід роботи: учасникам роздають стікери, вирізані у формі фруктів. Психолог просить написати на них свої очікування, прочитати і приклеїти їх на плакаті, на якому зображене дерево, а збоку кошик.

Рефлексія: психолог підводить до висновку, що промовлене очікування вимагає більшої відповідальності від кожного з учасників.

Вправа «Рольова гімнастика»

Мета: усвідомлення важливості прийняття свого «Я».

Хід роботи: кожен учасник отримує аркуш із завданням вимовити слово «Я»: голосно, тихо, ствердно, здивовано, із захопленням, сумом, ніжно, з іронією, зі злістю, тоном відповідального працівника, розчарованого тощо.

Рефлексія: які почуття ви переживали під час виконання вправи? Що дивувало, а що сподобалося? [143].

Вправа «Концентричні кола»

Мета: розвиток позитивного ставлення до себе.

Хід роботи: учасники об'єднуються в дві групи. Перша група створює внутрішнє коло, друга – зовнішнє коло. Всі повертаються один до одного обличчям, утворюючи пари. Учасники, спілкуючись в парах, продовжують незакінчені речення:

1. Я впевнений у собі тому, що ...
2. Мої найбільші досягнення ...

3. *Мені б хотілося ...*

4. *Моя ціль ...*

5. *Я досягнеш своєї мети, тому що...*

Після обговорення кожного речення учасники зовнішнього кола роблять крок вліво, таким чином створюючи нові пари [218].

Вправа «Моя мрія»

Мета: допомогти учасникам усвідомити власну мрію. Визначити які перешкоди можуть виникати на шляху до досягнення омріяного.

Хід роботи: інструкція: намалюйте будинок. Напишіть на даху свою мрію, на стінах завдання, що потрібно робити для досягнення мрії, дорога – це шляхи досягнення (як це зробити), пліт – бар'єри, перешкоди, що можуть виникнути при досягненні мети. Після малювання - ґрунтовне обговорення та аналіз написаного і сказаного.

Вправа «Зміни мого життя»

Мета: усвідомлення важливості прийняття свого «Я» в минулому і теперішньому, спонукати до роздумів про своє життя.

Хід роботи: ведучий пропонує записати те, що турбує учасників у їхньому сьогодні, а також те, чим вони пишаються, не розмірковуючи про порядок та пріоритети. Роботу потрібно завершити, коли у списку кожного учасника буде не менше десяти пунктів.

На наступному етапі психолог просить учасників пригадати події свого життя за останні п'ять років, потім записати найважливіші події, які відбулися (позитивні і негативні), спробувати пов'язати їх з турботами і пріоритетами сьогодні, а потім проаналізувати, як поведінка, риси характеру особистості можуть сприяти цьому.

Рефлексія: що вдавалося легше, а що важче? Які думки виникали? Який у вас зараз настрій? [143].

Вправа «Чарівна ярмарка»

Мета: сприяти позитивному самоприйняттю.

Хід роботи: ведучий просить учасників уявити собі ярмарок, на якому продають і обмінюються незвичайним товаром – людськими рисами характеру. На одному аркуші кожен пише слово «придбаю», а нижче риси, які хотів би купити. Цей аркуш треба тримати в руці, щоб усі інші бачили текст. На маленьких аркушах паперу кожен записує по одній рисі характеру, яку хотів би продати чи обміняти на ярмарку. Далі всі ходять по ярмарку, приглядаються до товарів, здійснюють їх купівлю-продаж або обмін. Необхідна умова, на якій наголошує психолог: риси не можна від давати нічого не отримавши взамін. Психолог постійно стимулює активність на ярмарку. Гра припиняється тоді, коли тренер оголошує: «Ярмарок закривається, торги закінчуються».

Рефлексія: які риси ви хотіли придбати і які придбали, а які хотіли віддати і які віддали? Що було для вас легше: від давати чи отримувати риси? Чому? Ваші відчуття під час виконання вправи. Що нового ви про себе дізналися? [143].

Вправа «Австралійський дощ»

Мета: психологічне розвантаження учасників.

Інструкція: ведучий: «Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви передаватимете мої рухи. Тільки-но вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

- в Австралії здійнявся вітер (ведучий потирає долоні);
- починає крапати дощ (клацання пальцями);
- дощ посилюється (плескання долонями по грудях);
- починається справжня злива (плескання по стегнах);
- а ось і град, справжня буря (тупіт, ногами);
- але що це? Буря стихає (плескання по стегнах);
- дощ стихає (плескання долонями по грудях);
- краплі падають на землю (клацання пальцями);
- тихий шелест вітру (потирання долонь);

– сонце! (руки догори) [143].

Підведення підсумків.

Ведучий: «Повернімось до наших очікувань, якщо вони здійснились, то кожен з вас нехай підійде до нашого символічного дерева, «зірве» своє яблучко і поставить у кошик, а якщо не здійснилися, то залишить яблуко на дереві».

План-конспект заняття №6

Мета: усвідомлення власних цілей і стремлень; знайомство із навиками цілепокладання; формування позитивного образу майбутнього.

Вправа «Привітання»

Мета: створення позитивного настрою на занятті.

Хід роботи: ведучий вилучає з кола один стілець.

Психолог: «Зараз я назву те, що найбільше люблю. Якщо серед вас такі, що також це люблять, повинні помінятися місцями. Для кого не залишиться стільця, буде ведучим, продовжуючи гру» [218].

Інформаційне повідомлення «Мета. Як правильно формулювати цілі».

Мета – уявний наслідок дій людини, на досягнення якого ці дії спрямовані.

Цілі поділяються на наближені та віддалені, основні і другорядні.

Відомий дослідник Максвелл Мольц у своїй книзі «Я – это я, или как стать счастливым» впевнений, що людський мозок і уся нервова система діє цілеспрямовано, відповідно до принципу здійснення особистісних цілей. Вони функціонують як чудовий, спрямований на задану ціль механізм, як свого роду «внутрішня автоматична система наведення», яка працює на нас, як «механізм успіху» чи «механізм невдач», залежно від того, як ми – оператор – куруємо ним і які цілі перед нами ставимо. Прагнення до позитивної цілі для Мольца – ключ до щасливого життя. Відчуття щастя і є ознакою нормальної, природної життєдіяльності. Коли людина діє цілеспрямовано, вона переважно відчуває себе відносно щасливою. Важливе

значення має вміння правильно формулювати цілі. Виокремлюють ряд правил:

1. Формулюйте свої мрії тільки у позитивних термінах, не плануйте того, чого б ви не хотіли, а тільки те, до чого ви прагнете.
2. Будьте максимально конкретними, будуйте сенсорно базові описи.
3. Складіть чітку уявлення про результат: що саме буде, коли ви досягнете своєї мети, як взагалі дізнатися, що ти досягнув того, до чого прагнув.
4. Важливо формулювати такі цілі, досягнення яких залежить від вас, без очікування допомоги інших.
5. Продувайте, наскільки ваші сьогоднішні цілі і їх наслідки будуть корисні для вас і інших людей.

Запитання для обговорення: яке значення у нашому житті мають цілі? Для чого потрібно визначати цілі? [7].

Вправа «Чого ви хочете досягти?»

Мета: окреслення та усвідомлення власних цілей та бажань.

Хід роботи: ведучий: «Запишіть усе, чого ви хотіли б досягти. Нехай вас не хвилює порядок запису, доступність бажаного чи його важливість. Записуйте все, що спадає вам на думку. Якщо ви хочете бути щасливим, що вам для цього потрібно? Це список того, що ви хочете мати, чим займатися, ким бути. Закінчивши список, включіть у нього те, що у вас уже є і що ви хотіли б зберегти. Якщо ви не хочете втратити щось у житті, то збереження цього потребує певного часу. У нашому списку може з'явитися наступне: «Зберегти незалежність, стосунки з друзями тощо».

