

**МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ДВНЗ "ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ"**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ "ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА"**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОЗОВА ІРИНА ЛЮБОМИРІВНА

УДК: 159.923:37.015.3:005.32:378.4

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ
РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Л. І. Козова

Науковий керівник – Белей Михайло Дмитрович, кандидат психологічних наук, доцент

Івано-Франківськ – 2019

АНОТАЦІЯ

Козова І. Л. Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет". – Івано-Франківськ, 2019; ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Івано-Франківськ, 2019.

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психолого-педагогічних чинників розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів. На підставі проведеного аналізу з'ясовано, що учбово-професійна мотивація студентів виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку не лише їх професіоналізму, а й особистості, позаяк тільки на основі її високого рівня сформованості стає можливим процес формування у них потреби в цілеспрямованому й постійному професійному самотворенні і, як наслідок, ефективний розвиток їх фахової культури. Процес професійного становлення майбутніх стоматологів зумовлений здатністю кожного суб'єкта розвитку до актуалізації внутрішніх ресурсів, зокрема ідентифікаційно-рефлексивних механізмів функціонування його самосвідомості і розгортається за умови, що професія стає для нього фокусом реалізації найважливіших особистісних цінностей.

Експериментально-діагностичне дослідження особливостей розвитку мотивації учіння майбутніх стоматологів дало змогу констатувати: домінування внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності та інтернальної локалізації є важливими умовами оптимізації процесу професійного становлення. Емпірично встановлено, що параметрами моделі розвитку учбово-професійної мотивації майбутнього стоматолога виступають мотиваційні типи цінностей "самосприйняття" і "сприйняття

інших", "емоційна комфортність" та "інтернальність". В основі оптимізації розвитку мотивації лежить релевантний зв'язок між її сутнісними характеристиками і ціннісними орієнтаціями, спрямованими на актуалізацію фахової перспективи, репрезентованої ідентифікаційно-рефлексивними механізмами професійного самотворення та показниками психологічного комфорту, початкової успішності, самооцінки й особистісно-професійного досвіду.

З огляду на те, що сучасна наука розглядає мотиваційну сферу особистості як складноорганізоване ієрархічне психічне утворення, сутність якого опосередкована дією цілого комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників, в роботі зроблено спробу визначення тих, що є найбільш впливовими та особистісно-значущими для студента-майбутнього стоматолога, а саме: умови освітнього середовища, особистість викладача, наявність умов для партнерської полісуб'єктної взаємодії, спеціально організований соціально-психологічний тренінг.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел, обґрунтовано критерії розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів: 1) домінування внутрішньої учбово-професійної мотивації над зовнішньою; 2) адекватність самооцінки та групової оцінки; 3) домінування інтернального локусу контролю; 4) загальної осмисленості життя (представлені стратегією "здатність до розв'язання проблем, самодостатність, наполегливість"); 5) соціальної зрілості (стратегія "соціально-комунікативна активність й соціальна підтримка"); 6) почуття внутрішнього комфорту (оптимальні показники особистісної тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності).

Проведене в ході констатувального етапу емпіричне дослідження не виявило суттєвих відмінностей за рівнем сформованості показників учбово-професійної мотивації між представниками досліджуваних груп: в цілому обидві групи характеризуються середнім та дещо вищим від середнього рівнем мотивації учіння. Разом з тим, у представників груп

кредитно-трансферної системи освіти (КТГ) на відміну від груп традиційно-консервативної системи (ТКГ), більш виразно представлені мотиви творчої самореалізації й навчально-пізнавальні мотиви, в той час як за показниками комунікативних та соціальних мотивів, а також мотивів уникнення й престижу – тенденція протилежна.

Виокремлено три рівні розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів: 1) високий (частка вибірки 22,5% від усіх досліджуваних); 2) середній (55,9%); 3) низький (21,6%). Встановлено, що у студентів КТГ високий рівень учбово-професійної мотивації перевищує аналогічний рівень ТКГ у 1,6 рази (відповідно 22,5% і 13,7%), що вказує на кращі умови кредитно-трансферної системи. Разом з цим, фактично у чверті студентів-майбутніх стоматологів ці показники перебувають у діапазоні найнижчих рівнів.

Доведено, що психологічними чинниками оптимізації професійного становлення майбутніх стоматологів є специфічні умови освітнього процесу вишу, які ініціюють розгортання процесів самоусвідомлення і забезпечують поступальний рух особистості до вищих рівнів ціннісно-смыслового розвитку. Зовнішніми психолого-педагогічними чинниками оптимізації розвитку учбово-професійної мотивації є діалогізація освітнього процесу та моделювання учбово-професійних ситуацій, важливу роль в яких відіграють різноманітні теоретико-практичні задачі та евристичні запитання. Поєднання цих чинників з внутрішніми психологічними утвореннями суб'єкта актуалізує його особистісно-професійну рефлексію та процес фахового самотворення.

Формою реалізації теоретичної моделі оптимізації розвитку учбово-професійної мотивації став спеціально розроблений соціально-психологічний тренінг, спрямований на актуалізацію смислових утворень: «Я – майбутній стоматолог» та «Мій професійний розвиток». Блок «Я – майбутній стоматолог» орієнтований на розширення меж актуальної особистісно-професійної рефлексії пов'язаної з наявним

"Образом Я" та критичним переосмисленням у ставленні до своєї сутності. Блок «Мій професійний розвиток» передбачав налагодження процесу партнерської полісуб'єктної взаємодії, що суттєвим чином сприяло покращенню рівня відкритості суб'єкта до прийняття та розв'язання ним актуальних особистісно- і фахово-перетворюючих задач, спрямованих на подальше професійне самоздійснення.

За результатами формувального експерименту отримано позитивну динаміку показників розвитку учбово-професійної мотивації студентів-майбутніх стоматологів.

Наукова новизна роботи полягала у тому, що:

– *уперше* встановлено вплив психолого-педагогічних чинників на мотивацію учіння студентів вищих медичних навчальних закладів, а саме *організаційно-педагогічних* (характеристики освітнього середовища: особистість викладача, організація спільної учбової діяльності викладача і студентів та їх полісуб'єктна взаємодія, діалогізація освітнього процесу та моделювання учбово-професійних ситуацій у формі фахових теоретико-практичних задач і евристичних запитань, специфіка академічної групи) *та соціально-психологічних* (соціальні вимоги й очікування, умови життєдіяльності студента та умови фахової самореалізації), а також *індивідуально-особистісних* (мотиви, поведінкові стратегії, стереотипи; рівень інтелектуального розвитку та здібностей; рівень домагань і самооцінки; рівень соціальної лабільності (контактності, тривожності); визначено *діагностичні критерії* формування мотивації учіння студентів-стоматологів (домінування позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації, адекватність самооцінки та групової оцінки, домінування інтернального локусу контролю, загальної осмисленості життя, соціальної зрілості, почуття внутрішнього комфорту), *рівні та показники* розвитку мотивації учіння студентів медичного вишу; *розроблено, науково обґрунтовано і апробовано* психологічну розвивальну програму,

спрямовану на підвищення ефективності мотивації учіння студентів вищих медичних закладів і доведено її ефективність;

– *удосконалено* процедуру відбору осіб з порушеннями мотивації учіння в психокорекційні групи (скринінг за критеріями соціальної дезадаптації та рівня невротизації);

– *аргументовано* ефективність запропонованої концептуальної моделі розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів;

– *поглиблено* теоретичні уявлення про особливості розвитку мотивації учіння студентів-стоматологів за наявності різних умов організації їх начального процесу;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про особливості функціонування інтрапсихічних механізмів, спрямованих на продукування нових мотиваційних утворень при поєднанні групових та індивідуальних методів надання психологічної допомоги.

Практичне значення дослідження полягає у можливості розширення компетенції психологічної служби ВНЗ щодо надання психологічної допомоги студентам у розв'язанні проблеми мотивації учіння з метою психологічного супроводу процесу їх професійного становлення. Розроблена психологічна розвивальна програма, спрямована на підвищення мотивації учіння студентів вищих медичних закладів, може бути покладена в основу методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх спеціалістів у процесі реалізації кредитно-трансферної системи вищої професійної освіти.

Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами в консультативній діяльності, а також викладачами вишів під час проведення лекційних, семінарських і практичних занять з навчальних курсів: «Психологія формування особистості» (22 – охорона здоров'я), «Психологічні основи профорієнтації і самореалізації особистості» (05 – соціальні та поведінкові науки), «Психологія вищої школи» (01 – освіта).

Ключові слова: мотивація, мотиваційна сфера, мотивація учіння, учбово-професійна мотивація, традиційна і кредитно-трансферна (Болонська) система навчання, розвиток мотивації.

SUMMARY

Kozova I. L. – Psychological and pedagogical factors of learning motivation development of students of higher medical educational institutions. - Qualification scientific paper, manuscript copyright.

The thesis is submitted for acquiring a Candidate of Psychological Science degree in specialty 19.00.07 "Pedagogical and Age Psychology". – Ivano-Frankivsk National Medical University. – Ivano-Frankivsk, 2019; Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – Ivano-Frankivsk, 2019.

In the dissertation the theoretical substantiation and empirical study of psychological and pedagogical factors of development of educational and professional motivation of future dentists is carried out. On the basis of the analysis it was determined that the students' educational and professional motivation is an internal driving factor for the development of not only their professionalism, but also personality, since only on the basis of its high level of formation the process of forming their needs in a purposeful and continuous professional self-formation becomes possible, and as a consequence, the effective development of their professional culture. The process of professional development of future dentists is conditioned by the ability of each person to actualize internal resources, in particular, the identification and reflexive mechanisms of the functioning of his self-consciousness and unfolds only if the profession becomes for him the focus of the implementation of the most important personal values.

The experimental and diagnostic study of the peculiarities of the motivation development of future dentists has made it possible to state the following: the domination of the internal motivation of educational and professional activity and internal localization are important conditions for

optimization of the process of professional development. It is empirically determined that the motivational types of values of "self-perception" and "perception of others", "emotional comfort" and "internality" are the parameters of the model of development of training and professional motivation of the future dentist. The basis for optimizing the development of motivation is the relevant link between its essential characteristics and value orientations, aimed at updating the professional perspective, represented by the identification and reflexive mechanisms of professional self-promotion and indicators of psychological comfort, educational achievement, self-esteem and personal and professional experience.

As the contemporary science considers the motivational sphere of the individual as a complex organizational hierarchical psychic entity, the main idea of which is mediated by the action of a whole complex of objective and subjective factors, an attempt is made to identify those that are most influential and personally significant for a future dentist, namely: the conditions of the educational environment, the personality of the teacher, the availability of conditions for partner polysubject interaction, specially organized socio-psychological training.

On the basis of theoretical analysis of scientific sources, the criteria for the development of training and professional motivation of future dentists are defined: 1) the domination of internal educational and professional motivation over the external; 2) adequacy of self-assessment and group assessment; 3) domination of the internal control locus; 4) integral indicators: general comprehension of life (represented by the strategy "ability to solve problems, self-sufficiency, persistence"); 5) social maturity (strategy "social and communicative activity and social support"); 6) a sense of inner comfort (optimal indicators of an "alarming number" - personal anxiety, aggressiveness, frustration, rigidity).

The empirical study that was carried out during the qualifying phase did not reveal any significant differences in the level of formation of the indicators

of educational and professional motivation among the representatives of the studied groups: in general, both groups are characterized by medium and slightly higher than the average level of motivation of the study. At the same time, unlike traditional-conservative systems (TKG), the representatives of groups of the credit-modular system of education (KMG), the motives of creative self-realization and educational-cognitive motives are more clearly represented, while according to indicators of communicative and social motives, as well as the motives for avoiding and prestige - the trend is the opposite.

Three levels of development of training and professional motivation of future dentists have been defined: 1) high (22.5% of all); 2) average (55.9%); 3) low (21.6%). It has been established that the high level of educational and professional motivation among KMG students exceeds the similar level of TKG in 1.6 times (22.5% and 13.7% respectively), which indicates better conditions of the credit-module system. Also, in fact, in a quarter of future dentist students, these figures are in the range of the lowest levels.

It is proved that psychological factors of optimization of the professional formation of future dentistry are specific conditions of the educational process, which initiate the deployment of processes of self-awareness and ensure the progressive movement of the individual to the higher levels of value-semantic development. External psychological and pedagogical factors of optimizing the development of training and professional motivation are the dialogue of educational process and modelling of educational and professional situations, in which various theoretical and practical problems and heuristic questions play an important role. The combination of these factors with the internal psychological entities of the subject actualises his personality-professional reflection and the process of professional self-creation.

A form of implementation of the theoretical model for optimizing the development of training and professional motivation , a social psychological training has been specifically designed, aimed at actualizing the semantic formations: "I am the future dentist" and "My professional development". The

block "I am the future dentist" focuses on expanding the range of actual personality-professional reflection related to the existing "Image of Me" and a critical rethinking of the essence. The block "My professional development" provided for the establishment of the partnership's polysubjective interaction process, which greatly facilitated the improvement of the level of openness of the subject to the adoption and resolution of relevant personal and professional-transformational tasks aimed at further professional self-realization.

According to the results of the experiment, positive dynamics of indicators of development of training and professional motivation of students of future dentistry has been obtained.

The scientific novelty of the work:

- for the first time the educational environment, based on the credit-module system of education, was defined as the most important factor of the learning motivation of medical students.

- theoretical ideas about the peculiarities of the development of dentistry students' motivation in the presence of different conditions for the organization of their educational process have been considered;

- the necessity of creating psychological help rooms is determined, one of the main tasks of which should be the psychological support of the professional formation of future specialists;

- further development of scientific understanding of the interaction of external factors and intrapsychic conditions, which initiate the deployment of processes of self-awareness and ensure the progressive movement of the individual to the higher levels of its value-semantic development;

- a psychological development program aimed at increasing the efficiency of the motivation of students of higher medical institutions has been developed, scientifically substantiated and tested,

The practical significance of the research is that the selection and testing of psychodiagnostic tools for identifying the most informative indicators of the motivation of the students' medical education as well as their personality traits is

ensured. For the first time in the psychological support room a psychological development program aimed at increasing the efficiency of the student's motivation at higher education institutions was scientifically substantiated and tested. A set of methodological advice and recommendations will have practical value for teachers and psychologists of higher medical schools in their focus on the development of motivation of future dentists.

The results of the study can be used in psychodiagnostic, psychopreventive and psycho-correctional activities of practical psychologists and psychotherapists. They can also be used in higher education institutions in order to increase the efficiency of the educational process and for the successful professional development of future specialists.

Key words: motivation, motivational sphere, motivation for learning, educational and professional motivation, traditional and credit-modular (Bologna) system of education, self-esteem, development of motivation.

Список праць здобувача, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Козова И. Л. Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в разных системах современного образования. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 12. С. 141-144.

2. Козова І. Л. Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2015. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 21. С.138-148.

3. Козова І. Л. Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.*

Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 30. С. 292 – 305.

4. Козова І. Л. Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. С. 153-159.

5. Козова. І. Л. Психологічний вплив пониження рівня невротизації на мотивацію до учіння у студентів-медиків. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 34. С. 186-200.

6. Козова І. Л. Порівняння рівня тривожності студентів медичного університету, що навчались за різними навчальними системами та вивчення його впливу на мотивацію учіння. *East European Scientific Journal*. 2018. № 10 (38). Vol. 5. С. 35-42.

7. Козова І. Л. Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-модульної та акумулюючої системи (ECTS) освіти. *Досвід впровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації* : матеріали науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ-Яремче 20 травня 2016 р.). Івано-Франківськ, 2016. С. 115-117.

8. Козова І. Л. Вивчення мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів стоматологічного факультету медичного вищого навчального закладу. *Current issues and problems of social sciences* : матеріали international scientific conference (м. Кельце, Республіка Польща, 28-30 липня 2016 р.). Kielce, 2016. С. 170-174.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ І ТЕРМІНІВ	15
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	25
1.1 Поняття про мотиваційну сферу та мотивацію учіння студентів вищих медичних навчальних закладів.	25
1.2 Загальні детермінанти становлення учбово-професійної мотивації студентів вищих навчальних закладів.	40
1.3 Психолого-педагогічні детермінанти становлення учбово-професійної мотивації студентів вищих медичних навчальних закладів.	52
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ СИСТЕМАХ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ	61
2.1 Організація та психолого-діагностичний інструментарій дослідження мотивації учіння та психолого-педагогічних чинників її розвитку у студентів вищих медичних навчальних закладів.	61
2.2 Специфіка розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів у різних системах освіти.	81
2.3 Порівняльна характеристика психолого-педагогічних чинників розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів у різних системах освіти.	104
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	119
3.1 Експериментальна програма підвищення ефективності мотивації учіння студентів вищих медичних закладів.	119
3.2 Динаміка розвитку мотивації учіння у досліджуваних експериментальної та контрольної груп.	151
3.3 Методичні рекомендації викладачам, психологам вищих навчальних закладів щодо розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів.	168

ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	201
ДОДАТКИ	222

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ І ТЕРМІНІВ

- ЕГ - експериментальна група
- КГ - контрольна група
- КТГ - кредитно-трансферна система освіти – експериментальна група
- КП - показники констатуючого зрізу
- СПА - соціально-психологічна адаптація
- ТКГ - традиційна система освіти – контрольна група
- ФП - показники формуючого зрізу

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема формування мотивації учіння в процесі професійної підготовки зумовлена зростанням потреби у фахівцях, здатних до ефективного вирішення проблем та завдань, які стоять перед суспільством на сучасному етапі. Позаяк якість майбутніх фахівців, котрі здобувають освіту у вищій школі, залежить не лише від тих умов, в яких у даний момент перебуває студент вишу, то її слід вважати комплексною, а отже такою, що потребує ґрунтовного аналізу цілої низки соціальних, психолого-педагогічних та індивідуально-особистісних чинників.

Однак, з погляду на ситуацію з вищою освітою в Україні, коли кожен ВНЗ поставлений в умови виживання, питання мобілізації усіх науково-практичних та організаційно-методичних ресурсів вишу стає бажаною і необхідною потребою підвищення якості освіти і як наслідок фаховості випускників. Одна з провідних ролей у цьому процесі належить психологічній науці, позаяк систематичне і науково-обґрунтоване прикладне застосування накопичених психологічних знань безсумнівно сприятиме удосконаленню професійної підготовки фахівців.

У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців вищої школи (зокрема, в області медицини) і особливо їх мотиваційної сфери як важливого чинника процесу професійної готовності.

Питання про мотиви учіння є питанням якості учбової діяльності. Особливо гостро питання учбово-професійної мотивації студентів постає, по-перше, у зв'язку зі зростанням рівня вимог до фахівців, зумовленого посиленням конкуренції на ринку праці, спричиненого як кризовими явищами в економіці, так і неконструктивною політикою масової підготовки спеціалістів за окремими престижними спеціальностями (зокрема, лікарів), і, як наслідок, значним перевищенням пропозиції таких фахівців над їх попитом. По-друге, інтерес до мотивації навчання

посилився із введенням кредитно-трансферної системи навчання, що передбачає суттєве збільшення частки і ролі самостійної роботи студентів у їх учбово-професійній діяльності. Окрім того, структура мотивів студента, сформована за час навчання у ВНЗ, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця, що робить розвиток позитивних навчальних мотивів невід'ємною складовою виховання особистості студента.

Особливості мотивації учіння, пов'язані зі специфікою системи міжособистісних стосунків тих, хто навчається, рідко стають предметом психологічних досліджень. Водночас, як свідчать результати аналізу наукової літератури, соціальні, психолого-педагогічні та індивідуально-особистісні чинники можуть бути важливою детермінантою мотивації учбово-професійної діяльності студента. Це, в свою чергу, ставить перед вищими навчальними закладами завдання психологічного супроводу процес формування відповідної мотивації.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, мотиваційна регуляція діяльності була предметом вивчення А. К. Маркової, О. М. Леонтьєва, Д. О. Леонтьєва, А. А. Реана, С. Л. Рубинштейна, Д. І. Фельдштейна та ін. Питанням впровадження інноваційних психолого-педагогічних технологій її розвитку в освітніх закладах присвячено праці Г. О. Балла, І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, З. С. Карпенко, С. Д. Максименка, Л. Г. Подоляк, Г. К. Радчук, М. В. Савчина, В. А. Семиченко, А. В. Фурмана, Н. В. Чепелевої, В. М. Чернобровкіна, В. І. Юрченка та ін. Доволі ґрунтовно в науковій літературі висвітлено вплив мотивації на ефективність діяльності (В. Г. Асеев, Т. Г. Богданова, Е. П. Ільїн, Т. С. Кудріна, М. Г. Ярошевський та ін.). Різні аспекти цієї проблематики досліджувались представниками зарубіжної психології у межах психоаналітичного, гуманістичного, герменевтичного та інших підходів (К. Альдгеймер, Д. Вільсон, К. Гольдштейн, Л. Кольберг, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Харріс, Д. Хебб, Х. Хекхаузен, П. Херст, К. Юнг та ін.).

Незважаючи на те, що в останні роки помітно зріс інтерес науковців до питань фахової підготовки, проблемі впливу освітнього середовища на формування мотиваційної сфери особистості студента приділяється недостатньо уваги. Можливо це пов'язано з тим, що радикальних змін у цій царині донедавна не проводилось. Адже впродовж багатьох десятиків років існувала традиційна методика підготовки фахівців вищої школи, яка в цілому давала непогані результати, а отже задовольняла усіх: тих хто проводив навчання і тих хто здобував освіту.

Однак, все більш зростаючі вимоги до підготовки фахівців університетів, а також приєднання України до єдиного європейського освітнього простору, призвели до критичного переосмислення поглядів на усталену систему вітчизняної вищої освіти, заставили зробити рішучі кроки щодо реорганізації системи освіти в Україні. Відтак, суттєві зміни в організації навчального процесу ВНЗ, позначились не лише на результатах успішності, а й особистісних змінах, зокрема на ставленні студентів до учбово-професійної діяльності, їх мотиваційній сфері. Таким чином, ситуація яка склалась на сьогодні, потребує ґрунтовного вивчення та осмислення з метою не тільки її оцінки, а й поглибленого аналізу та критичного ставлення до традиційних й новітніх форм і методів ведення навчального процесу.

Актуальність проблеми дослідження, її теоретична і практична значущість зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **"Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів."**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження здійснювалося відповідно до плану наукових досліджень ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» «Вивчення особливостей психологічного стану дітей, підлітків і студентів у період запровадження освітніх інновацій» (номер державної реєстрації 0112U006018). Тему затверджено Вченою радою

вищезазначеного навчального закладу (протокол № 7 від 02 червня 2014 р.) і узгоджено бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 травня 2015 р.).

Мета дослідження – з'ясувати роль основних психолого-педагогічних чинників формування мотивації учіння студентів медичного вишу, визначити показники їх ефективності, розробити й перевірити ефективність програми розвитку мотивації учіння.

Реалізація мети передбачала розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до дослідження мотивації учіння і виявити комплекс психолого-педагогічних чинників, що справляють вплив на мотивацію учіння студентів вищих медичних навчальних закладів.

2. Експлікувати емпіричні показники досліджуваних корелятив (чинників) мотивації учіння студентів-стоматологів медичних ВНЗ з різними формами організації освітнього процесу і визначити критерії, рівні та інтервальні значення їх розвитку.

3. Розробити й перевірити на ефективність психологічну розвивальну програму, спрямовану на підвищення мотивації учіння студентів вищих медичних закладів.

Об'єктом дослідження є мотивація учіння студентів вищих медичних навчальних закладів.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів-медиків у процесі реалізації кредитно-трансферної системи вищої професійної освіти.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів, а саме:

1) *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення представлених у науковій літературі концептуальних положень з досліджуваної проблематики;

2) *емпіричні* – для констатації вихідного стану мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів і для перевірки ефективності експериментальної програми розвитку мотивації учіння було використано такі психодіагностичні методики: «Діагностика учбової мотивації студентів» (А. А. Реан і В. А. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєва); опитувальник «Дослідження соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд); «Рівень невротизації» (Л. І. Вассерман); опитувальник тривожності (Ч. Спілбергер); «Діагностика реалізації потреби у саморозвитку» (Тихонова Л. С.); авторський опитувальник «Моє ставлення до Болонського процесу»; проєктивний тест незавершених речень та метод рангування різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії; а також бесіда, спостереження;

3) *психолого-педагогічний експеримент* з констатувальним, формувальним і контрольним етапами для виявлення комплексу психолого-педагогічних чинників розвитку мотивації учіння студентів-медиків у процесі реалізації кредитно-трансферної системи вищої професійної освіти;

4) *математико-статистичні методи* – описова статистика у спосіб визначення середніх значень та відсоткових співвідношень, кореляційний та факторний аналізи. Порівняння результатів та знаходження значущості відмінностей здійснено за критеріями t-Стьюдента та кутового перетворення ϕ^* -Фішера. Статистичні розрахунки виконано з використанням програм Microsoft Excel і пакету статистичних програм SPSS 21.0 для Windows;

5) *організаційні* – порівняльний метод.

Організація та експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2011–2015 років на базі ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет". На різних етапах експериментального дослідження взяв участь 381 студент III–IV курсів стоматологічного факультету.

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

– *уперше* встановлено вплив психолого-педагогічних чинників на мотивацію учіння студентів вищих медичних навчальних закладів, а саме *організаційно-педагогічних* (характеристики освітнього середовища: особистість викладача, організація спільної учбової діяльності викладача і студентів та їх полісуб'єктна взаємодія, діалогізація освітнього процесу та моделювання учбово-професійних ситуацій у формі фахових теоретико-практичних задач і евристичних запитань, специфіка академічної групи) *та соціально-психологічних* (соціальні вимоги й очікування, умови життєдіяльності студента та умови фахової самореалізації), а також *індивідуально-особистісних* (мотиви, поведінкові стратегії, стереотипи; рівень інтелектуального розвитку та здібностей; рівень домагань і самооцінки; рівень соціальної лабільності (контактності, тривожності); визначено *діагностичні критерії* формування мотивації учіння студентів-стоматологів (домінування позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації, адекватність самооцінки та групової оцінки, домінування інтернального локусу контролю, загальної осмисленості життя, соціальної зрілості, почуття внутрішнього комфорту), *рівні та показники* розвитку мотивації учіння студентів медичного вишу; *розроблено, науково обґрунтовано і апробовано* психологічну розвивальну програму, спрямовану на підвищення ефективності мотивації учіння студентів вищих медичних закладів і доведено її ефективність;

– *удосконалено* процедуру відбору осіб з порушеннями мотивації учіння в психокорекційні групи (скринінг за критеріями соціальної дезадаптації та рівня невротизації);

– *аргументовано* ефективність запропонованої концептуальної моделі розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів;

– *поглиблено* теоретичні уявлення про особливості розвитку мотивації учіння студентів-стоматологів за наявності різних умов організації їх начального процесу;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про особливості функціонування інтрапсихічних механізмів, спрямованих на продукування нових мотиваційних утворень при поєднанні групових та індивідуальних методів надання психологічної допомоги.

Практичне значення дослідження вбачаємо у можливості розширення компетенції психологічної служби ВНЗ щодо надання психологічної допомоги студентам у розв'язанні проблеми мотивації учіння з метою психологічного супроводу процесу їх професійного становлення. Розроблена психологічна розвивальна програма, спрямована на підвищення мотивації учіння студентів вищих медичних закладів, може бути покладена в основу методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх спеціалістів у процесі реалізації кредитно-трансферної системи вищої професійної освіти.

Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами в консультативній діяльності, а також викладачами вишів під час проведення лекційних, семінарських і практичних занять з навчальних курсів: «Психологія формування особистості» (22 – охорона здоров'я), «Психологічні основи профорієнтації і самореалізації особистості» (05 – соціальні та поведінкові науки), «Психологія вищої школи» (01 – освіта).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідки впровадження № 01-15/03/810 від 24.04.2018 р. та № 17 від 15.02.2018 р.), Одеського національного політехнічного університету (довідка впровадження № 1-ГФ від 16.01.2019 р.), ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» (довідка впровадження № 11-879 від 01.03.2018 р.) та Коломийський медичний коледж (довідка впровадження № 68/10-04 від 02.02.2018 р.).

Особистий внесок здобувача. Всі наукові результати, представлені у дисертаційному дослідженні, отримані автором самостійно. У одних тезах, написаних у співавторстві, особистий внесок здобувача полягає у зборі матеріалу, його аналізі та підготовки тез до друку.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення наукового дослідження були представлені на 7 міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: V Міжнародній конференції молодих вчених "Психологія – наука майбутнього" (Москва, Росія, 2013); науково-практичній конференції "Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III-IV рівня акредитації" (Івано-Франківськ – Яремче, 2015); науково-практичній конференції «Одинадцять Марзеєвські читання» (Івано-Франківськ, 2015); міжнародній науковій конференції "Current issues and problems of social sciences" (Кельце, Республіка Польща, 2016); науково-практичній конференції "Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III-IV рівня акредитації" (Івано-Франківськ – Яремче, 2016); XXVII Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції "Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку" (Переяслав-Хмельницький, 2016); XIV Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю, присвяченій 60-річчю ТДМУ «Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні» (Тернопіль, 2017). Дисертацію обговорено на засіданні кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет" (протокол № 10 від 12 квітня 2018 р.).

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечено обґрунтованістю вихідних теоретико-методологічних засад, використанням комплексу методів, адекватних меті та завданням роботи, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, коректним застосуванням непараметричних методів математичної статистики,

репрезентативністю вибірки, апробацією результатів теоретичного конструювання на практиці.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 13 наукових праць, у тому числі 4 статті – у фахових наукових виданнях України, 2 статті – у закордонних виданнях та 7 тез – у збірниках, матеріалах і тезах конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Зміст дисертації викладено на 200 сторінках основного тексту, робота ілюстрована 28 таблицями і 17 рисунками. Список використаних джерел нараховує 218 праць, серед яких 6 – англомовних.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Поняття про мотиваційну сферу та мотивацію учіння студентів вищих медичних навчальних закладів

Проблема розвитку мотиваційної сфери особистості розкрита в концепціях Б.Г. Ананьєва, Дж Аткінсона, Л.І. Божович, В.К. Вілюнаса, Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, А. Маслоу, В.С. Мерліна, В.М. М'ясищева, Д.М. Узнадзе, З. Фрейда, Г. Холла, Х. Хекхаузена та інших, в яких і закладено теоретико-методологічні основи дослідження сутності цього важливого особистісного феномену. Адже весь процес становлення особистості визначається, насамперед, розвитком її мотиваційної сфери.

У будь-якій сфері діяльності чи поведінки людини важливе значення має мотивація, під якою розуміють систему чинників, що зумовлюють та пояснюють співвідношення між діями та їх причинами. Мотивація – це сукупність психологічних процесів, які активізують суб'єкта, спонукаючи до тих чи інших дій та спрямовують його поведінку на досягнення певних цілей.

Мотивація не безпідставно вважається основною рушійною силою людської поведінки, а тому займає провідне місце у структурі особистості. Пронизуючи основні структурні утворення особистості (спрямованість, характер, самосвідомість, емоційно-вольову сферу, психічні процеси), мотивація, в значній мірі, визначає ефективність будь-якої діяльності, в тому числі учбової. Це положення є загальноприйнятим серед психологів і знаходить своє експериментальне підтвердження. Зокрема, в одному із досліджень (Бернс Р.) виявлено, що відмінності в успішності учнів

пояснюються на 21-25% їх інтелектуальними здібностями, на 27-36% особистісними якостями і на 23-27% мотивацією [26, с. 254].

Мотиваційна сфера особистості – складне психічне та соціально детерміноване за своїм походженням, змістом й засобами реалізації утворення. Крім функцій спонукання та спрямованості дій, мотиву притаманна функція смислоутворення. У працях О.М. Леонт'єва [104], С.Л. Рубінштейна [168-170] та інших мотив розглядається як феномен (або явище), який виникає під впливом соціальних умов об'єктивації потреб особистості. У цьому розумінні мотив є моделлю бажаних для особистості станів або матеріальних чи духовних об'єктів, що мають для неї особливу значущість, тобто особистісний смисл.

У психологічних словниках мотиви тлумачаться як "система спонукань, що викликають активність організму і визначають її спрямованість. Усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість і мету" [62, с. 257].

Мотив (від лат. *moveo* – рухаю) – рушійна сила, яка спонукає людину до дії, до боротьби за досягнення поставленої мети. Мотивами дій є людські *потреби, почуття, інтереси*, усвідомлення необхідності діяти. Допускають, що в людини може виникати стан спонукання (*потягу*) без переживання й усвідомлення мотиву. Водночас *діяльність* може бути полімотивованою, тобто мати кілька мотивів.

Мотивація – «сукупність причин психологічного характеру (система *мотивів*), які зумовлюють *поведінку і вчинки людини*, їхній початок, *спрямованість і активність*» [155, с. 87].

Учбова діяльність (учіння) – це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування нею різними методами і способами предметних, інтрапсихічних, пізнавальних чи морально-вольових дій, котрі узагальнюються за аналогією з процесом формування теоретичних знань.

Учіння – стихійний або цілеспрямований процес засвоєння людиною знань, вироблення вмінь і навичок, розвиток особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної або спільної діяльності, спілкування з ровесниками або старшими шляхом спостереження за поведінкою та діяльністю інших людей, їх наслідування, а також у процесі сприймання та аналізу інформації у засобах масової інформації [173]. Процес учіння, що здійснюється під впливом інших людей, називається навчінням. Це може відбуватися стихійно та цілеспрямовано. Чіткої межі між самостійним учінням і навчінням не існує.

Слід пам'ятати про те, що учіння спрямоване не тільки на засвоєння суб'єктом знань, умінь та навичок, а й на формування у нього якісних змін, наприклад: його пізнавальних потреб, прийомів і способів здобуття індивідуального досвіду, формування інтелектуальних почуттів, волі тощо. Учіння є необхідною умовою забезпечення психічного розвитку індивіда і триває у різних формах протягом усього життя.

Якщо йдеться про учіння школярів, то в умовах організованого навчання воно набуває форми учбової діяльності. Продуктом є сам учень, його знання, мотиви, цінності, цілі, плани, а також поведінка, що виражається у ставленні учня до цієї діяльності та в емоціях, які при цьому виникають.

В.В. Давидов та Д.Б. Ельконін аналізують учбову діяльність учнів як одну із форм учіння. При цьому, учіння більш широке поняття і може відбуватися у різних видах діяльності, але лише в учбовій діяльності оволодіння знаннями, вміннями та навичками виступає як її основна мета і головний результат. В учінні, що відбувається в інших видах діяльності, засвоєння виступає як побічний продукт.

Окрім того, що учіння є особливою формою пізнавальної активності особистості (завдяки засвоєнню теоретико-практичних знань), її психічного розвитку (забезпечуючи розвиток здібностей та інших особистісних утворень), йому ще й притаманні певні важливі соціальні

функції. Йдеться про те, будучи оптимальною формою співробітництва в системі взаємин "дитина-дорослий", вона (ця діяльність) виступає ефективним інструментом включення підростаючих поколіть в складну систему соціальних стосунків, у процесі якої вони засвоюють суспільні цінності та норми людського співіснування. При чому, як специфічний вид діяльності вона стає можливою лише на певному щаблі розвитку психіки індивіда, позаяк потребує свідомого регулювання своїх дій.

Разом з цим, поняття учіння та учбова діяльність не є тотожними. Учбова діяльність є однією з форм учіння. На думку чеського дослідника І. Літарта лише цілеспрямоване довільне учіння, що є активним учінням (І.І. Льясов) можна називати учбовою діяльністю учнів.

Глибокими і, водночас, визначальними для нас стали висловлювання з цього приводу метра української наукової психології Г.С. Костюка: "У процесі *навчання* поєднуються і диференціюються *активність* учителя і *активність* учнів. Ці види активності позначаються різними словами: "навчання" й "учіння". Перше слово означає те, що робить учитель (навчає), друге – те, що роблять учні (учаться)... Навчання – це керування учінням, тобто учбовою діяльністю учнів, спрямованою на оволодіння *знаннями, вміннями* й іншими суспільними *цінностями*, а через нього і керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх якостей (розумових, моральних, трудових та ін.)... Учіння не відразу стає справжньою діяльністю учня, а формується поступово... Учіння стає учбовою діяльністю в міру того, як складаються його цілі, завдання, зміст, *мотиви*, способи дій та їх результати..." (Г.С. Костюк) [155, с.89]. Дане висловлювання дає підстави стверджувати, що учіння в умовах організованого навчання набуває форми учбової діяльності учнів або ж учбово-професійної у студентів.

Учіння – 1) система пізнавальних *дій*, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань, результатом чого є набуття системи *знань*, опанування *уміннями* і *навичками*; 2) процес (точніше, співпроцес) набуття

і закріплення способів діяльності індивіда, результатом якого є досвід, виникають нові форми поведінки і діяльності; 3) діяльність учня (студента) щодо оволодіння соціальним досвідом і розвитку якостей, необхідних для виконання соціальних функцій і розв'язання задач [155, с. 89].

У зв'язку з тим, що високий рівень мотивації є одним із найдієвіших засобів підвищення ефективності та якості діяльності (і зокрема учбової), то особливої ваги набуває питання про можливість цілеспрямованого формування мотивів учіння. При цьому, спеціально слід наголосити на тому, що беручи до уваги зміст класичного висловлювання Г.С. Костюка про те, за яких умов учіння стає учбовою діяльністю [155, с. 89], ми в своєму аналізі використовуватимемо терміни мотив учіння і мотив учбово-професійної діяльності як змістово тотожні поняття.

Проблема мотивації була і залишається актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Однак, на сьогодні не існує єдиних підходів до розуміння того, що складає мотиваційну сферу особистості і що саме повинна пояснювати психологія мотивації. Для розуміння феноменів мотивів та мотивації звернемося насамперед до словникових тлумачень цих явищ.

Навіть простий поверхневий аналіз дає змогу констатувати, що основний зміст понять зосереджений навколо 3 аспектів:

1. Спонування до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість.

2. Предмет, матеріальний або ідеальний, що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона і здійснюється.

3. Усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [157, с.256].

Джерелом мотивів є перманентний процес суспільного розвитку матеріальних та духовних цінностей, які у випадку їхньої особистісної

інтеріоризації можуть набувати спонукальної сили і стати реальними мотивами. Динаміка мотиву в конкретних ситуаціях зумовлена надситуативною активністю, що приводить до постановки особистістю надзавдань, а також до появи нових мотивів діяльності [157, с. 257].

Незважаючи на неоднозначність визначення основних понять, нині у вітчизняній та зарубіжній психології сформувалося кілька наукових уявлень про мотив, кожне з яких має свою методологічну та експериментальну базу, що, в свою чергу, дає змогу представити їх у вигляді своєрідної узагальненої класифікації [207].

До першого типу належить мотивація з біоенергетичною основою, провідним механізмом якої вважається фізіологічний гомеостаз.:

а) "мотивація інстинкту" (в основі психофізіологічний імпульс активності; таке уявлення про мотив базується на вченні біхевіоризму та необіхевіоризму);

б) "мотивація потягу" (теоретичним підґрунтям цього уявлення є психоаналіз; в такому розумінні мотиву відображаються тільки його динамічні характеристики, які пов'язані з природними неусвідомлюваними потягами);

в) "мотивація драйву" (емоційний спонукач, в якому за основу мотиву беруться емоції та почуття, хоча при цьому допускаються й інші основи мотивації: потреби та їхні модифікації, різноманітні відношення).