Розподіліть усі бажання на три категорії: А – найважливіші для вас; Б – дуже важливі; В – просто важливі.

Уявіть, яке задоволення ви отримаєте від кожного пункту.

Рефлексія: як ви себе почуваєте? Що ви про це думаєте? Що ви відчуєте, коли все це стане вашим? [165].

Вправа «Досягнення мети»

Мета: усвідомлення власних цілей і способів їх досягнення.

Хід роботи: обирається бажаний, йому пропонується представити якусь свою мету і кроки, які необхідно зробити, щоб її досягти. Наприклад, він хоче поїхати додому на вихідних. Для цього потрібно вирішитися, слід сказати вчителю, потрібно зробити домашнє завдання. На кожен свій крок бажаний вибирає учасника, який символізує цей крок. Коли він проходить крок, тобто «долає» першу перешкоду, то цей крок стає вже його помічником. І якщо зустрічається перешкода, то помічники можуть порадити, що робити.

Рефлексія: розкажіть про своє враження, свої почуття, переживання. Що допомагало, що було складним? Як ви відчуваєте себе зараз, коли досягли своєї мети? [143].

Вправа «Мій життєвий шлях»

Мета: розвиток навичок цілепокладання.

Хід роботи: тренер: «Подорожуючий йшов по дорозі, яка називалася «Життя». Дорога привела його до перехрестя. Він зупинився, оглядівся і замислився. Яким шляхом йти далі?

Уявіть себе на місці цього подорожуючого... Про що ви думаєте, що ви відчуваєте? Перед вами чистий аркуш паперу. Візьміть олівець і зображуйте на листі свою минулу історію, своє теперішнє зараз і варіанти свого майбутнього життя. Використайте свої спогади, переживання, фантазії і мрії. Куди ви хочете прийти? Що ви візьмете з собою в дорогу? З чим зустрінетеся на своєму шляху? Чого вам треба навчитися?

Рефлексія: які шляхи вийшли? У якій частині свого життєвого шляху ви найбільш щасливий, переживає радість? Що цьому сприяє? Важливо звернути увагу на зв'язок минулого і сьогодення, сьогодення і майбутнього. Чим відрізняється минулий шлях від сьогодення і майбутнього? Що загального між ними? Яка мета цього шляху? Як ви дізнаєтеся, що ваша мета

досягнута? Що вам потрібне для того, щоб досягти поставленої мети? Які умови, засоби, можливості? [165].

Вправа «Девіз»

Мета: усвідомлення свого життєвого кредо.

Хід роботи: всі учасники по черзі говорять про те, яку футболку і з яким написом-девізом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей напис повинен відображати їх життєве кредо, основний життєвий принцип, а колір відповідати їх характеру.

Рефлексія: чи легко було визначити й зобразити власний девіз, життєве кредо? [143].

Вправа-руханка «Ходимо...»

Мета: зняття психоемоційної напруги.

Хід роботи: тренер пропонує усім учасникам встати і почати ходити у вільному темпі. Потім за командою ведучого ходити:

- як чаплі на болоті;
- як дитина яка щойно навчилась ходити;
- як ведмідь;
- як ніби на місяці;
- як ніби ходите по болоті;
- як ніби на гарячих вуглях;
- як ніби підкрадаєтесь щоб піймати метелика і т.д. [65].

Підведення підсумків

Мета: отримання зворотнього зв'язку.

Стати в коло та висловити по-черзі те що найбільше запам'яталось, вразило, розсмішило. Покласти руки одне одному на плечі. Привітно подивитися одне на одного та попрощатися.

План-конспект заняття №7

Мета: актуалізувати у свідомості студентів проблему відповідальності; сприяти усвідомленню того, що сам учасник тренінгу є причиною власних життєвих досягнень і труднощів.

Вправа «Повітряна кулька»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Хід роботи: усі гравці стоять чи сидять у колі. Інструкція: «Уявіть собі, що ми будемо надувати кульки. Наберіть повітря, піднесіть уявну кульку до губ і, роздуваючи щоки, повільно через відкриті губи надувайте її. Стежте очима за тим, як ваша кулька стає все більшою, ростуть візерунки на ній. Надувайте обережно, щоб кулька не лопнула. А тепер покажіть їх один одному».

Рефлексія: які думки у вас виникали під час виконання вправи? [165].

Притча «Усі, Хтось, Кожен, Ніхто»

Це розповідь про чотирьох осіб, які називалися УСІ, ХТОСЬ, КОЖЕН і НІХТО.

Треба було виконати якесь дуже важливе завдання і Усі були впевнені, що саме Хтось це зробить.

Кожен міг це зробити, але Ніхто не зробив.

Хтось розгнівався, тому що це було завдання Кожного.

Усі вважали, що саме Кожен може виконати це, та Ніхто не зрозумів, що саме Усі цього не зроблять.

Закінчилося тим, що саме Усі обвинувачували лише Когось, бо Ніхто не виконав того, що Кожен міг зробити САМ.

Отож, дбаймо всі РАЗОМ, щоб таких історій не складали про нас...

Інформаційне повідомлення «Відповідальність»

Відповідальність є найважливішою якістю людини, тому що, беручи на себе відповідальність, вона самореалізується.

Відповідальність – це усвідомлення особистістю власної повинності, власних обов'язків і розумне їх виконання. Вона є необхідною ознакою зрілого вчинку, а все життя особистості – складною сукупністю вчинків.

Відповідальна людина знає, що вона робить і передбачає результати власних дій. Для неї непотрібним стає контроль, оскільки людина

усвідомлює свою відповідальність і відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення цілей, які ставляться перед нею. Відповідальність передбачає впевненість у власних силах там можливість вибору, тобто свідомої переваги певної лінії поведінки.

Формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності, утвердженням свободи особистості, тобто свободою прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності. Цій особистісній позиції часто заважає гіперопіка у сімейному вихованні. У школі вона проявляється у вихованні і навчанні.

Рушійні сили розвитку відповідальності особистості закорінені у засвоєнні дитиною зразків соціальної поведінки завдяки пізнанню і виконанню правил під час ігор, у взаєминах кооперації і співпраці. Адже дитина морально і соціально формується з розвитком й ускладненням її гри, навчання, праці, зі зміною її місця у системі суспільних відносин.

Вправа «Коло проблем»

Мета: сприяти самооцінці відповідальності студентів.

Хід роботи: ведучий: «Проаналізуйте навчальні ситуації, в яких ви не досягнули бажаного результату, і вкажіть, хто або що стало причиною невдачі». По-колу учасники проговорюють ситуації. Учасники роблять певні висновки, наприклад, студенти, котрі мають розвинуту відповідальність та інтернальний локус контролю, зазначають, що не допрацювали, а інші вбачають причинами власних невдач неадекватні вимоги викладача, виділений час на підготовку, відсутність джерел, з яких можна було б почерпнути необхідну інформацію. Така суперечність у поглядах зазвичай викликає дискусію, яка під керівництвом тренера приходить до висновку, що ми самі є причиною наших перемог і невдач, що все залежить від самої людини [51].

Вправа «Дитячий садок»

Мета: усвідомлення студентами, що відповідальність – це та риса людини, якою вона повинна оволодіти, і ця риса пов'язана з приємними подіями в житті.

Хід роботи: ведучий «Кожен із нас мріє про власну сім'ю, проте не всі задумуються над відповідальністю, яка лягає на ваші плечі після її створення. Для того, щоб ми зрозуміли, що вимагає від нас сім'я, спробуємо розіграти в ролях один звичайний день із життя сім'ї. Ви об'єднуєтесь у трійки, визначаєтесь із ролями та дієте у відповідності до сюжету: ранкові клопоти, вдень дитина перебуває в дитячому садку. У цей час «батьки» облаштовують «будинок», готуються, потім забирають дитину з дитячого садка і проводять з нею вечір. Сцена виконується без слів. Решта членів групи - глядачі. Кожен із вас програватиме цю сценку».

Рефлексія: чи комфортно було дитині? Як до неї ставляться батьки? Були батьки турботливими чи відштовхували дитину, що ви бачили? Чи була ніжною дитина, тягнулася до батьків чи намагалася відсторонитися від них, в чому це виражалось? [10].

Вправа «Життєво важливі рішення»

Мета: усвідомлення життєво важливих рішень, які ми приймаємо протягом-життя, розуміння важливості кожного рішення.

Хід роботи: ведучий: «Ви постійно приймаєте рішення, вибираєте, все це веде до великої мети. Ключ до успіху – усвідомлення свого вибору. Рідко буває так, що є тільки один-єдиний спосіб досягнення мети. Усвідомлення того, що потрібно вибирати, дає можливість вирішувати, який саме вибір скоріше і ефективніше приведе до потрібної мети. Дуже важливо почувати відповідальність за своє життя і бути відповідальним у своїх діях. Приймати світ, в якому ви живете, всерйоз.

Намагайся поглянути на будь-яку ідею чи проблему з різних точок зору і різних перспектив. Існує багато! рішень однієї й тієї ж проблеми. Чим ширше твій погляд і на неї, тим більше варіантів».

Завдання. Написати на бланку ті життєво важливі рішення, які ми приймаємо протягом нашого життя в різні періоди:

в підлітковому віці (наприклад, палити чи не палити, відвідувати спортивну секцію, клуб за інтересами і т.д.);

в юності (наприклад, до якого саме вузу вступати, яку професію обрати, як будувати стосунки з коханою людиною, близькими і т.д.)

в зрілому віці (наприклад, вибори, що стосуються одруження, професійних пріоритетів, кар'єри, способу життя, народження дітей, стилю виховання дітей і т.д.).

Ведучий: «Ви створюєте своє майбутнє життя для себе і в кожен життєвий момент робите свій вибір. Потрібно розуміти, що це саме ви вибираєте. В будь-який момент, зроблений вами вибір може змінити ваше життя, чи те життя, яке планували для себе. Ваш вибір набуває форми, розміру, навіть запаху. Ваш вибір може бути настільки значимим, що його можна навіть назвати рішенням. Це рішення, чи значимий вибір, вимагає ретельного обдумування і аналізу.

Якщо уявно намалюєте перспективу вашого життя, обов'язково проаналізуйте вибір, який робите сьогодні з точки зору того, буде він сприяти досягненню поставлених цілей чи ні».

Запитання для обговорення: що впливає на прийняття рішення вами? Як необдумані, поспішні рішення можуть відобразитися на вашому житті? Чи легко приймати відповідальні рішення?

Ведучий: «Якщо ви зробили невірний вибір, не намагайтеся будь-що дотримуватися його, думаючи, що зобов'язані. Все і завжди можна змінити. Навіть якщо відчуваєте, що припустили помилки, але йдете по обраному шляху, в будь-який час все можна змінити» [218].

Ауторелаксація «Ліс»

Мета: зняття психоемоційного напруження.

Хід роботи: ведучий: «Заплющіть очі. Зручно сядьте, покладіть руки на коліна долонями догори. Уявіть собі ліс. Я люблю бувати в ньому. Свіже повітря, лісова прохолода завжди приваблювали мене. Дорога не стомлює мене, а, навпаки, надає впевненості та сили. Ось він, мій улюблений ліс!

Усі стежинки в ньому знайомі. Ось ця веде до березового гаю. Я направляюся туди. Дихається легко, рівно, глибоко...

Легкий вітерець хитає верхівки дерев, вони, вітаючись, кланяються мені. Навкруги тиша, тільки десь стукає дятел, а пташки співають свої невигадливі пісні, радіючи кожній новій миті дня. Дихається легко, рівно, глибоко...

Я заходжу до березового гаю й уявляю собі, що я не людина, а рослина у цьому гаю: Я – трава, Я – ромашка, Я – білий гриб, Я – шишка на гілці, Я – берізка, Я – кульбаба, Я – велика сосна.

Свіже повітря пронизує все навкруги. Дихається легко, рівно, глибоко. Натішившись лісовою прохолодою і тишею, я повертаюся додому» [165].

Підведення підсумків

Кожен учасник висловлює своє уявлення про те, що відбувалося з ним і групою, відповідаючи на запитання: Яким був цей день для мене? Які вправи, процедури, події були найважливішими? Як я почуваюся? Чи справдилися мої очікування?

План-конспект заняття №8

Мета: розвивати впевненість у досягненні поставленої мети; сприяти розвитку активності, самостійності та незалежності у поведінці та діяльності.

Привітання «Їстівне — неїстівне»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій.

Хід роботи: усі учасники групи стають у ряд обличчям до ведучого на певній відстані від нього. Ведучий кожному учасникові по черзі називає предмет і кидає невеликий м'яч. Якщо названий предмет їстівний – учасник повинен упіймати м'яч, якщо неїстівний – відбити. З кожну правильну дію учасник пересувається на крок до ведучого. Виграє той, хто швидше за всіх дійде до ведучого, він і проводить наступну гру [165].

Вправа-руханка «Атоми»

Мета: налаштувати учасників на роботу, сприяти згуртованості групи.

Хід роботи: ведучий: «Уявімо собі, що всі ми атоми. Вони мають такий вигляд: (психолог показує зігнуті у ліктях руки і притиснуті до плечей зап'ястя). Атоми постійно рухаються і час від часу об'єднуються у молекули. Число атомів у молекулі може бути різним, воно буде визначатися тим, яке число я назву. Ми всі зараз почнемо швидко рухатися по цій кімнаті, і час від часу я буду говорити якесь число, наприклад, три. І тоді атоми повинні об'єднатися у молекули по три атоми в кожній.

Молекули мають такий вигляд (тренер разом із двома учасниками групи показує, який вигляд має молекула: вони стоять обличчям одне до одного в колі, торкаючись одне одного передпліччям)» [239].

Рольова гра «Примірювання ролей»

Мета: спробувати відчувати себе в різних ролях; сприяти виробленню впевненості у своїх силах, активності та незалежності у власній поведінці..

Хід роботи: кожен учасник примірює по дві ролі: впевненої та невпевненої у собі людини.

Ситуації, що постають перед учасниками:

1. Друг продовжує з вами розмовляти, а ви хочете піти. Ви кажете...
2. Продавець розмовляє з приятелькою, а вам потрібно зробити покупку. Ви кажете...
3. Ваше замовлення виконано з дефектами. Ви звертаєтесь до майстра.
4. Ви хочете виправити оцінку. Звертаєтесь до викладача...
5. Виш сусід забруднив чорнилом (крейдою) ваше сидіння. Ви підходите і кажете...
6. Ваш товариш поставив вас у незручне становище перед незнайомими людьми. Ви заявляєте йому...
7. Люди, що сидять позаду вас у кінотеатрі, заважають вам розмовою. Ви звертаєтесь до них...

Рефлексія: у якій ролі вам було найкомфортніше? Які відчуття викликали ролі, де ви були у собі впевнені/невпевнені? Який зараз настій після обговорення? [165].

Вправа «Сила слова»

Мета: сприяти розумінню та усвідомленню таких характеристик особистості як впевнений, не впевнений, самостійний, залежний, активний і пасивний.

Хід роботи: методом мозкового штурму скласти списки слів характерних для впевнених і не впевнених відповідей, активної та пасивної діяльності, незалежної та залежної поведінки,

Складаються списки слів та тренер записує слова на дошці, а учасники конспектують.

Вправа «Обстоювання своїх цінностей»

Мета: відпрацювання навичок обстоювання власної думки.