До другого типу відноситься мотивація з психоенергетичною основою. Механізм цього типу мотивації розроблений недостатньо. Залишається нез'ясованим, яким чином мотивація чинників набуває спонукальних, енергетичних властивостей:

а) "мотивація потреби" (в основі спонукальних причин покладено потребу; за цих умов мотив і потреба практично ототожнюються);

б) "мотивація психічних і соціальних чинників" (в основі мотиву лежать будь-які усвідомлювані спонукачі: потреби, інтереси, почуття обов'язку, прагнення, бажання, цілі, наміри тощо; перетворення всіх цих

спонукачів на мотив відбувається шляхом їх усвідомлення).

Згідно поглядів багатьох науковців-психологів (Н.Х. Барамідзе, Л.І. Божович, С.С. Занюк, О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, В.І. Селіванов та інші), в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Тобто все, в чому знаходить своє втілення потреба. Зауважимо і те, що поняття "мотив" і "мотивація" не є ідентичними. П. Мілнер у результаті психофізіологічних досліджень термін "мотивація" використовував для позначення будь-якого збудника: мотиву, потреби, потягу, навіть стимулу, який впливає на людину або тварину [8]. Неоднозначність спостерігається і щодо класифікації мотивів, яку можна пояснити різними підходами до розуміння сутності мотиву.

Беручи до уваги всі ці наукові уявлення, Г.Г. Леонт'єв пропонує свою інтерпретацію мотиву як інтегрального, тобто цілісного способу організації активності людини, який поєднує когнітивні, потребові та регуляційно-виконавчі функції [105, с. 14-15]. Ці функції автор подає як структурні компоненти мотиву, кожний з яких, маючи самостійне значення, включаючись до складу мотивації, не втрачає його. Однак, у сукупності ці компоненти утворюють нові, системні якості мотиву – саморегуляцію діяльності та поведінки індивіда. Особливість регуляції полягає у тому, що вона здійснюється через вибірковість активності, що забезпечує неадаптивний характер предметної діяльності. Це означає, що людина не тільки пристосовується до об'єктивного світу, але й перетворює цей світ, змінює його у відповідності до своїх потреб та мотивів. Отже, в неадаптивності предметної діяльності закладена перетворювальна активність людини, джерелом якої є мотив. У цьому полягає головна відмінність мотиву від потреби [105].

Вибіркова (селективна) функція забезпечує узгодження та урахування не тільки спонукачів, але й умов та засобів, необхідних для їхнього задоволення. В основі селективної функції лежить оцінний

механізм, який формується у процесі життєдіяльності людини. На його формування здійснюють вплив як індивідуальні особливості, так і чинники зовнішнього середовища, соціальне оточення та об'єктивні суспільні відносини. У сформованому оцінному механізмі наявна система ціннісних орієнтацій особистості як система еталонів селекції. Селективна функція (разом з іншими мотиваційними функціями) різко відрізняє мотив від решти ініціаторів людської активності, надає йому особистісного характеру [105].

Будучи інтегральним та системним спонукачем, мотив може затримувати та санкціонувати задоволення актуальної потреби, узгоджуючи її з інтересами всієї структури особистості: її часовими характеристиками "Я-образу", ієрархічними утвореннями аксіологічно-смыслові сфери, рівнем самооцінки і рівнем домагань тощо.

Отже, можна сказати, що мотив, крім спонукальних, має оцінні регуляторні та змістові характеристики, які або зв'язані зі свідомістю, або базуються у сфері свідомості. Г.Г. Леонтьєв пропонує такі базові положення, які необхідно враховувати при вивченні мотивації:

1. Мотив та мотиваційна сфера є продуктом розвитку спонукальних сил людини, її діяльності та життєвої практики, соціалізації та особистісного становлення.

2. Мотиваційну сферу слід розглядати як вищу форму спонукально-регулятивної діяльності людини з навколишнім середовищем. Це комплексна характеристика психічної активності суб'єкта, в якій репрезентовано всю цілісність його особистості – її біологічну, психічну та соціальну сутність.

3. Мотив має поліфункціональний характер. У ньому знаходять вияви спонукальна, спрямовуюча, когнітивна, селективна, цілемодулювальна, смислотвірна функції. Так, наприклад, на основі селективної функції у процесі мотивації оцінюється значущість виниклої потреби для теперішнього та майбутнього особистості. У будь-який

момент часу людина зазнає дії різноманітних спонукачів, між якими доволі часто існують чи виникають суперечливі зв'язки та відношення, котрі можуть суперечити наявним завданням та цілям особистості. У зв'язку з цим, виникає необхідність регуляції цих спонукань, їхньому взаємному узгодженні та створенні на їхній основі мотиваційної системи. Це здійснює мотив [208].

Мотивація кожної конкретної особистості залежить від характерного для неї способу життя. Особистісний підхід до мотивації передбачає здатність особистості керувати своїми мотивами, співвідносити їх із перспективними цілями, що забезпечує визначеність мотивації.

Утверджуючи важливу роль діяльності для розвитку особистості, С.Л. Рубінштейн вказував на те, що психічний і духовний світ людини не тільки виявляється, але й формується в ній. Таким чином, основний шлях формування особистості і, насамперед, її мотиваційної сфери, лежить тільки в площині реалізації, осмислення та переосмислення самої діяльності і себе як її суб'єкта. С.Л. Рубінштейн вважав, що мотив є усвідомленим чинником кожної дії людини і виникає як наслідок її ставлення до обставин, у яких протікає дія. Людина обирає спосіб дії через свідоме зіставлення умов, завдань, перспектив конкретної діяльності.

О.М. Леонтьєв чітко пов'язує мотивацію діяльності з потребою такої діяльності, називаючи мотиви "опредмеченими" потребами. Автор наголошує, що лише після чуттєвого сприйняття матеріального предмету потреби, або осмислення уявного предмету потреби, він може стати мотивом діяльності. При цьому, О.М. Леонтьєв поділяє мотиви на усвідомлені і неусвідомлені, що відрізняє його наукову позицію від позиції С.Л. Рубінштейна, який вважав, що мотивація має лише "свідому природу".

Мотиваційна сфера особистості, як уже зазначалося, – складне психічне утворення, яке є ієрархізованою динамічною системою, в якій певним чином підпорядковані, взаємозв'язані та взаємозумовлені потреби,

мотиви й цілі. Усі складові цієї системи мають відносно стійкий підпорядкований зв'язок (ієрархію) з різноманітними показниками своєї динаміки. Деякі зв'язки діють протягом тривалого періоду (роки), інші – короткотривалі і діють тільки протягом певної ситуації.

До важливих параметрів мотиваційної сфери можна віднести часовий показник її стійкості та різноманітність й значущість її спонукачів. Ті мотиви, котрі займають домінуючі позиції в ієрархічній системі мотиваційної сфери не лише є найбільш стійкими та глибоко особистісними, а й організують та підпорядковують собі всі інші спонукачі та складають мотиваційне ядро, від якого значною мірою залежить духовно-моральний світ людини.

Приділивши достатньо уваги аналізу поглядів вітчизняних дослідників на проблему мотивації, вважаємо за необхідне звернутися до наукових надбань зарубіжних психологів. В своєму аналізі зарубіжних теорій та підходів І.П. Якимчук зазначає, що мотивація найчастіше тлумачиться як: енергетичне джерело активності (З. Фрейд); ієрархія спонукань, психічних потреб (А. Маслоу); деяке внутрішнє утворення, що сприяє активності особистості і будь-якій діяльності (Д. Хебб); сила відповідної багаторівневої дії (Дж. Доллард, Н. Міллер); стан, що виникає при взаємодії мотиву і релевантних йому аспектів ситуації (Хекхаузен Х.).

Представники когнітивної теорії мотивації розглядали мислення як чинник, що опосередковує вплив мотивів на поведінку, що здійснюється через механізм вибору деякої форми поведінки (Р. Боліс) чи через механізм постановки цілей і формування планів (Ж. Ньюттен). Важливими напрямками вивчення мотивації і надалі залишається теорія інстинктів (К. Лоренц, В. Макдугалл); теоретико-особистісний напрямок (Н. Ах, Г. Олпорт, Г. Мюррей) [101] та ін.

Автори й послідовники гуманістичного напрямку (К.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Юнг, Г.Олпорт, К.Роджерс) стверджували, що індивід мотивується не багатьма, а одним головним мотивом – самоактуалізацією

чи самореалізацією. Під самоактуалізацією розуміють творчу тенденцію людської природи, що є основою розвитку та вдосконалення індивіда.

Близьким до гуманістичного напрямку став герменевтичний підхід, прихильники якого (П.Херст, Д.Вільсон, Л.Кольберг, А.Харріс) вважали, що для розуміння людини слід усвідомити мотиви її поведінки й нормативно-ціннісні настанови.

Відомий дослідник мотивації Х. Хекхаузен вважає, що поведінка людини визначається очікуванням, оцінкою передбачуваних нею результатів своїх дій та їх віддалених наслідків. Суб'єктна значущість очікуваних наслідків, визначається притаманними йому ціннісними диспозиціями, які позначаються словом "мотиви" [192, 193].

Слід зазначити, що у поглядах радянських та вітчизняних психологів на це велике теоретичне різноманіття можна помітити багато критики. Так, А.Б. Орлов [138], аналізуючи зарубіжні теорії мотивації, зазначає, що в їх розвитку простежується суперечність двох теоретичних орієнтацій: об'єктивістської, відповідно з якою поведінка детермінується зовнішнім середовищем, і суб'єктивістської, згідно з якою детермінантами поведінки є внутрішні системи особистості.

Дещо інший критичний погляд на зарубіжні теорії мотивації знаходимо у наукових розвідках М.Ш. Магомед-Емінова [117]. Зокрема, він акцентує увагу на трьох основних підходах, котрі найчастіше зустрічаються у роботах зарубіжних авторів при дослідженні мотивації:

1) мотивація досліджується в рамках теорії особистості, а тому основний акцент робиться на таких питаннях, як класифікація мотивів, типи спрямованості, диспозиції. Для цього напрямку характерна орієнтація на особистісні детермінанти, а не на хід мотиваційного процесу;

2) головне значення надається ситуації, а тому пріоритетними є різноманітні ситуаційні параметри для опису детермінації поведінки;

3) мотивацію розглядають як динамічний процес, зорієнтований на взаємодію особистості та її психологічне оточення, включаючи і

ситуаційні особливості. Мотивація тут, здебільшого, розглядається як загальний термін для позначення того, що дії суб'єкта детерміновані його власною природою чи внутрішньою структурою.

Узагальнюючи погляди на мотив і мотивацію, які існують у вітчизняній і зарубіжній психології, доходимо висновку, що не існує єдиної думки серед психологів насамперед з проблеми про "першопричини" мотиваційної сфери. Разом з тим, найчастіше джерелом активності особистості все-таки називають потреби.

Як відомо, "потреба – це важлива рушійна сила розвитку особистості, яка збуджує потяг. Завдяки потребам людське життя набуває цілеспрямованості, що дозволяє задовольняти потреби або уникати неприємного зіткнення із середовищем. Стан об'єктивної потреби організму в чомусь, що знаходиться поза ним, є необхідною умовою його нормального функціонування і джерелом його активності" [181, с. 344].

Ще однією особливістю потреб є їх пасивно-активний характер. Так, з одного боку, вони начебто "нав'язуються" людині умовами її біосоціального існування й пов'язані з виникненням деякого дефіциту в її нормальній життєдіяльності соціальної чи біологічної. Водночас, з іншого боку, потреби підштовхують суб'єкта до активності, позаяк саме завдяки останній і відбувається усунення цього дефіциту.

Однією з найважливіших властивостей потреб, яка вважається фундаментальною, є предметність. Це означає, що будь-який суб'єкт, який усвідомлює свою актуальну потребу, він чітко уявляє і предмет своєї потреби на який і повинна бути спрямована його активність. При цьому така орієнтація на зовнішній світ передбачає включення цього зовнішнього до внутрішньої системи життєдіяльності людини. Більш того, піднімаючись на вищі онтогенетичні рівні особистісного розвитку, предметами потреб суб'єкта стають складові його внутрішнього (культурно-духовного) світу.

Потреби психологічно виявляються як мотиви поведінки. Будучи

психологічною формою прояву потреби, мотив все-таки відрізняється від неї складним процесом психологічного творення мотивації. Якщо потреби складають сутність, основну рушійну силу всіх видів людської активності, то мотиви є конкретними її проявами, які завжди пов'язані з когнітивними процесами [170]. Чим складнішою, за способами свого задоволення є потреба, тим різноманітнішими будуть і шляхи її задоволення, а отже і мотиви діяльності.

Потреба є прагненням суб'єкта до чогось конкретного, а мотив є обґрунтованим рішенням задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в середовищі життєдіяльності людини. Перш ніж потреба викличе дію, особистість зазнає складного психологічного процесу мотивації, зміст якого складає усвідомлення певною мірою суб'єктивної та об'єктивної сторін потреби, а також дій, що ведуть до її задоволення. Таким чином, в основі будь-якої дії лежить потреба, яка психологічно виявляється як мотив, що може реалізуватися в інтересах, прагненнях, переконаннях і настановах.

В основі мотиваційної сфери особистості лежить відомий у психології принцип ієрархії, за яким "нижчі ступені субординовані (тобто підпорядковані) вищими, а вищі, які включають в себе нижчі у зміненому, але невідстороненому вигляді і ґрунтуються на них, до них не зводяться; переходи від ступеня до ступеня здійснюються як стрибки на основі нових системних якостей [151, с. 267].

Одна з найбільш відомих і науково цікавих концепцій потребової сфери належить А. Маслоу. Вибудовуючи потреби за вже відомим ієрархічним принципом, А. Маслоу вважав, що "передумовою для прояву потреб більш високого рівня завжди є насичення потреб нижчих рівнів ієрархії. Будучи задоволеними, останні більше не домінують у поведінці людини, в силу вступають суто людські потреби та інтереси" [125, с. 103].

Зміст основних положень пірамідальної ієрархії потреб А. Маслоу :

- будь-яка людина постійно відчуває необхідність задоволення різних потреб, які змістовно можна об'єднати у групи;
- групи потреб знаходяться в ієрархічній залежності одна від одної;
- незадоволеність потреб, змушує людину бути активною (діяльною);
- якщо потреба задовольняється, то її місце займає інша;
- потреби, що покладені в основу піраміди, вимагають першочергового задоволення;
- діяльний характер потреб більш вищого рівня стає можливим лише після задоволення потреб низового рівня;
- потреби вищого рівня можуть бути задоволені більшою кількістю способів низового [125].

Разом з цим, на думку багатьох науковців, далеко не все у цій концепції є бездоганим. Так, відомий радянський дослідник в області психологічної методології Б.Ф. Ломов піддавав критиці терію А.Маслоу за її описовість і протиставлення індивіда й суспільства. При цьому він наголошував, що "перехід від одного рівня мотивації до іншого визначається не законами спонтанного розвитку індивіда (як вважав А.Маслоу), а розвитком його стосунків і зв'язків з іншими людьми, із суспільством загалом [110, с. 315-316].

До не менш відомих зарубіжних концепцій слід віднести теорію потреб К. Альдгеймера, доволі сучасною, на сьогоднішній день, виглядає теорія набутих потреб Д. МакКлелланда, а також ціла низка таких популярних зарубіжних теорій мотивації як теорія очікувань В. Врума, теорія справедливості С. Адамса, комплексна теорія Л. Портера і Е. Лоулера, теорія двох факторів Ф. Герцберга та ін. Однак, у зв'язку з тим, що в контексті вибудовування концептуальних основ наших подальших емпіричних досліджень, вони для нас не представляють ніякого інтересу, то ми не вважали за необхідне детально розглядати їх специфіку.

Проводячи деякі попередні узагальнення, варто відмітити незаперечну істину, суть якої полягає у тому, що мотиваційна сфера – це одне з

найважливіших утворень в структурі особистості. Адже у ній акумульовано необмежений потенціал людської енергетики, що здатен підносити людину до вершин неймовірних творчих та особистісних злетів. Саме мотиваційна сфера, яка охоплює найрізноманітніші за своєю формою і змістом чинники, здатна активізувати, спрямовувати і визначати поведінку людини, формувати її особистісну траєкторію. Більш того, на думку багатьох учених мотиваційна сфера лежить в основі структури особистості (Платонов К.К.) і може розглядатись як системоутворюючий чинник (Г.О. Балл, Б.Ф. Ломов), який не тільки об'єднує в систему всі її складові, а й робить їх взаємозалежними та взаємозумовлюючими. Зокрема, Г.О. Балл, виділяючи у професійній готовності мотиваційний та інструментальний компоненти, розглядає як стрижневий саме мотиваційний. Вагомим аргументом своєї позиції він вважає те, що "...ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко надолужуватися чи компенсуватися, в той час як брак професійно значущої спрямованості особистості (інакше, нелюбов до роботи, якою доводиться займатися) спричинює низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособистісні конфлікти" [17, с. 99-100].

Слід зазначити, що у різних людей мотиваційний процес розгортається по-різному, а тому від розуміння того як побудована мотиваційна сфера особистості, яка специфіка її структурних утворень, які принципи покладено в основу її функціонування, залежить наскільки вдалим буде подальший процес планування й організації діяльності, поведінки і особистісного розвитку індивіда в цілому, а також в процесі його формування як майбутнього фахівця.

В останні роки в психологічній літературі вивчення мотивації учбової діяльності приділяється велика увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це питання про якість учбової діяльності. Доведено, що ставлення до професії і мотиви її вибору є одними з найважливіших чинників, які позначаються на успішності професійного навчання.

Незважаючи на те, що мотиваційні аспекти учбово-професійної діяльності студентів вишів є предметом аналізу численних наукових розвідок вже впродовж багатьох років, все ж у цьому питанні залишається дуже багато проблем, які потребують більш детального дослідження.

1.2. Загальні детермінанти становлення учбово-професійної мотивації студентів вищих навчальних закладів

Сьогодні вища школа є одним з найважливіших соціальних інститутів, без участі якого неможливо здійснити стимулювання економічного розвитку нашої держави й забезпечення конкурентоздатності економіки на міжнародному рівні. В цьому важливу роль повинні відігравати висококваліфіковані кадри, здатні до творчої праці та професійного саморозвитку. Попри постійний інтерес з боку науковців до даного напрямку досліджень, все таки слід констатувати, що за довгі роки попередніх психологічних розвідок так і не вдалось сформуванати "...цілісне уявлення про людей-професіоналів, про етапи їх професійної кар'єри, причини вибору чи зміни професії, установки, життєві цінності і цілі, проблеми і способи їх розв'язання" [114, с. 4].

Ніхто не стане заперечувати, що від початкового етапу професійного становлення індивіда (а саме від періоду навчання у виші), в значній мірі, залежить його подальше майбуття. Саме у вищій школі, здобуваючи освіту, він не тільки отримує необхідні професійні знання, а й перевіряє свої можливості на предмет відповідності обраній професії, визначється з пріоритетністю своїх життєвих цінностей, обираючи для себе найближчі та перспективні цілі.

Вивчення закономірностей розвитку особистості у студентському віці дало змогу констатувати, що це період її інтенсивного інтелектуального розвитку та засвоєння основ учбово-професійної

діяльності, що сприяє активному входженню суб'єкта в нове, "доросле" життя.

Розглядаючи студентство як "особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти", І.О. Зимняя виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості [25].

К. Штарке в роботах, присвячених студентству, вказує, що на становлення особистості студента, його мотивації впливають такі чинники: передісторія, яка характеризує його до вступу у ВНЗ, теперішній стан і навчальна діяльність у вузі, а також життєві плани майбутнього фахівця [206, с. 32].

Мотивація учбово-професійної діяльності визначається цілою низкою специфічних чинників: характером системи освіти; організацією педагогічного процесу у ВНЗ; індивідуально-психологічними особливостями студента (стать, вік, рівень інтелектуального розвитку і здібностей, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими студентами тощо); особистісними особливостями викладача і передусім системою його стосунків зі студентами та ставленням до педагогічної діяльності; специфікою навчального предмету [210]. При цьому важливо зазначити, що учбово-професійна діяльність є полімотивованою, оскільки активність студента має різні джерела. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні, зовнішні, особистісні [169, с. 34-35].

Зовнішні джерела учбово-професійної мотивації, в значній мірі, детерміновані умовами життєдіяльності студента, а саме соціальними вимогами (необхідністю їх дотримання), очікуваннями (ставленням соціуму до поведінки і діяльності індивіда), а також можливостями (сукупність необхідних умов для оптимального розгортання учбово-професійної діяльності).

Серед названих джерел активності, що мотивують учбово-професійну діяльність, особливе місце займають особистісні джерела, а саме інтереси, потреби, установки, еталони і стереотипи тощо. Вони зумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в учбово-професійній та інших видах діяльності. Взаємодія внутрішніх, зовнішніх і особистісних джерел мотивації впливає на характер учбово-професійної діяльності та її результати.

Відсутність одного з джерел призводить до переструктурування системи учбово-професійних мотивів або їх деформації, що, зрозумілим чином, може знижувати мотивацію. Це ставить перед вищими навчальними закладами завдання психологічного супроводу процесу формування мотивації учбово-професійної діяльності студентів, основою якого є діагностика актуальних мотивів учіння.

Аналізуючи дослідження і публікації, в яких не лише започатковано, а й зроблено наміри розв'язання цієї проблеми, для нас стало цілком очевидним, що з розвитком суспільства відбуваються суттєві зміни в усіх структурних компонентах учбово-професійної діяльності студентів: цільових, процесуальних та результативних. А це означає, що серйозні зміни відбуваються і в мотивації учбово-професійної діяльності студентів.

Відомо, що всі проблеми, які виникають в контексті професійного становлення, мають низку причин як мікрорівневого, так і макрорівневого порядку, а також опосередковані самими змістовно-динамічними особливостями суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії. Що стосується причин макрорівневих, то їх надзвичайно багато, однак, найбільш вагомими є соціально-кризові явища, які суттєвим чином позначились на мотивації й активності теперішніх студентів та відсутність суспільно-значимих чинників, що формують професійно-творчу орієнтацію особистості. В зв'язку з тим, що внести зміни у цей стан справ практично неможливо без здійснення реформ на рівні державницьких

інституцій, то ми обмежимося лише їх констатацією, натомість, спробуємо більш ґрунтовно проаналізувати можливості мікроріневого характеру.

Для цього розглянемо деякі з можливих причин, які суттєво знижують потенціал особистісного та професійного творення у теперішніх студентів. Окремі з них (хоча їх, насправді, багато) закладені у попередньому життєвому (школярському) досвіді, який в умовах перебування у ВНЗ відіграє, як правило, негативну роль. Тому здійснювати належну професійну підготовку в умовах сучасних вишів стає дедалі важче.

Проблема, в першу чергу, зумовлена тим, що останніми роками студентами ВНЗ все частіше стають молоді люди, котрі характеризуються не лише низьким рівнем інтелектуально-пізнавальної готовності (інакше наявних знань, умінь і навичок), а й (і це особливо важливо) з низьким рівнем суб'єктності учбово-професійної діяльності. Ця проблема відома давно, однак впродовж деякого часу, коли до вишів зараховувались найуспішніші абітурієнти, вона не була такою відчутною. Ситуація кардинально змінилась після того, як було надано дозвіл на здійснення так званих комерційних наборів до університетів і коледжів тих абітурієнтів, котрі поступаються рейтинговими показниками більш успішним одноліткам, однак здатні оплатити своє навчання.

В своїй статті "Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ" [24] М.Д. Белей аналізує цілу низку причин, котрі суттєвим чином впливають на ефективність навчального процесу вишу, а отже позначаються на кваліфікаційних можливостях їхніх випускників. Ведучи впродовж багатьох років спостереження й вивчення різних за своїми можливостями студентів, він прийшов до висновку, що відмінність між ними стосується не лише їхнього "багажу знань." На його глибоке переконання, найбільш суттєва різниця полягає у недостатньо сформованих учбово-пізнавальних та дидактико-пошукових уміннях, що не дозволяє таким слабким студентам

бути повноцінними учасниками учбово-професійної діяльності. Інакше кажучи, школа не виконує свого головного завдання – не вчить учня вчитися, тобто не формує достатніх умінь ставити перед собою учбово-пізнавальні задачі і самостійно їх розв'язувати. При цьому цю проблему не слід розглядати тільки на операційно-технічному рівні (як відсутність відповідних умінь і навичок). Варто пам'ятати про те, що кожен учень – це перш за все особистість, а тому формуючи необхідні вміння і навички, він обов'язково формує адекватну їм мотивацію і, що особливо важливо, відповідний стиль діяльності, певні особистісні риси (вимогливість до себе, посидючість, наполегливість, старанність, обов'язковість тощо), емоційно-чуттєвий досвід (задоволення, захоплення, радість від процесуально-результативної сторони діяльності) [24, с. 18-20].

Ще до типової категорії теперішнього контингенту студентів належать ті, які у минулому були кращими учнями своїх шкіл, класів. Відсутність суперництва та конкуренції впродовж багатьох років навчання в школі породила у них стан самозаспокоєності, інерції, лінощів (адже можна "виїжджати" завдяки своїм здібностям, – "все одно я перший, кращий, розумніший"; чи розраховувати на позитивно-доброзичливе ставлення до себе з боку вчителів "за попередні заслуги"). Останнє, до речі, пояснюється стійкістю, консервативністю та ригідністю оцінок, які закріплюються за тим чи іншим суб'єктом з чітко визначеною статусно-рольовою функцією ("ефект ореолу"). І якщо у школі така ситуація може вважатись звичною, то зміна соціальної ситуації розвитку при вступі до ВНЗ різко загострює потребу у самоствердженні. В результаті дуже швидко стає відомо, хто є хто. А тому багато з тих, хто вважався кращим учнем в багатьох школах, через невеличкий період перебування у виші, стають надто посередніми студентами. Об'єктивне зниження статусу такого суб'єкта далеко не завжди призводить до зниження самооцінки (і тим більше самоповаги), що може породжувати внутрішні і зовнішні конфлікти (як результат невдоволення умовами, котрі призвели до цього)

та супроводжуватись поглибленням невротичних форм поведінки [24, с. 20-21].

Отже, не важко помітити, що якісні відмінності у контингенті першокурсників надто різючі. Тому, – на думку М.Д. Белея, – такі студенти навряд чи стануть в майбутньому повноцінними суб'єктами учбово-професійної діяльності. "Адже сила звички ("тільки те й робити, що нічого не робити"), відсутність або слабка сформованість вольових рис, котрі до того ж "підсилені" слабким контролем якості знань, спричиненим специфікою навчального процесу вишу (лекційна система), а також відносною "свободою" студента – все це дає нам підстави стверджувати, що сподівання на якісні зрушення у професійній підготовці таких суб'єктів вкрай ілюзорні" [24, с. 22].

Важливим чинником підвищення мотивації учіння, а отже і навчальної успішності студентів є формування позитивного ставлення до професії, котре повинно підкріплюватися компетентним уявленням про її сутність (у тому числі й розумінням ролі окремих дисциплін), а також добре розвинутими суб'єктивними способами оволодіння нею. Малоімовірно, що навчання пройде вдало, якщо будувати його тільки за принципом описаним відомими рядками вірша В. Маяковського "Ким бути?": "Я б у ... пішов, хай мене научать."

Один із шляхів до вирішення проблеми мотиваційного забезпечення учбово-професійної діяльності пропонується прихильниками теорії проблемного навчання (А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов і інші), котре полягає у створенні перед студентами проблемних ситуацій, їх усвідомленні, прийнятті і вирішенні в процесі спільної діяльності суб'єктів навчання при максимальній самостійності студентів. В роботі А.М. Матюшкіна [126] обґрунтовується необхідність включення проблемних методів в усі види учбової роботи студентів, розроблено поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність "суб'єкт-суб'єктної" взаємодії викладача і студентів.

Інший напрям формування мотивації учіння розвивається в роботах, виконаних під керівництвом А.К. Маркової [124]. Своєрідність цього підходу полягає у виділенні особливого, найбільш адекватного учбовій діяльності, безпосередньо пов'язаного з її змістом учбово-пізнавального мотиву, який трактується як "мотив оволодіння узагальненими способами дій в сфері наукових понять" [124, с.164]. При цьому основний акцент робиться не стільки на знання, скільки на способи оволодіння ними. Мотивація тут розглядається як функція, наслідок особливим чином організованої і сформованої учбової діяльності, а проблема формування мотивації учіння значною мірою зводиться до формування учбової діяльності.

Оволодіння учнями повноцінною учбовою діяльністю, умінням вчитися є безумовно важливою умовою, однак явно недостатньою для становлення мотивації учіння. Актуалізація мотиву вимагає не тільки і не стільки його виділення й усвідомлення, скільки прийняття особистістю, що пов'язано з процесами смислоутворення. На жаль, в рамках цієї теорії неможливо знайти відповідь на одне з основних питань – за яких умов знання або узагальнені способи дій набувають для суб'єкта значущості, спонукального характеру, особистісного смислу, тобто перетворюються в мотиви. Тим самим, цей підхід значно звужує діапазон проявів мотиваційно-сислової сфери особистості, оскільки поза увагою залишається ціла низка потенційно важливих мотивів учіння, які формуються за межами учбової діяльності [180, с. 51].

Особливу цінність, в контексті досліджуваної нами проблематики, має підхід В.Я. Ляудіс [115], яка пропонує розглядати розвиток мотивації учіння особистості в процесі єдності її інтелектуальної і мотиваційно-сислової сфер. Сутність цього підходу полягає в обґрунтуванні категорії спільної учбової діяльності викладача і студентів. Це вводить в аналіз учіння систему міжсуб'єктних взаємодій, що створює альтернативу розумінню процесу засвоєння знань і способів дій як учбової діяльності

ізолюваного суб'єкта, котрий протистоїть об'єкту пізнання. Автор виходить з того, що зважаючи на суспільну природу учбової діяльності, центральну роль у ній відіграють різноманітні форми міжособистісної взаємодії (викладачів-студентів, студентів-студентів), без свідомого підтримання яких втрачаються цілі і смисл учіння. Тому в процесі навчання має бути забезпечена поступова зміна форм взаємодії, їх розвиток від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні учбових задач до послідовного наростання власної активності студентів аж до повної саморегуляції учбових дій і появи позиції партнерства з викладачем. Це розширює систему показників ефективності учіння як процесу, що зумовлює не лише когнітивний розвиток і засвоєння системи знань, а й формування особистості студента [180, с. 59-60].

З усіх можливих моделей організації спільної учбової діяльності найпродуктивнішою з погляду формування мотивації учіння виявилась та, в якій "засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач" [17, с. 112]. Така взаємодія з самого початку навчання однаковою мірою захоплює як викладачів, так і студентів, приводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. При цьому, "не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-смислова сфера" [68, с. 161].

Оволодіння професійними знаннями та вміннями відбувається лише через організацію суб'єктом власної пізнавальної діяльності. Передати знання неможливо, ними можна лише оволодіти, можна опанувати, привласнити, зробити своїми, засвоїти. Освіченим, на думку К. Роджерса, можна вважати лише того, хто навчився вчитись, навчився пристосовуватись і змінюватись, зрозумів, що ніяке знання не є надійним і тільки процес пошуку знання дає основу для надійності [15, с.15].

Більш того, засвоюючи знання, індивід сам по собі нічого не змінює

в цих знаннях. Предметом змін в учбовій діяльності (і учбово-професійній, зокрема) вперше стає сам суб'єкт, що її здійснює. Тому вона належить до таких, які повертають суб'єкта на самого себе, а отже вимагає рефлексії, оцінки того, "ким я був" і "ким став" (Л.Ф. Обухова). Процес власної зміни виділяється для самого суб'єкта як новий предмет. Найголовніше в учбовій діяльності – це поворот людини на саму себе..." Тому для нормального процесу особистісного становлення індивіда важливо, щоб у нього була сформована саме така "суб'єктність" або, по-іншому, така готовність до учбової діяльності, в основі якої лежатиме рефлексія власної самозміни [137].

Найважливішою проблемою процесу професійного становлення та професійної самореалізації є розвиток особистості самих професіоналів, який пов'язаний, перш за все, з розвитком ціннісно-сміслової сфери особистості. На думку Г.О. Балла, життєві смисли по-справжньому вільної особистості характеризуються домінуванням потреби в самоактуалізації або ж в наявності "справи життя", якій людина віддана і про яку турбується більше, ніж про захист свого "Я" [16, с. 15]. В іншій інтерпретації це називається "рівнем суперпрофесіоналізму" (А.К. Маркова), який досягається внаслідок "етапу творчого самопроекування себе як особистості професіонала". Саме на цьому етапі людина по-справжньому досягає вершин свого професійного розвитку [123, с. 52]. Принагідно зазначимо, що особливу роль у цьому процесі відіграє механізм рефлексії, який ще дуже часто називають механізмом саморегулювання.

Головна (ідеальна) мета усіх існуючих виховних інституцій і закладів полягає у поступовому формуванні в суб'єкта внутрішньої готовності самостійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (життєвого, особистісного, професійного). По-іншому, успішним особистісний розвиток може вважатись тоді, коли суб'єкт демонструє готовність розглядати себе таким, що розвивається у

певних часових, просторових та смислових рамках, постійно розширюючи при цьому свої можливості і максимально реалізуючи їх. Пізнати і зрозуміти самого себе – означає навчитися самому будувати перспективи свого особистісного розвитку. Принагідно зазначимо, що найбільш значущий особистісний потенціал закладено в основах розвитку "духовного виміру" особистісного "Я" (Братусь Б.С.), котрий стимулює процеси піднесення, возвеличення особистості та її життєвого світу. Вони безпосередньо пов'язані з духовною, "морально-ціннісною площиною її розвитку" [37, с. 251]. Водночас процеси, які засвідчують безумовну деградацію особистості, приводять до глибоких особистісних змін, "закріпленню в структурі особистості певних установок, способів сприйняття дійсності, смислових зміщень, кліше, які починають визначати все: ...аспекти поведінки, відношення до себе і навколишнього світу" [37, с. 252].

В цьому контексті цікавими видаються результати досліджень М.Д. Белея [22-24], котрі проводились зі студентами-психологами. Одержані ним дані показали, що у багатьох з них надто низький рівень суб'єктності або ж низький ресурс особистісного творення власного "я" (і, зокрема, професійного). Як правило, такий стан справ на особистісному рівні тісно корелює з відносною бідністю власного внутрішнього світу таких суб'єктів, вузькістю їх світогляду, слабким рівнем розвитку морально-вольових якостей. У таких людей, здебільшого, порушений баланс потребово-ціннісної регуляції. Він зміщений в бік переважання (домінування) потреб. Потреби відіграють першочергову, провідну роль в мотивації поведінки таких суб'єктів. Операційно це проявляється в орієнтації перш за все на власні потреби і те, що сприяє їх задоволенню як в реальній, актуальній поведінці, так і в плануванні, побудові "образу бажаного". Переважаюча орієнтація на потреби, "закритість" для суб'єкта сфери безумовних цінностей та ідеалів приводять до своєрідного "звуження перспективи", обмеження можливостей розвитку особистості.

Це проявляється у бідності світогляду, недостатній осмисленості світу та власної особистості (М.Д. Белей [23, 24]).

Як вважає автор дослідження (М.Д. Белей), найбільшою особистісною проблемою студентів, яка ними так і не усвідомлюється є те, що соціальні цінності, котрі регулюють їх поведінку, залишаються для них в основному "знаними", зовнішніми, оскільки не відбувається їх "присвоєння" (інтеріоризації) та формування на цій основі справжніх особистісних цінностей. Несформованість системи особистісних цінностей проявляється в недиференційованому сприйнятті власної особистості, в зовнішньому локусі контролю, конформності, тенденції до некритичного прийняття заданих ззовні правил поведінки, стереотипів (еталонів) тобто у відсутності власної особистісної позиції. Духовна "пустота" заповнюється такими видами поведінки, які є деструктивними за своєю суттю. Операційно це проявляється в слабкому осмисленні життя, обмеженні цілей та перспектив діяльності, ситуативній зумовленості поведінки, орієнтацією перш за все на теперішнє з слабким (аморфним) баченням образу майбутнього.

Не менш важливу проблему можуть викликати труднощі, спричинені формуванням ідентичності свого "Я". Найгірша ситуація виникає у випадках, коли образ "Я" у суб'єкта взагалі не сформований, а тому у нього спостерігається лише еkleктичне поєднання різних його аспектів. Такий внутрішній безлад відображається і в зовнішньому: людина повністю підпорядкована тимчасовим рішенням, настроям, емоціям, в цілому для неї характерна загальна неорганізованість та ін. Новий досвід викликає лише хвилювання і не сприяє внутрішньому розвитку [72, с.60-61].

Криза ідентичності означає порушення цілісності особистості, спричиненої тим, що у неї відсутні, фрагментарні або ж спотворені знання про себе, а тому вона не здатна збагнути сутність свого „Я". Тому почуття ідентичності повинно стати фактом свідомості, тобто

повинно бути якось відрефлексовано та осмислено суб'єктом. Факт появи цього почуття є необхідною умовою (навіть базою) формування єдиного ціннісно-смиислового простору суб'єкта і цілісного "образу Я". Тому так важливо, щоб попри викладання фахових академічних дисциплін, з студентами проводилась систематична та цілеспрямована робота, яка б сприяла їх професійному та особистісному самовизначенню, позаяк багатьом студентам надто важко визначитись щодо перспектив свого професійного і особистісного розвитку. Нажаль, актуальність цієї задачі практично не усвідомлюється професорсько-викладацьким складом, оскільки вони переконані, що студент це повинен зробити самостійно. Натомість, ми глибоко переконані, що для багатьох це зробити не вдається навіть після отримання диплому.

Доволі переконливо про це пише Мітіна А.М., вказуючи на типову помилку викладачів вузів, котрі у своїй педагогічній діяльності "неправомірно покладаються на той факт, що студенти прийшли вчитися з власної волі і вже тому досить вмотивовані і зацікавлені в досліджуваному предметі". Завдання викладача полягає в тому, щоб спираючись на результати проведених досліджень виявляти і розуміти учбову мотивацію студентів з метою подальшого прогнозування її динаміки [129, с. 49].

Інформування суб'єкта про наявні "простори" самовизначення може сприяти усвідомленню ним основних орієнтирів, які можуть лягти в основу роздумів про своє професійне сьогодення і майбутнє, що створюватиме надійне підґрунтя його подальших дій. Ми переконані, що забезпечити студентів такою зворотною інформацією в умовах сучасного вишу могла б спеціальна психологічна служба, яка б вивчала домінуючі мотиваційні тенденції на різних етапах їх професійного становлення.

1.3. Психолого-педагогічні детермінанти становлення учбово-професійної мотивації студентів вищих медичних навчальних закладів

Ключовим положенням, яке не лише пояснює, а й регламентує процес становлення учбово-професійної мотивації студентів є принцип діяльнісного опосередкування, а також усвідомлення того, що ефективність будь-якого зовнішнього впливу залежить від особливостей того об'єкту, на який здійснюється вплив. Зважаючи на це, ми розглядатимемо процес розвитку мотиваційної сфери студента в контексті реалізації ним учбово-професійної діяльності та спілкування, в якій він є повноцінним суб'єктом особистісно-професійного самотворення. При цьому, важлива роль в актуалізації потенціалу майбутніх фахівців належить освітньому середовищу (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Булах І.С., Л.В. Долинська, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, Г.К. Радчук, В.А. Семиченко, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко, Н.В. Чепелєва та ін.).

В першу чергу наголос робиться саме на ціннісному наповненню змісту освіти; технологіях викладання навчальних дисциплін; активізації самоосвіти та особистісно-професійного самотворення студентів тощо. Дієвою може вважатись вибудовування такої послідовності спільних дій викладача та студентів, котра б активізувала ініціативність, прагнення до автентичності, право свободи вибору та сприяла розкриттю їх індивідуальності і творчих можливостей.

Однак, в реальних умовах все далеко не завжди так, а радше навпаки. Тому не випадково багато дослідників вказують на цілу низку недоліків сучасної системи освіти, а саме на те, що вона носить предметоцентровану спрямованість, для якої характерні домінування раціональних способів пізнання і зовнішньо-кількісний результат (С.В. Белова, Т.П. Бобро, М.В. Каменська, С.В. Кульневич, В.В. Сериков та ін.).

Процес взаємодії між студентом і викладачем, здебільшого, зведено до офіційних стосунків, які чітко регламентуються відповідними нормами та стереотипами, тим самим дистанціюючи їх між собою. Їх діяльність носить інформаційно-повідомлюючий характер і не передбачає ціннісно-сміслового діалогу, який би сприяв активізації особистісно-перетворюючій та професійно-дослідницькій діяльності, котрі здатні впливати на реальне проектування студентом власної освіти, своєї авторської професійної системи і аксіогенезу загалом [29].

Основний шлях розвитку мотиваційної сфери майбутніх фахівців особистості взагалі (і мотивації учіння зокрема) відбувається в умовах стимулювання смислотворчої активності. Для цього необхідні такі психолого-педагогічні умови які б сприяли ревізії старих смислових уявлень про сутність обраної професії; відторгненні, неприйнятті нав'язуваних ззовні цінностей за допомогою емоційно-сміислової оцінки своїх знань, переживань, мотивів, дій, цінностей самопізнання; використанні подієвого підходу до обговорення проблем; вибору значущих смислів на основі рефлексивного самоосмислення; розвитку позитивної "Я-концепції", вираженої у появі почуття власної значущості, самоцінності; взаємодії смислових систем в умовах реалізації викладачем і студентом рівноправної позиції в обговоренні, вільного етичного вибору студентом своєї особистісної позиції і впливу на цей вибір особистості викладача [99].

Проведений нами аналіз сучасних досліджень особливостей професійно-особистісного розвитку студентів різних фахів (Н.О. Асташова, М.Д. Белей, О.М. Волкова, Л.В. Долинська, М.В. Камінська, М.Р. Коць, Н.П. Максимчук, О.Б. Мартинюк, О.О. Сидоренко, В.І. Юрченко та ін.), дав змогу констатувати таке: існує суттєва дистанція між професійними ціннісними орієнтаціями студентів та їх релевантними цінностями, що засвідчує про низький рівень професійної ідентичності.

Здебільшого, причина полягає у низькому рівні осмисленості свого "професійного Я", що породжує труднощі у визначенні пріоритетів цілепокладання (а отже і смислотворення). Це, у свою чергу, позначається на формулюванні відстрочених планів, постановці невизначених цілей, прагненні одночасно досягнути декількох цілей [194].

Наявність у майбутніх фахівців (медиків) достатніх вмінь продукувати учбово-професійні цілі, адекватні не лише власним ціннісним орієнтаціям, а й їх інтелектуально-особистісним можливостям та соціально-психологічним вимогам є необхідною умовою формування їх учбово-професійних мотивів.

Однак, цього недостатньо, позаяк найбільш інтенсивно процес професійного смислотворення настає в ситуації наближення суб'єкта до реального виконання ним своїх професійних функцій. Саме за таких умов бажані професійні мотиви стають більш осмисленими та суб'єктивно значущими, тим самим відбувається важливий акт їх інтерналізації. Особливу роль у цьому процесі належить різноманітним динамічно-імітаційним моделям, які в контексті професійного сходження майбутнього стоматолога дають відчутний ефект. Слід окремо наголосити на тому, що практична спрямованість професії стоматолога вимагає постійної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом, особливо тоді, коли йдеться про проведення практичних занять в клінічних умовах. Все розпочинається з процедури постановки діагнозу і обрання стратегії лікування. Досвідчені викладачі дають змогу кожному студенту проявити себе, запропонувавши свої варіанти розв'язку проблеми. На певному етапі професійного становлення студента практичні заняття починають відігравати все більшу роль у його функціональній підготовці. Викладач своїми фаховими діями демонструє зразок (алгоритм) розв'язання відповідної практичної задачі, а студент повинен його відтворити, продемонструвавши реальні вміння.

В зв'язку з тим, що успішність реалізації у професії стоматолога, в

значній мірі зумовлена рівнем сформованості відповідних умінь та навичок, партнерські та доброзичливі стосунки у міжсуб'єктній взаємодії студента з викладачем стають однією з найважливіших умов підготовки майбутнього фахівця. Саме в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом відбувається "конструювання культурно-смыслової реальності" майбутнього фахівця (М.В. Камінська).

Тому готовність викладачів вищих навчальних медичних закладів надавати необхідну психолого-педагогічну підтримку студентам на засадах паритетності та ціннісно-смыслової рівності суб'єктів освітнього процесу виступає необхідною умовою особистісно-професійного розвитку майбутніх стоматологів, їх прагнень до самостійності, саморозвитку та самореалізації.

Потужний соціалізуючий і виховний вплив на особистість студента має саме студентське середовище, особливості студентської групи, до якої він входить, особливості інших референтних груп. Оптимальне становище студента в навколишньому його середовищі, зокрема в студентському колективі, сприяє нормальному розвитку його особистості і є важливим фактором саморегуляції її поведінки (Г.М. Андрєєва).

Досягти вищого рівня розвитку мотиваційної сфери особистості можна у процесі цілеспрямованого психологічного впливу, адекватною формою якого є груповий соціально-психологічний тренінг (В.І. Вачков, Ю.М. Ємельянов, Л.А. Петровська, Н.В. Самоукіна, А.В. Серий, М.С. Яницький, В.А. Ясвін, Т.С. Яценко та ін.). Ефекти тренінгового впливу у процесі розвитку професійної свідомості майбутніх медиків виявляються, по-перше, у розширенні самосвідомості й життєвого простору особистості шляхом саморозуміння, самооцінювання та самоаналізу власних можливостей, особистісних властивостей та інтересів, самоусвідомлення власних потреб; по-друге, в активізації професійного самовизначення та актуалізації професійного становлення майбутніх фахівців через осмислення власних мотивів обрання професії; формуванні образу

майбутньої професії; зіставленні своїх особливостей з вимогами професії; ставленні до себе як до майбутнього фахівця; визначення шляхів самореалізації через обрану професію; побудові програми особистісного та професійного саморозвитку тощо. Груповий соціально-психологічний тренінг дає змогу забезпечити в стислі терміни ідентифікацію майбутніх фахівців з своєю майбутньою діяльністю та інтерналізувати релевантні професійні цінності, що розширює смислові межі суб'єктивної реальності [129, с. 198].

На думку Т.В. Ольхонової [81], найоптимальнішим під час тренінгу є використання таких прийомів і методів як ціннісно-смисловий аналіз ставлень, вчинків, дій інших у певних професійних ситуаціях, що дозволяють оцінити себе як майбутнього фахівця на основі порівняння з іншими; динамічне моделювання і прогнозування особистістю своїх дій у певних професійних ситуаціях на основі ціннісних орієнтацій; самодіагностика, що передбачає розвиток рефлексивних здібностей (О.П. Варламова, С.Ю. Степанов [182]), осмислення своїх якостей і здібностей відповідно до професійної діяльності; творче моделювання конкретних життєвих і професійних ситуацій, що сприяє вільній і повній реалізації своїх творчих можливостей, узагальнення цих ситуацій в цілісну стратегію професійного саморозвитку.

Слід зазначити, що процес реалізації багатьох актуальних цілей, зумовлений наявним рівнем готовності суб'єктів до активних дій, який безпосередньо пов'язаний з рівнем їх психологічної культури, який в умовах вишу в значній мірі визначається предметами психологічного циклу, які вивчаються майбутніми медиками. Незважаючи на те, що частка таких дисциплін в навчальних планах медичних спеціальностей надто мала, все ж не можна не відмітити їх активізуючої ролі у формуванні учбово-професійної мотивації майбутніх фахівців. Адже саме психологічні знання мають екзистенційну спрямованість і відповідають гуманістичній сутності медичної діяльності.

Резюмуючи зміст основних психолого-педагогічних підходів до умов, від яких в значній мірі залежить розв'язання актуальної для нас проблеми, можна відзначити, що продуктивний розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів залежить від їх здатності до самоорганізації через актуалізацію внутрішніх ресурсів у процесі професійного становлення. Однак, більшість дослідників характеризують сучасний стан вищої професійної освіти як такий, що не створює оптимальних умов для осмислення екзистенційних характеристик професійної діяльності, інтерналізації універсальних гуманістичних цінностей, реалізації суб'єктного потенціалу. Разом з цим, зміни в освітньому середовищі вишів, викликані запровадженням кредитно-трансферної системи освіти дають підстави для оптимістичних сподівань.

На основі здійсненого теоретичного аналізу існуючих досліджень проблеми розвитку учбово-професійної мотивації у сучасній психології можна сформулювати такі висновки:

1. Детальне вивчення різних аспектів мотиваційної сфери особистості показало, що вона є предметом наукових досліджень багатьох соціальних наук. Як важливе особистісне утворення мотивація не лише лежить в основі її структури, а й є універсальною передумовою її активності та ефективності будь-якої діяльності. Мотив і мотивація належать до таких психологічних явищ, котрі забезпечують спонукання та регуляцію діяльності, взаємодію індивіда з навколишнім середовищем і самим собою. В самій мотивації акумульовано всю енергетичну сутність людини в її цілісності як істоти біологічної, психічної та соціальної.

2. Учбово-професійна мотивація виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму і особистості студента, позаяк тільки на основі її високого рівня сформованості стає можливим процес формування у студентів потреби у цілеспрямованому самовихованні та самопідготовці до майбутньої професійної діяльності і, як наслідок, ефективний розвиток їх професійної культури.

3. Ключовим положенням, яке не лише пояснює, а й регламентує процес учбово-професійної мотивації студентів взагалі (і студентів-стоматологів зокрема) є те, що, як і будь-яке психологічне утворення, його розвиток відбувається в контексті реалізації ними учбово-професійної діяльності, спілкування та особистісно-професійного самотворення. При цьому, важливою умовою забезпечення позитивної динаміки є перехід на відповідний рівень розвитку самосвідомості суб'єкта, який сприятиме такому смислогенезу, котрий наближуватиме його до релевантних цінностей професії.

4. Основними психолого-педагогічними чинниками впливу на процес становлення учбово-професійної мотивації студентів вищих медичних навчальних закладів є створення розвивального освітнього середовища, аксіологізація змісту навчальних дисциплін, активні методи формування вмінь та навичок професійної діяльності, груповий соціально-психологічний тренінг.

5. Сучасне освітнє середовище вишу повинно створювати відповідні психолого-дидактичні умови для того, щоб моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань повинно накладатись на канву цієї діяльності. Доцільними в даній ситуації будуть активні форми і методи навчання: проведення аналізу реальної ситуації, використання професійних задач, ситуативні та ділові ігри, студентська наукова робота, практика, тощо. В усіх цих формах і методах так чи інакше мають бути продемонстровано ситуації наближені до реальної практичної діяльності, що великою мірою знімає труднощі мотиваційного забезпечення учіння. Для студента, учбова діяльність набуває особистісного змісту, оскільки в ній є длизькість до майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної.

6. Базовими психологічними механізмами активізації особистісно-професійного самотворення слід вважати рефлексивно-ідентифікаційні

механізми самосвідомості індивіда, які сприяють розширенню та диференціації особистісних уявлень про себе, свої можливості та їх відповідність ідеальному образу "професійного Я". Це, в свою чергу, є важливою умовою забезпечення позитивних змін у самоставленні і, як наслідок, призводить до особистісно-перетворювальної діяльності, закріплюючись в поведінковій складовій особистісної Я-концепції, гармонізуючи внутрішню цілісність особистості. Весь цей процес супроводжується осмисленням та переосмисленням (переструктуруванням) значущості мотивів, їх редукцією та інтерналізацією, що, власне, і є смислотворенням або ж процесом розвитку учбово-професійної мотивації. Оптимізація смислогенезу учбово-професійної мотивації майбутніх фахівців зумовлена їх здатністю до актуалізації внутрішніх ресурсів у процесі професійного становлення і розгортається за умови, що професія є фокусом реалізації найважливіших особистісних цінностей.

7. Орієнтованість освітнього процесу ВНЗ на професійно-особистісний саморозвиток студента передбачає створення такого розвивального середовища, яке сприяло б тому, що студент сам все більш усвідомлено і цілеспрямовано опановував методологію і технологію самопізнання, самоврядування, самовдосконалення та самореалізації. Ми вважаємо, що на сьогоднішній день, саме кредитно-трансферна система освіти сприяє максимальному розкриттю особистості та надає оптимальні умови для її розвитку в навчальному процесі вишу, активізує механізми її самопізнавальної та саморегулятивної діяльності.

Матеріали даного розділу відображено в таких публікаціях:

1. Козова І. Л. Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д.

Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 30. С. 292 – 305.

2. Козова І. Л. Вивчення мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів стоматологічного факультету медичного вищого навчального закладу. *Current issues and problems of social sciences* : матеріали international scientific conference (м. Кельце, Республіка Польща, 28-30 липня 2016 р.). Kielce, 2016. С. 170-174.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ У РІЗНИХ СИСТЕМАХ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та психолого-діагностичний інструментарій дослідження мотивацій учіння та психолого-педагогічних чинників її розвитку у студентів вищих медичних навчальних закладів

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми довів необхідність ґрунтовного емпіричного дослідження процесу прояву різних форм невротичної поведінки та її вплив на навчально-професійну мотивацію студентів.

Дослідження, яке було організовано нами, проводилось у три етапи протягом 2011-2018 рр.

На першому етапі (вересень 2011 – лютий 2014) здійснювалось теоретичне осмислення існуючих даних з обраної проблеми, проводилось визначення вихідних положень і наукового апарату, формулювались робочі гіпотези та план дослідження, вивчався стан розробки проблеми мотиваційної сфери та її змістово-динамічних характеристик, а також визначались найбільш оптимальні умови розвитку учбово-професійної мотивації студентів.

На другому етапі (березень 2014 – жовтень 2016) було проведено емпіричне дослідження з вивчення психолого-педагогічних умов оптимізації розвитку та формування учбово-професійної мотивації; розробка та апробація розвивальної програми підвищення рівня мотивації учіння студентів медичного вишу.

На третьому етапі (жовтень 2016 – лютий 2018) узагальнювались матеріали експериментального дослідження та проводилось оформлення дисертаційної роботи.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Описати психодіагностичні методики та провести констатувальний експеримент з метою вивчення особливостей мотивації учіння студентів-медиків, його змістових параметрів та ступеня подібності між ними; проаналізувати і описати результати дослідження.
2. Визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні мотивації учіння майбутніх медиків.
3. Представити кількісні та якісні результати проведеного дослідження, зробити висновки.

Дослідження проводилося з студентами-медиками III-IV курсів стоматологічного факультету ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет". Всього в процесі психологічного дослідження взяли участь 381 досліджуваних особи, котрі були розділені на дві групи: перша (III курс) – 213 осіб (*КТГ*), які на першому курсі навчалися за "старими" планами, а з другого курсу продовжили навчатися за *кредитно-трансферною* системою; основу вибірки другої групи склали студенти IV курсу – 168 осіб (*ТКГ*) – впродовж чотирьох років навчання велися лише за *традиційно-консервативною* ("старою") системою. Поділ на групи і кількість досліджених студентів відображено в таблиці 2.1.

Робота з досліджуваними проводилась з дотриманням основних морально-етичних принципів і на засадах добровільності, конфіденційності, доброзичливого та безоціночного ставлення, індивідуального підходу. Дослідження проводилось протягом двох років із застосуванням цілого комплексу психодіагностичних та авторських методик; методів спостереження, групової бесіди та анкетного опитування; процедур контент-аналізу та рейтингу.

Зважаючи на результати теоретичного аналізу, предметом експериментально-діагностичного дослідження нами визначено такі особистісні прояви означеного феномену: мотивація учбово-професійної

діяльності як впорядкована сукупність ціннісних орієнтацій та цілей особистості, спрямованих як безпосередньо на учбову діяльність, так і на самореалізацію в обраній професії; ціннісні орієнтації як інтегральні характеристики особистості, що становлять систему її мотивувальних цілей, потреб та ставлень; спрямованість особистості як прояв структури і змісту світоглядної концепції майбутнього стоматолога, що задає вектор і межі самореалізації через структурну організацію провідних життєвих цінностей та впливає на вибір сенсожиттєвих стратегій його учбово-професійної діяльності; учбово-професійна самооцінка як стійка система ставлень майбутнього медика до себе як фахівця та до цінностей обраної професії; почуття внутрішнього комфорту як важливої умови ціннісно-цільової організації свідомості особистості та процесу смислотворення; інтернальність як узагальнена характеристика особистості.

Таблиця 2.1

Кількісно-якісні характеристики досліджуваної вибірки

Досліджувані групи	Кількість студентів		Загальна к-сть студентів
	чоловіки	жінки	
Студенти III курсу (кредитно-трансферна система освіти – експериментальна група (КТГ))	98	115	213
Студенти IV курсу (традиційна система освіти – контрольна група (ТКГ))	82	86	168
Всього	180	201	381

Мотивація учіння є складно організованим особистісним конструктом, що включає в якості основних компонентів когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий. Кожен з компонентів, в свою чергу, має власні змінні. *когнітивний компонент* учбово-пізнавальні потреби, мотиви самопізнання та самооцінки професійно важливих якостей, що сприяють

саморозвитку; *емоційно-оцінний компонент* включає самооцінку, самоповагу, самовпевненість, самоприйняття; *поведінковий компонент* включає здатність до саморегуляції, самопідтримки і самоактуалізації.

Зважаючи на те, що кожен з цих компонентів складатиме основу критеріального розвитку мотивації учіння, ми і здійснювали підбір методик таким чином, щоб їх застосування давало змогу об'єктивувати такі показники:

1) знання реально діючих учбово-професійних мотивів студентів-стоматологів, що давало змогу визначити усвідомлення ними цінності професійного саморозвитку та дотичних до нього цінностей (*когнітивна складова*);

2) оцінювання студентами себе й оточуючих як суб'єктів учбово-професійної діяльності, сприймання себе та інших суб'єктів як партнерів по діяльності, які прагнуть до особистісно-фахового самовдосконалення, оцінювання власних емоційних станів як домінанти емоційного благополуччя (*емоційно-оцінна складова*);

3) встановити реалізацію прагнень студентів до саморозвитку і самовдосконалення в процесі свого професійного становлення; реалізацію власних можливостей та досягнення успіху в учбово-професійній діяльності (*поведінкова складова*).

Таким чином, концептуальними орієнтирами для обґрунтування процедури та психодіагностичного інструментарію слугували уявлення про складну та динамічну будову мотиваційної сфери особистості, її багаторівневість та багатомірність. В зв'язку з цим, експериментально-діагностичне дослідження учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів ми прагнули провести з позицій системного підходу до вивчення психологічних явищ: встановити і описати змістово-динамічні характеристики мотиваційних утворень, їх кількісно-якісні особливості; виявити найбільш оптимальні психолого-педагогічні умови, що забезпечують позитивні зрушення у цій сфері; створити необхідні умови

освітнього середовища, які б відповідали показникам теоретичної моделі [30, 57, 110].

Залучення до психодіагностичного комплексу дослідження виокремлених методик здійснювалося на основі таких критеріїв: концептуальна зумовленість методу, висока валідність, психометрична надійність.

Перелік психодіагностичних методик, які було застосовано для вирішення завдань дослідження, наводиться у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Психодіагностичний інструментарій дослідження особливостей мотивації учіння майбутніх медиків

№ п/п	Досліджувані властивості	Діагностична методика
1.	Мотивація учбово-професійної діяльності	Методика для визначення мотивів учбової діяльності (А.А. Реана, В.А. Якуніна), модифікація Н.Ц. Бадмаєвої, методика незавершених речень
2.	Особистісна спрямованість; сенсожиттєві стратегії здійснення учбово-професійної діяльності	Процедура рангування найбільш виражених стратегій
3.	Почуття внутрішнього комфорту	Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджера і Р. Даймонда, рівня невротизації Л.І. Вассермана; тест тривожності Ч. Спілбергера
4.	Учбово-професійна самооцінка	Процедура рейтингу (попарного порівняння)
5.	Ціннісні орієнтації	Методика діагностики реалізації потреби у саморозвитку (Тіхонова Л.С.), проєктивні методики
6.	Інтернальність	Процедура рангування найбільш виражених стратегій

Також важливим напрямком роботи було виявлення оцінок ставлення досліджуваних студентів до кредитно-трансферної системи освіти. Саме якісні характеристики домінуючих оцінок слугували індикатором психологічного комфорту та важливою умовою підвищення

ефективності навчального процесу вишу, а отже і мотивації учіння. Разом з цим, загальні висновки про правильність обраної нами дослідницької концепції не можна було б зробити без результуючої складової, а саме показників навчальної успішності. Тому особливому аналізу піддавались встановлені зв'язки між успішністю досліджуваних студентів та їх психологічними властивостями.

Одним з основних методів, який використовувався нами для діагностики рівня учбової мотивації досліджуваних студентів була методика А.А. Реана, В.А. Якуніна, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої.

Учбова мотивація учасників дослідження складалася з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу: його змісту, форми, способів організації навчання. Кожна така оцінка проводилась в контексті суб'єктних можливостей щодо реалізації ним особистісних та індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання.

Результати теоретичного аналізу та емпіричні дані досліджень учбово-професійної мотивації дають підстави стверджувати, що чим вищими є її показники, тим вищим є рівень сформованості наступних якісних утворень:

- стійкість (здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників);
- спрямованість (усвідомлення актуальних потреб особи до опанування майбутніми професійними знаннями і навичками діяльності);
- динамічність (перевірка якості підготовки студентів до кожного заняття та раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі з метою контролю якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля);
- усвідомлення суб'єктом актуальних для нього потреб (важливості здобуття вищої освіти, особистісного саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі),

учбових завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професійної діяльності [14]

Методика діагностики рівня учбової мотивації у студентів розроблена на основі опитувальника А.А. Реана і В.А. Якуніна (Додаток А) [202]. До 16 тверджень вищеназваного опитувальника додані твердження, що характеризують мотиваційну сферу студента в контексті тих змістових особливостей, що були виділені В.Г. Леонтьєвим, а також твердження, що характеризують мотиви учіння, отримані Н.Ц. Бадмаєвою. Зокрема, до них увійшли комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі й престижу.

Опитувальник складається з 34 мотиваційних суджень, котрі повинні оцінюватись досліджуваними за 5-бальною шкалою, згідно якої 1 балом оцінюється мінімальна значущість мотиву, а 5 балами – максимальна. Знаходження основних показників мотиваційних тенденцій здійснювалось у відповідності з "ключем", а потім проводився підрахунок середніх значень за кожною шкалою опитувальника.

Наступна методика, яка дозволяє максимально швидко і точно визначити рівень професійної самооцінки студента в значній мірі є авторською. Самооцінка особистості, ґрунтуючись на уявленні індивіда про самого себе, вона формує ядро його особистості в процесі соціалізації, а також організованих форм і видів діяльності й міжособистісної взаємодії.

З метою виявлення статусно-рольових особливостей студентів досліджуваної вибірки, а також задля виявлення рівня їхньої самооцінки, нами використовувалась процедура рейтингу (попарного порівняння). Суть процедури полягає в тому, що на основі порівняння між собою усіх студентів, котрі внесені до рейтингової таблиці можна виявити їх рейтингові індекси у досліджуваній сфері поведінки чи діяльності.

Зрозуміло, що чим вищими є ці показники, тим популярнішою, компетентнішою (підготовленішою) чи привабливішою є людина.

Дослідження розпочинається з того, що досліджуваним пропонується заповнити рейтингову таблицю (див. табл. Д 1,2 додатку Д). Для цього необхідно визначитись з основним критерієм (запитанням), через лексичний зміст якого і будуть порівнюватись між собою пари досліджуваних. Відомо, що чим більш особистісно значущу сферу діяльності досліджуваних охоплюватиме зміст критерію, тим вагомішими і особистісно ціннішими будуть одержані результати. Для нашої дослідницької вибірки доречним може вважатись такий критерій: "Хто з представників твоєї групи має найвищий особистісний потенціал для подальшої професійної самореалізації".

Нагадаємо, що найбільш суттєвим моментом рейтингу є те, що процедура здійснюється на основі попарного порівняння. Від досліджуваних вимагається здійснити почергове порівняння всіх представників групи у відповідності з встановленим порядком та визначеними кількісними оцінками. Для зручності, оперують такими оцінками: 2 : 0 – при повній перевазі першого учасника пари, або ж, навпаки, 0 : 2 – при перевазі другого учасника; однакова оцінка 1 : 1 – при позитивному ставленні до обох порівнюваних об'єктів та при відносній рівності їх можливостей; і, нарешті, оцінка 0 : 0 – при надзвичайно низьких професійно-особистісних ресурсах обох студентів.

Тому, у випадку, коли між собою порівнюється дві особи, які однаково підготовлені або однаково привабливі (тобто до них у суб'єкта виявляється в цілому позитивне ставлення), то варто використовувати оцінки 1 : 1. Однак у випадку порівняння осіб, котрі на думку експерта однаково слабо підготовлені (чи взагалі не готові), то можна використовувати нульові значення для оцінки обох учасників пари (0 : 0).

Після завершення процесу оцінювання, досліджуваний повинен знайти суму рядка ($\sum r_i$) і визначити рейтингові коефіцієнти кожного

учасника групи (RQ_i): $RQ_i = \sum \dot{n}_i / 2(n-1)$; де n – кількість досліджуваних, $\sum \dot{n}_i$ – сума рядка.

На цьому перший етап дослідження закінчується. Далі на основі індивідуальних показників заповнюють зведену рейтингову таблицю. Зробити це можна лише при умові, коли досліджувані вказують своє прізвище в індивідуальних таблицях.

У зведеній таблиці середньостатистичні показники кожного студента (кожного ряду) можна легко порівняти з його індивідуальними значеннями. Якщо кількісні показники близькі за своїми значеннями, то у досліджуваного існує тенденція до адекватної самооцінки, якщо ж індивідуальні показники суттєвим чином відрізняється від середньостатистичних показників в ту чи іншу сторону, то можна стверджувати про наявність тенденції до неадекватної самооцінки (завищеної чи заниженої). В залежності від числових значень у відхиленнях індивідуальних показників, можна більш категоричніше стверджувати про міру неадекватності самооцінки досліджуваного (додаток табл. Д 3, 4). Дана процедура характеризується простотою проведення і надійністю одержаних результатів.

Збір інформації, щодо впливу нових умов кредитно-трансферної системи на навчальну успішність студентів ми проводили в процесі анкетування. Для цього студентам було запропоновано дати відповідь на 5 анкетних запитань закритого типу, зміст яких представлено у табл. 2.3.

Отримані, таким чином, результати давали змогу виявити реальне ставлення студентів до кредитно-трансферної системи навчання, а також показники їх успішності, що повинно було слугувати підставою для виявлення кореляційних зв'язків між виявленими мотиваційними тенденціями і успішністю студентів.

Ще однією особливістю наших концептуальних побудов була робоча гіпотеза, згідно якої у студентів ТКГ показники невротичних проявів поведінкових реакцій могли бути вищими, позаяк нові (не зовсім звичні)

умови кредитно-трансферної системи організації навчального процесу могли загострити проблему адаптації.

Таблиця 2.3

Анкета "Моє ставлення до Болонського процесу"

№	Запитання	Відповідь
1.	Чи змінилась у позитивну сторону ваша успішність за останні роки навчання ?	Так Ні
2.	Чи пов'язуєте ваші успіхи навчання із переходом на нові умови (кредитно-трансферної системи) ?	Так Ні
3.	Чи покращилась об'єктивність оцінювання ваших знань із переходом на нові умови навчання (кредитно-трансферної системи) ?	Так Ні
4.	Чи покращився рівень вашої самопідготовки до занять із переходом на нові умови навчання (кредитно-трансферної системи) ?	Так Ні
5.	Чи подобається вам рейтингова система оцінювання при завершенні вивчення дисциплін ?	Так Ні

Саме з цією метою в ході дослідження нами використовувався тест К. Роджерса і Р. Даймонда (Додаток В) [78]. Зважаючи на широкий спектр діагностичних можливостей цього інструменту, ми вважали за необхідне використовувати його у комплексі з іншими методиками, що були спрямовані на вивчення чинників нервово-психічного здоров'я.

Тест містить 101 судження, що сформульовані в третій особі однини, без використання будь-яких займенників. Ймовірно, така форма була використана авторами для того, щоб уникнути суб'єктного "прямого ототожнення" з основними змістовими ситуаціями, внаслідок чого досліджувані свідомо співвідносять зміст твердження зі своїми особливостями. Даний методичний прийом є однією з форм "нейтралізації" налаштування досліджуваних на соціально-бажані відповіді. Методика належить до категорії шкальованих, а тому в ній використовується 7 – бальна шкала відповідей.

Інтерпретація здійснюється у відповідності з нормативними даними, розрахованими окремо для вибірки дорослих та підлітків. Процедура тестування передбачає поступове ознайомлення досліджуваного з репертуаром суджень, внаслідок чого у відповідних позначках бланку відповідей (див. додаток) він повинен обрати один з семи варіантів оцінок:

- "0" – це мене зовсім не стосується;
- "1" – це мене не стосується;
- "2" – мабуть, це мене не стосується;
- "3" – не наважуюся віднести це до себе;
- "4" – це схоже на мене, але немає впевненості;
- "5" – це на мене схоже;
- "6" – це дійсно про мене.

Згідно запропонованих авторами формул знаходяться відповідні інтегральні показники: адаптація; самоприйняття; прийняття інших; емоційна комфортність; інтернальність; прагнення до домінування (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Формули знаходження інтегральних показників

Інтегральні показники	
"Адаптація" $A = \frac{a}{a+b} \times 100$	"Самоприйняття" $S = \frac{a}{a+b} \times 100$
"Прийняття інших" $L = \frac{1,2a}{1,2a+b} \times 100$	"Емоційний комфорт" $E = \frac{a}{a+b} \times 100$
"Внутрішній контроль" (Інтернальність) $I = \frac{a}{a+1,4b} \times 100$	"Прагнення домінування" (Домінування) $D = \frac{2a}{2a+b} \times 100$

Зона невизначеності в інтерпретації результатів за кожною шкалою для підлітків наводиться в дужках, для дорослих – без дужок. Результати "до" зони невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а "після" найвищого показника у зоні невизначеності – як високі (додаток, табл. 2.3).

У зв'язку з тим, що студенти університету неодноразово звертались до працівників служби надання психологічної допомоги (зокрема і студенти-стоматологи), ми вирішили з допомогою діагностичного інструментарію виявити показники їхньої невротичної поведінки, позаяк небезпідставно вважали, що високі рівні сформованості такої поведінки матимуть негативний вплив на стан мотивації учіння.

Тому для діагностики рівня невротизації студентів нами було використано методика Л.І. Вассермана [78]. Питання для визначення рівня невротизації мають орієнтовний характер. Опитувальник розрахований на осіб віком від 16 років, містить 40 питань, на які треба давати ствердні ("так") чи заперечні ("ні") відповіді (додаток 2).

При обробці даних здійснювався підрахунок позитивних відповідей. Вважається, що чим більший показник, тим вищим є рівень невротизації. При цьому, високий рівень невротизації мав місце у тих випадках, коли студент позитивно відповідав на 20 та більше запропонованих питань. Даний рівень невротизації засвідчує виражену емоційну збудливість, в результаті чого з'являються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, розгубленість, роздратованість); безініціативність, яка формує переживання, пов'язані з незадоволеністю бажань; спостерігається наступні тенденції: іпохондрична фіксація на соматичних відчуттях і особистісних недоліках; труднощі в спілкуванні; соціальна боязкість.

Середній рівень невротизації діагностується, коли студент дав позитивну відповідь на 10-19 запитань тесту.

Низький рівень невротизації притаманний досліджуваним, котрі дали 9 і менше позитивних відповідей на запитання опитувальника, що свідчить про емоційну стійкість, ініціативність, почуття власної гідності, незалежності, соціальної сміливості, легкість у спілкуванні.

У своєму прагненні використати якомога надійніші та достовірні методики, ми керувались відомим принципом: яким би досконалим не був

вимірювальний інструмент, все ж він не може вважатись абсолютно надійним і достовірним. Тому необхідно було залучити в процесі дослідження й інші діагностичні інструменти та методи.

Беручи до уваги результати теоретичного аналізу, внаслідок якого було акцентовано увагу на тому, що характеристики "тривожного ряду" мають суттєвий вплив на особистість в цілому і на її мотиваційну сферу, а значить і на ефективність її діяльності, ми прийшли до розуміння необхідності дослідження саме цієї психологічної змінної. Адже дуже висока тривожність є суб'єктивним проявом психологічного неблагополуччя. Вона "може бути викликана невротичним конфліктом, емоційними і невротичними зривами, психосоматичними захворюваннями" [134, с.386]. Крім того, тривожність може бути пов'язана з переживаннями загрози престижу, самооцінці, самоповазі людини. Як стійка риса особистості, тривожність – це підвищена схильність відчувати тривогу з приводу реальних або уявних небезпек.

В ході організованого нами дослідження ми прагнули виявити рівень тривожності студентів вишу (як особистісної так і ситуативної) і встановити наявні зв'язки між показниками їхньої успішності, рівнем тривожності й самооцінки. Адже проблема зв'язку інтелектуальної діяльності (такої, наприклад, як підготовка до іспитів і їх складання) з тими особистісними особливостями від яких залежить результат ще недостатньо розроблена у вітчизняній психології. На це звертають увагу такі вчені як Л.В. Бороздіна [35, с.104], О.В. Овчинникова [32, с.112], Н.Б. Пасинкова [146, с.170], А.О. Прохоров [156, с.120].

Гіпотетично можна було вважати, що у тих студентів, котрі навчаються за кредитно-трансферною системою (КТГ) рівень тривожності повинен бути нижчим, позаяк впродовж семестру ними виконано цілу низку учбово-практичних завдань, результат яких дозволяє з високою долею ймовірності прогнозувати підсумкову оцінку. Інакше кажучи, для них екзамен не є чимось на зразок лотереї, чого не скажеш

про студентів, що навчаються за традиційною системою освіти (ТКГ). Рівень тривожності у них набагато вищий, позаяк будь-яка суттєва помилка при відповіді може виявитись підставою для негативної оцінки чи значно нижчої від очікуваної.

Якщо взяти до уваги ще один аргумент, котрий стосується контингенту студентів з заниженою самооцінкою, то тут також заздалегідь прогнозований результат. Адже очікування неуспіху у студентів з низькою самооцінкою сприяє підвищенню рівня тривожності, що, власне і призводить до низького або негативного результату на екзамені. Стаючи стійким особистісним утворенням така самооцінка починає відігравати свою негативну роль не лише на екзамені, а й процесі занять, що, в решті-решт, породжує зневіру у власних можливостях суб'єкта.

Для виявлення рівня тривожності студентів нами була використана ще одна класична психометрична методика, а саме "Шкала самооцінки рівня тривожності" (Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Саніна). Її слід вважати надійним й інформативним інструментом самооцінки цієї характеристики, що проявляється в конкретній ситуації (реактивна тривожність, як стан) і особистісної тривожності (як стійка характеристика людини). Останню слід тлумачити як загрозу з боку різноманітних ситуацій та чинників. Водночас, реактивна тривожність пов'язана з ситуативним й швидкоплинним станом і, здебільшого, супроводжується підвищеною напругою та занепокоєнням. При цьому, надто високий рівень реактивної тривожності викликає порушення уваги, моторики, а іноді й координації, в той час як висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і з психоматичними захворюваннями. Разом з тим, тривожність не слід ототожнювати з негативною рисою. У кожної людини існує свій оптимум тривожності, яку необхідно розглядати як природну і обов'язкову умову активної

особистості або, висловлюючись до певної міри метафорично, – оптимальний рівень індивідуальної "корисної тривоги".

В своїх дослідницьких припущеннях ми не безпідставно вважали, що у випадку, коли виявлені показники особистісної тривожності наших досліджуваних будуть вищими від середньонормативних, то можна буде прогнозувати наявність у їх середовищі типових форм невротичної поведінки.

Шкала самооцінки складається з 2-х частин, що дає змогу роздільно оцінювати реактивну (РТ, висловлювання номер 1-20) і особистісну (ОТ, висловлювання номер 21-40) тривожність (*додаток Е*). Після почергового заповнення кожного з двох бланків здійснювався підрахунок балів і проводилось визначення рівня ситуативної та особистісної тривожності (за стандартним "ключем"). Для інтерпретації результатів, згідно вищезазначеної методики були використані такі критерії оцінювання: до 30 балів – низький рівень тривожності; 31-45 – помірно виражена тривожність; 46 і більше балів – висока тривожність.

Для того, щоб обрана нами концепція досліджень виявилась правильною, ми ще раз проаналізували суть проблеми і прийшли до висновку, що найбільш інформативним індикатором такої поведінки можуть стати копінг стратегії (від англ. coping – справлятися), котрі обираються свідомим зусиллям суб'єкта задля вирішення особистісних та міжособистісних проблем в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Відомо, що дане поняття об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитам буденного життя. Ефективність копінгових зусиль (копінгу) залежить від типу стресу і/або конфлікту, від індивідуальних особливостей кожної окремої людини, а також від обставин. При цьому, стратегія поведінки завжди обирається свідомо, а значить і мотиви також повинні усвідомлюватись суб'єктом.

Для вивчення особливостей реакцій на стресові ситуації та визначення домінуючих поведінкових копінг-стратегій студентами-

медиками КТГ і ТКГ стоматологічного факультету нами було розроблено процедуру, згідно якої досліджувані повинні були прорангувати за ступенем значущості найбільш типові форми їхнього реагування на різні ситуації (табл. 2.5-2.7). Ми розуміли, що кожна така ситуація чітко репрезентує адекватну їй типову форму мотиваційної реакції. При чому, специфіка запропонованих нами ситуацій дала змогу змістовно об'єднати їх у наступні блоки:

I. Найбільш типові стратегії поведінки досліджуваних при міжособистісній взаємодії в ситуаціях статусно-рольової паритетності ("по горизонталі"; табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Найбільш типові стратегії поведінки досліджуваних при
полісуб'єктній взаємодії (блок 1)**

№	<i>У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином</i>
1.	здебільшого, ображаюсь, грублю і перестаю контактувати
2.	я не здатен прощати образи, тому такі люди для мене "перестають існувати"
3.	намагаюсь переконати опонента в його неправоті
4.	шукаю причини в самому собі, дорікаю собі інколи аж до самозвинувачення (самотерзання)
5.	швидко ображаюсь, але і швидко прощаю
6.	намагаюсь знайти підтримку з боку інших у своїй правоті
7.	завжди прагну знайти порозуміння
8.	намагаюсь ще раз проаналізувати ситуацію, щоб прийняти правильне рішення
9.	як майбутній психолог намагаюсь осмислити ситуацію в контексті науково правильних рішень
10.	у мене є людина, котра завжди може розрадити, допомогти зняти напругу чи прийняти правильне рішення

Наступний блок поєднував у собі ситуації, що сприяли виявленню найбільш типових стратегій поведінки досліджуваних при їх міжособистісній взаємодії в ситуаціях статусно-рольової залежності ("по вертикалі"; табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Найбільш типові стратегії поведінки досліджуваних при
полісуб'єктній взаємодії (блок 2)**

№	<i>У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було</i>
1.	мовчки співпереживав з людиною, котру образили
2.	висловлював такий людині публічну підтримку
3.	прагнув втрутитись і вказати на несправедливість їх дій
4.	намагався згуртувати навколо проблеми однодумців, щоб дати гідну відсіч
5.	для мене більш важливо як мене оцінюють люди з найближчого оточення
6.	вважав, що це мене не стосується
7.	готовий був протидіяти всіма можливими засобами, щоб дати гідну відповідь такий особі
8.	як майбутній психолог намагався осмислити ситуацію з наукової точки зору
9.	намагався згуртувати навколо себе однодумців, щоб протидіяти такий поведінці
10.	вважав і вважаю, що причини завжди треба шукати в самому собі

І, нарешті, останній змістовий блок був представлений ситуаціями, що давали змогу об'єктивувати найбільш типові поведінкові реакції досліджуваних при ситуаціях фрустрації в системі стосунків "вертикальної" залежності (табл. 2.7).