Хід роботи: всі учасники стоять у центрі кімнати. Кожен куток кімнати має відповідати певній позиції щодо спірного питання і називатись: «повністю погоджуюсь», «погоджуюсь», «не погоджуюсь», «абсолютно не погоджуюсь». Тренер пропонує учасникам одне зі спірних запитань, які подані нижче, і радить піти в той куток, який символізує їхню думку з цього питання. Ті, хто вагаються або не мають жодної ідеї, повинні залишатися посередині кімнати. Тільки-но група визначиться стосовно позиції щодо певного спірного запитання, попросить добровольців поділитися міркуваннями на користь свого вибору. Учасники можуть переходити з кутка в куток, якщо захочуть змінити свою думку. Можна повторити вправу, застосовуючи інші спірні запитання.

Дискусійні запитання:

- краще працювати там, де платять багато грошей, ніж мати роботу, яка приносить задоволення;
- краще висловлювати власну думку і наполягати на ній, навіть якщо це комусь не подобається;

- ти в поганому настрої, відколи прокинувся і відчуваєшся трохи сердитим і трохи сумним водночас. Чи вплине твій настрій на робочий день?
- щастя залежить тільки від людини, від того, наскільки вона сама хоче бути щасливою.

Рефлексія: хто рухався найшвидше у певні кутки кімнати, недовго думаючи робив вибір? Чи були такі, хто чекав, поки інші зроблять свій вибір? Хто провів найбільше часу посередині кімнати? Наскільки ви гнучкі стосовно спірних запитань? Чи впливали на вас аргументи інших? Як ви почувалися під час виконання цієї вправи? [165].

Вправа «Невпевнений — впевнений — самовпевнений»

Мета: проживання психологічних станів непевненості, самовпевненості, впевненості в собі; досліджувати відчуття, що супроводжують ці стани.

Хід роботи: ведучий: «Іноді ми відчуваємо свою перевагу над іншими людьми і поводимося вкрай самовпевнено, а іноді буваємо невпевненими в собі і страждаємо від цього. Але можна бути впевненою людиною, не будучи при цьому зарозумілою. Впевнена в собі людина завжди викликає довіру і симпатію. Зараз ми спробуємо відчути кожний з цих станів».

Психолог об'єднує учасників у пари. Один з учасників виконує роль самовпевненої людини, а інший – невпевненої, обираючи таку позу, щоб усім було видно, хто яку роль виконує. Той хто грає роль «самовпевненого» розповідає своєму партнерові про те, що йому дає відчуття переваги: описує позу, голос, манеру спілкування, думки, вчинки, що він може зробити. Наприклад: «Я — гордий. У мене пряма спина. У мене голосний і чіткий голос. Мене мало турбує думка оточення. Я не терплю критики на свою адресу і завжди можу поставити іншого на місце!». «Невпевнений» також розповідає про себе за тим самим планом. Наприклад: «Я можу дивитися тільки собі під ноги. Мої плечі опущені. Я говорю тихим голосом. Мене ні за що любити. Мені не вдається бути цікавим, я не користуюся популярністю».

Потім учасники обмінюються ролями і повторюють процедуру знову. Після цього ведучий пропонує обом партнерам спробувати відчутти себе впевненими людьми, що ні над ким не підносяться, але й не почуваються гіршими за інших.

Рефлексія: якою є ваша поведінка, коли ви впевнені в собі? Як ви при цьому відчуваєтеся? Розкажіть про свої відчуття в ролі невпевненої, впевненої і самовпевненої людини [143].

Вправа «Дзеркало»

Мета: за допомогою програвання ролей, розвивати усвідомлення впевненої і невпевненої поведінки.

Хід роботи: створюється два кола – внутрішнє та зовнішнє (можна розділити на дві команди – тих, хто сидить праворуч і ліворуч). По сигналу тренера той, хто стоїть у внутрішньому колі, повинен зобразити без слів, за допомогою жестів, постави, міміки впевнену чи невпевнену людину, а той, хто стоїть у зовнішньому колі, повинен здогадатися, кого він зобразив. Якщо він правильно здогадався, то обидва учасники піднімають одну руку вгору. Потім за сигналом тренера ті, хто стоїть у зовнішньому колі, роблять крок убік і, опинившись перед іншим учасником, стараються зрозуміти, що той відтворив. Після того, як буде пройдено все коло, ролі змінюються. Тепер ті, хто стояв у зовнішньому колі, приймають певну поставу, а ті, хто стоїть у внутрішньому – відгадують.

Рефлексія: Які постави найчастіше згадувалися, чому? Які найлегше було вгадати, чому? [165]

Вправа «Місто впевненості»

Мета: сприяти розвитку впевненості у собі.

Хід роботи: тренер: «Давайте всі разом напишемо оповідання про місто, в якому зібралися і живуть найвпевненіші люди з усіх, що живуть на Землі. Хтось із нас буде першим і скаже одну-дві фрази, з яких почнемо наше оповідання. Далі будемо рухатись по колу, за годинниковою стрілкою, і кожен по черзі буде, продовжуючи розповідь, говорити свої речення» [165].

Ауторелаксація «Коло впевненості»

Мета: зняття психоемоційного напруження.

Хід роботи: тренер: «Уявіть собі невидиме коло діаметром близько 60 см на підлозі приблизно за півметра від себе. Зайдіть у коло і згадайте чудовий час, коли ви досягли успіху. У тій ситуації повністю виявилися всі ваші здібності. Все було добре, удача супроводжувала вас. Якщо важко згадати свою історію, ви можете скористатися історією героя кінофільму чи книги, яким ви захоплюєтесь. Гідні подиву здібності вашого мозку - це те, що для нього немає різниці між реальною історією та тією, яку ви уявили. Фантазуйте сміливо - ніхто не буде знати про це!» [165].

Підведення підсумків

Вправа «Чотири ключових слова»

Кожен учасник пише чотири ключові слова стосовно проведеного заняття. Психолог складає перелік ключових слів на папері. Кожен учасник додає свої слова до переліку, але уникаючи повторів.

План-конспект заняття №9

Мета: розвиток навичок самоконтролю та особистісної саморегуляції, вміння покроково планувати, моделювати, коректувати власну поведінку та діяльність з метою досягнення поставленої мети.

Привітання «Вітаю мені дуже подобається...»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу.

Хід роботи: учасники, повертаючись один до одного, по колу починають вітатися і встановлювати контакт з вислову: «Вітаю, мені дуже подобається...». Учасники можуть коли захочуть, закінчити бесіду, але початок діалогу має бути саме таким

Вправа «Надувна лялька»

Мета: сприяти подоланню скованості і напруги, тренування м'язового розслаблення.

Хід роботи: тренер виконує роль «насоса»: робить рухи руками, імітуючи роботу з насосом і видає характерні звуки. Учасники групи спочатку сидять розслаблено, голова опущена, руки в'яло висять. З кожним рухом «насосу» «резинові ляльки» починають «надуватися»: учасники розпрямляються, піднімають голови, напружують руки і встають у повний ріст. Через декілька секунд ведучий «втягує затичку» у «ляльки» і учасники з шипінням («ш-ш-ш») розслабляються і поступово опускаються на навпочіпки. Вправу можна повторити 2-3 рази [51].

Вправа «Чи можеш ти ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?»

Мета: уявити себе в пропонованих ситуаціях та визначити наскільки легко чи важко ігнорувати зовнішні подразники.

Хід роботи: учасникам пропонується заповнити шкалу оцінювання ігнорування зовнішніх подразників, уявивши себе у запропонованих ситуаціях. Учасники позначають кожную з ситуацій цифрами 1, 2 чи 3 в залежності від того, наскільки легко, важко чи дуже важко для них ігнорувати зазначені зовнішні подразники.