**Найбільш типові стратегії поведінки досліджуваних при
полісуб'єктній взаємодії (блок 3)**

№	<i>Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:</i>
1.	можу нагрубити такій особі, вказавши на її упередженість
2.	не протидію, позаяк справедливості не доб'єшся, бо "прав той, у кого більше прав"
3.	намагаюсь з'ясувати, чому мене так оцінили
4.	публічно буду вимагати перевірити рівень засвоєння мною відповідних знань
5.	доведу свою правоту наступною бездоганною відповіддю
6.	шукатиму підтримки з боку одногрупників, щоб довести упередженість викладача
7.	я здатен в присутності інших представників кафедри, факультету заявити й довести несправедливе ставлення з боку цього викладача
8.	вважаю, що сам винен, бо не зміг переконати викладача у своїй правоті
9.	оцінка для мене немає значення
10.	мене завжди недооцінювали, тому що заздрили моїй творчій та оригінальній особистості

Слід зазначити, що способи обрання можливих стратегій поведінки за усіма трьома ситуаціями тісно корелюють між собою і відповідають тим, котрі описані і досліджуються в багатьох класичних методиках. В залежності від своєї змістової основи вони були об'єднані у наступні блоки, котрі ми подаємо у таблиці 2.8.

Ще одна методика давала змогу виявити рівень сформованості потреби у саморозвитку (Тіхонов Л.С.). Для цього студентам в процесі дослідження необхідно було визначитись у своєму ставленні до

відповідних суджень, вибираючи ту відповідь за 5-бальною шкалою, яка найбільш їм притаманна: 5 – це так; 4 – швидше так, ніж ні; 3 – важко відповісти; 2 – швидше ні, ніж так; 1 – ні – це не так (Додаток К1)

Таблиця 2.8

Найбільш типові поведінкові стратегії в критичних ситуаціях

№	Ситуації реагування	Поведінкові стратегії *						
		1 АГР	2 ЕЛК	3 ІЛК	4 СП	5 РП	6 ЕМП СПівп.	7 Інш.
I.	У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином:	1, 2	4	3	6, 10	7, 8, 9		5
II.	У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було:	7	3	10	4, 5, 9	8	1, 2	6
III.	Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:	1	8	10	4, 6	3, 5, 7, 9		2
Всього		4	3	3	7	8	2	3

*Примітка: усі стратегії поведінки об'єднані у наступні блоки:

АГР. – агресивна стратегія (1);

ІЛК – інтернальний локус контролю (2);

ЕЛК – екстернальний локус контролю (3);

СП – соціальна підтримка (4);

РП – здатність до розв'язання проблем; самодостатність, наполегливість (5);

ЕМП-СПівп. – емпатія, співпереживання (6);

Інш. – інше (7)

За результатами відповідей студентів визначались рівні сформованості потреби у саморозвитку, згідно нормативної бази представленої у таблиці 2.9.

Інтервальні значення шкали оцінок

Інтервал шкали оцінок	Інтерпретація балів
55 і більше	Студент активно реалізує свої потреби у саморозвитку – високий рівень
36 – 54	Свідчить про те, що у студента відсутня система механізмів до саморозвитку – середній рівень
15 до 35	Студент зупинився у своєму розвитку – низький рівень

Зважаючи на те, що далеко не завжди стандартизовані психометричні методики чи універсальні опитувальники дають змогу дослідити специфіку досліджуваної вибірки, нами було запропоновано низку незавершених речень для виявлення мотиваційних тенденцій студентів-медиків:

1. Навчання в університеті ...
2. Думаю, що вже нічого ...
3. Дуже часто заставляю себе ...
4. Вважаю, що більшість моїх викладачів ...
5. Відвідування занять ...
6. Моїм найвагомим досягненням в університеті було ...
7. Найбільші переживання у мене виникають з приводу ...
8. Деякі викладачі університету ...
9. Думаю в нашому університеті ...
10. Абсолютна більшість моїх прагнень пов'язана з ...
11. На заняттях в університеті мені ...
12. Я часто змушую себе ...
13. Вважаю, що багато моїх однокурсників помиляються, коли стверджують ...
14. У мене доволі часто виникають сумніви з приводу ...

15. Найбільше задоволення "в стінах університету" мені приносить

...

Отримані в процесі такої процедури дані потребували від нас подальшої контент-аналітичної обробки, внаслідок чого знаходились первинні та відносні кількісні значення домінуючих мотиваційних тенденцій, визначались кореляційні зв'язки та взаємні залежності між ними та іншими психологічними змінними (невротичними формами поведінки, рівнем тривожності, показниками навчальної успішності тощо).

2.2. Специфіка розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів у різних системах освіти

Зважаючи на основні дослідницькі пріоритети, на першому етапі емпіричного дослідження нами використовувалась методика А.А. Реана і В.А. Якуніна (модифікація Н.Ц. Бадмаєвої) для виявлення показників мотиваційної сфери студентів (результати подано у табл. 2. 10).

Таблиця 2.10

Середньостатистичні показники учбової мотивації майбутніх медиків

(у балах від 1 до 5)

№	Види мотивів	ІІІ курс (КТГ) N=213		ІV курс (ТКГ) N=168	
		К-кість балів	Місце	К-кість балів	Місце
1.	Комунікативні мотиви	3,80	3	3,89	2
2.	Мотиви уникнення	2,84	7	3,18	6
3.	Мотиви престижу	2,92	6	3,44	4
4.	Учбово-професійні мотиви	4,56	1	4,58	1
5.	Мотиви творчої самореалізації	3,36	5	3,04	7
6.	Навчально-пізнавальні мотиви	3,82	2	3,44	4
7.	Соціальні мотиви	3,6	4	3,71	3

Як бачимо, за показниками вираженості більшості видів мотивів, представники ТКГ дещо випереджають групу досліджуваних студентів КТГ. Однак, з семи проаналізованих нами показників статистично значущих відмінностей між досліджуваними групами не виявлено. При цьому, значення показників мотивів престижу у студентів ТКГ навчання були дещо вищими. Можливо, це пов'язано із більшою кількістю в навчальному процесі предметів практичного спрямування та сформованістю деяких практичних навичок.

У представників КТГ більш виразно представлені мотиви творчої самореалізації (3,36 – КТГ і 3,04 – ТКГ) та навчально-пізнавальні мотиви (відповідно 3,82 і 3,44). Також у них діагностовано менший рівень вираженості мотивів уникнення порівняно з ТКГ (відповідно 2,84 та 3,18 балів). Однак, одержані нами середньостатистичні групові значення за кожною шкалою, дають підстави стверджувати, що в цілому обидві групи характеризуються середнім та дещо вищим від середнього рівнем учбової мотивації.

При цьому, в студентів ТКГ виявлено всього 7,23 % студентів з високим рівнем учбової мотивації, в той час як у КТГ їх виявилось дещо більше – 9,36 %. Слід зазначити, що дана категорія студентів характеризуються чіткою спрямованістю на учбово-професійну діяльність та розвиток самоосвіти і самопізнання. Вони, як правило, ретельно планують своє життя, ставлячи перед собою конкретні цілі. У них висока потреба в збереженні власної індивідуальності, прагненні до незалежності від інших і бажанні зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань, свого стилю життя, прагнучи якомога менше піддаватися впливу масових тенденцій. Їм властиве чітке усвідомлення власних життєвих планів, загострена потреба у розумінні стану інших та здатність до емоційного співпереживання, глибоке

прагнення щодо досягнення відчутних і конкретних результатів у будь-якому виді діяльності, зокрема у навчальній.

Також нами виявлено незначну частину студентів з низьким рівнем учбової мотивації (менше 2 балів): відповідно 5,76 % – у досліджуваних КТГ і 6,43 % – у ТКГ. Для представників цієї групи професійна сфера ще не набула (і можливо не набуде) такого важливого значення, як, наприклад, сфера відпочинку і розваг чи захоплень. Ця категорія студентів рідко замислюються над своїм професійним майбутнім, а тому професійне життя для них є чимось непривабливим і нудним. Їх значно більше захоплює безтурботне і звичне студентське життя, в якому при виборі між навчанням і їх улюбленими заняттями дуже часто перевага надається останнім. Майбутні плани для них не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що у таких студентів так і не сформувалась фахова ідентичність, у них відсутні ціннісно-сміслові орієнтири своєї подальшої життєвої перспективи і тому з впевненістю можна сказати, що вони ще перебувають на стадії професійного самовизначення.

Разом з тим, аналіз результатів дослідження студентів КТГ за всіма видами мотивів, дав змогу стверджувати, що показники вираженості мотиваційних тенденцій у жінок є нижчими ніж у чоловіків (табл. 2.11).

Водночас, серед представників студентства обох статей виявлено наступну тенденцію: за показниками комунікативних мотивів, мотивів уникнення, престижу, професійних та соціальних мотивів досліджувані студенти ТКГ дещо переважають студентів КТГ, в той час як за мотивами творчої самореалізації та навчально-пізнавальними, – тенденція протилежна.

Середньостатистичні показники учбової мотивації студентів-медиків

(у балах)

№	Види мотивів	КТГ		ТКГ	
		Жін.	Чол.	Жін.	Чол.
1.	Комунікативні мотиви	3,76	3,78	3,94	3,85
2.	Мотиви уникнення	2,71	3,06	2,97	3,34
3.	Мотиви престижу	2,75	3,2	3,20	3,67
4.	Учбово-професійні мотиви	2,75	4,52	4,71	4,42
5.	Мотиви творчої самореалізації	3,27	3,29	1,86	3,00
6.	Навчально-пізнавальні мотиви	3,72	3,90	2,12	3,53
7.	Соціальні мотиви	2,30	3,55	3,77	3,66

Студенти з низьким рівнем мотивації до процесу навчання відносяться індіферентно. В найкращому випадку вони виявляють пізнавальну активність задля уникнення претензій з боку навчальної частини. У гіршому – зайняті пошуком "обхідних шляхів" здобуття позитивного результату під час екзаменаційної сесії. Саме ця частина студентів більшою мірою стурбована організацією свого дозвілля, що домінує у розподілі їхнього бюджету часу.

Шляхи становлення і розвитку мотивації кожного студента індивідуальні і неповторні. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальні тенденції, виявити, яким складним та іноді доволі суперечливим є процес становлення професійної мотивації студента.

З аналізу результатів проведеного дослідження, випливає, що стан учбово-професійної мотивації студентів залежить від того, чи оцінює він навчальну діяльність згідно з його власними, реальними можливостями і рівнем домагань, а також чи мають значущий вплив на їх мотивацію думки

референтних осіб. Останнє означає, що у таких студентів більш значуще виражена зовнішня мотивація, а значить при оцінці своїх дій, успіхів чи невдач, поведінки чи діяльності у них домінуючою є екстернальна локалізація.

Завдяки поєднанню виділених вище типологічних особливостей і параметрів мотивів, можна здійснювати процес діагностики в різноманітних ситуаціях реального вибору. Ситуація вибору має ту перевагу, що мотиви тут є не тільки просто усвідомленими, але й реально діючими. Важливо тільки щоб студент розумів, що його вибір може привести до реальних наслідків у його житті, а не залишиться лише на словах.

Проведений нами кількісно-якісний аналіз ключових понять, якими послуговувались студенти стоматологічного факультету, виконуючи процедуру завершення речень, дав підстави стверджувати, що для більшості з них навчання у виші сприймається як "цікаве, насичене, веселе, чудове, корисне" і навіть "легке" (56%). Водночас, 36% вважає його "важким і затратним (фінансово – *I.K.*)". Оптимістично-песимістичні очікування підтверджуються і при відповідях на питання № 2, позаяк перші (оптимісти) впевнені у тому, що для них вже нічого не зміниться і все буде добре (93%), а другі вважають, що "краще (легше) надалі вже не буде" (7%).

Цікаві дані були отримані нами в результаті обробки відповідей на питання № 4, 8, 9, 11, які тісно корелювали зі змістом попередніх суджень, однак в більшій мірі стосувався інформаційного блоку, який давав змогу виявити ставлення студентів до своєї Alma mater, а саме: атмосфери (психологічного клімату) навчального колективу, рівня кваліфікації викладачів та їх ставлення до своїх обов'язків і студентів. Встановлено, що більшість досліджуваних студентів (60%) доволі високо оцінюють якість освітнього процесу вишу ("хороший рівень навчання",

"висококваліфікований викладацький склад", який характеризується такими якостями як "цікавий, вимогливий, компетентний".

Разом з тим, деякі викладачі університету характеризуються як "несправедливі, пасивні, неадекватні". На цьому акцентували увагу понад 30% досліджуваних студентів ТКГ. Однак, такий високий показник швидше має відношення до процесу оцінювання знань студентів, ніж до рівня кваліфікації викладачів. Про це засвідчує той факт, що лише трохи більше ніж 20% з них вважають їх заняття "нецікавими, скучними", "важкими". Також до проблем, які суттєвим чином ускладнюють процес їхнього професійного становлення, належать "застарілі порядки у виші" і "надто мала кількість часу для проходження практики" (трохи більше 20%).

Найбільші зусилля студенти обох досліджуваних груп докладають для того, щоб "готуватись до занять" (45%), "відвідування занять" (30%) та для того, щоб "прокинутись вранці" (35%). Цікавими, на наш погляд, є судження в яких стверджується, що деякі студенти докладають неабияких зусиль для того, щоб продовжити навчання у виші (12%). Це може бути індикатором розчарування обраною професією, невдоволенням якістю університетської освіти або ж рівнем своєї фахової готовності. Також доволі песимістичні судження висловлюються багатьма студентами з приводу того, що багато з "вивченого ними" їм просто у майбутньому не знадобиться (близько 30%). Тому не випадково, що серед цієї категорії досліджуваних є доволі численна група, які вважають, що "систематично готуватись до навчання не обов'язково" (23%).

Ще один інформаційний блок пов'язаний з прагненнями та переживаннями студентів. Абсолютна більшість їх прагнень (питання №10) пов'язано з "професійними досягненнями" (48%), "отриманням знань, складанням екзаменів" (36%), "самовдосконаленням, самореалізацією, успіхом, допомогою людям" (5%).

Що стосується актуальних переживань, то вони пов'язані з "закінченням університету, модульними формами контролю, рейтингом, екзаменами" (86%). І лише 8% студентів вказали на наявність переживань з приводу "майбутнього планети", "недостатнього часу для практики" та наявності невирішених "особистісних проблем".

З особистісними переживаннями також тісно корелюють і найбільші досягнення досліджуваних студентів: більша частина з них такими вважають складання іспитів, модулів, окремих предметів (наприклад, фармакології) і особливо КРОКу (близько 60%). Лише незначний відсоток досліджуваних (8%) вважають особистим досягненням участь у конференціях, олімпіадах, конкурсах, самодіяльності. Разом з тим, майже п'ята частина досліджуваних (19%) вважають, що ніяких вагомих досягнень за час навчання в університеті у них немає.

Найбільше задоволення у стінах університету студентам приносить спілкування з товаришами (58%) та викладачами (15%), процес навчання й практичні заняття (робота з пацієнтами) – 15%.

Таким чином, в області актуальних переживань досліджуваних студентів обох груп домінують проблеми, пов'язані, здебільшого, з вболіванням за результати складання іспитів, модулів з тих чи інших навчальних предметів. Натомість, надто невиразно представлення перспектива професійного становлення, що є свідченням слабкого розвитку процесів самосвідомості (самопізнання, самоствавлення (самооцінки), самоактуалізації), її рефлексивних, саморегулятивних та ідентифікативних механізмів.

Використання процедури рангування з метою виявлення домінуючих поведінкових стратегій викликало у студентів загальну зацікавленість і вони з особливим задоволенням включились в процес дослідження. Отримані нами в обох групах первинні дані представлені в узагальнюючих таблицях Ж2-Ж6, додатку Ж. Внаслідок подальшої аналітичної роботи, ми

отримали доволі цікаву картину, котру можна представити наступною таблицею 2.12.

Таблиця 2.12

Показники вираженості найбільш властивих поведінкових стратегій у студентів КТГ і ТКГ (в найбільш критичних ситуаціях)

№	Ситуації реагування	Курс	Поведінкові стратегії						
			АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	Емп., Спів п	Інш .
			1	2	3	4	5	6	7
I.	У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином:	КТГ	27%	20%	20%	7%	20%	0%	6%
		ТКГ	29%	17%	16%	14%	16%	0%	8%
II.	У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було:	КТГ	18%	26%	18%	8%	13%	8%	9%
		ТКГ	15%	23%	12%	16%	8%	8%	18%
III.	Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:	КТГ	12%	24%	17%	10%	12%	0%	25%
		ТКГ	10%	21%	12%	17%	9%	0%	31%
Всього		КТГ	57%	70%	55%	25%	45%	8%	40%
		ТКГ	54%	61%	40%	47%	33%	8%	57%
Середнє значення		КТГ	19%	23%	18%	8%	14%	3%	13%
		ТКГ	18%	20%	13%	16%	12%	3%	19%

Як видно з показників таблиці 2.12, до копінг-стратегії "розв'язання проблем" найчастіше звертаються студенти КТГ (15%). Ми схильні пояснювати це тим, що серед студентів цієї групи значно вищими виявились показники успішності, а тому їх учбово-професійний потенціал та інтелектуально-особистісний ресурс є вищим. Тому їм властиво знаходити особистісний ресурс щодо розв'язання наявних проблем, беручи при цьому до уваги і свій власний потенціал (вольові характеристики,

працездатність тощо), а також складність самої ситуації. За нашим переконанням, а також за результатами досліджень інших науковців (С.І. Корсун, Т.А. Ткачук) цю стратегію слід вважати найбільш конструктивним варіантом особистісної поведінки .

Зважаючи на те, що дана стратегія передбачає аналітичний підхід до розв'язання проблеми, вона не лише вказує на здатність суб'єкта визначати суть проблеми, а й вміння знаходити і обирати альтернативні рішення. Утвердження цієї поведінки ефективно впливає на формування інтелектуально-вольових характеристик особистості, розвиває вміння критично оцінювати власний досвід, формує адекватну самооцінку і робить суб'єкта відповідальним за результати його діяльності. Ця стратегія виявилася більш вираженою у структурі копінг-поведінки студентів КМГ, що є індикатором її частотності при розв'язанні досліджуваними цієї групи стресових та проблемних ситуацій і, зокрема, тих, що пов'язані з професійною діяльністю, покращенням матеріального стану, сімейно-побутових та інших. Для цього студенти використовували наявні знання про проблему, досвід розв'язання аналогічних ситуацій, а також інформацію про способи їх розв'язання, які були отримані від значущих для них осіб.

Ті досліджувані обох груп, яким притаманне інтенсивне використання даної копінг-стратегії, характеризуються більш сильнішим типом нервової системи та значно потужнішим особистісним ресурсом. Показники копінг-стратегії "розв'язання проблем" у структурі копінг-поведінки студентів також можуть свідчити про їх активну позицію у розв'язанні проблемних і стресових ситуацій та про наявність позитивного досвіду щодо їх розв'язання.

Також отримані дані дуже щільно корелюють з показниками попередньої поведінкової стратегії – потреби у "соціальной підтримці" (серед студентів КТГ цей показник удвічі нижчий ніж серед досліджуваних ТКГ – відповідно 8% і 16%). Якщо до цього ряду

показників додати ще результати навчальної успішності студентів (у КТГ вони вищі – див. *додаток Д, табл. 1,2*), то цілком логічним виглядає судження про те, що серед цієї категорії досліджуваних набагато більше самодостатніх, цілеспрямованих та наполегливіших осіб. Позаяк у групах цього курсу навчання здійснюється за кредитно-трансферною системою, яка за своєю суттю є більш індивідуалізованим процесом, то й очевидним є домінування індивідуалістичної спрямованості у представників цієї групи. Це дає підставу стверджувати, що серед особистісних характеристик вибірки студентів КТГ багато таких, котрі не лише ускладнюють міжособистісне спілкування, а й знижують довіру до соціального оточення, дистанціюють та відособлюють між собою студентів, поглиблюють внутрішню групову напруженість та породжують конфліктність.

На відміну від досліджуваних КТГ, у студентів ТКГ особистісні амбіції менш виражені, що підтверджується показниками нижчої успішності; їм притаманна більша колективістська спрямованість, а тому у багатьох напружених чи конфліктних ситуаціях вони, здебільшого, прагнуть "знайти підтримку з боку інших у своїй правоті", "шукають підтримки з боку одногрупників, щоб довести упередженість викладача" тощо. Також у багатьох випадках представники ТКГ обирають пасивну стратегію або уникають будь-якій протидії тим фрустраторам, які виникають на шляху до мети, чи реалізації актуальної потреби ("не протидію, позаяк справедливості не доб'єшся, бо "прав той, у кого більше прав", "вважав, що це мене не стосується").

Попри все, представники обох груп в силу особливостей своїх психоневрологічних та особистісних характеристик практично постійно стикаються з дією стресогенних чинників, у відповідь на які у них формуються загальні поведінкові особливості, що проявляються як реакції на дію стрес-факторів.

Разом з тим, існує певна закономірність, згідно з якою чим частіше представники обох груп опиняються в ситуації стресу, тим більш вірогіднішим для них є вироблення найбільш прийнятних реакцій на цю ситуацію. В осіб вольових, з сильним типом нервової системи виробляється "імунітет" до гострих ситуацій, що провокують сильні емоційні потрясіння і вони більш спокійно та стримано реагують на стресогенні впливи. Це, у свою чергу, дає можливість вжити раціональних практичних кроків, логічно розв'язати ситуацію, зберігаючи витримку і розсудливість та мінімізуючи кількість помилок. Очевидно тому, такі особистості найчастіше обирають складну, але при цьому найбільш ефективну стратегію подолання стресу. [98]

Нами також встановлено, що при виникненні проблем студенти ТКГ не лише відкриті до контактів і надання допомоги іншим ("мовчки співпереживав з людиною, котру образили", "висловлював такій людині публічну підтримку" тощо), а й самі легко йдуть на контакт у випадку аналогічної потреби ("шукатиму підтримки з боку одногрупників, щоб довести упередженість викладача", "намагаюсь знайти підтримку з боку інших"). Більш того, вони неодноразово мали змогу переконатися у тому, що звернення до найближчого соціального оточення у процесі розв'язання складних життєвих ситуацій являє собою найпотужніший копінг-ресурс.

Таким чином, показники копінг-стратегії "пошук соціальної підтримки" (хоча й не на статистично достовірному рівні) виявилися вищими у представників груп ТКГ. Окрім вже представлених нами аргументів такої ситуації, варто назвати і наступні: серед причин невротичних розладів у досліджуваних КТГ слід вказати на відносно велику кількість студентів з високою та неадекватною самооцінкою, котрим властиво надто високо оцінювати власні можливості або ж недооцінювати чи переоцінювати себе. У поєднанні з особливою амбіційністю та честолюбністю (як це має місце у осіб з високою самооцінкою) чи високою тривожністю, невпевненістю та боязню

виглядати смішним і "примітивним" (як це притаманно особам з низькою самооцінкою) виникають ситуації, коли такі суб'єкти дуже рідко звертаються за підтримкою до найближчого соціального оточення у складних життєвих ситуаціях. Аналогічно поступають і ті, хто має неадекватно завищену самооцінку, однак причина тут дещо інша: звернення за соціальною підтримкою в їх розумінні інтерпретується як прояв слабкості та невпевненості у власних силах, а значить її розцінюють як фактор зниження власної самооцінки і самоповаги.

Ще однією причиною може бути надто завищений рівень домагань в осіб цієї категорії (йдеться про тих, хто належить до так званого "демонстративного типу"): у них дуже часто спостерігається прагнення робити все, або майже все, самостійно, демонструючи при цьому свій високий учбово-професійний та особистісний потенціал. Натомість, у разі виникнення складної та емоційно загрозливої ситуації, вони все-таки схильні шукати підтримки у свого найближчого соціального осередку. Така реакція на дію стрес-чинників у них відрізняється раціональністю та ефективністю на відміну від категорії надтривожних студентів. Отже, прагнення до соціальної підтримки є стратегічним механізмом подолання кризових станів, що особливо характерно для студентів з адекватно високою самооцінкою і яким не притаманна невротична поведінка. Підсумовуючи, можна абсолютно категорично стверджувати, що вибірці студентів КТГ у більшій мірі притаманно використання конструктивних копінг-стратегій "розв'язання проблем", в той час як для студентів КТГ домінуючою виявилась стратегія пошуку "соціальної підтримки".

Для з'ясування впливу самооцінки на копінг-поведінку студентства була проаналізована частота вибору копінг-стратегій представниками обох досліджуваних груп (результати подані у таблиці 2.8). Більш виразно результати КТГ представлені на графіках рис. 2.1.

Окремого пояснення потребують показники стовпця під номером 7 ("Інше"), оскільки змістовно вони суттєвим чином відрізняються, а тому

середньостатистичні показники не дають правильного уявлення про реальний стан справ у групах. Зокрема, що стосується першого блоку поведінкових стратегій, то у випадку, коли досліджувані не можуть знайти спільну мову з своїми товаришами, вони як правило "швидко ображаються, але і швидко прощають (КТГ – 6% і КТГ – 8%).

Натомість, у двох наступних блоках (II і III) поведінкові стратегії змістовно однорідні і відображають пасивно-споглядальну позицію досліджуваних, яку правильніше було б назвати стратегією "уникнення": не втручався, бо "вважав, що це мене не стосується" (КТГ – 9% і ТКГ – 18%), "не протидію, позаяк справедливості не доб'єшся, бо "прав той, у кого більше прав" (25% і 31% – відповідно). Зважаючи на те, що обидва блоки ситуацій об'єктивують типові стратегії досліджуваних у стосунках субпідрядної ("вертикальної") залежності, то важливо наголосити на тому, що значна частина студентів (від 12% серед КТГ – до 25% у ТКГ) взагалі відмовляються від активних дій щодо протидії несправедливості, упередженості чи неадекватності поведінки людей до яких вони перебувають у стосунках залежності.

Слід зазначити, що така реакція є практично неусвідомленою та не завжди ефективною в процесі реалізації учбово-професійної діяльності студентів. Спроби змінити власне ставлення щодо змісту ситуації, проаналізувати причини подій, що відбуваються, стримати, проконтролювати прояв власних емоцій або, навпаки, зовнішньо їх "відкореагувати" – всі ці зусилля спрямовані радше на пристосування до ситуації за рахунок внутрішніх особистісних змін, тобто зміни в першу чергу суб'єктивної складової ситуації.

Незважаючи на відсутність достовірних розходжень, слід відмітити, що такий тип копіngu як "уникнення" є властивим для 12% досліджуваних КТГ і чверті від усієї вибірки студентів ТКГ. Цю особливість можна трактувати як бажання суб'єктів вберегти та огородити себе в надзвичайній ситуації від ще більшого напруження та труднощів, адже

саме необережні та непродумані дії людини в непередбачуваній ситуації дуже часто ускладнюють її становище та викликають небажані наслідки.

Також, у студентів обох груп нами виявлено доволі високі показники агресивних стратегій (КТГ – 19% і ТКГ – 18%), екстернального локусу контролю (відповідно – 23% і 20%) та інтернальної локалізації – 18% і 13%. На наш погляд, такі дані є індикативними показниками так званого "невротичного ряду" і на фоні надзвичайно низьких показників рівня "емпатії – співпереживання" (по 3% в обох групах) виглядають дуже переконливо.

Разом з тим, зроблені нами попередні висновки потребують деяких уточнень. Для більшої виразності спробуємо зробити порівняльний аналіз на основі середньостатистичних результатів представлених на рис. 2.1.

Так у структурі копінг-поведінки майбутніх фахівців в області стоматології, що склали вибірку експериментальної групи копінг-стратегії "розв'язання проблем" домінує над стратегіями "уникнення" і "пошуку соціальної підтримки". Водночас, у студентів контрольної групи стратегія "уникнення" виявилась переважаючою над копінгами "пошуку соціальної підтримки" і "розв'язання проблем". Проте, у більшості досліджуваних обох груп ці показники перебувають на середньому рівні.

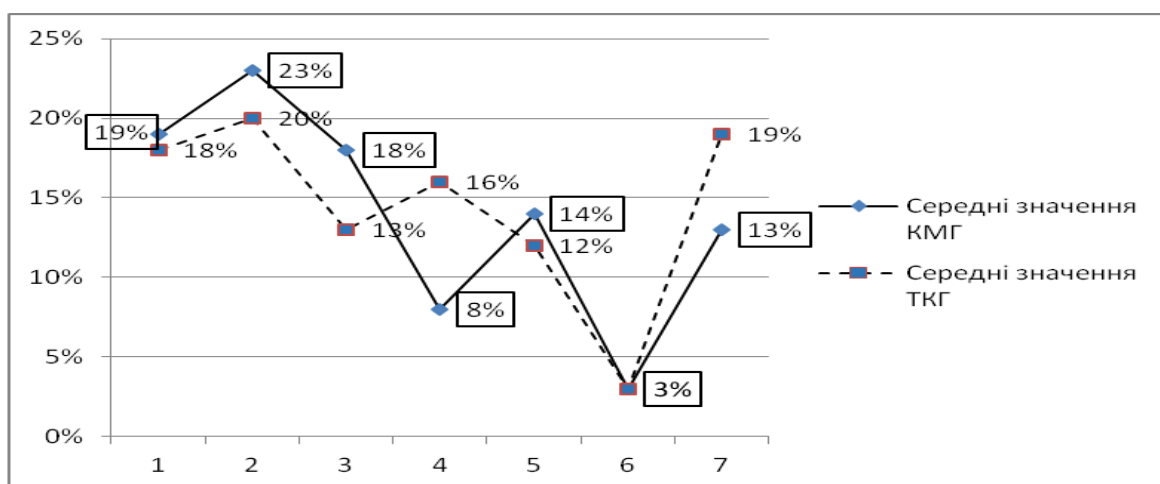


Рис. 2.1. Графіки відображення найбільш типових поведінкових стратегій на різні критичні ситуації у студентів КТГ і ТКГ.

Аналіз якісних даних цього дослідження, що мало на меті виявлення поведінкових стратегій студентів при подоланні різного виду труднощів, показав загальну для обох груп тенденцію, а саме: найчастіше використовувались копінги, спрямовані на здійснення оцінки стресових ситуацій: намагання краще розібратися у проблемі, пошук алгоритмів чи способів розв'язання задачі, осмислення плану своїх подальших дій.

Майже половина досліджуваних студентів при розв'язанні проблемної ситуації вдавались до послідовного виконання таких дій: визначали цілі і завдання, котрі (на їх думку) повинні були забезпечити процес розв'язання задач і вже після цього здійснювали вибір необхідних засобів розв'язання, а також, моделюючи ними, знаходили найбільш адекватний.

Лише у невеликої частини студентів обох груп (14 %) при розв'язанні стресових і проблемних ситуацій простежувалось прагнення реалізувати осмислені дії щодо встановлення реальних причин виникнення проблем і вже після цього обирати найбільш адекватні стратегії їх подолання. Це дозволяло повністю зосередитись на проблемі та здійснити детальне планування подальших дій, тим самим попередити зайву імпульсивність. Для студентів ТКГ, навпаки домінуючими виявились стратегії "уникнення проблем" і "пошук соціальної підтримки" у структурі їх копінг-поведінки (25 %).

Базова копінг-стратегія "пошук соціальної підтримки" була домінуючою за частотою використання у структурі копінг-поведінки студентів ТКГ. Поведінка представників цієї групи, яка характеризує цю стратегію, була спрямована на встановлення дружніх, довірливих, колегіальних стосунків в їх соціальному оточенні, а саме після проведення когнітивної оцінки проблемних ситуацій та встановлення недостатності власних особистісних ресурсів, досвіду і знань для їх подолання, вони використовували підтримку з боку наявних соціальних зв'язків, друзів та значущих осіб з найближчого оточення.

Копінг-стратегія "пошук соціальної підтримки", яка підкреслювала зусилля, спрямовані на пошук дієвої, інформаційної та емоційної підтримки, дозволяла представникам ТКГ успішно проживати стресові ситуації за рахунок актуальних когнітивних, поведінкових та емоційних відповідей ззовні. Однак, іноді студенти не бажали самостійно розв'язувати проблеми, які у них виникли та шукали соціальної підтримки щоб перекладати відповідальність за їх розв'язання на інших людей (екстернальна локалізація), що призводило до виникнення невпевненості, залежності від обставин і думки оточуючих (конформна поведінка) [98].

Отже, проведене дослідження копінг-стратегій серед студентів КТГ і ТКГ дозволяє стверджувати наступне: провідною базовою стратегією для першої з них є копінг-стратегія розв'язання проблем, що може свідчити про їх активну життєву позицію та прагнення осмислено підходити до наявних життєвих проблем. Також надзвичайно важливу роль у даній категорії студентів відіграють такі особистісні риси як впевненість у собі, високий рівень домагань та самооцінки, наявність відповідних особистісних та середовищних копінг-ресурсів. На другій і третій позиції за значущістю у них виявилася орієнтації на уникнення та пошук соціальної підтримки.

Також нами було проведено опитування на предмет виявлення можливого впливу кредитно-трансферної системи навчання на показники успішності студентів (табл. 2.13).

Встановлено, що у значної частини опитаних студентів-медиків (121 особа – 56,79 %) покращилась показники успішності впродовж всього періоду навчання за Болонською системою освіти. З них 64,54 % пов'язують свої академічні успіхи з переходом на нові умови навчання.

**Розподіл показників ставлення студентів КТГ до кредитно-
трансферної системи навчання (у %); n = 213**

№	Запитання	Відповідь "так"	Відповідь "ні"
1.	Чи змінилась у позитивну сторону ваша успішність за останні роки навчання ?	56,79 %	43,21 %
2.	Чи пов'язуєте ваші успіхи навчання із переходом на нові умови (кредитно-трансферної системи) ?; n = 121 (56,79%)*	64,54 %	35,46 %
3.	Чи покращилась об'єктивність оцінювання ваших знань із переходом на нові умови навчання (кредитно-трансферної системи) ?	61,26 %	38,74 %
4.	Чи покращився рівень вашої самопідготовки до занять із переходом на нові умови навчання (кредитно-трансферної системи) ?	57,97 %	42,03 %
5.	Чи подобається вам рейтингова система оцінювання на завершальному етапі вивчення дисципліни ?	33,67 %	66,33 %

*Примітка: показники цього ряду визначено від частки позитивних відповідей при n = 121 (56,79%).

Водночас, 61,26 % від загальної кількості досліджуваних відзначили підвищення рівня об'єктивності оцінювання знань із переходом на нові умови навчання. Також варто відмітити і позитивну тенденцію щодо покращення якості їхньої самопідготовки до занять. І лише відповідь на питання "Чи подобається вам рейтингова система оцінювання на завершальному етапі вивчення дисципліни?" була заперечною (66,33 % студентів відповіли – "ні"), що має своє пояснення, про що ми будемо говорити дещо пізніше.

Разом з тим, наявність доволі великої кількості осіб з неадекватною самооцінкою, а також підвищений рівень стурбованості та очікування можливих проблем при складанні іспитів і рейтингів, вимагали від нас відповіді на питання: у чому реальні причини такого стану? Що стосується КТГ, то ми сподівались, що такою може виявитись дещо пролонгований

період адаптації, пов'язаний з переходом на кредитно-трансферну систему навчання. Однак, якщо б це було і насправді так, то чим пояснити причини такого стану студентів ТКГ для нас все одно були невідомі. Тому треба було зняти стан невизначеності з допомогою дослідження, котре давало б змогу відповісти на головні проблематичні питання.

Ми сподівались, що таку функцію може виконати методика К. Роджерса і Р. Даймонда для виявлення рівня соціально-психологічної адаптації (шкала СПА). Результати психодіагностики студентів КТГ представлено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Результати діагностики рівня соціально-психологічної адаптації студентів КТГ за методикою К. Роджерса і Р. Даймонда (інтегральні показники у %)

N=213

	Показники	Жін.	Чол.	Середні значення
A	"АДАПТАЦІЯ"	63,4	60,4	61,6
S	"САМОПРИЙНЯТТЯ"	82,8	83,3	83,0
L	"СПРИЙНЯТТЯ ІНШИХ"	54,3	54,0	54,2
E	"ЕМОЦІЙНА КОМФОРТНІСТЬ"	59,2	61,8	60,2
I	"ІНТЕРНАЛЬНІСТЬ"	59,8	61,1	60,3
D	"ПРАГНЕННЯ ДО ДОМІНУВАННЯ"	52,4	54,1	53,1
A	Адаптивність	145,2	145,2	141,3
B	Деадаптивність	83,8	95,2	87,9
A	Неправдивість "-"	17,4	19,1	18,0
B	Неправдивість "+"	14,7	16,3	15,3
A	Прийняття себе	46,2	47,1	46,5
B	Неприйняття себе	12,7	17,1	14,3
A	Прийняття інших	26,2	27,0	26,5

<i>Продовження табл. 2.14</i>				
В	Неприйняття інших	16,8	19,1	17,7
А	Емоційний комфорт	24,1	27,9	25,5
В	Емоційний дискомфорт	16,7	17,3	16,9
А	Внутрішній контроль	53,2	54,1	53,5
В	Зовнішній контроль	25,5	24,7	25,2
А	Домінування	10,3	11,8	10,8
В	Залежність	18,7	20,0	19,1
	Ескапізм (втеча від проблем)	15,7	17,9	16,5

Інтерпретація результатів першої частини дослідження, що проводилось нами для визначення рівня адаптації студентів в соціумі, дала змогу виявити серед них категорію осіб з високим рівнем дезадаптації, причини якої не пов'язані з навчальним процесом (проблеми в родині, з друзями, побутові негаразди тощо). Ми не безпідставно вважали, що ця група досліджуваних повинна в подальшому стати об'єктом поглиблених діагностичних досліджень, позаяк причини їхнього стану мають суттєвий опосередкований вплив на їх навчальну успішність і звичайно на їх мотивацію.

Як видно з табл. 2.14, студенти відповідали на запитання методики з достатнім ступенем відвертості (показник за шкалою щирості – 15,3 бали, нормативні значення 18-45 балів). У студентів КТГ діагностовано високі показники адаптації (141,3 бали, в нормі 68-170 балів), що в 1,6 рази перевищує показник дезадаптації, який знаходиться в межах норми (87,9 бали; норма 68-170 балів). Також високі показники було виявлено за шкалою прийняття себе (46,5 бали, в той час як норма 22-52 бали) і прийняття інших (26,5 бали, в нормі 12-30 балів). За іншими шкалами показники також в межах норми. На основі індивідуальних показників далі знаходились відносні значення інтегральних показників:

1. Адаптація: А = 61,6 %

2. Самоприйняття: S = 83,0 %
3. Прийняття інших: L = 54,2 %
4. Емоційна комфортність: E = 60,2 %
5. Інтернальність: I = 60,3 %
6. Прагнення до домінування: D = 53,1 %

Найбільш вагоме значення має показник самоприйняття (83,0 %), а також прийняття інших (54,2 %), що може вказувати на тенденцію сприяння соціально-психологічній адаптації студентів. Показник адаптації вище середнього (61,6 %), що свідчить про переважання процесів адаптації над процесами дезадаптації. Найменше значення серед інтегральних показників має прагнення до домінування (53,1 %). Величина показника дозволяє говорити про те, що як тенденція домінування, так і залежності виражені у студентів даної групи приблизно однаково. Величина показника інтернальності (60,3 %) свідчить про переважання внутрішнього локусу контролю над зовнішнім, про те, що опитувані беруть на себе відповідальність за свою поведінку і вчинки, що також є передумовою для успішної соціальної адаптації. Показник емоційної комфортності перевищує середній рівень (60,2 %).

Аналіз результатів досліджуваних ТКГ подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Результати діагностики студентів ТКГ за методикою

К. Роджерса і Р. Даймонда

(інтегральні показники у %) N=168

	Показники	Жін.	Чол.	Середні значення
A	"АДАПТАЦІЯ"	60,5	56,9	58,8
S	"САМОПРИЙНЯТТЯ"	84,2	84,2	84,2
L	"СПРИЙНЯТТЯ ІНШИХ"	51,8	56,4	54,0
E	"ЕМОЦІЙНА КОМФОРТНІСТЬ"	60,9	58,5	59,7

<i>Продовження табл. 2.15</i>				
I	"ІНТЕРНАЛЬНІСТЬ"	59,8	56,5	58,2
D	"ПРАГНЕННЯ ДО ДОМІНУВАННЯ"	50,2	52,5	51,3
A	Адаптивність	142,1	130,6	136,6
B	Деадаптивність	92,9	98,9	95,8
A	Неправдивість -	17,4	18,6	18,0
B	Неправдивість +	16,2	14,4	15,3
A	Прийняття себе	46,8	39,8	43,4
B	Неприйняття себе	17,0	20,3	18,5
A	Прийняття інших	24,5	24,5	24,5
B	Неприйняття інших	19,0	20,1	19,6
A	Емоційний комфорт	27,5	27,5	27,5
B	Емоційний дискомфорт	17,7	19,5	18,6
A	Внутрішній контроль	52,3	50,0	51,2
B	Зовнішній контроль	25,1	27,5	26,2
A	Домінування	11,5	11,0	11,2
B	Залежність	22,7	19,9	21,3
	Ескапізм (втеча від проблем)	16,3	16,2	16,2

За результатами проведеного аналізу табличних значень, суттєвих відмінностей між досліджуваними обох груп не виявлено. Також ми не знайшли суттєвих відмінностей у показниках досліджуваних жіночої і чоловічої статі. Отримані результати засвідчили, що майже всі студенти КТГ (96, 24%) і 97,02 % ТКГ добре соціально адаптовані та володіють високим рівнем самоконтролю, мають високі індекси здатності до самоприйняття, що здійснює позитивний вплив на навчальний процес й оволодіння практичними навичками.

Аналіз результатів дослідження рівня невротизації за методикою Л.І. Вассермана свідчить про приблизно однакову кількість обстежуваних в обох групах, які мають середній рівень невротизації (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Результати діагностики рівня невротизації студентів досліджуваних груп за методикою Л.І. Вассермана (у %)

Групи обстежуваних	Рівні		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
КТГ	7,43	63,42	29,15
ТКГ	18,92	67,57	13,51

У досліджуваних студентів КТГ показники високого рівня невротизації виявились кількісно вищими у порівнянні з досліджуваними ТКГ у 2,16 рази, що на наш погляд могло свідчити про більше навчальне напруження серед студентів цієї групи.

Особливе зацікавлення виникло у нас в процесі аналізу показників рівня невротизації досліджуваних чоловіків та жінок. Встановлено, що у КТГ обох статей кількісні значення показника були більшими у порівнянні зі студентами ТКГ (відповідно 17,42 %, 14,5 % у жінок і 15,43 % та 11,86 % – у чоловіків).

Детальний аналіз рівня невротизації у кожній з досліджуваних груп виявив, що серед студентів КТГ спостерігається високий рівень невротизації (у 29,15 % досліджуваних; рис. 2.2). Також у цій групі всього лише у 7,43 % досліджуваних студентів виявлено низький рівень невротизації, водночас у більшості студентів (63,42 %) переважає середній рівень.

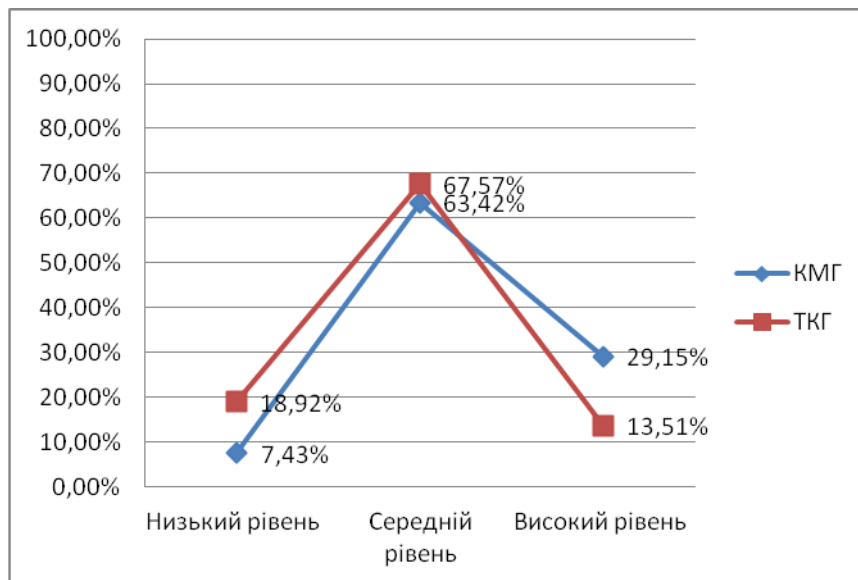


Рис. 2.2. Графіки розподілу показників за рівнями невротизації у досліджуваних студентів

В групі студентів з традиційно-консервативною системою навчання (ТКГ) високий рівень невротизації діагностовано лише у 13,51 %, що у понад 2 рази менше у порівнянні з досліджуваними КТГ. Ці студенти характеризуються підвищеною емоційною збудливістю, результатом якої є поява таких негативних переживань, як тривожність, напруженість, занепокоєння, розгубленість, дратівливість тощо. У більшості учасників дослідження цієї групи (67,57 %) так само як і у ТКГ переважає середній рівень невротизації. І, нарешті, у 18,92 % студентів було виявлено низький рівень невротичних проявів, що свідчить про: емоційну стійкість студентів; позитивний фон переживань (спокій, оптимізм); ініціативність; відчуття власної гідності; незалежність, соціальну сміливість; легкість у спілкуванні.

Порівнюючи показники рівня невротизації обох статей, виявлено, що середній рівень значно вищий у жінок (70 %), ніж у чоловіків (50 %), тоді як низький рівень більший у чоловіків (15 %) проти 5 % у жінок. Водночас, високий рівень невротизації в обох статей приблизно однаковий і наближений до (30 %).

Цікавим було те, що серед студентів ТКГ не виявлено жінок з низьким рівнем невротизації, а кількість студенток із середнім рівнем невротизації цієї групи є найвищою серед усіх досліджуваних студентів (83,33 %). Натомість, розподіл показників рівня невротизації у чоловіків ТКГ показує, що низький рівень виявлено у 36,84 %, середній – у 52,63 % та високий – у 10,53 %.

Порівняльний аналіз розподілу кількісних показників у групах дає нам право стверджувати, що у досліджуваних КТГ загальний показник та кількість осіб з високим рівнем невротизації є значно більшими у порівнянні з ТКГ, що може бути пов'язано з неоднаковими умовами навчання.

2.3. Порівняльна характеристика психолого-педагогічних чинників розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів у різних системах освіти

Здійснене нами експериментально-діагностичне дослідження дало змогу узагальнити матеріал щодо особливостей учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів і підійти до визначення критеріїв та рівнів, що вказують на її розвиток й вираження. Так, ґрунтуючись на теоретичних положеннях стосовно основних видів, форм і способів активізації учбово-професійної діяльності майбутніх стоматологів, а також на експериментальних даних стосовно основних параметрів, які вказують на поступальний характер означеного процесу, ми прийшли до висновку, що критеріями розвитку мотивації учіння майбутніх фахівців є певні особистісні прояви, рівень сформованості відповідних характеристик та показники навчальної успішності. До категорії перших з них ми віднесли: домінування внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності та внутрішнього локусу контролю; інтегральні показники загальної осмисленості життя (представлений стратегією "здатність до розв'язання

проблем, самодостатність, наполегливість") та соціальної зрілості ("соціально-комунікативна активність й соціальна підтримка"); рівень самооцінки та групової оцінки; ситуативна та особистісна тривожність.

Домінування у мотиваційному комплексі особистості внутрішньої мотивації досягнення та перетворення визначає структуру професійно значущих характеристик майбутнього фахівця, зумовлює їх розвиток та ефективну реалізацію у діяльності. Наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності 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. Її значущість у процесі професійного становлення особистості підтверджено на попередньому етапі констатувального експерименту.

Відомо, що суб'єктний потенціал максимально актуалізується на етапі юності, коли відбувається звернення молодого людини на себе, тим самим усвідомлюється своя значущість та авторство власного життя. Однією з основних сфер життя, що вимагають відповідальних рішень, стає сфера професійних прагнень, які реалізуються в учбово-професійній діяльності.

Сутнісною характеристикою, яка є індикатором особистісної зрілості та відповідальності за свої життєві досягнення та свій особистісно-професійний розвиток є інтернальність майбутнього фахівця, як спосіб демонстрування відповідальності за власні дії і результати, усвідомлення власних можливостей та обмежень, самостійність у прийнятті професійно-значущих рішень та цінностей [211].

Активна позиція майбутнього фахівця у ставленні до себе полягає, насамперед, у його самовизначенні (особистісному та професійному), котре має ціннісно-сміслову природу і яке формується всередині координат системи ставлень (К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Буякас, М.Р. Гінзбург та ін.).

Самовизначення як ціннісна орієнтація майбутнього стоматолога полягає у смисловому конструюванні ним свого життєвого простору, в усвідомленні і обґрунтуванні для себе ціннісно-смислових основ власної життєвої концепції, а також вибір способів та форм реалізації. Результатом самовизначення майбутнього стоматолога є стійке особистісне ставлення до власного досвіду, цілей, планів, перспектив, знань та вмінь, що забезпечує осмисленість ним себе як суб'єкта професійної діяльності, готового до неперервного саморозвитку, до здійснення вільного і відповідального вибору у професійній діяльності. Інтегративним показником такого самоствавлення може виступати особистісна і групова учбово-професійна самооцінка.

Сучасна ситуація в освіті зумовлена необхідністю переходу від традиційної технократичної, знаннєвої парадигми до гуманістичної, особистісно-розвивальної, що передбачає зміну характеру стосунків між суб'єктами освітнього простору. Такий перехід стає можливим завдяки цілеспрямованому формуванню особливих форм взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (студент – викладач), що породжують якісно нові саморозвиваючі спільноти, в яких полісуб'єктні взаємодії сприяють психологічному розвитку усіх членів спільнот (Митина Л. М. [129]).

Ціннісне самоствавлення майбутніх стоматологів, безсумнівно, є передумовою виникнення ціннісного ставлення і до інших суб'єктів освітнього простору. Таке самоствавлення передбачає установку на партнерські стосунки з студентами; установку на співпрацю; прагнення до спільного з ними особистісного зростання і розвитку; готовність до діалогічного спілкування, відкритості, конгруентності у взаємодії з ними; установку на самопізнання й пізнання та розуміння усіх учасників навчального процесу. Визнання суб'єктності "іншого" ставлення до нього як до цінності задає гуманістичну спрямованість всьому освітньому процесу. Прагнення суб'єкта гуманітарної освіти до конструктивних соціальних взаємин щільно пов'язана з особистісною зрілістю

майбутнього фахівця. У "контактах з іншими індивід стає все більш відкритим і природним, але при цьому – більш реалістичним, гнучким, здатним компетентно вирішувати міжособистісні суперечності і співіснувати з іншими у максимально можливій гармонії" [4].

Інтегральною характеристикою, що поєднує особливості всіх поведінкових стратегій у подоланні психологічних бар'єрів, є соціальна зрілість особистості, її соціально-комунікативна активність в контексті суб'єктивно-вчинкової парадигми.

У процесі оволодіння професією стоматолога, студент персоналізує своє ставлення до фахових цінностей, оскільки пошук смислу своєї майбутньої діяльності, на відміну від засвоєння знань, умінь і навичок, не має утилітарної основи. Осмислене ставлення майбутнього стоматолога до цінностей професійної діяльності дає змогу стати її суб'єктом, а не носієм сукупності предметних знань і способів їх передачі, подолати формалізм, орієнтацію на стандарти і є характеристикою його особистісної зрілості.

Проаналізувавши означені характеристики розвитку мотивації учіння, які конкретизовано в інтегральних особистісних проявах та результатах учбової діяльності, ми визначили такі *критерії* рівнів учбово-професійної мотивації майбутнього стоматолога:

- 1) домінування позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації над зовнішньою;
- 2) адекватність самооцінки та групової оцінки;
- 3) домінування інтернального локусу контролю над екстернальним;
- 4) загальної осмисленості життя (представлений стратегією "здатність до розв'язання проблем, самодостатність, наполегливість");
- 5) соціальної зрілості (представлений стратегією "соціально-комунікативна активність й соціальна підтримка");
- 6) почуття внутрішнього комфорту (оптимальні показники "тривожного ряду" – особистісної тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності).

При цьому ми виходили з того, що:

1. *Домінування позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації над зовнішньою.* Внутрішня мотивація відображає те, у що людина вкладає свої зусилля й пояснює чому вона діє постійно, прагнучи зробити своє життя і життя інших людей кращим. Внутрішню мотивацію складають мрія, прагнення до самореалізації; прагнення до творчості; самоствердження, затребуваність; переконаність; цікавість; особистісний ріст; потреба спілкування. До зовнішньої мотивації відносять: гроші; кар'єру; статус, визнання; престижні речі (будинок, машина і т. д.); можливість подорожувати. Показниками виступають: навчальна успішність, статистично значущі відмінності у показниках розвитку мотивації учіння (учбово-професійних, соціальних, комунікативних мотивах та мотивах уникнення й творчої самореалізації).

2. *Адекватність самооцінки та групової оцінки.* За О.М. Леонтьєвим, самооцінка – це почуття, стійке емоційне ставлення, що має «виражений предметний характер, який є результатом специфічного узагальнення емоцій» [104, с. 225]. Дієва природа самооцінки проявляється в єдності двох її компонентів – когнітивного і емоційного (М.І. Лісіна, І.І. Чеснокова), а тому вона є узагальненим результатом пізнання себе і емоційно ціннісного ставлення до себе. Р. Бернсом самооцінка розглядається як емоційний компонент Я-концепції, який репрезентує ступінь відображення у індивіда почуття самоповаги, почування власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу його Я [26]. В рамках ціннісної організації особистості розглядає самооцінку Т. Шибутані: «якщо особистість – це організація цінностей, то ядром такої функціональної єдності є самооцінка» [205, с. 220].

3. *Домінування інтернального локусу контролю над екстернальним* є індикатором відповідального ставлення суб'єкта за своє життя, своє професійне становлення тощо; особистостям з інтернальною локалізацією властиве високе прагнення до особистісної свободи, висока самооцінка та

рівень домагань, здорова самокритичність та самодостатність; інтернальність на поведінковому рівні означає дієвість та значущість відповідного виду мотивації, а також прагнення реалізувати свої фахові наміри й прагнення.

4. *Критерій загальна осмисленість життя* представлений стратегією "здатність до розв'язання проблем, самодостатність, наполегливість"; смислотворення передбачає розгортання таких процесів професійної самосвідомості: *когнітивних* (самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання); *регулятивних* (самоконтроль і саморегуляція); *комунікативних* (суб'єктно-перетворюючих: самоідентифікація та самореалізація); поглиблення професійного самовизначення, професійну самоідентифікацію через осмислення майбутніми стоматологами мотивів обрання цієї професії; зіставлення своїх особливостей з вимогами професії і на цій основі розгортання професійно-орієнтованого спілкування та критичного самоствавлення; побудову ціннісного плану професійного самоздійснення; набуття досвіду проектування освіти з перспективи цілісного саморозвитку.

5. *Критерій соціальна зрілість* (представлений стратегією "соціально-комунікативна активність й соціальна підтримка"); репрезентований високим рівнем розвитку комунікативних здібностей та почуттям емпатії, готовністю до сприяння і надання допомоги в процесі учбової полісуб'єктної взаємодії.

6. *Почуття внутрішнього комфорту* (оптимальні показники "тривожного ряду" – особистісної тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності). Цей критерій належить до емоційної складової і, як два попередніх, є так званим інтегральним, позаяк він у нашому розумінні пронизує і робить залежними від себе практично усі показники і критерії. Психічний стан студента, його самопочуття і рівень комфорту визначають не лише рівень активності, а й спрямованість його особистості та й (до певної міри) визначають мотиваційні пріоритети.

Ґрунтуючись на зазначених критеріях та опираючись на теоретичні узагальнення нами виокремлено 3 рівні розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів:

1. *Низький рівень мотивації учіння* характеризується: переважно зовнішньою мотивацією учбово-професійної діяльності (залежності від зовнішніх обставин та оцінок), низьким рівнем мотивації досягнення, слабо вираженим прагненням до самореалізації в учбовій діяльності та низькими й посередніми показниками навчальної успішності; дискретним сприйняттям свого життєвого шляху; переважанням екстернальної локалізації, високим рівнем тривожності, невпевненістю у собі, низьким рівнем відповідальності; пасивністю в оволодінні майбутньою професійною діяльністю; низьким рівнем розвитку рефлексивності та самоконтролю; несформованістю або ж фрагментарністю образу "професійного Я"; неадекватною учбово-професійною самооцінкою.

2. *Середній рівень мотивації учіння* вказує на те, що лише невеликий відсоток досліджуваних керується внутрішньою учбово-професійною мотивацією, натомість спостерігається домінування зовнішньої мотивації та високий рівень домагань в учбовій діяльності й аналогічні показники успішності. Однак, для цієї категорії студентів характерний недостатній рівень осмисленості майбутнього, що корелює з аналогічним рівнем відповідальності за власне життя та професійне становлення; невпевненість у власних силах й недостатній рівень суб'єктності спричиняють труднощі у здійсненні контролю за подіями свого життя та в процесі реалізації учбово-професійної діяльності; в контексті реалізації поведінкових стратегій інтернальність виражена недостатньо; рівень самоповаги тісно корелює з рівнем учбово-професійної самооцінки, яка ще недостатньо диференційована; образ "професійного Я" слабо структурований та опосередкований, здебільшого, успіхами у засвоєнні знань з фахових навчальних предметів.

3. *Високий рівень мотивації учіння* властивий студентам, які

глибоко переконані у правильності власного професійного вибору й прагнуть до найповнішого розкриття потенціалу саморозвитку, до професійного зростання та самореалізації; переважаюча більшість цієї категорії досліджуваних характеризується стійкою внутрішньою учбово-професійною мотивацією та мотивацією досягнення, низькими показниками "тривожного ряду", відповідальністю та вимогливістю до себе, активністю та ініціативністю; їм притаманний високий рівень розвитку комунікативних та рефлексивних здібностей; вони характеризуються позитивним самоствавленням, адекватно високою учбово-професійною самооцінкою та груповою оцінкою, розумінням цілей і завдань майбутньої професійної діяльності, які лежать в основі образу їх "професійного Я"; високий рівень інтернальності робить їх здатними керувати своїм саморозвитком.

З метою узагальнення даних різних психодіагностичних методик і визначення стандартних показників рівнів розвитку мотивації учіння майбутніх стоматологів, деякі з отриманих первинних критеріальних результатів переводились у похідні показники. Спершу ми визначили середньостатистичні показники для кожного з досліджуваних критеріїв (середні значення – M), а далі визначали стандартне відхилення (σ). Це давало нам змогу запровадити нормативну шкалу в межах одного стандартного відхилення, тим самим для кожного досліджуваного критерію ми одержали по 3 стандартних показники, відповідно до трьох рівнів: низького, середнього, високого. Аналогічним чином, нами визначались межі рівнів розвитку індикаторів мотивації учіння майбутніх стоматологів.

Кількісний аналіз результатів експериментального дослідження показав, що більшості студентів-майбутніх стоматологів притаманний середній рівень розвитку мотивації учіння (59,8%). У 18,7% досліджуваних показник розвитку мотивації знаходиться на високому рівні, а у 21,5% – на низькому (табл. 2.17).

Розподіл рівнів розвитку мотивації учіння студентів-стоматологів
(n=381)

Рівні мотивації учіння	Кількість досліджуваних			Процентне співвідношення		
	Всього	КТГ (n=21 3)	ТКГ (n=16 8)	Всього	КТГ	ТКГ
Високий	71	48	23	18,7%	22,5%	13,7%
Середній	228	119	109	59,8%	55,9%	64,9%
Низький	82	46	36	21,5%	21,6%	21,4%
Всього	381	213	168	100,0%	100,0%	100,0%

Разом з тим, окремі результати (за курсами) дають підстави сверджувати, що показники КТГ більш переконливі з точки зору якісного розподілу (при відносній рівності показників низького рівня, за високими показниками перевага явно за досліджуваними КТГ (22,5% у порівнянні 13,7% – ТКГ).

Зіставлення абсолютних значень визначених критеріїв учбово-професійної мотивації із вказаними межами рівнів дало змогу виявити розподіл за кожним з виокремлених рівнів її розвитку в сукупній вибірці майбутніх стоматологів (табл. 2.18).

На основі кореляційного аналізу показників цілісної структури мотивації учіння виявлено взаємозв'язки між різними характеристиками (табл. 2.19), а саме прямий зв'язок між "Учбово-професійною мотивацією" (з одного боку) і "Успішністю" ($r = 0,736$, при $p < 0,01$) та "Ситуативною тривожністю" ($r = 0,404$, при $p < 0,01$), а також зворотний зв'язок з "Особистісною тривожністю" ($r = -0,379$, при $p < 0,01$) – з іншого.

Таблиця 2.18

**Інтервальні та рівневі показники критеріальних складових
розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх
стоматологів**

№п /п	Межі рівнів Критерії	Самооцінка	Групова оцінка	Мотивація (у балах)	Успішність	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність
1.	Середнє	39,0	36,0	44,9	3,3	51,3	53,9
2.	Середнє відхилення	8,2	9,4	11,0	1,0	9,0	11,7
		Межі рівнів					
		Низький		Середній		Високий	
3.	Самооцінка	0 – 30,7		30,8 – 47,2		47,3 – 58,0	
4.	Групова оцінка	0 – 26,6		26,7 – 45,4		45,5 – 60,0	
5.	Мотивація (у балах)	0 – 2,0		2,1 – 3,6		3,7 – 5,0	
6.	Успішність	50 – 64		65 – 85		86 – 100	
7.	Ситуативна тривожність	0 – 42,3		42,4 – 60,3		60,4 – 80,0	
8.	Особистісна тривожність	0 – 42,2		42,3 – 65,6		65,7 – 80,0	

Також виявлено, що показники учбово-професійної мотивації перебувають у прямій залежності від "Групової оцінки" ($r = 0,603$, при $p < 0,01$) та "Самооцінки" ($r = 0,386$, при $p < 0,01$). Окремо робимо наголос на тому, що навчальна успішність студентів-стоматологів в значній мірі зумовлена не лише мотивацією, а й показниками "Групової оцінки" ($r = 0,664$, при $p < 0,01$) та "Самооцінки" ($r = 0,404$, при $p < 0,01$). Одержані кореляційні значення дають нам підстави стверджувати, що чим вищими є показники "Групової оцінки" ($r = -0,492$, при $p < 0,01$), "Учбово-професійної мотивації" ($r = -0,379$, при $p < 0,01$) та "Успішності" ($r = -$

0,396, при $p < 0,01$), тим нижчими є показники "Особистісної тривожності" (обернена залежність).

Таблиця 2.19

Показники щільності кореляційних залежностей між основними інтегральними характеристиками розвитку мотивації учіння

	Рівень самооцінки	Групова оцінка	Мотивація (у балах)	Успішність	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність
Рівень самооцінки	1	,567**	,386**	,404**	,419**	-,254*
Групова оцінка		1	,603**	,664**	,241	-,492**
Учбово-професійна мотивація			1	,736**	,404**	-,379**
Успішність				1	,454**	-,396**
Ситуативна тривожність					1	-,011
Особистісна тривожність						1

Окрім того, емпіричні значення "Локусу контролю" та домінуючих поведінкових стратегій вказують на те, що у студентів в цілому переважає екстернальна локалізація, яка є індикативним проявом залежності особистісно-професійного творення від зовнішніх чинників. Також спостерігається недостатня осмисленість свого "Образу Я", що значно ускладнює формування подальших перспектив професійного розвитку.

Проведене дослідження актуалізує необхідність розробки та впровадження програми розвитку учбово-професійної мотивації досліджуваних студентів-стоматологів.

Експериментально-діагностичне дослідження дало змогу констатувати:

1. У представників КТГ більш виразно представлені мотиви творчої самореалізації (3,36 – КТГ і 3,04 – ТКГ) й навчально-пізнавальні мотиви (відповідно 3,82 і 3,44). Також у них діагностовано менший рівень вираженості мотивів уникнення порівняно з ТКГ (відповідно 2,84 та 3,18

балів). Однак, одержані нами середньостатистичні групові значення за кожною шкалою, дають підстави стверджувати, що в цілому в обох групах досліджуваних більше 75% характеризуються середнім та низким рівнем мотивації учіння.

2. Встановлено, що за показниками комунікативних мотивів, мотивів уникнення, престижу, професійних та соціальних мотивів досліджувані студенти ТКГ дещо переважають студентів КТГ, в той час як за мотивами творчої самореалізації та навчально-пізнавальними, – тенденція протилежна. Більшість студентів обох груп (близько 60%) доволі високо оцінюють якість освітнього процесу вишу ("хороший рівень навчання", "цікавий, вимогливий, компетентний і висококваліфікований викладацький склад").

3. Детальний аналіз домінуючих стратегій поведінки студентів в різних ситуаціях полісуб'єктної взаємодії дозволив констатувати що у досліджуваних КТГ копінг-стратегії "розв'язання проблем" домінує над стратегіями "уникнення" і "пошуку соціальної підтримки", в той час як у студентів ТКГ тенденція протилежна. В своїх домаганнях вони більш наполегливі, настирливі, цілеспрямовані, відповідальні, що власне, і дозволяє їм отримувати кращі результати (більше ніж у половини досліджуваних покращились показники успішності – 56,79 %). Водночас, для студентів ТКГ більш властиво вдаватись до стратегії пошуку "соціальної підтримки", вони і самі більш відкриті до контактів, а тому дуже часто прагнуть надати допомогу іншим.

4. Також, у студентів обох груп нами виявлено доволі високі показники агресивних стратегій (КТГ – 19% і ТКГ – 18%), а також домінуючої екстернальної локалізації (відповідно – 23% і 18%) і інтернальна (20% і 13%). На наш погляд, такі дані є індикативними показниками так званого "невротичного ряду" і на фоні надзвичайно низьких показників рівня "емпатії – співпереживання" (по 3% в обох групах) виглядають дуже переконливо.

5. Встановлено, що у значній частині опитаних КТГ (121 особа – 56,79 %) покращилась показники успішності впродовж всього періоду навчання за Болонською системою освіти. З них 64,54 % пов'язують свої академічні успіхи з переходом на нові умови навчання. Водночас, 61,26 % від загальної кількості досліджуваних відзначили підвищення рівня об'єктивності оцінювання знань із переходом на нові умови навчання. Також варто відмітити і позитивну тенденцію щодо покращення якості їхньої самопідготовки до занять.

6. Характеристики "тривожного ряду" мають суттєвий вплив на особистість в цілому і на її мотиваційну сферу, а значить і на ефективність її діяльності. Дуже висока тривожність є суб'єктивним проявом психологічного неблагополуччя, причина якого може бути пов'язана з невротичним конфліктом, емоційними і невротичними зривами, психосоматичними захворюваннями або ж спричинена переживаннями та очікуваннями загрози престижу, самооцінці, самоповазі людини. Як стійка риса особистості, тривожність – це підвищена схильність відчувати тривогу з приводу реальних або уявних небезпек.

7. За допомогою кореляційного аналізу встановлено найщільніше скорельовані складові, що мають найбільший вплив на розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів, які ілюструють професійно релевантний зв'язок між мотивацією, "груповими оцінками" ($r = 0,603$, при $p < 0,01$) та "самооцінкою" ($r = 0,386$, при $p < 0,01$). Також навчальна успішність студентів-стоматологів в значній мірі зумовлена не лише мотивацією, а й показниками "групової оцінки" ($r = 0,664$, при $p < 0,01$) та "самооцінки" ($r = 0,404$, при $p < 0,01$).

8. Визначено критерії розвитку учбово-професійної мотивації студентів - майбутніх стоматологів: 1) домінування внутрішньої учбово-професійної мотивації над зовнішньою; 2) адекватність самооцінки та групової оцінки; 3) домінування інтернального локусу контролю; 4) інтегральні показники: загальної осмисленості життя (представлений

стратегією "здатність до розв'язання проблем, самодостатність, наполегливість"); 5) соціальної зрілості (представлений стратегією "соціально-комунікативна активність й соціальна підтримка"); 6) почуття внутрішнього комфорту (оптимальні показники "тривожного ряду" – особистісної тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності).

9. Виокремлено три рівні розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів: 1) високий (частка вибірки 22,5% від усіх досліджуваних); 2) середній (55,9%); 3) низький (21,6%). Встановлено, що у студентів КТГ високий рівень учбово-професійної мотивації перевищує аналогічний рівень ТКГ у 1,6 рази (відповідно 22,5% і 13,7%). Разом з цим, фактично у третини студентів-майбутніх стоматологів ці показники перебувають у діапазоні найнижчих рівнів. Таким чином, освітнє середовище, в якому запроваджено кредитно-трансферну систему, має більш сприятливі умови для розвитку мотивації учіння. Незважаючи на це, такі показники явно не відповідають вимогам сьогодення, а тому виникає необхідність пошуку та впровадження психолого-педагогічних чинників його оптимізації в освітньому процесі вищого медичного навчального закладу.

Матеріали цього розділу опубліковані в таких наукових працях:

1. Козова И. Л. Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в разных системах современного образования. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 12. С. 141-144.

2. Козова І. Л. Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2015. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 21. С.138-148.

3. Козова И. Л. Изучение уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в условиях современного образования. *Психология – наука будущего* : материалы V Международной конференции молодых ученых (м. Москва, 28-29 листопада 2013 р.). Москва. 2013. С. 279-280.

4. Козова І. Л., Капечук В. В., Октисюк Ю. В. Вивчення психологічного сприймання студентами стоматологами введення кредитно-модульної системи навчання. *Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації* : матеріали науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ-Яремче, 29 квітня 2015 р.). Івано-Франківськ. 2015. С. 55-56.

5. Козова І. Л. Вивчення стану рівня невротизації студентів у ВНЗ, як однієї із проблем охорони громадського здоров'я. *Одинадцяті Марзєєвські читання* : збірка тез доповідей науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 8-9 жовтня 2015 р.). Вип. 15. Івано-Франківськ, 2015. С.119-121.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Експериментальна програма підвищення ефективності мотивації учіння студентів вищих медичних закладів

Одним із завдань нашого дослідження було створення програми підвищення ефективності мотивації учіння студентів вищих медичних закладів. Розробляючи концепцію формульованого експерименту, ми акцентували увагу на тому, що розвиток учбово-професійної мотивації в значній мірі визначає якісний рівень підготовки майбутніх фахівців. Ґрунтуючись на позиції багатьох дослідників (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, І.Д. Бех, З.С. Карпенко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Г.К. Радчук, В.І. Слободчиков та ін.), ми розглядаємо розвиток мотиваційної сфери як складний і доволі суперечливий процес взаємодії цілої низки зовнішніх та внутрішніх чинників, які (завдяки актуалізації процесів самосвідомості) забезпечують у ній якісні зрушення (появу нових та поглиблення наявних особистісних смислів) [4, 16; 17; 34; 181; 154; 158; 159; 194].

Мета особистісно-орієнтованої освіти, фактично, полягає у розширенні можливостей, актуалізації потенціалу особистості, саморозвитку. Динаміка особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців залежить від їхньої здатності до здійснення діяльності щодо активного визначення себе суб'єктом професії, а основне – усвідомлювати і враховувати результати цієї діяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Є.В. Бондаревська, М.Р. Гінзбург та ін.).

Зважаючи на важливе місце і роль мотивації учбової діяльності в загальному процесі професійного становлення фахівців вищої школи, останнім часом науковці все більш переконливо заявляють про

необхідність утвердження і реалізації *принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу* (О. С. Гребенюк). Багато психологів одноставні у тому, що забезпечити ефективний процес професійного розвитку можна завдяки цілеспрямованому формуванню в студентів позитивної мотивації учбово-професійної діяльності (А. К. Маркова).

Численні експериментальні дослідження, проведені зі студентами різних університетів (Г.С. Грибенюк, Г.К. Радчук, М.О. Чаїнська, А.І. Яблонський та ін.) дали змогу визначити найбільш важливі психолого-педагогічні умови формування учбово-професійної мотивації:

1. Формувати (і підтримувати) прагнення студентів проявляти і утверджувати себе в навчально-професійній діяльності. З цією метою необхідно:

- постійно поглиблювати уявлення про свою майбутню професійну діяльність та її суспільну значимість; формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;
- продукувати і утверджувати рефлексивні моделі професійного поступу, усвідомлюючи важливість не лише кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання, а й ближніх (безпосередніх);
- акумулювання знань і досвіду “образу професійного Я” у майбутнього фахівця, задля чого створювати умови для поглибленого самопізнання, самовиховання та самовдосконалення;
- забезпечувати умови для конструктивного суперництва з метою постійного професійного росту студентів академічних груп.

Завдяки цим умовам поглиблюватиметься ідентифікація особистісного «професійного Я» з фаховою моделлю, а також формуватиметься часова перспектива подальших дій у складному процесі професійного саморозвитку.

2. Залучати фахівців-психологів до надання допомоги в утвердженні оптимального психологічного клімату в академічних групах та з метою

мінімізації впливу негативних чинників професійного становлення та здобуття досвіду особистісно-професійної саморегуляції.

3. Формувати нові життєві сенси та поглиблювати фахові пріоритети, сприяючи набуванню позитивного суб'єктивного досвіду, а також утвержувати високий рівень домагань і самооцінки.

Досягти *підвищення ефективності у розвитку мотивації* учіння студентів вищих медичних закладів можна шляхом ініціювання поступального руху їх особистості до вищих рівнів ціннісно-смыслового розвитку у процесі оволодіння професією. *Психолого-педагогічними чинниками розвитку мотивації* є специфічні компоненти та умови освітнього процесу, які здатні актуалізувати механізми розвитку професійної самосвідомості особистості і, як наслідок, продукування нових фахових смислів.

Методологічними засадами формувального етапу дослідження є:

- особистісно-орієнтований підхід (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко, К. Роджерс, В.В. Сериков, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська та ін.), який визнає пріоритетність розвитку унікальної цілісної особистості в освітньому процесі, що і визначає завдання психолого-педагогічної програми розвитку;

- екзистенційно-рефлексивний підхід (М.М. Бахтін, М. Біблер, М.С. Каган, М.В. Камінська, З.С. Карпенко, Г.О. Ковальов, Г.К. Радчук, Л.А. Родзіховський, І.М. Семенов, А.У. Хараш та ін.), у відповідності з яким процес учбово-професійної самоактуалізації в студентському віці є не що інше як процес активізації саморозвитку внаслідок інтенсифікації механізмів рефлексії та міжособистісної взаємодії;

- суб'єктно-діяльнісний підхід (Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Карпенко З.С., Маркова А. К., Мітіна Л. М., Моляко В.А., Радчук Г.К., Чепелєва Н.В., В.М. Чорнобровкін та ін.), який робить акцент на ролі самого суб'єкта діяльності (зокрема, навчальної) в процесі її

засвоєння, а також тих особистісно-професійних змінах, що виникають під впливом її засвоєння та реалізації.

В основу розробленої нами програми розвитку мотивації учіння студентів - майбутніх медиків було покладено такі *положення*:

1. Будь-який мотив може виконувати 3 дуже важливі функції: спонукальну, спрямовуючу та смислоутворюючу. Власне, остання і є визначальною, позаяк саме ті мотиви, котрі є особистісно значущими і займають найвищі сходинки в мотиваційній ієрархії, а отже і визначають спрямованість особистості та її активність. Більш того, розвиток мотиваційної сфери (тобто процес продукування нових мотивів або їх переструктурування) пов'язаний саме з смислотворенням. Активізувати цей процес можна шляхом оптимізації професійного становлення особистості, залучивши до нього не тільки систему зовнішніх чинників (вимог, очікувань, стимулів, можливостей), а й передусім систему внутрішніх механізмів самосвідомості (рефлексії, рівня домагань та самооцінки), котрі інтенсифікуватимуть процес смислотворення, забезпечуючи тим самим розширення смислових меж професійної діяльності і можливостей самореалізації у ній. Особистість володіє значними ресурсами саморозуміння, саморозвитку та зміни своєї Я-концепції, однак доступ до цих ресурсів можливий тільки у тому випадку, якщо в освітньому просторі створено певне оптимізує середовище. Відтак, зміст психолого-педагогічної програми розвитку мотивації учіння студента - медика повинен постати як проект "розширення дійсності", в якій особистість діє, пізнає, освоює соціальний досвід і, в якій відбувається розкриття її сутнісних сил.

2. Реалізація програми розвитку мотивації учіння передбачає спеціальну роботу з розвитку професійної самосвідомості студентів, що забезпечується шляхом розв'язання цілої низки учбово-практичних задач, пов'язаних з процесами самопізнання (формування образу "професійного Я", самоставлення та самоактуалізації).

3. Рушійною силою та результатом психолого-педагогічного впливу на суб'єкта учбово-професійної діяльності є його саморозвиток як процес вільного та відповідального самотворення, важливою умовою якого слід вважати активізацію механізму рефлексії, що повинно забезпечити: осмислення ним своєї професійної реальності та подальше наближення до "образу бажаного"; розширення смислових меж професійної діяльності і можливостей самореалізації у ній. Високий рівень розвитку рефлексивних компонентів самосвідомості дає змогу суб'єктові осмислювати і знаходити рішення для правильного виходу з проблемних ситуацій; критично ставитись до різних стереотипів; активізувати суб'єктний потенціал на досягнення особистісних самозмін [194].