Пропоновані ситуації: 1. Мій друг шепоче анекдот мені на вухо. 2. У когось упала зі столу книжка. 3. Я чую за вікнами аудиторії сирену пожежної машини. 4. Хтось говорить принизливі слова щодо мене. 5. Мій однокласник показує мені гримасу. 6. Декан факультету заходить в аудиторію поговорити з викладачем. 7. Мій друг звертається до мене на прізвисько. 8. Хтось за спиною у мене кашляє. 9. Жартівник групи викрикує безглузду відповідь. 10. Хтось плює в мою сторону.

Після оцінювання ситуацій учасниками, тренер пропонує підрахувати набрану кількість балів і зачитує результати:

12 і менше балів: вам вдається багато чого ігнорувати! Ви справді є владним над обставинами!

13 – 20: вам необхідно працювати над тим, щоб ігнорувати зовнішні подразники. Ви можете це робити, якщо будете намагатися.

21 і більше: вам потрібна допомога! Ви не владні над своїми емоціями.

Питання для обговорення: 1. Чи погоджуєтесь ви з отриманими результатами? 2. Чи важко вам ігнорувати зазначені зовнішні подразники? 3. Які зовнішні подразники у пропонованих ситуаціях вам найважче ігнорувати? 4. Наскільки важливо володіти своєю увагою та контролювати ситуацію? [73].

Вправа «Техніки саморегуляції»

Мета: ознайомлення з техніками саморегуляції; формування прагнення до саморозвитку і саморегуляції своєї поведінки.

Хід роботи: учасникам роздається необхідний матеріал для виконання вправи, пояснюється сутність кожної техніки саморегуляції. Після цього учасникам пропонується потренуватись у застосуванні кожної з них. Так, пропонується проекспериментувати із власним диханням: то дихаючи дуже часто, а то сповільнюючи його, при цьому необхідно запам'ятовувати всі відчуття, що виникають; спробувати визначити які групи м'язів у них напружені в даний момент і чому, які емоції можуть їм відповідати; уявити конфліктну ситуацію та застосування техніки «Купол».

Роздатковий матеріал до вправи:

1. «Купол». Ви можете створити навколо себе уявну енергетичну огорожу, яка перешкоджала б впливу на вас негативного емоційного заряду. Як тільки ви відчуєте, що вам загрожує вплив будь-якої «негативної енергії», що відбувається «психологічне вторгнення», ви уявляєте прозорий купол. Цей купол призначений тільки для захисту вас від людей з негативним потенціалом. Неадекватні оцінки вашої особистості, несправедливі епітети та звинувачення – вся їх негативна енергія зупиняється невидимим куполом та стікає з нього як вода. Ви відчуєте себе більш впевнено та врівноважено і зможете спокійніше і комфортніше робити те, що вам необхідно.

2. «Дихання». Схвильовані люди дихають часто, але поверхнево. Зазвичай вони набирають в легені багато повітря і «забувають» як слід видихнути. Це призводить до зменшення газообміну в легенях і нестачі

кисню в тканинах, що посилює хвилювання. Людина ще більше форсує дихання, знову-таки головним чином за рахунок вдиху. Все це супроводжується зайвою напруженістю дихальних м'язів. Тому, помітивши власне хвилювання потрібно перш за все, енергійно видихнути, а потім узяти під контроль ритм і глибину свого дихання. Чим більше хвилюється людина, тим більше порушується ритм її дихання, а раптовий страх зовсім зупиняє його на деякий час. Тому відрегулювавши доволіно ритм і глибину дихання, можна досягти стану спокою або, навпаки, мобілізувати організм для виконання важкої роботи, та підвищення працездатності. У різних неприємних ситуаціях, вибравши час, зробіть глибокий вдих і, видихаючи, скажіть собі: «Я абсолютно спокійний». Вимовляючи цю фразу пригадайте розслаблений стан, в якому ви знаходились колись і спробуйте зануритися в нього. Розслабтеся. Повторіть зазначену фразу повільно 2-3 рази.

Рефлексія: 1. Як ви гадаєте, чи зможете застосувати пропоновані техніки в реальних життєвих ситуаціях? 2. Які почуття у вас виникали коли ви дихали дуже часто? А коли сповільнювали своє дихання? 3. Чи вдалося вам визначити напружену групу м'язів у вашому тілі? 4. З якими емоціями ви це пов'язуєте? 5. Наскільки важко, на вашу думку, буде уявити в реальній ситуації прозорий купол, що захищає вас від негативної енергії? [219].

Рольова гра «Змінювання негативних думок»

Мета: продемонструвати, як змінювання своїх думок про ситуацію може впливати на зміну почуттів; потренуватися у застосуванні цього прийому в життєвих ситуаціях в яких провокується гнів.

Матеріали: робочі листки «Змінювання думок у стані гніву» з наступною інструкцією: «Запишіть певну ситуацію (в якій ви відчували гнів) і свої думки та почуття, які виникали в цій ситуації. Потім запишіть, що ви могли б змінити у своїх думках, і нові почуття, які виникли б у вас внаслідок цього».

Схема виконання:

Ситуація _____

Що трапилося _____
 Що я думав _____
 Які почуття переживав _____
 Змінені думки _____
 Змінені почуття _____

Після цього проводиться рольова гра у парах в якій використовуються ситуації записані учасниками. Одна пара (обидва учасника) уявляють себе героєм однієї із пропонованих ситуацій, при цьому один учасник говорить про справжні думки та почуття, які виникали в нього в цій ситуації, а інший – говорить змінені думки стосовно цієї ситуації. Потім розглядається ситуація другого учасника і вони міняються ролями, той хто говорив змінені думки і почуття – говорить про справжні, ним пережиті, а інший учасник – навпаки. Таким чином, кожен з учасників набуває вміння змінювати свої думки у стані гніву в різних життєвих ситуаціях

Рефлексія: 1. Чи важко було змінювати свої думки у ваших ситуаціях? 2. Чи впливали змінені думки на почуття? Яким чином? 3. Що було легше робити: говорити про справжні думки та почуття, що виникали, чи про змінені?[219].

Вправа «Новий образ «Я» і нові думки»

Мета: розвиток прагнення до самовдосконалення; закріпити вміння змінювати власні думки у стані гніву.

Хід роботи: тренер: «До наступної зустрічі Вам необхідно попрактикуватись у виконанні вправи «Новий образ власного «Я» та спостерігати за своїми відчуттями. В ситуаціях повсякденного життя, що супроводжуються виникненням негативних емоцій, Вам пропонується застосувати вміння змінювати власні думки у стані гніву. Результати та труднощі, що виникають, необхідно записати [219].

Вправа–руханка «Мінлива кімната»

Мета: завершення заняття в приємній атмосфері, зняття напруженості після активної роботи в тренінговій групі.

Хід роботи: усі повільно хаотично рухаються по кімнаті. Тренер каже: «Уявіть, що...»: 1) кімната наповнена жуйкою; 2) кімната жовтогаряча – і ви відчуваєте наповнення енергією, щастям, легкими пухирцями; 3) йде дощ, усе сіре і похмуре і вам дуже сумно; 4) по підлозі плазують неотруйні змії; 5) з неба падають гроші; 6) прохолодний вечір, віє свіжий вітерець, сонечко заходить за обрій і ви мрієте про

Учасники рухаються відповідно до почутої установки.

Рефлексія: що ви відчуваєте? Що було найприємніше? У що було легко повірити і уявити? [205].

Підведення підсумків

Учасники можуть занотувати свої думки і почуття на невеликий клейкий аркуш. Усі аркуші можна приклеїти на стіну, а охочі можуть ознайомитися з «валізками» своїх друзів.

План-конспект заняття №10

Мета: сприяння розвитку внутрішньої мотивації до діяльності, розкриття сильних сторін особистості; активізація особистісних ресурсів та потенціалів учасників занять.

Вправа «Нетрадиційне привітання»

Мета: сприйняття учасниками групи один одного.

Хід роботи: учасники ходять по кімнаті й за командою ведучого при зустрічі вітаються долонями, колінами, чолом, боком.