4. Осмислене засвоєння студентом змісту професійної освіти супроводжується набуттям суб'єктного досвіду. Сутністю особистісно-орієнтованого освітнього процесу стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду у суб'єктний. Склад і структура такого досвіду не продиктовані повністю вивченим навчальним матеріалом, а зумовлені внутрішніми колізіями особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Усі учасники освітнього процесу розглядаються як носії суб'єктного досвіду, а сам навчальний предмет як специфічний простір пошуку, осягнення і створення смислів, що відображені у об'єктивній навчальній інформації. Апелювання до суб'єктного досвіду створює умови ціннісно-смислового осягнення предметного знання.

Для того, щоб поставити майбутнього фахівця в активну позицію щодо засвоєваних знань, навчальна діяльність повинна бути максимально подібною до реальної професійної діяльності і характеризуватися складністю, динамічністю, невизначеністю, мінливістю, багатомірністю, інформаційною неструктурованістю.

5. Суб'єктний досвід майбутнього фахівця набувається при актуалізації діалогічних інтенцій полісуб'єктної взаємодії. Така взаємодія

надає ціннісно-смісловому пізнавальному процесу нові імпульси: зовнішня взаємодія визначає внутрішню роботу над собою, активізуючи процеси рефлексії. Освітній діалог як смислотворчий процес здатний ініціювати саморух особистості від монологічної замкнутої дії – до спільної діяльності, від пошуку – до осягнення смислу, від усвідомлення власної автентичності – до виникнення авторського творчого ставлення до життя. Таким чином, діалог визначає зміну характеру навчання – з трансляції знань на конгруентне смислопокладання в освітній процес і є сутнісним чинником саморозвитку особистості як творчого процесу.

Діалог визначає особливий вид стосунків – суб'єкт-суб'єктних, в результаті яких змінюється внутрішня рефлексія (спосіб опосередкування), породжуються нові можливості вирішень проблемних ситуацій, які раніше не могли бути вирішені, будуються нові смислові простори власного життя.

Освітній простір повинен бути організований таким чином, щоб у ньому існували оптимальні умови для цілеспрямованого саморозвитку, самоосвіти майбутніх фахівців. Попри те, що ми далекі від ідеалізації кредитно-трансферної системи освіти, все-таки вона має цілу низку незаперечних переваг (нами вже вказувались) над традиційно-консервативною.

Відтак, реалізація окреслених положень передбачає спеціальну роботу з розвитку професійної самосвідомості студентів, що реалізується через актуалізацію ціннісного плану самоздійснення особистості на основі процесів самосприймання, самопостереження, саморозуміння, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення, самоконтролю і саморегуляції.

Загалом оптимізація розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх медиків розглядається як взаємно детермінований процес, що зумовлюється системою психолого-педагогічних чинників, які активізують процеси самоусвідомлення особистості на двох смислових полюсах її

фахового творення: "Я – реальне" та "Я – ідеальне".

Як відомо, джерелом розвитку взагалі, а також особистості та її мотиваційної сфери, є суперечності. Якщо мова йде про людину, то це суперечності не лише різні за своїм змістом, а й рівнем актуалізації: між біологічним індивідом (організмом) і середовищем; між індивідом і соціумом (соціальними групами); між особистістю і культурологічними умовами для її самореалізації. Позаяк особистість завжди себе проявляє як цілісність, то зрозуміло, що загострення суперечностей може мати не тільки різне змістове наповнення, а й різнорівневе.

Попри констатоване, все ж активність суб'єкта залежить не лише від наявних суперечностей (про які він може просто знати – результат самопізнання), а й від того як він до них ставиться. Самоставлення – це переживання, відносно стійке почуття, що пронизує самосприйняття і "Я – образ". Як зазначає В.В. Столін, самоставлення, у свою чергу, виявляється структурно-складним утворенням, що включає в себе як загальне, глобальне почуття за чи проти самого себе, так і більш специфічні параметри: самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес чи близькість до самого себе, очікуване ставлення з боку інших [32]. Самоставлення активно захищається особистістю. При чому, механізми психологічного захисту надзвичайно відрізняються за рівнем активності суб'єкта: від проявів гіперактивності – до повної пасивності або спрямованості на прикрашування себе у сферах, що лежать поза зоною актуального самопрояву.

З погляду орієнтації на психологічну допомогу, важливо знати, у якій саме сфері діяльності суб'єкт переживає себе спроможним чи неспроможним, на чому змістовно ґрунтується самоповага, чи прагне до досягнення свого "Я - ідеального", чи переживає розірваність між своїм "Я" і його публічною самопрезентацією.

Коли мова заходить про зрілу особистість, то активність суб'єкта зумовлена, насамперед, потребою в самореалізації і реалізується за

допомогою орієнтації на власні здібності, можливості й мотиви. Тому в “Я - образі” провідне місце починає займати диференційна утворююча “Я - концепції” – система соціальних ідентичностей, що забезпечує не випадковість самовизначення особистості. Основою ставлення до себе стає потреба в самоактуалізації; власне “Я”, власні риси і якості оцінюються стосовно до мотивів, що виражають потребу в самореалізації і розглядаються як її умова. Тому, коли йдеться про особистість на етапі її професійного становлення, то з метою підтримування її стабільного самоставлення важливо забезпечити можливість постійної стратегії стосовно самого себе, яка виражатиметься як у зовнішній, учбово-професійній (соціально-предметній) діяльності, так і у внутрішньоособистісній активності.

Зважаючи на все це, актуальним завданням стає забезпечення розвитку універсальних учбових дій як власне психологічної складової фундаментального ядра освіти поряд з традиційним викладанням предметного змісту навчальних дисциплін. Формування сукупності універсальних учбових дій повинно забезпечити ключову компетенцію "уміння вчитися". Таким чином, відбувається зміна парадигми педагогічної освіти і перетворення її по суті в освіту психолого-педагогічну [129].

Полюс "Я – реальне" спрямований на розвиток таких процесів самосвідомості, як самосприймання, самостереження, самоаналіз, самооцінювання. При наявності достатнього рівня самокритичності та рівня домагань всі ці процеси породжують почуття невдоволеності досягнутим. Найчастіше ці умови закладені у здобутому попередньому досвіді індивіда та його особистісних рисах. Тобто, якщо людина проявляла активність у навчальному процесі школи і була доволі успішною; якщо вона не задовольнялась досягнутим і прагнула бути однією з кращих, демонструючи при цьому високі честолюбиві мотиви або проявляючи вольові зусилля; якщо вибір майбутньої професії зроблено за покликанням тощо, то можна бути упевненим, що ці процеси не лише

будуть само детерміновані, а й відбуватимуться безболісно. Далі у "ланцюжку самотворення професійного "Я" рефлексивне продукування та підсилення цих конотацій породжує наміри та домагання вибудовування перспектив бажаних змін та досягнень. Переконаність чи віра у свої можливості та свій особистісний потенціал ("Я зможу", "Мені це під силу", "Я на це здатен", "Я нічим не гірший за інших" тощо) є не лише зміною позиції щодо власного "Я", а й суттєвим кроком на шляху фахово-особистісних перетворень. По мірі наближення до свого бажаного фахового рівня, суб'єкт отримує все більше задоволення від досягнутого і переконуються у своїх здібностях. Це (у свою чергу) не лише підсилює існуючу конотацію, а й робить її стійкою ("Я зумів", "Я досягнув", "Я один з найкращих" тощо). Останній етап означає, що відбулись суттєві зміни у мотиваційній сфері особистості майбутнього професіонала і деяка реальність його фахового розвитку набула для нього нового важливого смислу.

Переструктурування чи новизна у змісті реально діючих учбово-професійних мотивів неодмінно призводить до перегляду студентом його власної позиції у системі здобуття фахової освіти, сприяють підвищенню з його боку вимог до освітнього середовища і до самого себе, вносять зміни у існуючі плани професійної самореалізації та перспективи цілісного саморозвитку.

Метою психолого-педагогічної програми є сприяння особистості у розвитку учбово-професійної мотивації, що забезпечуватиме сходження до вищого рівня її професійного самотворення.

Показниками ефективності здійсненого формувального експерименту виступають зміни у відповідних особистісних характеристиках та результатах учбово-професійної діяльності: наявність позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації та показники учбової успішності; задоволеність організацією системою освіти вишу (специфіка навчального процесу, робота викладачів, характеристики академічної

групи, особливості міжособистісної взаємодії тощо), внутрішньому локусі контролю; показники рівня професійної самооцінки та невротично-тривожних проявів.

Наведені концептуальні засади підвищення ефективності мотивації учіння студентів вищих медичних закладів дають змогу виокремити дві групи зовнішніх психолого-педагогічних чинників, а саме *організаційно-педагогічних* (характеристики освітнього середовища: особистість викладача, організація спільної учбової діяльності викладача і студентів та їх полісуб'єктна взаємодія, специфіка академічної групи) та *соціально-психологічних* (соціальні вимоги й очікування, умови життєдіяльності студента та умови фахової самореалізації), а також *індивідуально-особистісних* (мотиви, поведінкові стратегії, стереотипи; рівень інтелектуального розвитку та здібностей; рівень домагань і самооцінки; рівень соціальної лабільності (контактності, тривожності). Їх безпосередній та опосередкований вплив на суб'єкта активізує його *інтрапсихічні механізми* (внутрішні чинники): самопізнання та прагнення до змін "Я-реального" (реально діючих мотивів, рівня інтелектуальної готовності, домагань і самооцінки, рівня соціальної лабільності (контактності, тривожності); актуалізація процесів професійно-особистісного самовизначення ("образ бажаного") та самотворення; смислогенез (розвиток учбово-професійної мотивації та мотивації творчого досягнення, професійно-орієнтованого спілкування та співробітництва). Зовнішні та внутрішні психолого-педагогічні чинники розвитку учбово-професійної мотивації діють не ізольовано, а в системній єдності.

Комплекс психолого-педагогічних чинників розвитку учбово-професійної мотивації студентів-стоматологів схематично представлено у моделі на рис. 3.1.

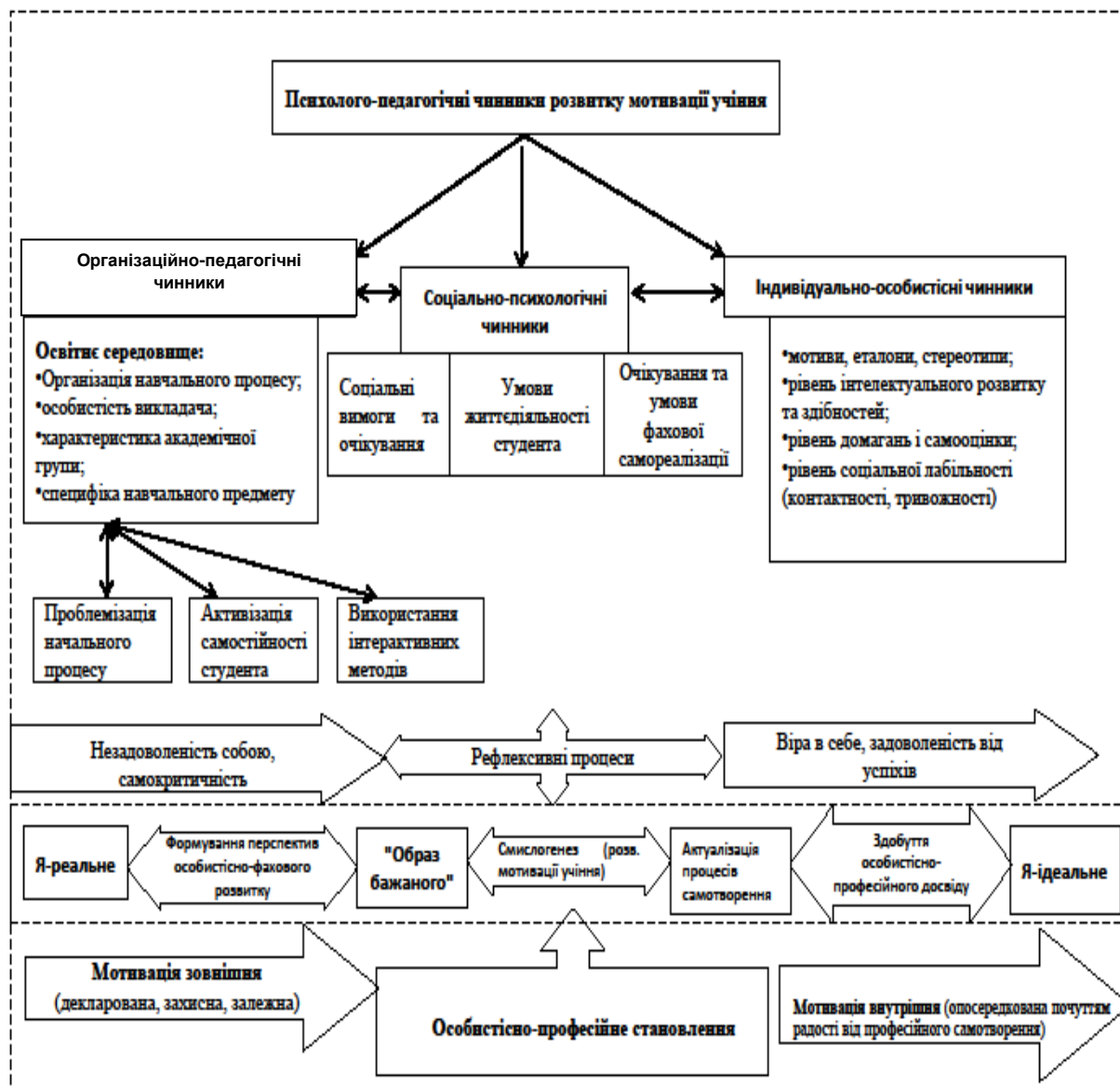


Рис. 3.1. Концептуальна модель психолого-педагогічних чинників розвитку учбово-професійної мотивації

Таким чином, метою формувального етапу нашого дослідження стала активізація процесів розвитку учбово-професійної мотивації студентів-медиків, шляхом реалізації психолого-педагогічної програми оптимізації професійного смислотворення.

Процес реалізації мети здійснювався у певній логіці та послідовності і передбачав вирішення таких завдань:

- 1) актуалізація процесів професійно-особистісного самовизначення;
- 2) гармонізація професійної Я-концепції майбутніх стоматологів через спонукання процесів самопізнання, самооцінювання, самовдосконалення;
- 3) розвиток діалогічної компетентності та професійно-орієнтованого спілкування;
- 4) сприяння усвідомленню та критичному переосмисленню особистісно-професійних здобутків "реального Я";
- 5) створення в освітньому процесі адекватних умов для розкриття суб'єктного потенціалу майбутніх стоматологів.

Реалізація мети і завдань здійснювалася на базі ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет." (вересень 2014 – травень 2015). У формувальному експерименті брали участь дві групи студентів III курсу стоматологічного факультету – контрольна група – КГ (n=30) та експериментальна – ЕГ (n=30).

Для реалізації нашого формувального експерименту було обрано освітньо-професійний тренінг як найбільш ефективну форму розвитку мотиваційної сфери в цілому і учбово-професійної зокрема. Адже тренінг – це активна форма навчання, що реалізується з допомогою різноманітних методів, прийомів та способів, спрямованих на створення сприятливих умов для саморозвитку його учасників (В.Ю. Большаков, І.В. Вачков, О.В. Євтіхов, К.Л. Мілютіна, Л.А. Петровська, Є.В. Сидоренко, К. Фопель, Л.Б. Шнейдер, Т.С. Яценко та ін.). Реалізація основних положень програми тренінгу здійснювалась з опорою на кредитно-трансферну систему освіти, котра сприяє розвитку потенціалу особистості на основі партнерської форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а також завдяки створенню умов, які передбачають: активізацію аналітико-рефлексивної діяльності в процесі розв'язання учбово-професійних задач; актуалізацію цілей свого майбутнього (перспектив свого особистісно-фахового розвитку) в

контексті пріоритетних задач теперішнього (їх осмислення та корекцію кожним учасником у відповідності до учбово-професійних ситуацій) [172].

Зміст окремого блоку психолого-педагогічної програми тренінгу "Я-реальне" був наповнений різноманітними елементами психолого-педагогічних (як розвивальних так і корекційних) програм особистісно-фахового розвитку для медиків (В.П. Андронов, П.М. Ляшук, С.Ю. Каганов, В.А. Моляко, О.В. Панчак, А.Д. Царегородцев та ін.), які доповнено авторськими учбово-професійними завданнями та видами робіт.

1. Тренінгові заняття проводилися зі студентами спеціальності "стоматологія" двічі на тиждень (дві групи чисельністю по 15 осіб). Всього було проведено 16 занять, орієнтовна тривалість кожного з яких 1,5 – 2 години. Загальний обсяг тренінгової програми – 32 години.

2. Розпочинається тренінг з розминки, для якої найбільш вдало підходять різного роду вправи, наприклад, члени групи мовчки дивляться один на одного, тиснуть один одному руки або кладуть руки на плечі один одному, іноді танцюють, співають). Важливо з перших хвилин створити ігрову атмосферу у групі і усі дії учасників повинні супроводжуватись позитивними (мажорними) емоціями, тим самим створюючи налаштування на отримання почуттям радості від кожного наступного виду роботи.

3. Розминка може розпочинатися з психогімнастики, котра включатиме різноманітний репертуар процедур, ігор, дій: рухові ігри та ігри інших видів (дидактично-інтелектуальні, сюжетно-рольові тощо), безсловесне спілкування, словесне спілкування, соціограми, вправи та різноманітні прийоми покращення й корекції міжособистісних комунікацій.

4. Психогімнастичні вправи сприяють оволодінню учасниками навичками контролю рухової та емоційної сфер, дають можливість переключитися з одного виду діяльності на інший, зняти втому, розслабитися.

5. У програмі застосовувався широкий арсенал методів та прийомів соціально-психологічного тренінгу: інформаційне повідомлення, рольова гра, моделювання ситуацій, активне експериментування, дискусія (керована, фронтальна, мозковий штурм) вправи на активізацію рефлексії (рефлексивні інверсії, рефлексивні контрасти, рефлексивне спостереження), елементи арт-терапії (різні види малювання, робота з метафоричним та символічним матеріалом, імпровізування, візуалізація), психогімнастичні вправи тощо.

В організаційній структурі кожного заняття доцільно виокремити такі компоненти:

1. Привітання як певний ритуал – кожна зустріч починається з вправи на самопрезентацію, що сприяє розвитку в учасників позитивного самоствалення, усвідомлення власної індивідуальності та неповторності.

2. Рефлексія попереднього досвіду, повідомлення теми, визначення очікувань – актуалізація рефлексії дає змогу ведучому дізнатися про настрої та психічні стани учасників, їх бажання продовжувати роботу; на кожному занятті група повторює правила, які було прийнято на початку тренінгу, обговорює та аналізує їх; повідомлення теми та мети занять.

3. Основна, робоча частина – відбувається робота за темою заняття.

4. Рефлексія роботи, підведення підсумків. Наприкінці кожного заняття учасники по колу висловлюються про свій актуальний стан після виконаної роботи, роблять пропозиції та побажання групі, аналізують, наскільки справдилися їхні очікування, заповнюють "Зошит дискурсивних нотаток", що сприяє розширенню актуальної рефлексії стосовно роботи у групі (ставлення до того, що відбувалося на занятті, оцінка власного внеску та внеску інших учасників у роботу групи тощо). Кожне заняття закінчується підсумковою вправою, яка спрямована на закріплення позитивних вражень від заняття.

Робота з надання психологічної допомоги передбачає реалізацію діагностичної та корекційно-терапевтичної функцій. Вона повинна дати

відповідь студенту та психологу на наступні запитання: В чому полягає проблема студента? Який психічний конфлікт ховається за його поведінкою? Яка проблема може виникнути у психолога при роботі з даним студентом? Чи специфіка стосунків психолог – студент дає можливість сформувати та утримувати робочий альянс в попередньо узгоджених умовах тренінгу з метою ознайомлення з несвідомими конфліктами студента, для того, щоб ініціювати процеси покращення його психологічного стану від попередньо діагностованого?

Все, що робить психолог під час тренінгу, при безпосередній «живій» аналітичній зустрічі, відбувається з наміром запропонувати студенту запитати у себе самого, що означають його досвід та переживання. Те, що студенту до тепер здавалось очевидним та безсумнівним, більше не розглядається, як само собою зрозуміле; мова радше йде про те, щоб із здивуванням зустрітись із давно знайомим, порозмірковувати над ним та по-новому його створити в рамках тренінгу.

Ще перед першою зустріччю психолог є об'єктом переносних почуттів студента. Студент розглядає психолога не інакше, як когось, хто навчений допомагати, а також, того, хто вміє полегшувати душевний біль. Стосунки, в які вступають психолог та студенти під час тренінгу, є одночасно і найформальнішими і найінтимнішими формами людських стосунків. Формальність віддзеркалює повагу до самого психокорекційного процесу. Також, вона є проявом того факту, що психолог не зобов'язується і не претендує бути другом для студента, але при цьому дає йому почуття розуміння, безпеки та підтримки, безоцінково приймаючи його. Тому від самого початку слід усвідомити, що інтимність аналітичного процесу є інтимністю у формальному контексті. Через входження в аналітичний простір (починаючи з першої тренінгової зустрічі) психічний простір збільшується і таким чином стає більш-менш тотожним аналітичному просторові; так тренінг стає простором, де студент думає, переживає та живе. Особливим чином події, котрі складають

переживання студента стосовно його внутрішніх та зовнішніх об'єктів, стають подіями, що складають зміст його повсякденного життя. Подібним же чином його реакції на ці події є важливими для нього настільки, наскільки вони сприяють аналітичному досвідові. В кінцевому рахунку тренінгова робота стає аналітичним простором, що являє собою місце, де студент переживає свою несвідому внутрішню драму.

Досягти успішної психокорекційної роботи в процесі тренінгу можна в результаті розробки психолого-педагогічних матеріалів та правильно підібраних завдань. Вирішальним чинником є збір інформації про студентів, яку отримуємо під час виконання ними відповідних задач. Згідно багатьох спостережень інформація в тренінгу надходить з трьох різноманітних джерел, розмежування між котрими є дещо штучним.

По-перше, ми отримуємо від студента об'єктивну інформацію. Тобто, він розказує про свої плани, деякі біографічні данні, певні особливості поведінкових реакцій або особистісні риси та властивості, які є доступні для перевірки. Отримані результати оцінюються в комплексі психологічних висловлювань та демонстрацій завдяки певній констеляції фактів, набуваючи, таким чином, характеру об'єктивної інформації. Всі ці дані, що поодиноці можуть бути перевіреними, подаються студентом в процесі виконання вправи без будь-якого зв'язку між собою.

По-друге, – це суб'єктивна інформація. Ці дані можуть бути надійними лише частково. Важливим тут є їх суб'єктна значущість. Ця інформація не може бути розкрита самим лише психологом, - тільки спільна праця з студентами, робить її зрозумілою та доступною. Зображення учасників групи, отримане даним шляхом, є дуже живим, але обмеженим виключно актуальною площиною стосунків інтерв'ю. Розуміння відбувається в основному за рахунок спостереження за власними переживаннями.

По- третє, джерелом даних є сценічна інформація. В сценічній інформації домінує переживання теперішньої ситуації з усіма своїми

емоційними пориваннями та динамікою уявлень, навіть, якщо студент мовчить. Зв'язок з даними уже є вторинним актом. Критерієм надійності сценічної інформації є ситуативна очевидність, яку, приймаючи до уваги зміщення акценту та роблячи хоча б словесну різницю, можна назвати сценічною очевидністю. Інструментом сприйняття її є особистість психолога, яка налаштована та спрямована на хвилю несвідомих стосунків з студентами.

Надійність отриманого образу особистості студента та його психоемоційних станів зростає в процесі інтеграції інформації з усіх трьох джерел, що сприяє нейтралізації різнозначних оцінок отриманої інформації.

Аналітизм дій психолога не вичерпується лише розкриттям логічних зв'язків. Досягти повноти та довершеності інформації можна при умові, коли фактичні дані співвідносяться конкретною ситуацією, в якій психолог приймає участь разом зі студентами. Студент подає нам враження про неусвідомлену гру сил, психологічний стан, не тільки повідомляючи інформацію, але й репрезентуючи її у вербальній та невербальній комунікації з психологом безпосередньо як сцену. Ця креативна здібність до сценічного оформлення несвідомих конфліктів пов'язана із певною функцією Его, що зветься сценічною функцією і є вражаючим талантом людини.

Не менш важливою функцією психолога для успішної результативності поставлених тренінгових завдань є побудова його проведення. Психолог намагається створити передумови для того, щоб студент не тільки міг висловитися та розповісти про себе, а й проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки своїх емоційно-поведінкових реакцій та, опрацювавши їх, покращити свій психологічний стан. Тому, робота в тренінгу здійснюється психологом, включаючи певні складові:

- психолог поважає всю складність аналітичного процесу, делегує пацієнту активність, не спонукає його ні до чого та йде на поступки його

прагненням, бажанням та вимогам, настільки далеко, наскільки це допускає реальність встановлених психологом правил;

- аналогічна свобода надається студентам при виборі психолога. Деякі студенти приходять вже із вираженими позитивними та негативними уявленнями про особу психолога;

- психолог не реагує особистими переживаннями, а намагається зрозуміти та дізнатися щось важливе про самого студента, не випускаючи з виду жодної обставини та деталі.

- тренер повинен намагатися надати студенту ігровий простір, наскільки це дозволяє реальність, щоб той міг «побавитися» та виразити себе... Чим далі студент занурюється у ситуацію гри, тим більше відображаються його власні уявлення та очікування. Разом з цим зростає вплив психолога;

- психологу надається також особиста свобода вибору. Якщо, всупереч своєму професійному досвіду, психолог реагує образою або обуренням на конкретного студента й не може дати собі ради з цими афектами, він також має право, обережно, не травмувавши при цьому студента, відмовитися від роботи з ним. Якщо ж він у виняткових ситуаціях не має можливості скористатися цим правом, його упередженість зростає, а якість результатів роботи зменшується;

- наявність ігрового простору є необхідною як для студента, так і для психолога, бо захищає їх від перевищення власних внутрішніх можливостей та запобігає потраплянню в ситуацію, з якою вони не в змозі впоратися;

- психолог свідомо планує час для роботи зі студентами, протягом якого нічого не заважатиме його повній включеності в ситуацію тренінгу з мобілізацією концентрації і готовності поринути в аналітичний процес;

- тренер повинен чітко дотримуватись часових рамок. Поверхневі контакти, встановлені поспіхом, залишають свої сліди в обох учасників та ускладнюють результат;

- психолог не повинен нічого критикувати або виносити вирок, однак йому слід приймати все, що пропонується учасниками тренінгу з метою поглибленого дослідження змісту вербальної та невербальної інформації. Це стосується як банальних, так і найбільших інтимних фактів, подій та випадків. Студенти розкриваються при такому поводженні і з полегшенням розповідають про речі, які зазвичай нікому не довірили б.

- своєю поведінкою психолог має демонструвати спокійне вичікування, повагу та зацікавленість, які мають вирішальне значення для поглиблення змісту розмови;

- психолог не повинен давати порад, не вмовляти та не розраджувати студента, що може привести до його розчарування. Зазвичай, потрібен певний час, щоб студент зрозумів, що йому може дати психолог та яке значення для нього мають його слова. Він не проявляє особисту зацікавленість в тому, про що говорить студент, а лише аналізує його слова, вчинки та поведінку;

- центральним завданням інтерпретації є висвітлення психологом несвідомої гри та участі в ній студента. Інтерпретація починається там, де виникає двозначність, суперечливість, неясність в свідомому контексті. За допомогою особливого поводження з доступним матеріалом індукується набуття сенсу поведінки і бажань студента та встановлюється ясність;

- опираючись на циклічне мислення психолог рухається вперед не просто по прямій, а від висновку до висновку, що призводить до відкриття студентами суб'єктивних, а не об'єктивних істин;

- використовуючи аналітичні інтервенції психолог ставить за мету не тільки вербалізацію несвідомих змістів, але і досягнення цим певних змін. Інтервенції не мають бути лише «розмовами про...» або «пустими балачками», але повинні торкатися актуального внутрішнього стану студента та уможливлювати глибоке пізнання, що включає структурні зміни в особистості студента;

- надзвичайно важливим є чітке встановлення рамок можливостей тренінгу, доведення їх до розуміння студента та їх дотримання. Якщо психолог вважає, що може проводити тренінг у будь-яких умовах і зможе все зрозуміти, то він дуже ризикує сам вдатися до відігрування.

Для успішної результативності поставлених тренінгових задач психологом використовуються такі форми бесіди:

- конфронтація, тобто спрямування уваги студента на певний феномен із метою доведення його до свідомості;

- прояснення, покликане акцентувати увагу на даному феномені;

- інтерпретація, нарешті, вербалізує підсвідомий зміст та мотив захисту, переводячи несвідомий феномен у свідомий;

- *відкриті питання:*

- початкові (напр.: «Що привело Вас до мене?»);

- в процесі (напр.: «Що Ви самі думаєте про це?»);

- для конкретизації (напр.: «Чи не могли б Ви навести приклад?»);

- для акцентування на почуттях (напр.: «Що Ви відчуваєте у цій ситуації?»);

- *закриті питання:*

- для більшого уточнення («Хто...?», «Коли...?», «Як...?»);

- для відбору і диференціації – питання з двома і більше варіантами відповідей;

- слід уникати питань, що передбачають відповіді «так» або «ні»;

- вказувати на суперечливості у висловлюваннях з проханням пояснити їх (напр.: «Тут у Вас є різнобічність: з одного боку..., але з іншого...»);

- вдаватись до змін в тематиці розмови. У випадку, якщо видається, що всю інформацію вже отримано, або тема є надто травматичною (напр.: «Розповідь про конфлікт з батьками викликає у Вас сильне хвилювання, тому давайте повернемося до цього дещо пізніше... Ви кажете, що в університеті відчуваєтеся якимось інакше...»);

- узагальнення;
- коректне закінчення.

Ефективній роботі при проведенні тренінгу психологу можуть зашкодити:

- прагнення за будь-яких умов «розговорити» студента;
- незнання або недотримання учасниками рамкових умов;
- надто складні висловлювання (напр.: професійна термінологія, надмірне абстрагування);
- сугестивні та риторичні питання, поради;
- раптове переривання студента, ігнорування його запитань і, особливо, негативних переносів;
- уникання розмов про почуття, раціоналізування;
- намагання применшувати проблеми, вмовляти, розраджувати студента;
- проявляти особисту зацікавленість, підтакувати та потурати;
- моралізація, догматизація, дебатування;
- повчання, іронізування, прояви зверхності;
- надто однобічне ідентифікування себе (з певною точкою зору, теорією);
- проектування власного досвіду, думок і почуттів або сприйняття будь-чого не як прояв переносу, а як щось особисте;
- намагання давати надто покvapливій інтерпретації.

В основу тематико-цільової специфіки тренінгових занять нами було покладено концепцію програми оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх фахівців-педагогів, розроблену Г.К. Радчук і реалізовану у багатьох дослідженнях, зокрема в роботі Чайнської М.О. [194, с.135-139].

Структура тренінгу визначалася логікою розгортання процесів самосвідомості та професійного самовизначення, які активізуються через особистісне пізнання свого "реального Я", що (в свою чергу) слугує основою для формування критичного самоствалення і на цій основі

вибудовування "Образу бажаного" (визначення життєвих та професійних цілей). Окремими структурними одиницями соціально-психологічного тренінгу є теоретико-практичні задачі, які мали чітко сформульовану мету та засоби для їх розв'язання. Таким чином, процес послідовного забезпечення засобами розв'язання відповідних задач давав змогу учасникам тренінгу через реалізацію цілей сприяти актуалізації їх "професійного Я", і тим самим забезпечувати сходження до нових вершин свого фахового розвитку.

Згідно програми теоретико-практичні задачі об'єднані у два основні блоки, які за своєю суттю спрямовані на актуалізацію двох смислових утворень: "Я – майбутній стоматолог" та "Мої професійні здобутки". Відтак, програма тренінгу складається з двох взаємопов'язаних та взаємозалежних блоків, які (з одного боку) допомагають учасникам зрозуміти свій внутрішній світ, характер, особистісні прояви, сильні і слабкі сторони, свого місця у міжособистісному просторі, а (з іншого) – поступово здійснювати цілеспрямоване проектування себе у майбутню професію.

Площина смислотворення "Я – майбутній стоматолог" передбачає розгортання таких процесів професійної самосвідомості: *когнітивних* (самопостереження, самоаналіз, самооцінювання); *регулятивних* (самоконтроль і саморегуляція); *комунікативних* (суб'єктно-перетворюючих: самоідентифікація та самореалізація). В ході цього процесу відбувається розширення меж актуальної рефлексії і на цій основі виникає почуття особистісно-професійної самоцінності, що є підставою для змін у власній позиції суб'єкта щодо його місця і ролі у професійному самотворенні.

Смислотвірний блок "Мої професійні здобутки" передбачає поглиблення професійного самовизначення, професійну самоідентифікацію через осмислення майбутніми стоматологами мотивів

обрання цієї професії; зіставлення своїх особливостей з вимогами професії і на цій основі розгортання професійно-орієнтованого спілкування та критичного самоствалення; побудову ціннісного плану професійного самоздійснення; набуття досвіду проектування освіти з перспективи цілісного саморозвитку.

Змістом соціально-психологічного тренінгу передбачено реалізацію системи послідовних та взаємозумовлених занять, спрямованих на актуалізацію процесів самосвідомості; ініціювання послідовного розвитку інтегральних особистісних проявів, які є необхідними з точки зору формування учбово-професійної мотивації. Розглянемо основні цілі і завдання тематико-цільового плану занять соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів.

Мета заняття

Завдання

Блок I. "Я – майбутній стоматолог"

1. Знайомство (презентація свого "Я")

Розвиток навичок самопрезентації

1. Познайти учасників, створити позитивну мотивацію для тренінгової роботи, налагодити довірливі стосунки між учасниками.
2. Ознайти студентів з основними умовами та формами роботи у групі. Прийняття правил.
3. Сприяти ефективній самопрезентації.
4. Утверджувати активний стиль спілкування у групі.
5. Започаткувати способи передачі інформації та прийоми зворотного зв'язку.

2. "Пізнай своє Я"

Активізація самопізнання, розширення уявлень про своє "Я"

1. Розширити досвід відкритої взаємодії, закріпити активний стиль спілкування у групі, сприяти створенню атмосфери психологічної безпеки та комфорту.
2. Сприяти учасникам в усвідомленні своєї індивідуальності, життєвих перспектив та учбово-професійної мотивації.

3. "Мій шлях до мети"

Сприяння усвідомленню життєвих та професійних

1. Сприяти подальшому згуртуванню учасників та налагодженню позитивної психологічної атмосфери у

цілей, розвиток умінь ефективного вибору життєвої стратегії

групі.

2. Актуалізація процесів самовизначення через визначення власних цілей.

3. Робота над формуванням та закріпленням умінь і навичок самоаналізу й самовираження.

4. "Занурення у глибини свого Я"

Активізація самопізнання та критичного самоставлення, з метою визначення власних особистісно-професійних характеристик

1. Подальший розвиток динаміки групового процесу.

2. Поглиблення процесів самопізнання, саморозкриття та самооцінки, актуалізація внутрішніх ресурсів для досягнення поставлених цілей, усвідомлення власної значущості.

3. Визначення професійно значущих рис. Сприяння розвитку критичної самооцінки та позитивного самоставлення.

5. "Я і моя професія"

Активізація самопізнання та самоаналізу особистісних рис, їх зіставлення з вимогами обраної професії

1. Вправлення та оволодіння засобами самопізнання та самоусвідомлення свого "професійного Я".

2. Сприяти усвідомленню справжніх і декларованих професійних цінностей

3. Моделювання умов утвердження професійно-значущих якостей. Знайомство із професіограмою медика.

4. Сприяти усвідомленню труднощів на шляху опанування майбутньою професійною діяльністю.

6. Розвиток самооцінки та корекція її неадекватних форм

Сприяти корекції неадекватної самооцінки в досліджуваних студентів, гармонізації їх "образу-Я"

1) сприяти формуванню мотивації особистісного і професійного саморозвитку;

2) забезпечити умови для формування здатності розрізнення адекватної і неадекватної самооцінки у досліджуваних студентів та сприяти їх корекції, гармонізуючи тим самим образ-Я в учасників експериментальної групи.

7. "Інтернальність як утвердження відповідальності"

Розвиток впевненості у собі, соціальної сміливості та ініціативи у соціальних контактах; сприяти розвитку вмінь працювати в команді та підвищенню рівня групової згуртованості.

1) розвивати впевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативу у соціальних контактах;

2) створення необхідних умов для збільшення цінності та значимості групи для кожного окремого її учасника, підвищувати рівень довіри між різними членами групи;

3) сприяти поглибленню процесу міжособистісного пізнання та самопізнання, розвивати уміння у наданні та прийманні зворотного зв'язку в різних його формах;

4) сприяти формуванню конструктивних моделей

поведінки у суперечливих та конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Блок II. "Мої професійні здобутки"

Формування умінь та навичок цілепокладання й планування		<p>8. <i>"Мої професійні плани"</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Активізувати процеси особистісного цілепокладання.2. Сприяти поглибленню процесів професійного самовизначення студентів, шляхом усвідомлення ними необхідності планування; розвиток вміння поетапно планувати шлях до поставленої мети.3. Сприяти аналізу шляхів самореалізації через обрану професію.
Розвиток ефективної полісуб'єктної взаємодії, особистісних та професійно значущих якостей	вмінь	<p>9. <i>"Моє "Я" у полісуб'єктній взаємодії"</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Сприяти осмисленню найбільш дієвих форм полісуб'єктної фахової взаємодії. Активізувати усвідомлення персональних стратегій і тактик професійної взаємодії.2. Забезпечувати умови для розвитку професійно-орієнтованого спілкування та співробітництва.3. Розвивати і підтримувати уміння і навички, що зумовлюють поведінкову гнучкість у професійних ситуаціях спілкування і взаємодії з іншими.
Сприяння усвідомленню необхідності інноваційної діяльності; готовності до творчого розв'язання задач		<p>10. <i>"Я здатен вирішувати творчі задачі"</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Сприяти розвитку потреби в творчості; забезпечити умови для розвитку внутрішніх ресурсів кожного учасника групи та активізації його творчого потенціалу.2. Формувати вміння оперативно як на індивідуальному, так і колективному рівні приймати творчі рішення.3. Організація роботи з забезпечення творчого розв'язку професійно-значущих задач.4. Сприяти осмисленню відповідальності за свій вибір і рішення у майбутній професійній діяльності.
Актуалізація почуття самоцінності, умінь самостійного цілепокладання, спрямованих на саморозвиток і самовдосконалення	розвиток	<p>11. <i>"Я на шляху творчого росту і самовдосконалення"</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Активізувати осмислення труднощів і бар'єрів в процесі професійного становлення.2. Сприяти усвідомленню актуальних внутрішніх і зовнішніх суперечностей в професійно-особистісному розвитку.3. Формувати та розвивати вміння самостійного пошуку власної життєвої та професійної перспективи.
Рефлексія Робота	тренінгу. над	<p>12. <i>"Я і мої здобутки"</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Підведення підсумків роботи, аналіз особистісно-професійного поступу в образі й реальній поведінці

проектуванням
траєкторії
професійно-
особистісного
саморозвитку

власного

кожного учасника групи.

2. Визначення учасниками подальших орієнтирів власного особистісно-професійного зростання.

3. Усвідомлення ролі актуально-значущих мотивів в подальшому особистісному та професійному становленні майбутнього стоматолога.

4. Завершення роботи.