Вправа «Ціль дії»

Мета: активізація учасників, налаштування на роботу.

Хід роботи: група сидить в колі. Тренер: «Зараз ми просто сидимо, а тепер сидимо:

- щоб сховатися, причаїтися, щоб нас не знайшли;
- щоб підслухувати, що відбувається у сусідній кімнаті;
- щоб дивитися, що відбувається напроти у вікнах;
- щоб дивитися як пливуть хмаринки;
- як ніби очікуємо своєї черги на прийом до лікаря;

- як ніби сидимо біля сплячої дитини;
- як ніби куримо хорошу сигару;
- щоб спостерігати, що відбувається навкруги.

Рефлексія: які у вас викликали відчуття моєї команди? Що було найлегше уявити і зобразити? [65].

Вправа «Мотиви вибору професії»

Мета: усвідомлення та аналіз учасниками тренінгу мотивів які спонукають до вибору майбутньої професійної діяльності.

Хід роботи: Кожен учасник по колу промовляє фразу: «Я хочу стати....». Потім тренер дає завдання: «Вибрати найбільш правильний мотив вибору професії, тобто ту основну причину, через яку ви хочете стати тим ким ви сказали щойно. Зараз я зачитаю два мотиви. Кожен з вас, подумавши, повинен визначити, який з них кращий і зайняти відповідну позицію, а потім обґрунтувати свою думку.

1. а) Можливість стати відомим, прославитися.
 б) Можливість продовжувати сімейні традиції.
2. а) Можливість продовжувати навчання зі своїми товаришами.
 б) Можливість служити людям.
3. а) Заробіток.
 б) Соціальне і державне значення професії.
4. а) Легкість знайти роботу.
 б) Перспективність роботи.
5. а) Можливість виявити свої здібності.
 б) Можливість спілкуватися з людьми.
6. а) Збагачує знаннями.
 б) Різноманітна за змістом робота.
7. а) Романтичність, благородство професії.
 б) Творчий характер праці, можливість робити відкриття.
8. а) Складна, важка професія.
 б) Чиста, легка спокійна робота.

Запитання для обговорення: яку роль відіграють мотиви у виборі майбутньої професії? Які труднощі ви відчували, виконуючи цю вправу? [7].

Вправа «Точка опори»

Мета: допомогти учасникам у розкритті своїх сильних сторін.

Хід роботи: ведучий: «У кожного з нас є сильні сторони, тобто те, що ми цінуємо, приймаємо і любимо у собі, що дає нам почуття внутрішньої свободи й упевненості в своїх силах. Назвемо все це точкою опори, адже, справді, саме ці риси допоможуть нам у тяжкі хвилини. Зараз усі розкажуть нам про свої точки опори, при цьому постарайтеся не говорити слова «але...», «якщо...», «можливо...» і т. ін. Вам дається на це 2 хвилини. Навіть якщо ви закінчите свою розповідь раніше, час, який залишився, належить вам. Можливо, значна частина вашого часу пройде в мовчанні. Ви не зобов'язані пояснювати, чому вважаєте ті чи інші свої риси точкою опори, сильною стороною. Достатньо того, що ви самі в цьому впевнені».

Рефлексія: чи важко було аналізувати свої сильні сторони? Які риси вашої особистості спали на думку першими? Які виникали відчуття під час мовчання? Чи хотілося щось доказати, пояснити? [165].

Вправа-руханка «Малюємо цифри»

Мета: зняття фізичного та емоційного напруження, покращення настрою в групі.

Хід роботи: учасникам пропонують малювати у повітрі цифри різними частинами свого тіла: 1 — намалювати носом, 2 — правим плечем, 3 — лівим плечем, 4 — правою ногою, 5 — лівою ногою, 6 — ліктем правої руки, 7 — ліктем лівої руки, 8 — правою ногою, 9 — лівою ногою, 10 — сідницями. Вправу повторити [143].

Рольова гра «Один день з життя юриста»

Мета: дати можливість учасникам відчувати себе майбутнім фахівцем в обраній професії спланувати свій робочий день; охарактеризувати уявлення про зміст обраної професії.

Хід роботи: учасники об'єднуються у 3 групи, одержують завдання підготувати рольову ситуацію на тему: «Один день з мого життя як майбутнього фахівця». Представляють свої рольові ситуації.

Запитання для обговорення: Чи важко було уявити собі один день з життя в обраній професії? Що найчастіше відображалось у сценках груп? Що нового ви дізналися, виконуючи цю вправу? [7].

Вправа-руханка «Танець сидячи»

Мета: зняття напруження, активізація на роботу, підчищення настрою учасників.

Хід роботи: тренер: «Чомусь вважається, що танцювати потрібно обов'язково стоячи на ногах. А хіба не можна танцювати лежачи або сидячи? Спробуємо переконатися, що це не менш цікаво, а в чомусь і складніше.

Виконайте, не підводячись зі стільця, танець: ламбаду, твіст, хіп-хоп, брейк, макарену» [165].

Вправа «Автопілот»

Мета: виявити сторони і характеристики власної особистості які сприяють досягненню успішності у будь-якій діяльності.

Хід роботи: тренер: «Це завдання допоможе вам краще розібратися у собі. Ви повинні написати не менше десяти фраз-установок типу: «Я–розумний!», «Я–сильний!», «Я–красивий!» і т. ін. Звичайно, ці установки повинні відноситися безпосередньо до вас, відображати ваші життєві цілі і прагнення стати саме таким. Поставтеся до цього завдання серйозно, оскільки життя людини у більшості випадків визначається саме тим, що вона про себе думає, що вона найчастіше собі говорить. У жодному разі не пишіть фраз, які підкреслюють ваші недоліки. Це повинна бути оптимістична програма майбутнього, своєрідний автопілот, який допоможе вам у будь-яких життєвих ситуаціях [165].

Вправа «Формула любові до себе»

Мета: поглиблення процесів саморозуміння, актуалізація внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей, усвідомлення власної значущості.

Хід роботи: ведучий: «Згадайте відомий мультфільм про маленького сіренького ослика, якому набридло бути осликом. І він став спочатку метеликом, потім пташкою, потім кимось ще... Доки, нарешті, не зрозумів, що для нього самого і для всіх інших буде краще, якщо він залишиться маленьким сіреньким осликом. Тому не забувайте щодня підходити до дзеркала, дивитися собі в очі, посміхатися і говорити: «Я люблю тебе (назвіть своє ім'я) і приймаю тебе таким, який ти є, з усіма достоїнствами і недоліками. Я не буду боротися з тобою, і мені зовсім не треба перемагати тебе. Але моя любов дасть мені можливість розвиватися і вдосконалюватися, самому радіти життю і приносити радість у життя інших» [165].

Ауторелаксація «Мої можливості»

Мета: релаксація.

Хід роботи: ведучий: «Заплющіть очі, зручно сядьте і розслабтеся. Дихайте глибоко. Знайдіть свій пульс, відчуйте, як кров тече по кровоносних судинах. Ваше серце б'ється рівно. Вам спокійно і добре. Вас оточують люди, яким ви цікаві і які цікаві вам. Ви довіряєте їм, ви - один із групи, і від кожного з вас залежить успіх нашої роботи. Дихайте глибоко.

Уявіть себе зернятком якоїсь рослини. Вам тепло і затишно в землі, але у вас є потреба якось виразити себе, і тому ви починаєте рости. Ви відчуваєте свою силу, свої можливості. Ось ви і проросли, прорвалися на поверхню. Відчуйте сонячне тепло, комфорт. Вас оточують рослини, схожі на вас. Це квіти, ягоди, гриби, дерева. Їх зовнішній вигляд різний, але вони і ви розвиваєтесь за одними законами. Ніхто нікому не заважає, вам радісно, що ви тепер не самотні: ви можете чути, відчувати інших. Уявіть собі з усіма подробицями, яка ви рослина, у що ви вирости. Поступово повертайтеся сюди. Розплющіть очі».

Обговорення: Хто чим виріс? Що ви відчували під час медитації? [165].

Підведення підсумків

Мета: встановлення зворотного зв'язку.

Хід роботи: кожен учасник висловлює своє уявлення про те, що відбувалося з ним і групою, відповідаючи на запитання: яким був цей день для мене? Які вправи, процедури, події були найважливішими? Як я почуваюся? Чи справдилися мої очікування?

План-конспект заняття №11

Мета: активізація процесів особистісного самовдосконалення та самоактуалізації; стимулювання готовності до самозміни та самоздійснення.

Вправа «Побажання на день»

Мета: налаштування на роботу учасників групи.

Хід роботи: ведучий: «Станьмо у коло і будемо передавати один одному м'яку іграшку і при цьому говорити такі слова: «Цю іграшку, яку я в руках тримаю, я (називаєте ім'я) подарую, а навіщо, зараз розкажу...». І після цього висловлюєте своє побажання на сьогоднішній день [165].

Вправа «Моє дитинство»

Мета: актуалізація приємних спогадів, встановлення атмосфери в групі.

Хід роботи: психолог пропонує заплющити очі й згадати найщасливіший, найприємніший спогад з дитинства. По колу передавати м'яку іграшку, той, хто її тримає, ділиться своїм спогадом з дитинства [165].

Вправа «Яким я був в дитинстві»

Мета: стимулювати креативність.

Хід роботи: учасник сідає на стілець усередині кола. Ведучий пропонує подивитись на учасника іншим членам групи і спробувати уявити, яким він був у дитинстві, який одяг носив, які іграшки любив тощо. Наприкінці вправи учасник сам розповідає, яким він був у дитинстві.

Рефлексія: Які виникали у вас відчуття, коли вам говорили яким ви були? Чи погоджуєтесь із усім сказаним? Чи було важко згадати себе у дитинстві? Чи хочеться щось змінити? [165]

Вправа «Творчі сили»

Мета: сприяти розвитку творчості, розкриттю потенціалів учасників.

Хід роботи: Тренер: «Кожна людина якоюсь мірою володіє певним запасом творчих сил. Кожна людина, безумовно, індивідуальна у своїй творчості. Але у всіх є якісь загальні риси. Сьогодні ми складемо узагальнений портрет творчої особистості. Для цього кожен із вас повинен спочатку написати не менше десяти ознак, які характеризують творчу особистість. На цю роботу вам 7 хвилин. Тепер ми обговоримо ваші пропозиції й шляхом голосування складемо узагальнений портрет творчої особистості» [165].

Вправи-руханки

Мета: зняття напруження, підвищення працездатності учасників.

Хід роботи:

1. Всі встають в коло, і закривши очі, протягують руки так, щоб взяти когось за руки. Завдання: відкривши очі, спробувати розпутатись і утворити коло.
2. Кидаючи м'яч один одному, називають ім'я того кому його посилають. Той хто отримав м'яч, встає у будь-яку позу, всі інші відтворюють цю позу.
3. Тренер рахує. На кожен рахунок учасники повинні підплигнути і повернутися на 90 градусів. Виконувати завдання слід мовчки. Завдання: усім повернутися обличчям в одну сторону і спробувати зробити це [239].

Вправа «Художній фільм»

Мета: актуалізація особистісних ресурсів і прагнення до самовдосконалення.

Хід роботи: тренер: «Уявіть собі ваше майбутнє життя як художній фільм, у якому ви граєте головну роль. Ви – і сценарист, і постановник, і директор картини. Вам вирішувати, про що цей фільм, вам обирати персонажів і місце, де будуть відбуватися події. Для цього треба намалювати на аркуші паперу портрет такого героя фільму, яким би ви хотіли бачити себе в майбутньому. Відпочиньте трішечки і подивіться на нього. Скажіть собі: «Це я. Такий, яким я зробив себе сам. Чи подобаюсь я собі таким?». Якщо ні чи не зовсім, усе ще можна виправити. Щось змініть, додайте якісь деталі. Зробіть усе, щоб ви були задоволені. Не спішіть.

Наш герой готовий діяти. Прийшов час писати сценарій і ставити фільм. Нехай дія сценарію почнеться з завтрашнього дня. І нехай у ньому будуть і невдачі, і помилки, але це повинен бути фільм про переможця. Ви повинні придумати найбільш цікаві шляхи подолання життєвих труднощів.

Запишіть цей сценарій і згадуйте про нього частіше. Згадуйте про те, що ви маєте можливість творити своє життя і самого себе» [165].

Вправа «Я – подарунок для людства»

Мета: сприяти усвідомленню унікальності і неповторності кожного учасника.

Хід роботи: тренер: «Кожна людина – це унікальне створіння. Вірити у свою винятковість необхідно кожному з нас. Подумайте, з чого складається ваша винятковість, унікальність. Отже, замисліться над тим, що ви справді є подарунком для людства.

Аргументуйте своє твердження, наприклад: «Я – подарунок для людства, оскільки я....» [165].

Вправа «Секрет»

Мета: актуалізувати особистісні ресурси, прагнення до саморозкриття.

Хід роботи: тренер: «Спробуйте віднайти у собі приховані особливості. Ми зробимо це таким чином. Уявіть, що божевільний вчений створив робота – вашу точну копію. Ваш двійник ідентичний вам в усіх деталях. Але

оскільки він – знаряддя зла, ви не хотіли б, щоб люди сприймали його замість вас.

Що у вас є такого, що неможливо продублювати? Як люди, які вас добре знають, могли б викрити підміну? Якщо є хтось, хто знає ваші секрети, чи зможе він скористатися цим, щоб ідентифікувати вас?

Ви відкрили всі секрети, але робот примудрився відтворити все з точністю. Який найважливіший секрет ви відкриєте в останню чергу, щоб хоча б самому впевнитися, що ви – це ви, а не ваша копія? [165].

Вправа «Небо»

Мета: релаксація.

Хід роботи: тренер: «Уявіть, що зараз літній погожий день. Ви лежите на траві. Відчуваєте м'якість і свіжість цієї трави, її запах? Лежачи на спині, ви дивитеся в небо: чисте, безхмарне, блакитне. Споглядайте його деякий час. Ось у полі вашого зору опинився метелик. Коли він пролітає над вами, зазначте, яким він здається невагомим, як красиво зафарбовані його крильця. Ви спостерігаєте, як він віддаляється. Тепер ви помічаєте високо в небі орла. Ви стежите за його польотом і поступово проникаєте все глибше в блакитну далечінь неба. Потім ви спрямовуєте свій погляд іще вище. Тепер ви помічаєте, що високо-високо в небі пропливає маленька біла хмаринка. Поспостерігайте за тим, як вона повільно розчиняється. Нарешті перед вами тільки безмежне небо. Відчуйте себе небом — нематеріальним, безтілесним, всеосяжним. Відчуйте, що у вас немає меж, що ви — всюди. Ви можете досягти всього, крізь усе проникнути, ніщо не в змозі вас зупинити. Усвідомте в собі відчуття легкості духу, ширяння, відсутності будь-якого тиску» [17].

Підведення підсумків

Вправа «Скажу відверто...»

Мета: отримання зворотнього зв'язку.

Хід роботи: тренер: «Щоб наша робота стала більш продуктивною, зараз ми відверто обмінємося своїми враженнями про сьогоднішнє заняття.

У кожного з вас є можливість поділитися своїми відчуттями, розповісти про свої почуття й думки, які з'явилися в ході заняття або вже після нього.

Рефлексія: що допомагало у роботі над собою? Що не вийшло і чому? Які претензії є до членів групи, до тренера, до себе? Що найбільше вплинуло на вашу поведінку сьогодні? Що найкраще запам'яталося? Що б ви хотіли змінити? [17].