Перший блок "Я – майбутній стоматолог", присвячений усвідомленню учасниками своїх особистісних особливостей, спрямований на самопрезентацію, самоусвідомлення та саморозкриття себе як майбутнього фахівця у галузі стоматології. Він складається із завдань, що передбачають заглиблення учасників у власну особистість: у свої мотиви, переживання, переконання, думки, уявлення про себе та майбутню професію. На початковому етапі тренер повинен створити у групі такі умови, які б дали можливість кожному учаснику побачити себе як у відображенні власних мотивів, самоставлень та самооцінок, так і у відображенні інших учасників; порівняти їх між собою й усвідомити зміст та якість власних переживань, що виникають при цьому. З цією метою часто використовують прийом вербалізації рефлексії своїх думок, який одночасно сприяє активізації зворотного зв'язку з іншими учасниками групи.

Зокрема, на першому занятті учасники мають можливість представити самих себе іншим, познайомитися між собою, встановити довірливі, взаємопідтримуючі стосунки. Цьому сприяють такі вправи, як "Самопрезентація", "Вгадай, хто це", а також такі рефлексивні вправи як "Хто Я?", "Моє Я – реальне, Я – ідеальне", "Моє життєве (професійне) кредо" та інші. Актуалізація процесів самоусвідомлення забезпечує основу для використання отриманого досвіду в подальшому саморозвитку.

З метою поглиблення переживань та роздумів учасникам тренінгу пропонувалося вести "Зошит дискурсивних нотаток", в якому у різній формі аналізуються найбільш резонансні тези, думки, висловлювання,

захоплення, враження. Також студентам можуть надаватись описи конкретних умов, проаналізувавши які вони повинні збагнути суть проблеми і в подальшому визначити наскільки вона є для них особистісно значущою. У випадку її суб'єктної актуальності вони повинні були сформулювати для себе конкретні особистісно-професійні задачі. В подальшому можна визначати їх суб'єкту пріоритетність, а також робити сформульовані у них цілі предметом постійного аналізу на тренінгових заняттях. Для цього студенти складають список власних цілей на найближчі роки (наприклад, до кінця терміну навчання в університеті; у перший рік своєї професійної діяльності тощо). Завдання тренера та учасників тренінгу полягає у тому, щоб надати конкретній особі допомогу у розумінні важливості та складності мети, а також усвідомленні наявного особистісного ресурсу для її досягнення. У випадку, коли проблема особистісно-інтимного змісту, а у групі склались ще недостатньо довірливі стосунки, то її аналіз й оцінку можна проводити у вигляді рольової гри або з "позиції стороннього" ("Мені відомий випадок...", "Я знайомий з людиною, у якої..." тощо). Вправи і задачі такого типу допомагають учасникам підвищити рівень усвідомлення себе і свого місця у майбутній професійній діяльності, а також об'єктивувати показники мотиваційної активності щодо свого професійного самотворення.

Особлива увага в процесі тренінгу приділялася встановленню ефективного зворотного зв'язку у групі. Дотримання цього важливого принципу дозволяє кожному учаснику отримати достовірну інформацію про себе, про своє "Я – реальне", а значить виявляти справжні причини своїх невдач та особистісних проблем, критично ставитись до них з метою їх подолання та вибудовування реалістичних планів свого подальшого професійного саморозвитку. Дуже важливо на цих заняттях добитись якнайменшого особистісного спротиву щодо прийняття учасниками наданої групою інформації, впевнено і самокритично її аналізувати. З цією

метою нами успішно використовувались такі вправи: "Знехтуваний", "Дзеркало і задзеркалля", "Гарячий стілець", "Мої персональні асоціації", "Яким мене бачать інші?" та інші.

Робота з групою щодо забезпечення надійного та достовірного зворотного зв'язку передбачає формування партнерських стосунків, які означають зосередженість та прийняття суб'єкта взаємодії, а отже здатність відмовитися від зосередженості на самому собі; утримання від повного або часткового заперечення, а також від різного роду оцінних суджень (директивної манери спілкування).

З метою виявлення й осмислення учасниками індикаторів ставлення до себе надзвичайно корисними можуть стати вправи для об'єктивації різних образів Я: яким суб'єкт є тепер, яким прагне стати, яким ніколи не хоче бути. Дискурси, які виникають при цьому у внутрішньому і зовнішньому плані є важливою умовою формування адекватної самооцінки, а також поглиблення мотивації, спрямованої на її підвищення.

Приклади психокорекційної роботи під час тренінгу представлені у додатку Л.

Урізноманітнити та ускладнити роботу над образом Я можна завдяки коригуючого дзеркала, роль якого може виконати кожен учасник групи або створений усіма учасниками колективний портрет того чи іншого учасника. При цьому, студентам відкривається широкий простір для осмислення їх змістових особистісно-професійних характеристик. У тому випадку, коли перший етап вправи виконувався письмово (на окремих листочках), а отже характеристики образу Я не персоніфікувались, то за побажаннями окремих учасників вправу можна закінчувати презентацією свого "портрету" з подальшим колективним обговоренням та обміном вражень.

Особливе значення у тренінгу має актуалізація ревізії смислів професійної діяльності та проектування власного розвитку в обраній

професії. Це завдання здійснюється, зокрема, під час визначення професійно значущих якостей для професії стоматолога, акцентування уваги студентів на важливості їх розвитку, активізації роботи з професійного саморозвитку. З цією метою, нами рекомендувались вправи на екскурс у своє минуле. Адже співставлення когнітивно-сміслових аспектів свого "Я" у просторово-часових координатах дає змогу не лише досягнути характеристики свого особистісного поступу, а й сприяти продукуванню цілей своєї життєвої перспективи. При цьому особистісна ретроспектива може сягати рефлексії далеких дитячих мрій, що завжди супроводжується глибокими емоційними переживаннями. Звернення до дитинства дає змогу учасникам стати більш відкритими та безпосередніми у спілкуванні і налаштовує на подальшу творчу роботу над власним сценарієм біографії, оскільки вербалізовані дитячі фантазії, враження, емоції і уявлення є надзвичайно сильними і складають творчий ресурс особистості.

Надзвичайно важливою є вправа на визначення "Професіограми стоматолога", до якої необхідно повертатись неодноразово в процесі всього тренінгу. Адже студенти не лише вчаться визначати професійно важливі якості, а й оцінювати їх наявність та рівень сформованості у собі. В процесі обговорення вправи учасники розмірковують над внутрішніми передумовами самовдосконалення та визначають конкретні шляхи свого подальшого саморозвитку. Це без сумніву сприяє диференціації самооцінки й усвідомленню своєї індивідуальності та неповторності.

Окремим напрямком роботи повинна стати об'єктивація мотивів вибору професії. Попри те, що самостійно здійснений свідомий вибір професії є тільки першим кроком у професійному самовизначенні, необхідно поглиблювати особистісно-сміслові утворення, що активізуватимуть подальший процес професійного самотворення. Важливо пам'ятати закономірність, згідно якої вибір професії за покликанням,

зміцнює та утверджує зв'язок (доведено дослідженнями) з процесом власного самотворення. Такі студенти, незважаючи на зовнішні чинники, прагнуть використовувати будь-які можливості спробувати себе у діяльності або ситуаціях, які максимально наближені до неї. Саме тому другий блок тренінгових завдань – "Мої професійні здобутки" – було присвячено осмисленню власних шляхів професіогенезу майбутніх стоматологів.

Окремий напрямок роботи тренінгу пов'язаний з актуалізацією смислотворення своєї подальшої професійної перспективи. Для цього необхідно зробити предметом поглибленого аналізу процес професійного цілепокладання, при чому як на ближню так, і на далеку часову перспективу. Дуже важливо в процесі розв'язання такого комплексу задач виявляти реально існуючі вміння і навички майбутніх стоматологів, а при обговоренні наявних проблем виявляти наскільки кожен учасник вмотивований прагненнями щодо їх розв'язання. У таких випадках можна з успіхом використовувати процедуру ранжування.

При обговоренні існуючих проблем тренер заохочує учасників пропонувати різні варіанти виходу з ситуацій, вдаючись до аналізу різноманітних моделей розв'язання задач. На кінцевому етапі розв'язання такого типу задач, варто спрямовувати дискурсивний екскурс на обговорення шляхів самореалізації через обрану професію, звертаючи при цьому особливу увагу на спільні ідеї у групі та позитивну атмосферу. Завдяки цьому класу задач відбувається актуалізація опорних пунктів професійного зростання учасників, планування професійної діяльності, рефлексія труднощів і бар'єрів у процесі професійного становлення.

Окремі завдання тренінгу спеціально призначались для розвитку самооцінки та корекції її неадекватних форм. Впродовж відведеного часу основні зусилля групи спрямовувались на розвиток впевненості у собі, соціальної сміливості та ініціативи у міжособистісних контактах; на

розвиток умінь працювати в команді та підвищення рівня групової згуртованості.

Досягти бажаних цілей можна було при умові поступового розв'язання наступного комплексу задач:

- 1) сприяти формуванню мотивації особистісного і професійного розвитку;
- 2) забезпечити умови для формування здатності розрізнення адекватної і неадекватної самооцінки у досліджуваних студентів та сприяти їх корекції, гармонізуючи тим самим образ-Я в учасників експериментальної групи;
- 3) розвивати упевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативу у соціальних контактах;
- 4) створення необхідних умов для збільшення цінності та значимості групи для кожного окремого її учасника, підвищувати рівень довіри між різними членами групи;
- 5) сприяти поглибленню процесу міжособистісного пізнання та самопізнання, розвивати уміння у наданні та прийманні зворотного зв'язку в різних його формах;
- 6) забезпечити умови для розвитку внутрішніх ресурсів кожного учасника групи та активізації його творчого мислення;
- 7) сприяти формуванню конструктивних моделей поведінки у суперечливих та конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Одним з варіантів активізації процесу професійно-особистісної рефлексії учасників можна вважати актуалізацію негативних емоцій з метою конструктивного опрацювання реальних проблем учасників (непорозумінь, конфліктів, стресів). Аналіз та обговорення події спрямовані на оволодіння (привласнення) учасниками "конструктивного" ставлення до себе, інших учасників освітньої ситуації. Після відтворення цілісної картини події, учасниками здійснюється аналіз суперечностей, які

перешкождали конструктивному вирішенню проблеми, а також особистісних характеристик учасників, що спричиняли зростання напруги та конфронтації тощо. Таким чином, залучення студентів до об'єктивації їх особистісного досвіду сприяє не лише активізації професійно-особистісної рефлексії, а й підвищує їх сенситивності до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Завершувати роботу над даним кластером проблем слід складанням індивідуального плану свого "Образу бажаного" з його обов'язковим колективним обговоренням. Для цього учасникам пропонується самостійно осмислити такі питання: 1) далека професійна мета (мрія); 2) ближні професійні цілі (як етапи досягнення далекої мети). 3) розуміння себе (своїх можливостей для досягнення цілей); 4) розуміння шляхів підготовки до досягнення цілей і способів роботи над собою; 5) реальна підготовка до професії; 6) запасні варіанти кар'єри і їх ієрархія як способи руху до далекої мети.

Таким чином, сприяючи визначенню особистісних та професійних цілей й ресурсів, тренер разом з іншими учасниками групи не лише допомагають їх досягненню, а й вказують на низку потенційних перешкод на шляху до їх реалізації та приділяють увагу формуванню багатьох професійно релевантних рис, умінь та навичок, які ще слід розвивати. Тому пізнавши та осмисливши своє "Я", учасники тренінгу можуть переходити до етапу створення програми професійного саморозвитку, яка повинна націлити їх на те, над чим слід працювати, що вдосконалювати, щоб досягнути поставлених цілей. Зважаючи на цю тезу, в процесі тренінгової програми здійснювався розвиток уміння самостійно ставити цілі самовдосконалення, визначаючи тим самим власну життєву та професійну перспективу ("Мій шлях до мети", "Моя життєва та професійна перспектива" та інші). Досягнення поставлених цілей можливе завдяки тому, що процес самоосмислення учасників поглиблюється за

рахунок відображеного розуміння їх іншими. Конфіденційність того, що відбувається, прийняття і підтримка з боку групи, створюють можливість подолання тривоги перед зміною ставлення до себе і смислового проектування майбутнього.

На завершальному етапі роботи групи предметом особливої уваги стають досягнення кожного її учасника. Підсумкова рефлексія є особливо важливою у межах тренінгу, оскільки підсумкові вправи та обговорення дають студентам можливість замислитися та зробити для себе відповідні висновки: "Що нового я пізнав для себе?", "Яким я був, і що зі мною відбулося?", "Чого я досягнув?", "Які особистісні риси допоможуть мені у майбутній професії?" "Що дали мені тренінгові заняття?" Для того, щоб зафіксувати певні якісні зрушення нами використовувалась підсумкова анкета.

Таким чином, дотримуючись принципу системності та послідовності у побудові програми соціально-психологічного тренінгу розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів, нам вдалося чітко структурувати кожне заняття, наповнивши його задачами і вправами різнобічного змісту.

Разом з тим, ми далекі від думки про те, що описані нами прийоми, методи та способи взаємодії в умовах тренінгових та терапевтичних груп здатні передати усю атмосферу реального процесу роботи з нашими досліджуваними. Однак, позитивний результат, котрий був отриманий на заключному етапі нашого дослідження, засвідчує про правильність обраної нами стратегії, закладеної в основу розвивальної програми.

3.2. Динаміка розвитку мотивації учіння у досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Після проведеного аналізу результатів констатувального експерименту у другому семестрі 2014/15 н.р. нами було розпочато

формує експеримент по впровадженню програми розвитку учбово-професійної мотивації студентів-стоматологів. На основі виявлених міжкритеріальних зв'язків з одного боку з показниками учбово-професійної мотивації, а з іншого - з рівнем самооцінки та групової оцінки, невротичної поведінки, інтеральною локалізацією і показниками навчальної успішності з усього контингенту досліджуваних обох курсів було відібрано дві групи студентів. Беручи до уваги усю складність, яка пов'язана з організацією формувального експерименту нами було прийнято рішення учасниками цього етапу повинні стати студенти з вже означеними критеріальними характеристиками, а також ті, хто прагне та зацікавлений в особистісних змінах. Таким чином була створена практично однорідна досліджувана вибірка в кількості 60 осіб з рівною часткою в експериментальній (ЕГ) та контрольній групі (КГ) (по 30 осіб). Їм і було запропоновано пройти програму, яка (на нашу думку) повинна була сприяти позитивним зрушенням в сфері учбово-професійної мотивації, а отже і в професійному становленню. Найкраще уявлення про кількісно-якісні характеристики групи дає таблиця 3.1.

Таблиця 3.1

№	Психологічна змінна	Диференціація (за рівнями)		ЕГ (n=30)		КГ (n=30)	
				К-сть	%	К-сть	%
1.	Учбово-професійна мотивація	Високий рівень		7	23%	5	16,7%
		Середній рівень		12	40%	12	40%
		Низький рівень		11	36,7%	13	43,3%
2.	Самооцінка	Адекватна		8	26,7%	8	26,7%
		Неадекватна	заниж.	8	26,7%	10	33,3%
			завищ.	14	46,7%	12	40%
3.	Невротичність як інтегрований показник (тривожності, фрустрації)	Високий рівень		8	26,7%	11	36,7%
		Середній рівень		12	40%	12	40%
		Низький рівень		10	33,3%	7	23,3%

<i>Продовження табл. 3.1</i>						
4.	Успішність	Високий (А)	8	26,7%	8	26,7%
		Середній (В + С)	16	53,3%	18	60%
		Низький (Е + D)	6	20%	4	13,3%
5.	Локус контролю	Інтернальний	11	40%	10	33,3%
		Екстернальний	18	60%	20	66,7%

Як можна побачити з розподілу показників таблиці, досліджувані групи підбрані таким чином, що якомога точніше вони відповідали вимогам гомогенності. Тим не менше, досягти цієї вимоги в повному обсязі не вдасться, тому, що вже надто важко звести їх до "спільного знаменника". За рівнем самооцінки виявилось, що серед чоловіків показники адекватних самооцінок вищі у порівнянні з жінками в 1,31 рази, водночас, неадекватних самооцінок у них в 1,4 рази менше. Також серед студентів чоловічої статі значно більше тих, у кого низькі показники успішності (36% і 21% – відповідно).

Разом з цим, в цілому, більше ніж 70% досліджуваних мають позитивні результати успішності, що повинно було б сигналізувати і про високий рівень їхньої мотивації. Однак, одержані нами результати, радше підтверджують протилежне, а саме у 40% учасників дослідження виявились низькі і дуже низькі показники мотивації і лише близько 20% вони були високими. Статистично достовірних відмінностей між представниками обох статей не виявлено.

Також не було виявлено нами суттєвих відмінностей між чоловічою і жіночою вибіркою за показниками тривожності, що дає нам підстави оперувати середньостатистичними даними, констатувавши у 50% досліджуваних високі показники особистісної тривожності (ОТ). Що стосується ситуативної тривожності (СТ), то проведені нами дослідження в період екзаменаційної сесії надали підстави стверджувати, що цей показник становив 70% у групі відібраних нами студентів.

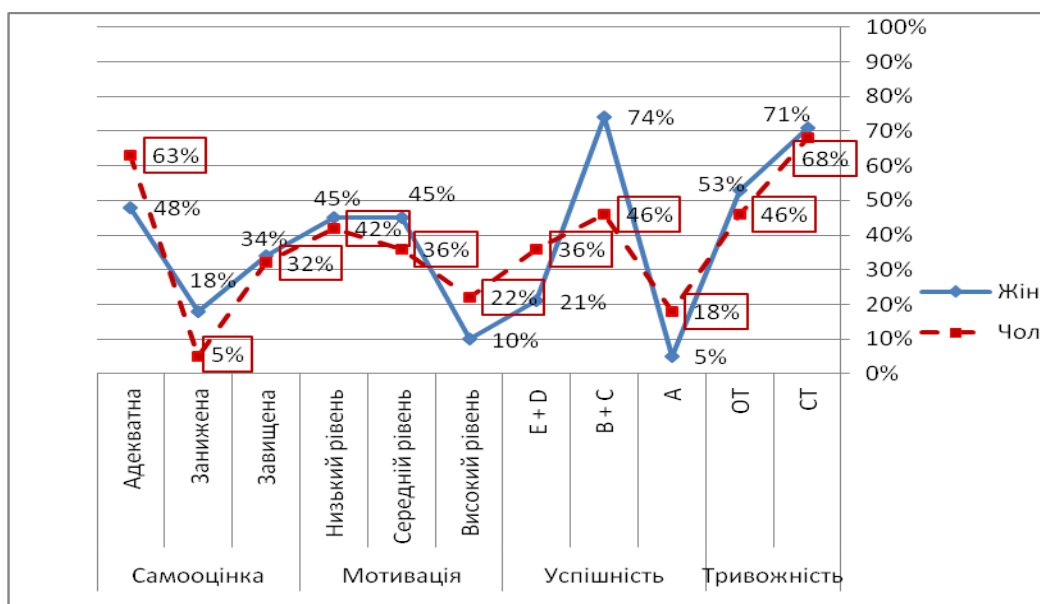


Рис. 3.2. Розподіл показників основних корелятів учбово-професійної мотивації (за гендерними відмінностями).

Особливої уваги заслуговує той факт, що серед контингенту досліджуваних у 14 жінок (39%) і у 8 чоловіків (36%) нами виявлено одночасно низькі показники самооцінки, мотивації й, водночас, високий рівень особистісної тривожності. Разом з цим, серед досліджуваних студентів виявилось 11 осіб (2 чол. і 9 жін.), котрі за усіма аналізованими показниками, не могли бути віднесені нами до кризової групи. Однак, у всіх цих осіб були проблеми особистісного характеру, що потребували в подальшому проведення з ними глибинної терапії.

У відповідності до концепції нашого експериментального дослідження, після завершення його формувального етапу необхідно було перевірити ефективність апробованої програми розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів. Здійснити оцінку результату формувального експерименту стало можливим завдяки порівнянню результатів констатувального та повторного зрізів у студентів

контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ). Порівняння виокремлених показників здійснювалося на основі визначення їх динаміки серед студентів КГ та ЕГ на різних етапах дослідження. Для констатації значущості змін, які відбулися у КГ та ЕГ, ми порівнювали між собою кількісні показники, котрі в окремих випадках підсилювались результатами якісного аналізу (включеного спостереження, анкетних даних та бесід з учасниками тренінгу).

Зважаючи на результати теоретичного аналізу, а також на одержані дані констатувального етапу експерименту, критеріями розвитку учбово-професійної мотивації досліджуваних студентів є: домінування позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації; інтернальний локус контролю; показники навчальної успішності, комунікативності як прагнення до полісуб'єктної взаємодії; психологічного комфорту (рівневі показники тривожності). Отже, спочатку задля перевірки гіпотези дослідження, було здійснено порівняльний аналіз означених параметрів мотиваційної сфери майбутніх стоматологів експериментальної та контрольної груп.

Для підтвердження нашої гіпотези було проведено порівняльний аналіз показників мотивації учіння у досліджуваних студентів після формувального впливу. Так, у чоловіків в позитивній динаміці були зареєстровані усі види досліджуваних мотивацій. Найкращий ефект після психологічної допомоги відмічено при аналізі комунікативних (з 2,8 до 3,72 бала) та навчально-пізнавальних (з 2,44 до 3,41 бала) мотивів у студентів чоловіків.

Про ефективність реалізованої нами психологічної програми вказує факт зниження показників мотивів уникнення (прагнення в будь-якій ситуації діяти так, щоб уникнути невдачі, особливо якщо результати діяльності сприймаються і оцінюються іншими людьми) з 1,84 до 1,02 бала. Мотиви творчої самореалізації у чоловіків зросли від 2,04 до 3,01 бала, що опосередковано свідчить про зростання потенційних

можливостей щодо реалізації своїх знань, вмінь і особистісного та професійного потенціалу взагалі.

Найменше змінилися показники, які відображають професійні (з 1,92 до 2,33 бала) та соціальні мотиви (з 2,60 до 3,01 бала). Соціальні мотиви базуються на потребі в суспільстві, спілкуванні й потребі визнання спільнотою взагалі і найближчим соціальним оточенням зокрема. Мотиви престижу, які свідчать про бажання суб'єкта підкреслити свій соціальний статус, його приналежність до тієї чи іншої соціальної групи (наприклад, професійної, творчої або інтелектуальної), також зросли із 1,92 до 2,33 бала. Очевидно, що у наших досліджуваних також зросли прагнення підвищити свою самооцінку, змінити у кращу сторону уявлення одногрупників про їх здатність оволодіти професією та утвердитись у ній.

Аналогічні зміни семи показників різних видів мотивації до учіння після надання психологічної допомоги у студентів жіночої статі ми можемо спостерігати на рисунку 3.3.

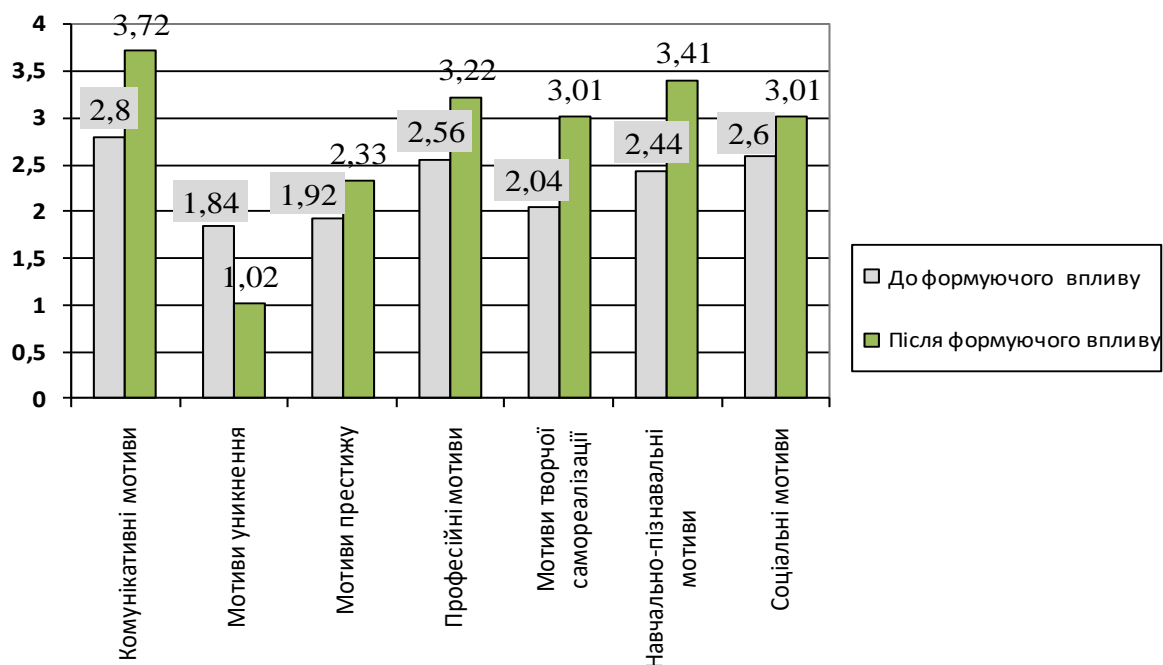


Рис. 3.3. Рівні мотивації студентів чоловіків до та після апробації психологічної програми (у балах).

Результати змін показників комунікативних, професійних, навчально-пізнавальних, соціальних мотивів, мотивів уникнення, престижу та творчої самореалізації у студенток-медиків були приблизно таким ж, як і у чоловіків. Тому відмінностей за гендерною ознакою нами не виявлено.

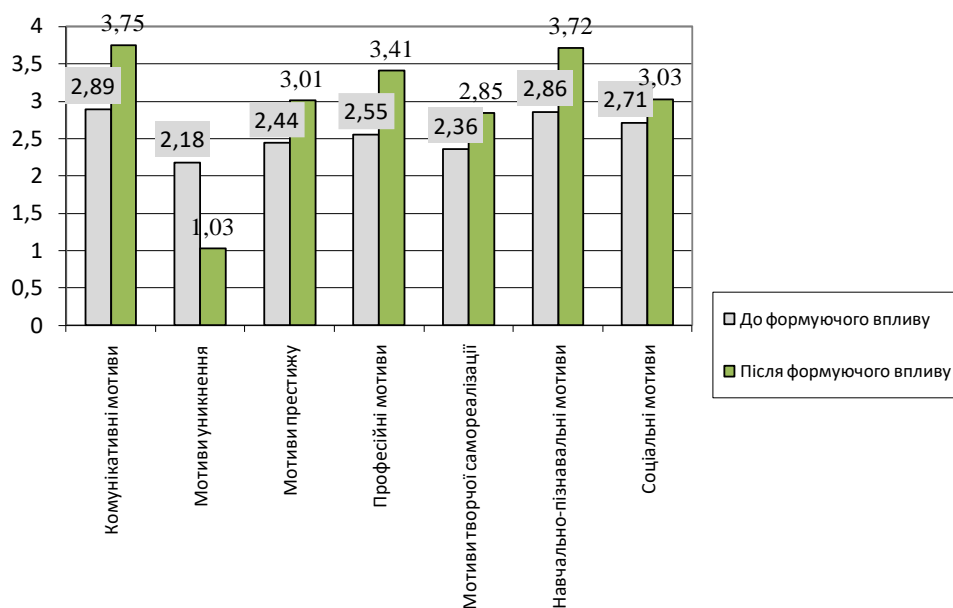
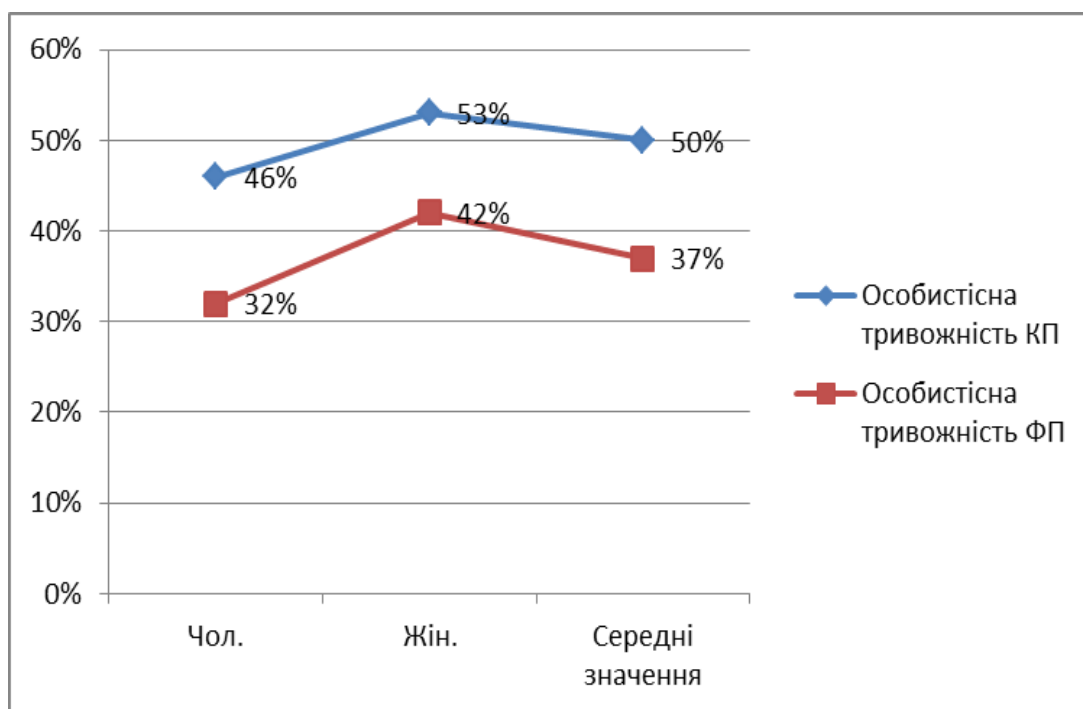


Рис. 3.4. Рівні мотивації студентів жінок до та після проведеної психологічної корекції (у балах).

На основі показників таблиці К. 3 (додатку К), які було отримано після завершення формуючого експерименту нами представлено (у вигляді діаграм чи графіків) розподіл відносних значень найбільш інформативних корелятивів учбово-професійної мотивації студентів-медиків. В зв'язку з тим, що основні формуально-коригуючі дії були спрямовані на корекцію невротичної поведінки досліджуваних студентів, то спробуємо проаналізувати загальну картину, того як характеризувались представники

досліджуваної вибірки до і після завершення формуючого впливу (див. рис.3.5).



*Примітка: КП –показники констатуючого зрізу;
ФП –показники формуючого зрізу

Рис. 3.5. Показники особистісної тривожності до і після формуючого впливу

Як бачимо з графічного розподілу, на стадії констативного зрізу у жінок показники були на 7% більшими ніж у чоловіків, що до певної міри узгоджується з загальновідомими даними багатьох наукових розвідок. Після проведених нами формувально-коригуючих дій тенденція не змінилась, а різниця навіть зросла до 10%. Однак, найголовніше не в цьому, а в тому, що і у чоловіків, і у жінок вони зменшилися відповідно на 14% і на 11%. Без сумніву, такі результати можна вважати наслідком вдало проведеної терапевтично-корекційної роботи, яка неодмінно повинна б проявити себе і у показниках навчально-професійної мотивації.

Ще одним важливим корелятом досліджуваної нами мотиваційної сфери особистості студента є рівень їх самооцінки (як особистісної, так і

фахової). Так, рис. 3.6 відображає наявні тенденції серед показників адекватної і неадекватної самооцінок усіх досліджуваних студентів.

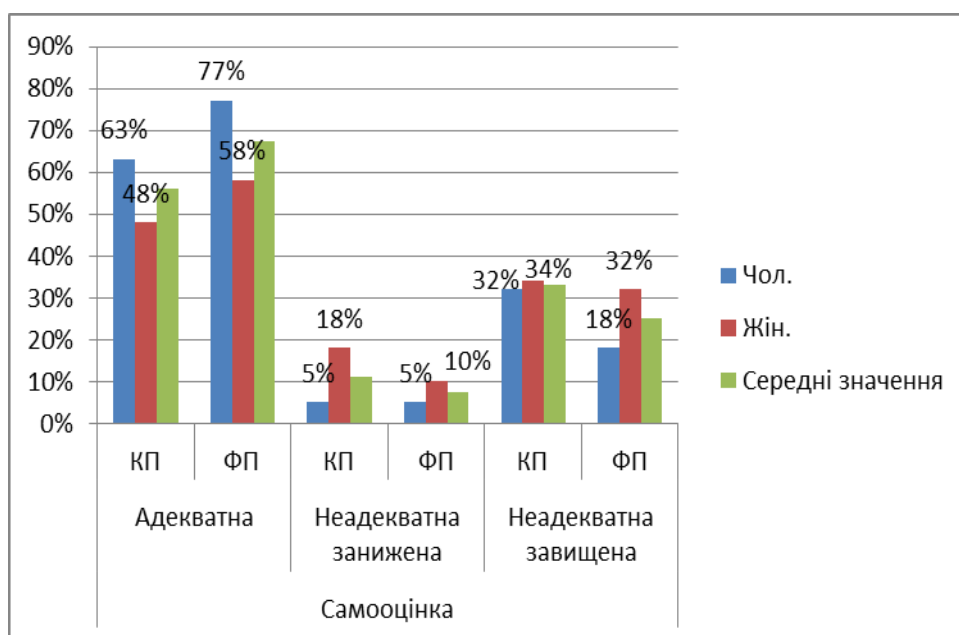


Рис. 3.6. Показники самооцінки до і після формуючого впливу.

Як бачимо з одержаних результатів і у чоловіків і у жінок зросли відсотки адекватної самооцінки (відповідно на 14% і 10%). Більш конкретно це означає, що 3 особи чоловічої статі і 4 жіночої, внаслідок проведеної нами роботи почали об'єктивніше оцінювати свою особистість і зокрема процес свого професійного становлення. Позаяк фахова самооцінка тісно пов'язана з навчально-професійною мотивацією, то зрушення, які відбулись в структурі самооцінки наших досліджуваних знайшли свій вияв і в динаміці показників мотиваційної сфери (див. рис. 3.7).

Зокрема, на 10% зменшилась кількість досліджуваних (як серед жінок, так і чоловіків), в яких на стадії констатуючого зрізу переважав низький рівень мотивації і натомість зросла кількість досліджуваних з високим рівнем витраженості мотиваційних показників (відповідно на 14% – у чоловіків і на 8% – у жінок). Протилежний розподіл зафіксовано у тих

студентів, хто виявив середньостатистичні показники (у чоловіків кількість осіб дещо зменшилась, а у жінок – навпаки збільшилась). В реальних первинних показниках це означає, що серед ЕГ досліджуваних показники мотивації суттєво збільшились і досягли найвищого рівня у 10 осіб, що складає 30% від усіх учасників формуючого експерименту.

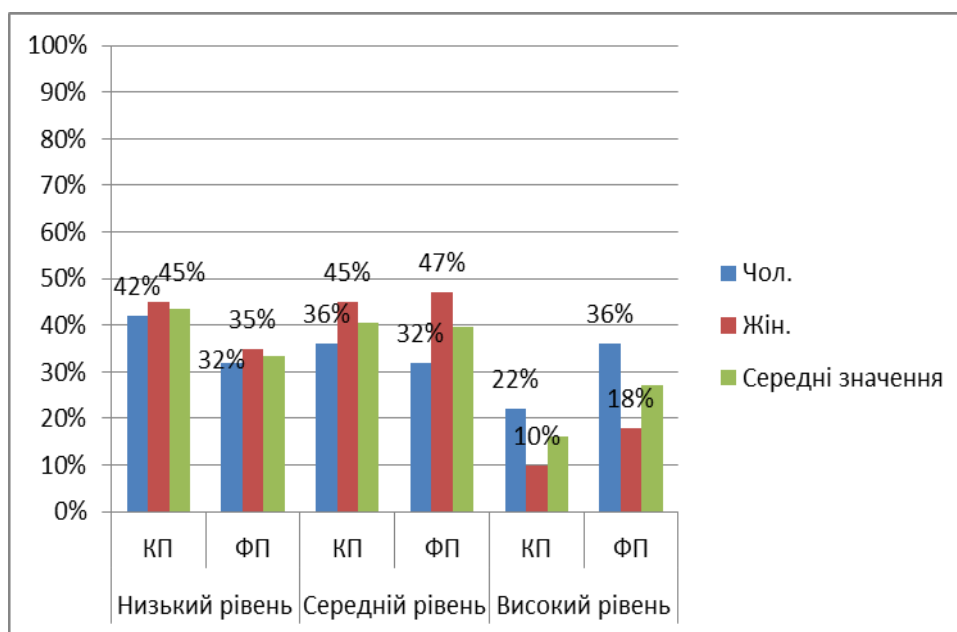


Рис. 3.7. Показники мотивації до і після формуючого впливу.

Порівнюючи між собою табличні значення, можна відмітити, що відбувся ріст показників на стадії формуючого експерименту у студентів ЕГ (КТГ) за 4 показниками. Так, зокрема, зросли показники "самосприйняття" (86,7%), "сприйняття інших" та "емоційна комфортність" (по 73,3%), а також "інтернальність" (66,7%). Саме ця категорія характеристик була в полі нашої постійної уваги в процесі проведення тренінгу. Водночас, в КГ показники збільшились лише з 2 позицій: "емоційна комфортність" і "прагнення до домінування" (по 63,3%).

Результати діагностики студентів КТГ та ТКГ за методикою

К. Роджерса і Р. Даймонда

(на етапах констатуючого та формуючого зрізу)

	Показники	Середні значення у %			
		До ФЕ КТГ	До ФЕ ТКГ	Після ФЕ КТГ	Після ФЕ ТКГ
A	"АДАПТАЦІЯ"	61,6	58,8	(19)63,3	(15)50,0
S	"САМОПРИЙНЯТТЯ"	83,0	84,2	(26)86,7	(24)80,0
L	"СПРИЙНЯТТЯ ІНШИХ"	54,2	54,0	(22)73,3	(16)53,3
E	"ЕМОЦІЙНА КОМФОРТНІСТЬ"	60,2	59,7	(22) 73,3	(19)63,3
I	"ІНТЕРНАЛЬНІСТЬ"	60,3	58,2	(20) 66,7	(16)53,3
D	"ПРАГНЕННЯ ДО ДОМІНУВАННЯ"	53,1	51,3	(15)50,0	(19)63,3

Примітка *Середній бал (100);  - Високий рівень;  - Середній рівень;  - Низький рівень

Цікаві зміни відбулися у поведінкових стратегіях досліджуваних студентів КГ та ЕГ. Найбільше зацікавлення у нас викликали стратегії, котрі склали критеріальну основу розвитку учбово-професійної мотивації студентів - майбутніх стоматологів, а саме: домінування інфернального локусу контролю; інтегральні показники: загальної осмисленості життя (представлений стратегією "здатність до розв'язання проблем, самодостатність, наполегливість"); соціальної зрілості (представлений стратегією "соціально- комунікативна активність й соціальна підтримка"); почуття внутрішнього комфорту (оптимальні показники "тривожного ряду" – особистісної тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності).