План-конспект заняття №12

Мета: підведення підсумків роботи; усвідомлення та рефлексія учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять; визначення студентами власної життєвої та професійної перспективи.

Вправа «Привітання»

Мета: налаштування на роботу учасників групи.

Хід роботи: учасники, сидячи в колі, по-черзі, повертаються один до одного вітаються і говорять щось приємне.

Вправа «Заворожені»

Мета: створення сприятливих умов для роботи, атмосфери довіри, зняття емоційного напруження.

Хід роботи: обирається ведучий. Група розійшлася по кімнаті. По команді «стоп» усі завмирають у тих позах, у яких їх застала команда. Ведучий намагається розсмішити когось із заморожених. Якщо йому це вдається, то розворожений приєднується до нього і вони продовжують удвох. Гра триває до тих пір, поки не будуть розворожені всі учасники [17].

Вправа «Валіза в дорогу»

Мета: рефлексія попередніх занять, сприяння усвідомленню особистісних змін, які відбулися з кожним учасником.

Хід роботи: тренер: «Ми провели разом багато часу і багато дізналися один про одного. Зараз ми для кожного зберемо «валізу», тобто, «зберемо» риси характеру чи якісь індивідуальні особливості, які проявилися на наших заняттях».

Один із учасників виходить із кімнати, а інші починають готувати йому в далеку дорогу «валізу». Враховуючи позитивні характеристики, які група особливо цінує, не забувають перебрати і те, що заважає цій людині, чого їй слід позбутися. Практично це робиться таким чином. Обирається «секретар», який бере аркуш паперу, ділить його вертикальною лінією навпіл: на одному боці вгорі ставить знак «плюс», на іншому – «мінус», тобто позитивні і негативні якості. При цьому будь-яка думка має бути підтримана більшістю групи; якщо є заперечення, сумніви, краще утриматися від категоричної оцінки. Для «валізи» треба не менше 5-7 характеристик. Потім учаснику, який виходив, зачитується і передається цей список. У нього є право лише на одне запитання, якщо йому щось не зрозуміло. «Валізу» «збирають» усім учасникам групи [165].

Ауторелаксація «Саме сьогодні»

Мета: зняття емоційного напруження.

Хід роботи: тренер: «Кожного ранку працюйте над собою. Ми багато говоримо про важливість фізичних вправ, але ще більше ми потребуємо духовних і розумових вправ, які б кожного ранку стимулювали нас до дії. Не забувайте говорити собі слова, які підбадьорюють. Говорячи з собою кожного дня, ви можете навчитися керувати своїми думками.

1. Саме сьогодні я буду щасливим. Щастя міститься всередині нас, воно не є результатом зовнішніх обставин, тому людина настільки щаслива, наскільки вона повна рішучості бути щасливою.

2. Саме сьогодні я пристосуюся до життя, яке оточує мене. Я приймаю мою сім'ю, моє навчання, обставини мого життя такими, які вони є.

3. Саме сьогодні я потурбуюся про свій організм. Зроблю зарядку, буду турбуватися про своє тіло, уникати шкідливих для здоров'я звичок.

4. Саме сьогодні я буду розвивати свій розум. Я вивчу що-небудь корисне. Я не буду ледарем, я прочитаю те, що потребує зусиль, роздумів, зосередженості.

5. Саме сьогодні я займаюся моральним самовдосконаленням. Для цього я зроблю щось гарне, корисне якійсь людині та виконаю дві справи, які мені не хочеться робити.

6. Саме сьогодні я буду жити тільки теперішнім днем, буду доброзичливим із усіма, постараюся не чіплятися до людей та не намагатимуся їх виправляти.

7. Саме сьогодні я проведу півгодини в спокої і самотності та постараюся розслабитися.

8. Саме сьогодні я буду радіти життю і буду щасливим. Я буду любити і вірити, що ті, кого я люблю, люблять мене» [165].

Вправа «Стратегія життя»

Мета: усвідомлення реальності власних цілей.

Хід роботи: тренер: «Ми вже закінчуємо нашу роботу. Щось змінилося в кожному з нас, кожний щось відкрив у собі й оточуючих нас людях. Над чимось ми встигли попрацювати, але на цьому процес саморозвитку і самовдосконалення не закінчується. Попереду наполеглива та серйозна праця. Тому основна частина нашого заняття відводиться стратегічному плануванню. Зараз ви сплануєте, чого б ви хотіли досягти в майбутньому» [165].

Підведення підсумків усього тренінгу «До побачення»

Наші заняття закінчуються, і ми розстаємося. Але чи все ви встигли сказати один одному? Можливо, ви забули поділитися своїми переживаннями? У вас є цей шанс зараз. Зробіть те, що ви не встигли зробити на попередніх заняттях. Не відкладайте своє рішення. Дійте тут і тепер.



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74
e-mail inst@pu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

26.12.2017 № 01-15/03/1890
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вовк Валентини Олегівни «Психолого-педагогічні чинники
розвитку суб'єктної позиції студентської молоді»
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Вовк Валентина Олегівна представила теоретичні та емпіричні результати дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді» на засіданні кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

У доповіді розкрито наукову новизну та актуальність дослідження, висвітлено особливості розвитку суб'єктної позиції особистості під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Представлено структурно-функціональну модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця, у якій обґрунтовано психолого-педагогічні чинники її розвитку.

Вовк В.О. вдалося обґрунтувати ефективність розробленої та апробованої програми психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Здобуті вагомі наукові результати рекомендовано включити в арсенал конкретної практичної підготовки майбутніх фахівців.

Результати впровадження заслухані та схвалені на засіданні кафедри педагогічної та вікової психології (протокол № 5 від 4 грудня 2017 р.)

Довідка видана у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

В. о. завідувача кафедри
педагогічної та вікової психології

Проректор з наукової роботи



О.Г. Паркулаб

А.В. Загороднюк



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ (МАУП)
вищий заклад освіти IV рівня акредитації
(ліцензія серії АЕ № 458585 від 28.07.2014 р.)
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ІНСТИТУТ

46010, м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18, тел./ факс (0352) 43-08-94

Вих. № 104 від 18 грудня 2016 року

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вовк Валентини Олегівни «Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної
позиції студентської молоді», представленої на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук із спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова
психологія

Основні здобутки дисертації Вовк В.О. запроваджено у навчальний процес студентів за спеціальністю «Правознавство» в 2016-2017 навчальному році у Тернопільському інституті ПрАТ «Вищому навчальному закладі «Міжрегіональна Академія управління персоналом»».

Зокрема дисертанткою проведено комплексне та системне тестування студентів. На основі отриманих результатів розроблена та реалізована програма психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентів в освітньому середовищі вищої школи. Практична складова гармонійно доповнена програмою тренінгових занять для вироблення вмінь та навичок формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Результативність та ефективність запропонованого Вовк В.О. підтвердила підсумковим тестуванням та методами математичної статистики.

Дисертанткою запропоновано комплекс практичних рекомендацій для організації ефективного освітнього процесу для студентів за спеціальністю «Правознавство».

Довідка видана у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

Директор ТІ МАУП



Муравка П.П.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

Від "14" "12" 2017 р. № 1476-33/03
На № _____ від "____" _____ 2017 р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Вовк Валентини Олегівни «Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді», представленої на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук із спеціальності 19.00.07 – Основні здобутки дисертації Вовк В.О., у якій цілісно та різнобічно висвітлено особливості розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців, представлено на засіданні кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді суттєво доповнює арсенал практичної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Психологія», «Практична психологія».

Результати впровадження заслухані та схвалені на засіданні кафедри практичної психології (протокол № 3 від 11 жовтня 2017 року).

Довідка видана у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

Завідувач кафедри практичної психології

проф. Г.К. Радчук

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

проф. Б. Б. Буяк