Таблиця 3.3

Показники вираженості найбільш властивих поведінкових стратегій у студентів КГ та ЕГ (у найбільш критичних ситуаціях)

№	Ситуації реагування	Група		Поведінкові стратегії						
				АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	ЕМП СПівп	Інш.
I.	з товаришами	До ФЕ	КТГ	27%	20%	20%	7%	20%	0%	6%
			ТКГ	29%	17%	16%	14%	16%	0%	8%
		Після ФЕ	КГ	7%	9%	13%	9%	8%	4%	5%
			ЕГ	14%	12%	28%	5%	25%	9%	8%
II.	найближчим оточенням; субор и-нантні стосунки (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп)	До ФЕ	КТГ	18%	26%	18%	8%	13%	8%	9%
			ТКГ	15%	23%	12%	16%	8%	8%	18%
		Після ФЕ	КГ	28%	32	18%	6%	20%	4%	7%
			ЕГ	10%	19%	32%	10%	12%	12%	5%
III.	Недооцінки з боку викладачів	До ФЕ	КТГ	12%	24%	17%	10%	12%	0%	25%
			ТКГ	10%	21%	12%	17%	9%	0%	31%
		Після ФЕ	КГ	25%	24%	18%	16%	22%	8%	17%
			ЕГ	12%	15%	25%	5%	22%	10%	11%
Всього		До ФЕ	КТГ	57%	70%	55%	25%	45%	8%	40%
			ТКГ	54%	61%	40%	47%	33%	8%	57%
		Після ФЕ	КГ	60%	65%	49%	48%	30%	16%	29%
			ЕГ	36%	46%	85%	20%	59%	31%	24%

Продовження табл. 3.4									
Середнє значення	До ФЕ	КГ	18%	20%	13%	16%	11%	3%	19%
		ЕГ	19%	23%	18%	8%	15%	3%	13%
	Після ФЕ	КГ	20%	22%	16%	16%	10%	5%	10%
		ЕГ	12%	15%	28%	7%	20%	10%	8%

Для кращого сприйняття емпіричних даних найбільш типові стратегії поведінки досліджуваних студентів в ситуації кризової чи конфліктної взаємодії, також визначення тих чи інших тенденцій, ми вирішили представити середньостатистичні показники 1-го і 2-го зрізів у графічному вигляді (рис. 3.8).

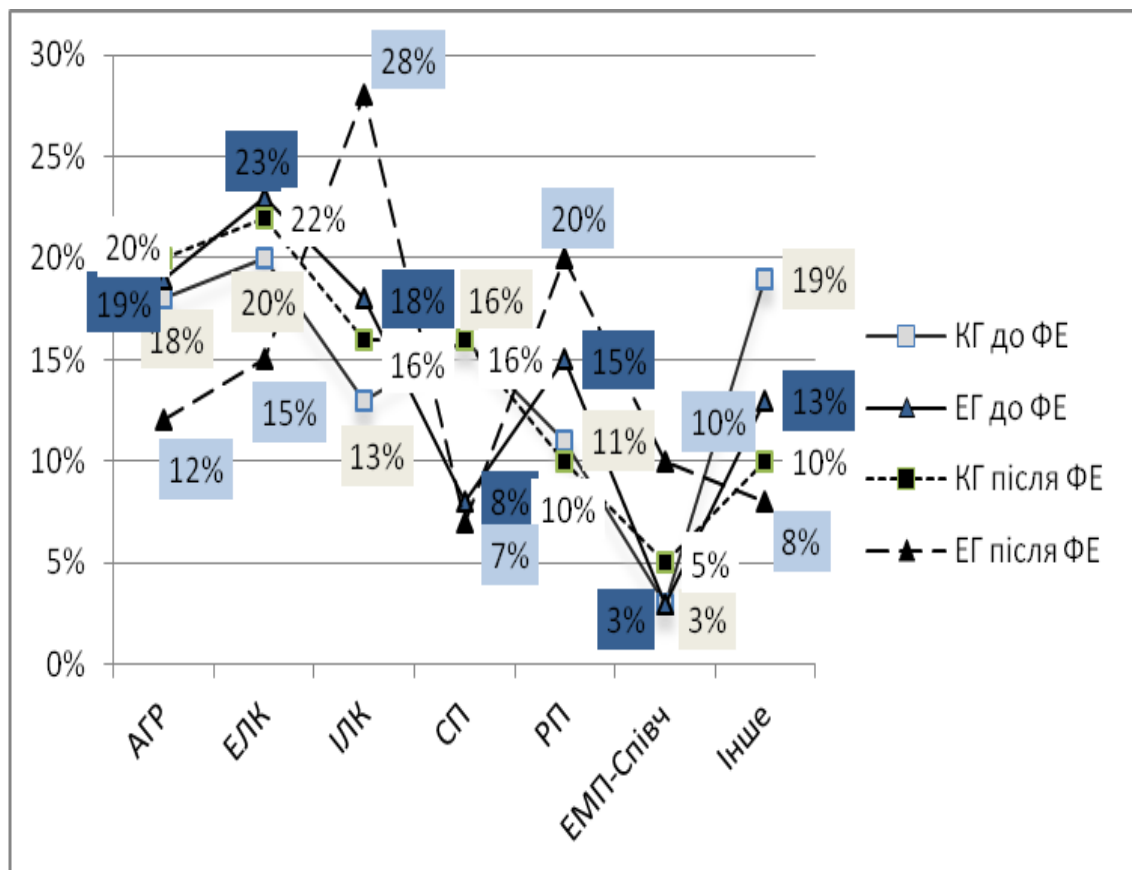


Рис. 3. 8. Розподіл показників найбільш властивих поведінкових стратегій у студентів КГ та ЕГ (до та після формуючого впливу)

Аналіз одержаних результатів дослідження копінг-стратегій серед студентів ЕГ і КГ дозволяє стверджувати, що провідною стратегією для першої з них і на етапі 1-го зрізу і на етапі 2-го є копінг-стратегія розв'язання проблем (вибір складає 15% і 20%, на відміну від 11% і 10% – відповідно), що є свідченням їх активної життєвої позиції та прагнення осмислено підходити до наявних життєвих проблем. Також надзвичайно важливу роль для даної категорії студентів відіграють такі особистісні риси як впевненість у собі, високий рівень домагань та самооцінки. В своїх домаганнях вони більш наполегливі, настирливі, цілеспрямовані, що власне, і дозволяє їм отримувати кращі результати.

На першій позиції у досліджуваних ЕГ виявилась поведінкова стратегія "інтернальної локалізації" (вибір складає 18% і 28%, на відміну від 13% і 16% - відповідно). Ця категорія студентів, як правило, переконана у тому, що більшість важливих життєвих подій знаходяться у прямій залежності від їхніх особистих дій, якими вони можуть керувати і нести відповідальність за них і за життя загалом. Іншими словами, цей тип досліджуваних студентів абсолютно впевнений у тому, що успішність їх професійного становлення залежить насамперед від них самих, від їхніх вмінь і здібностей, завдяки яким забезпечуються високі можливості щодо особистісної самоорганізації та саморозвитку.

Варто відзначити, що в ЕГ на етапі повторного зрізу зменшились показники агресивної поведінки (з 19% до 12%) на відміну від КГ, де вони навіть трохи збільшилися (з 18% до 20%). Опосередковано ці дані також слід розглядати як індикатор ефективного формуючого впливу на сферу самосвідомості досліджуваних студентів.

Основними поведінковими стратегіями КГ є екстернальна локалізація (20% і 22% становлять показники 1-го і 2-го зрізів), яка до того ж дуже тісно корелює з агресивною стратегією (18% і 20% – відповідно). Представники цієї групи також відчують сильну необхідність у соціальній підтримці (16% на обох стадіях експерименту) та уникненні. На

відміну від ЕГ, представники КГ у багатьох випадках обирають пасивну стратегію або уникають будь-якій протидії в процесі полісуб'єктної взаємодії і часто вдаються до стратегії пошуку "соціальної підтримки".

Ефективність програми розвитку мотиваційної сфери в цілому і учбово-професійної зокрема підтверджено порівняльним аналізом показників констатувального та контрольного етапів дослідження у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах. Так, за даними узагальнюючої таблиці 1, в якій представлено емпіричні показники 7 видів мотивів ЕГ та КГ на різних стадіях експерименту, очевидні позитивні зміни відбулись у представників ЕГ (у 6 видах). При чому, особливо відчутний поступ за учбово-професійними, навчально-пізнавальними, соціальними і комунікативними мотивами, а також мотивами творчої самореалізації. З них лише за соціальними мотивами досліджувані студенти не досягли високого рівня розвитку. Приріст фіксованих процентильних показників складає діапазон від +4 до +18 пунктів.

Таблиця 3.4

Динаміка розподілу рівнів розвитку мотивації учіння у КГ і ЕГ до і після експерименту (у балах і процентилях)

№ п/п	Назва мотиву	КГ			ЕГ		
		1-й зріз*	2-й зріз*	Зміни у балах	1-й зріз*	2-й зріз*	Зміни у балах
1.	Комунікативні	3,9 (78)	4,1 (82)	+ 4	3,8 (76)	4,3 (86)	+ 10
2.	Уникнення	3,2 (64)	3,4 (68)	+ 4	2,9 (58)	2,5 (50)	- 8
3.	Престижу	3,4 (68)	3,8 (76)	+ 8	3,0 (60)	3,2 (64)	+ 4
4.	Учбово-професійні	4,6 (92)	4,2 (84)	- 8	3,6 (72)	4,5 (90)	+ 18
5.	Творчої самореалізації	2,4 (48)	2,5 (50)	- 2	3,3 (66)	3,8 (76)	+ 10
6.	Навчально-пізнавальні	2,8 (56)	2,6 (52)	- 4	3,8 (76)	4,1 (82)	+ 6
7.	Соціальні	3,7 (74)	4,0 (80)	+ 6	2,9 (58)	3,6 (72)	+ 14

Примітка *Середній бал (100); Високий рівень; Середній рівень; Низький рівень

Що стосується представників контрольної групи, то тут позитивна динаміка також має місце, однак це стосується комунікативних і соціальних мотивів, а також мотивів уникнення та престижу (від +4 до +8 пунктів). Разом з тим, регресуючи динаміка пов'язана з навчально-пізнавальними і учбово-професійними мотивами (від - 4, до - 8), що є свідченням зниження активності, спрямованої на своє професійне становлення.

Цікавими вивились кореляційні залежності між основними критеріальними характеристиками та інтегральними показниками. Табличні дані (табл. 3.5) переконливо засвідчують, що на етапі завершення формуючого впливу у представників ЕГ значно зросли показники щільності між рівнем самооцінки й тривожністю (КЕ: $r = - 0, 254$; ФЕ: $r = - 0, 459$, при $p < 0,05$) на відміну від досліджуваних КГ. Це дає нам підстави стверджувати, що ця тенденція відбулася завдяки підвищенню рівня самооцінки у студентів цієї групи, яка і зробила позитивний вплив на зниження тривожності. Така динаміка має важливе значення для унеможливлення її перетворення в стійке особистісне утворення, яке надалі може відігравати негативну роль не лише під час екзамену чи в якихось інших екстремальних ситуаціях, а й в процесі занять взагалі та й у їхньому подальшому житті. В решті-решт, це може породжувати зневіру у власних можливостях суб'єкта. В свою чергу, дуже висока особистісна тривожність, може бути спричинена переживаннями та очікуваннями загрози престижу, самооцінці, самоповазі людини, прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами, з психоматичними захворюваннями. Адже характеристики "тривожного ряду" мають суттєвий вплив на особистість в цілому і на її мотиваційну сферу, а значить і на ефективність її діяльності.

Таблиця 3.5

Показники щільності кореляційних зв'язків між основними інтегральними характеристиками розвитку мотивації учіння досліджуваних ЕГ

(на етапі констатуючого та формуючого експерименту)

	Рівень само оцінки	Групова оцінка		Мотивація (у балах)		Успішність		Ситуативна тривожність		Особистісна тривожність	
		До ФЕ	Після ФЕ	До ФЕ	Після ФЕ	До ФЕ	Після ФЕ	До ФЕ	Після ФЕ	До ФЕ	Після ФЕ
Рівень самооцінки	1	,567**	,802**	,386**	,694**	,404**	,713**	,419**	,446*	-,254*	-,459*
Групова оцінка		1		,603**	,815**	,664**	,889**	,241	,293	-,492**	-,685**
Мотивація (у балах)				1		,736**	,747**	,404**	,399	-,379**	-,605**
Успішність						1		,454**	,389	-,396**	-,561**
Ситуативна тривожність								1		-,011	,050
Особистісна тривожність										1	

* Примітка: – пряма залежність; – обернена залежність.

За допомогою порівняльного аналізу коефіцієнтів кореляції на етапі констатуючого та формуючого експериментів встановлено їх позитивну динаміку, що забезпечило міцніший зв'язок між тими складовими, що мають найбільший вплив на розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів: рівнем самооцінки та групової оцінки, а також з особистісною тривожністю. Для першої складової (самооцінки) показниками зросли з ($r = 0,386$ – на констатуючому етапі – до $r = 0,694$ на етапі завершення формувального впливу, показники групової оцінки ($r = 0,603$ і $r = 0,815$ – відповідно) та коефіцієнти відємних значень, що є індикатором зворотнього зв'язку між мотивацією та особистісною тривожністю ($(r = -0,379$ і $(r = -0,605)$). Усі значення на високому рівні значущості (при $p < 0,01$).

Слід зазначити, що одержані нами кількісні дані доповнювались якісним аналізом результатів, зокрема спостереження за студентами, анкетуванням та бесідами. Проведена робота дала змогу зафіксувати

позитивну динаміку в емоційному ставленні та поведінці, а також відбулись покращення в показниках рівня активності, впевненості в собі, відповідальності, розвинулись рефлексивні та комунікативні здібності. Позитивні зміни було виявлено у розвитку таких професійно важливих вмінь і навичок, як здатність до налагодження в процесі навчання полісуб'єктної діалогічної взаємодії та вміння аналізувати умови задачі з метою знаходження алгоритмів і способів їх правильного розв'язку.

Таким чином, внаслідок проведеного остаточного зрізу на стадії завершення формуального експерименту, нами отримано цікаві і, водночас, переконливі показники позитивної динаміки найбільш важливих корелятивів учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів, що засвідчують про правильність обраної нами стратегії психологічного впливу на досліджуваних студентів.

3.3. Методичні рекомендації викладачам, психологам вищих навчальних закладів щодо розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів

У своїй роботі "Психологія вищої школи" Подоляк Л.Г. і Юрченко В.І [153] підкреслюють важливість одного положення, зафіксованого у Національній доктрині розвитку освіти і, яке визначає головне завдання вищої школи як «здійснення професійної підготовки студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, що вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності».

Учбово-професійна мотивація визначається як специфічний вид мотивації, включений в певну діяльність. В структурі професійної мотивації важлива роль належить мотивам досягнення, які знаходять

відображення в установці на самовдосконалення, професійне зростання, інноваційну діяльність.

Відомо, що специфічні ознаки учбово-професійної мотивації опосередковані самим змістом фахової діяльності і визначаються: 1) самою освітньою системою, освітньою установою; 2) організацією освітнього процесу; 3) суб'єктними особливостями студента; 4) суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його ставлень до студента і предмету викладання; 5) специфікою навчального предмета.

В своїй дисертаційній роботі М.О. Чаїнська наголошує на тому, що "...готовність до самопізнання, уміння організовувати власну діяльність, формування настанови на самоосвітню діяльність протягом життя є вагомими підставами професійної самореалізації особистості. Як наслідок, у студентів формується життєва часова перспектива, ідентифікація з успішною професійною моделлю фахівця, уявлення про себе як відповідального виконавця діяльності в подальшому професійному майбутньому. Тому мотивація професійного саморозвитку має ґрунтуватися саме на досягненні цих цілей" [194].

Розкриваючи деякі з методичних особливостей процесу розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів, ми спеціально наголошуємо на тому, що окремі пропозиції і поради мають поза фахове загальноуніверситетське (універсальне) призначення, а інша частина стосується освітнього процесу медичних вишів.

Проведений нами аналіз деяких досліджень показав, що вони, здебільшого, стосуються динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки і переважно спрямовані на дослідження змін мотивації, пов'язаних із різними рівнями оволодіння діяльністю (Т.Л. Бадоева [12], В.Д. Брагіної [36], Р.С. Вайсмана [42], М.В. Вовчик-Блакитної [53] та ін.) й на вивчення психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку мотиваційної сфери студентів різних фахів (Андрійчук І. [159], Забрєдовський В.Г. [73], Радчук Г.К. [158, 159],

Чаїнська М.О [194], Шумакова Л.П. [207]).

Зокрема, результати дослідження В.Г. Забрєдовського свідчать про те, що ефективність навчання залежить від цілеспрямованого стимулювання, розробки, організації та створення на практиці педагогічних умов, які активізують мотиваційну сферу суб'єктів навчання, а саме: диференційованого підходу до різних форм занять; серійних навчально-творчих завдань, різних за характером, змістом та рівнем складності; наукової організації та продуктивного функціонування самостійної роботи студентів [73].

У дослідженні Л.П. Шумакової вивчені психолого-педагогічні умови розвитку мотивації досягнення психолога-практика у процесі професійної підготовки. Показано, що розвиток мотивації досягнення відбувається як процес саморозвитку та саморозгортання мотиваційної сфери особистості, який проходить за умов мотиваційного тренінгу, побудованого за принципом модульно-розвивального навчання [207].

Слід зазначити, що практично усі наведені вище дослідження переконливо доводять істинність наступного положення: активізація мотиваційних ресурсів та ефективність їх впливу на всі структурні компоненти мотиваційної сфери суб'єкта забезпечуються адекватними стимулюючими впливами на конкретний вид діяльності.

Основні висновки вказаних досліджень можна звести до таких положень:

- 1) мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру;
- 2) мотивація змінюється у процесі професійної підготовки насамперед в бік її ієрархізації, хоча змінюється і сила, і стійкість мотивів, їх кількісний склад у структурі мотивації; мотивація стає все більш адекватною майбутній професійній діяльності;
- 3) особливі зміни властиві мотивації професійно-діяльнісного рівня;
- 4) найбільш стійкими є широкі соціальні мотиви;
- 5) існує зворотний зв'язок між силою утилітарних мотивів і

успішністю та прямий зв'язок між науково-пізнавальними і професійними мотивами;

б) успішність діяльності залежить від сили та стійкості мотивів, їх чисельності, структури та ієрархії мотивації [105].

Подолання аналогічних проблем в навчальному процесі вищої медичної школи окремі вчені (Терехова Т.М, Бутвиловський А.В., Кармалькова О.А.) вбачають у розвитку медичного мислення, який досягається з допомогою спеціально розроблених проблемних ситуативних задач або системи навчально-пізнавальних задач, поєднаних цілями вузівського навчання (В.П. Андронов, І.Я. Лернер, Л.Г. Ліхтерман, Н.А. Посталюк, О.П. Коляда). Пошук невідомого (переконливих аргументів, відсутніх умов, встановлення зв'язків: причинно-наслідкових, просторово-часових, екзистенційно-сміслових) є не лише мисленнєвими діями спрямованими на розв'язання задачі (поставити правильний діагноз, вибрати оптимальний метод лікування і т. д.), а й необхідними умовами особистісно-професійного становлення.

Ще одна наукова робота (Гордєєва Т.О.), незважаючи на те, що пов'язана з дослідженням мотиваційної сфери учнів шкіл, представляє для нас особливу зацікавленість [59]. Автором в процесі експериментальних досліджень було доведено, що найбільш успішні учні відрізняються насамперед вираженістю трьох типів внутрішніх мотивів – пізнання, досягнення і саморозвитку. Крім того, у них більш яскраво виражений феномен ієрархії, переважання внутрішньої і автономної мотивації над контрольованими й екстернальними її формами.

Другим за важливістю блоком мотивів, пов'язаних з навчальною успішністю є блок зовнішніх особистісних мотивів, представлених мотивами самоповаги і інтроєцирними мотивами (регуляція здійснюється за допомогою почуття сорому, провини через реальний або можливий неуспіх, а також внаслідок гордості за свої успішні досягнення).

Таким чином, у обдарованих суб'єктів навчання в значно меншій мірі регулюється почуттями обв'язку, сорому і провини, у них набагато слабше виражено загальне почуття заданості і вимушеності навчального процесу та навчання заради похвали.

Для забезпечення стійкої професійної мотивації майбутніх фахівців основними соціопсихологічними умовами вважають формування (і підтримування) суб'єктних прагнень щодо вияву своїх можливостей та утвердження себе в учбово-професійній діяльності [71, с. 24-25.].

На думку Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко, задля реалізації цієї мети, необхідно дотримуватись таких вимог:

1. Виробляти в студентів правильне уявлення про суспільну значущість і зміст майбутньої професійної діяльності, детально знайомитись з сучасними вимогами до знань, умінь та навичок особистості фахівця.

2. Формувати позитивну мотивацію до засвоєння знань і вмінь, які мають пряме відношення для успішного розв'язання професійних завдань.

3. Зміцнювати професійну самооцінку, формувати впевненість студента в можливості успішно опанувати професію та наявності в нього для цього необхідних задатків і здібностей.

4. Вироблення у студентів потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації, оволодівати інформаційними технологіями і творчо застосовувати знання на практиці.

5. Стимулювати самоосвіту та самовиховання, викликати активний інтерес до всього, що пов'язано з майбутньою професією. Забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, самовдосконалення; підтримання допитливості й "пізнавального" психологічного клімату в студентській академічній групі.

6. Поступово зближувати та обмінюватися соціально-рольовими функціями між викладачем і студентом (у процесі підготовки майбутнього стоматолога це може бути, наприклад, взаємоконтроль студентами своїх

знань, мікрОВикладання та ін.), оптимізація взаємин у системі "студент – викладач".

7. Формувати ціннісні орієнтації, що пов'язані з професійною діяльністю: настанови, переконання, пріоритети щодо професійної діяльності.

8. Формувати соціально-професійний аспект "Я-концепції" студента (ідентифікацію "Образу-Я" з професійною моделлю, позитивну самооцінку і професійний імідж – самопрезентацію). Створення уявлень про модель особистості успішного професіонала з обраного фаху, усвідомлення ближніх і перспективних цілей професійного навчання.

9. Формувати психологічну готовність до майбутньої професійно-трудої діяльності після закінчення ВНЗ [153].

Разом з цим, слід пам'ятати про те, що навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути різноманітними. При цьому, різноманітність не означає перманентну новизну в області і кількості пізнаваних об'єктів, адже навчальний процес повинен розгортатися не лише по-горизонталі (введення у щось нове), а й по-вертикалі (створювати умови для заглиблення в сутність пізнаваного. При цьому, процес пізнання повинен обов'язково спиратися на знання, що вже систематизовані і стали частиною наукового світогляду студента. Саме за таких умов можна підвищувати зацікавлення у тих знаннях, котрі потребують засвоєння.

Важливим чинником формування учбово-професійної мотивації студента є емоційне забарвлення змісту навчання, яке залежить в значній мірі від мовлення викладача, його почуття гумору, ораторських здібностей, "вплітання" в канву лекційного матеріалу цікаві та неординарні історії з життя чи власного досіду. Легкий доступ до різних інформативних джерел (завдяки Інтернету) дає змогу "просунутим" студентам знайомитись з виступами, дискусіями та навіть і лекціями найбільш відомих науковців у тій чи іншій галузі знань. Тому, щоб заслужити у них довіру і повагу,

викладач повинен бути не лише добре обізнаним у фахових питаннях, а й володіти мистецтвом переконливого впливу на свою аудиторію.

З цією метою слід використовувати в процесі викладання деякі практичні емоційні прийоми:

- прийом "несподіваного" (дає змогу в процесі читання лекції розкрити несподівану та невідому подію, явище чи інформаційний матеріал);

- використання елементу неформальності (дає змогу в процесі довірливого обговорення розповісти студентам про власні помилки, табу, стереотипи, тривоги, забобони тощо і застерігти їх від подібного, запропонувавши варіанти правильного розв'язання проблем);

- прийом співпереживання й драматизації (передбачає уважне ставлення до важливих для аудиторії тем і життєвих проблем, при цьому вдаючись інколи до свідомої драматизації, змальовувати події, які не лише роблять калоритним сам виступ, а й змушують студентів переживати);

- апелювання до авторитету (будь-яка лекція науковця повинна опиратись на цей прийом, який є дуже переконливим для підкріплення правильності власної думки);

- прийом провокації (підведення студентської аудиторії до реакції незгоди чи неприйняття інформації з метою формулювання правильних висновків або ж подальших пошуків достовірної інформації);

- спонукання студентів до прийняття рішення (ознайомлення аудиторії з суттю проблеми та виклад аргументів "за" чи "проти"; пошук вірного розв'язку проблеми слід продовжити за допомогою діалогу чи активних методів (мозковий штурм, дискусія та ін.).

На думку багатьох науковців, які займаються дослідженням проблем професіоналізації студента, успішність цього процесу у першу чергу залежить від:

- власної активності студента, а саме наявності відповідних мотивів (бажання, потреба реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні

професією; потреба реалізувати свої життєві цінності відповідно до цілей професійної діяльності);

- засобів саморегуляції своєї діяльності та поведінки: самонавіювання; самопереконавання; самонаказ; самозаохочення; самообілізація; самозаспокоєння; самокритика тощо.

Зважаючи на те, що саморегулятивна функція, – за словами Б.Ф. Ломова, – є однією з трьох основних функцій психіки [133, с.183], здійснювати ефективний формуючий вплив на на будь-яку психічну складову без врахування механізмів та особливостей її сутності було б неправильно. Досконала саморегуляція суб'єктом своїх психічних станів в складних ситуаціях відстоювання та утвердження своєї позиції, а також уміння перебувати в оптимальному психічному стані є надзвичайно важливою умовою полісуб'єктної взаємодії та професійного становлення. В зв'язку з цим, суб'єкт повинен прагнути оволодіти активними методами саморегуляції психічних станів й необхідними вміннями. Основними напрямками саморегуляції слід вважати регуляцію настрою, негативних станів та нервово-психічної напруги і втоми. Найбільш ефективними психорегулюючими засобами, при цьому, є самонавіювання, самопереконавання, самонаказ, переключення діяльності на різні види рухової активності, аутотренінг, релаксація тощо. Також досягти оптимального психічного стану в складних ситуаціях можна шляхом самовиховання відповідних емоційно-вольових рис особистості й адекватних умінь.

Вибір необхідних стратегій подолання психологічних труднощів в значній мірі залежить від того, яких форм набуває діяльність особистості: конструктивних чи неконструктивних. При цьому, критеріями конструктивності й продуктивності виконання діяльності є рівень усвідомленості критичної ситуації, готовність до використання механізмів довільної саморегуляції та рівень самоактуалізації особистості. Що стосується малоконструктивних форм діяльності, то до них слід віднести

неусвідомлювані способи подолання психологічних труднощів, зокрема механізми психологічного захисту. Об'єднуючою складовою усіх стратегій подолання психологічних проблем або їх інтегральною характеристикою слід вважати соціальну зрілість особистості та її соціально-комунікативну активність.

Відомо, що основними деструктивними чиниками при особистісно-професійній самореалізації виступають низький рівень мотивації (небажання, негативне ставлення), несприятливі для діяльності емоційно-вольові характеристики (сумніви, тривожність, невротичні розлади, емоційна нестійкість, низький рівень розвитку вольових рис тощо), ригідність мислення й домінування таких рис як лінощі, зарозумілість, некритичність і т.п.

Серед названих явищ лише психічні стани (такі як небажання, сумніви, відчуття слабкості тощо) є психологічними бар'єрами. Суттєвий вплив на учбово-професійну діяльність студента мають показники таких емоційних станів як тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. Їх ще часто називають показниками тривожного ряду.

Науково-методичне забезпечення реалізації профілактики та усунення психологічних бар'єрів передбачає використання психолого-педагогічних засобів, що позитивно впливають на формування раціональної та емоційної оцінки в процесі створення індивідом передбачень щодо тих або інших дій. Важлива роль тут належить активізації психічних регуляторів діяльності (мотивації, раціональній та емоційній оцінці і самооцінці, вольовим зусиллям), які ускладнюють або унеможливають ефективну реалізацію учбово-професійної діяльності. Для забезпечення оптимального рівня прояву зазначених регуляторів необхідно здійснювати послідовний і цілеспрямований вплив на:

- підсилення конструктивного мотиву, що дасть змогу попередити появу конкурентних мотивів; з цією ж метою можна вдаватись до

підвищення або зниження значущості мети або задля підвищення ймовірності досягнення успіху;

- процес одержання реальної оцінки з метою досягнення впевненості у собі і своїх діях (для цього слід детально проаналізувати умови виконання завдання та процес продукування гіпотез і їх перевірку; складання плану дій та визначення критеріїв успішності їх виконання; перспективи подальших дій);

- адекватну оцінку свого емоційного стану для того щоб позбутись зайвих негативних станів (тривоги, страху, відрази) і сконцентруватись на позитивних моментах дії; активізація прийомів саморегуляції емоційних станів задля досягнення бажаного психічного стану тощо;

- вольову саморегуляцію, що забезпечить впевненість і рішучість у подальших діях, активізує цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримку тощо.

Таким чином, впливаючи цілеспрямовано на психічні регулятори діяльності, можна домогтися сприятливого передбачення успіху бажаної дії.

Зокрема, розвиток соціального інтересу, доброзичливості, щирості, інтересу до людей, схильності до спілкування попередить виникнення психологічних бар'єрів, що заважають спілкуванню й налагодженню партнерських та професійно-орієнтованих стосунків.

Рівень активності суб'єкта зумовлюється взаємодією його особистісних особливостей з характером середовища, включаючи ступінь складності завдання, що стоїть перед ним, його привабливості для нього, усвідомлення джерел потенційної небезпеки, наявності відповідного арсеналу інструментів стимуляції тощо. Серед останніх чільне місце належить різноманітним психолого-педагогічним засобам, що здатні позитивно впливати на формування потрібного психічного стану. Для цього доцільно постійно створювати стан загального емоційного піднесення, на тлі якого особистість стає нечутливою до більшості

стресогенних факторів, що сприяють виникненню психологічних бар'єрів у діяльності особистості.

Важливою умовою протидії будь-яким ускладненням на шляху до реалізації учбово-професійних цілей є використання ефективних прийомів виконання цієї діяльності (від простого до складного, розділення важкого завдання на кілька складових частин тощо).

Також розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх фахівців в значній мірі зумовлений організаційно-змістовою основою навчального процесу в парадигмі особистісної орієнтації. Важливо, щоб пріоритет надавався завданням особистісно-професійного розвитку, а не учбово-пізнавальним. Адже професійно-спрямоване навчання інтенсифікує формування учбово-професійної мотивації, розширює та збагачує її змістові характеристики, забезпечує розвиток професійно важливих якостей, умінь та цінностей власне професійної діяльності. Навчальний процес у вищій школі повинен постійно поєднувати активну пізнавально-перетворювальну, експериментально-діагностичну та особистісно-фахову діяльність, що сприятиме процесам самопізнання, саморозвитку й самоактуалізації. Натомість, утвердження партнерсько-фахових полісуб'єктних стосунків позитивно впливатиме на формування індивідуального досвіду накопиченого на основі спостереження за успішною професійною діяльністю інших чи успішним суб'єктним виконанням завдань учбово-професійної діяльності;

До найбільш важливих ресурсів, що сприяють підвищенню учбово-професійної мотивації студентів і ефективності навчального процесу в цілому, слід віднести: підтримку в суб'єктів внутрішньої мотивації як домінанти навчального процесу, а також підтримку базових психологічних потреб в автономії, компетентності, повазі і прийнятті; розвиток оптимістичного мислення, віри в контрольованість учбового процесу та вміння конструктивно пояснювати причини успіхів, а також труднощів і невдач; продумане використання оцінок як інструментів зворотного

зв'язку, що відповідають заздалегідь визначеним критеріям, їх супровід вербальними коментарями, котрі інформують про рівень індивідуального прогресу і можливості подальшого розвитку; використання інформуючих, заохочувальних, а не публічних і змагальних, що засновані на рейтинговому порівнянні учасників між собою [61].

На думку дослідників, механізм мотивації професійного саморозвитку особистості під час підготовки у ВНЗ уможливорює розроблення необхідних процедур керування учбово-професійною діяльністю. Визначальним компонентом цього процесу є дотримання основних практичних принципів його побудови, заснованого на підтримці продуктивної мотивації діяльності студента, а саме:

1) принципу роботи з задачами оптимального рівня складності, що дають індивіду шанс домогтися успіху, відчутти свою компетентність й майстерність;

2) принцип цінності інтересу, задоволення, радості від процесу навчання / роботи, набуття майстерності (крім отримання гарних оцінок, задачі екзаменаційних сесій, отримання матеріальних винагород);

3) принцип цінності вільного пошуку, власної (а не заданої іншими) активної діяльності, ініціативи, цінності самостійного процесу здобування знань, креативних рішень, результатів, що допускають рішення своїм методом чи способом;

4) принцип позитивного, конструктивного, індивідуально-орієнтованого на успіхи (котрі повинні бути помічені) й невдачі зворотного зв'язку, який би не розчаровував, а спонукав до пошуку нових рішень;

5) принцип використання й утвердження моделей поведінки, в основі яких лежить щира зацікавленість процесом пізнання, роботи, творчості викладачів, одногрупників, батьків, відомих особистостей тощо.

Критикуючи теорію А. Маслоу за описовість і протиставлення індивіда й суспільства, Б.Ф. Ломов наголошував на тому, що "перехід від

одного рівня мотивації до іншого визначається не законами спонтанного розвитку індивіда (як вважав А. Маслоу), а розвитком його стосунків і зв'язків з іншими людьми, та з суспільством в цілому" [110, с. 315-316]. Тому для розуміння процесів розвитку мотиваційної сфери важливо не лише усвідомлювати роль і значення фахових знань, закладених у змісті навчальних предметів, а й той незаперечний внесок, котрий робить професійно-орієнтоване, партнерське полісуб'єктне спілкування. Саме у ньому сконцентровано приховану силу і, водночас, можливості актуалізації особистісно-професійного смислотворення. Цей процес включає, по суті, низку ситуацій, у межах яких і відбувається відповідний міжсуб'єктний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини в учбово-професійній діяльності.

Мотивація учбово-професійної діяльності дуже часто стає причиною багатьох особистісних проблем студентів. Так, наприклад, деякі інфальтильні студенти стають емоційно залежними від оцінки, а отже і від викладача. Їхня поведінка – це важливий для них і збережений з дитинства стандарт поведінки, що характеризується орієнтацією на зовнішні стандарти, котрі, як правило, задаються в дитинстві з боку батьків, вчителів чи інших значущих осіб. Така орієнтація на заданий стандарт призводить до формування стійкого зв'язку між самооцінкою і зовнішньою оцінкою, а отже робить таку особистість емоційно вразливою.

Слід вказати й на те, що подібна мотивація позначається і на стосунках у групі, позаяк таких студентів перестають поважати і до них формується, з одного боку, вкрай негативне ставлення, а з іншого – це робить їх конформними щодо групи. Таким чином, відтворення студентом звичного для них стереотипу шкільної поведінки значно ускладнює йому життя і стає серйозною перешкодою у навчанні.

Студенти з низьким рівнем мотивації до процесу навчання відносяться індиферентно. В найкращому випадку виявляють пізнавальну активність на рівні запобігання претензій з боку навчальної частини. У гіршому –

пошуком шляху заміни свого небажання чи нездатності опанувати навчальним матеріалом на щось матеріально еквівалентне. Саме ця частина студентів більшою мірою стурбована організацією свого дозвілля, що чітко простежується у розподілі їхнього бюджету часу.

У контексті сказаного можна запропонувати наступне:

- процес професійного навчання студентів університету повинен підкріплюватися інтенсивною навчально-професійною діяльністю на всіх етапах навчання (дослідницькі групи, професійні спільноти тощо);

- у студентів з низьким рівнем навчальної мотивації потрібно вивчити причини таких показників та надавати спеціалізовану психологічну допомогу з метою підвищення їх мотивації;

- вся виховна діяльність в університеті, у тому числі і відпочинок, не повинна будуватися на комерційній основі.

Окремо необхідно зазначити, що будь-яка молода людина, котра обрала свій шлях здобування освіти в університеті, має певні очікування щодо специфіки організації навчального процесу, контролю знань, способів підготовки і складання іспитів; стосовно поведінки студента та методів і способів її регламентації, які далеко не завжди є правильними, а тому дуже часто призводять до особистісних та міжособистісних конфліктів й розчарувань.

Серед таких неадекватних очікувань особливе місце належить особистості викладача та методам викладання матеріалу і контролю знань студента. Зокрема, образ викладача ототожнюється з вчителем, а тому студент очікує від нього звичної для себе поведінки: зрозумілості й доступності при викладі матеріалу; детального запису усього сказаного ним; приділення достатнього для нього часу з метою пояснення незрозумілого; щоденного опитування на предмет засвоєння навчального матеріалу та зацікавленості викладача у знанні студентом навчального предмету і т.п. Іншими словами, в таких студентів прослідковується чітка орієнтація на пасивне споживання знань і зовнішню дисциплінарну регуляцію.

Однак, реалії вузівського життя далекі від таких очікувань, а тому, здебільшого, породжують численні розчарування, невдоволення та особистісні кризи. Внаслідок цього виникають сумніви в своїх можливостях або у правильності вибору; стійке бажання покинути навчання в університеті, знижують самооцінку і рівень домагань; ускладнюють взаємини зоднолітками, батьками і значущими людьми.

Студентство, як і будь-яка інша соціальна спільнота, продукує свою систему правил поведінки, міжособистісних стосунків, стереотипів, очікувань тощо. В зв'язку з тим, що далеко не кожна особистість здатна прийняти і присвоїти її, виникають численні проблеми у сфері соціально-психологічних взаємин, котрі знову ж таки супроводжується загостренням процесів і явищ "невротичного ряду": фрустрації, тривожності, стресів, неврозів. Причиною, як правило, виступають неадекватні сприйняття та інтерпретація студентом поведінки інших, розуміння свого місця і ролі в системі вузівського життя, рольова поведінка й очікування, неприйняття усталених норм, котрі домінують у соціумі.

Усунути чи подолати ці проблеми можна завдяки надання студентам адекватного зворотного зв'язку та емоційної підтримки, що сприятиме появі у них почуття суб'єктної захищеності. Велика роль, при цьому, належатиме службам психологічної допомоги (підтримки чи консультації) і, зокрема, особистості психолога, на якого і повинні бути покладені такі обов'язки.

Суттєві проблеми виникають з адаптацією до умов студентського життя іногородніх (чи сільських) студентів, а також інтелектуально обдарованих. Для перших, суттєві труднощі пов'язані з адаптацією до умов життя у новому для них місті, а також з забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, що супроводжується цілим комплексом нових специфічних проблем.

Водночас, для творчих студентів найбільшою проблемою є розчарування у якості та можливостях навчального процесу вишу, а також у сфері міжособистісних стосунків. Організація навчального процесу,

здебільшого, зорієнтована на студентів-"середнячків" і є занадто спрощена для талановитих та інтелектуально потужних студентів. Такі студенти за своїми інтелектуальними можливостями значно випереджають своїх одногрупників, що робить їх своєрідною "білою вороною" на фоні сірості інших. З боку більшості, котра на цьому контрасті виглядає не дуже привабливо, починають виникати невдоволення та неприязнь до такої особи, а отже подальше перебування такого студента у своїй академічній групі стає набагато важчим і нестерпним. Цей негативізм переноситься на будь-які його дії і поведінку, а тому надалі він сприймається групою негативно.

Резюмуючи сказане, слід пам'ятати про те, що забезпечити оптимальні умови для адаптації та реалізації таких студентів стає можливим при наданні їм всієї повноти інформації про освітнє середовище вишу і сферу їх міжособистісних стосунків, а також формуванням у них позитивного мислення щодо можливості конструктивних особистісних змін.

Необхідною умовою для створення у студентів високого рівня учбово-професійної мотивації слід вважати можливість проявляти у навчальному процесі розумову самостійність й ініціативність. Чим активніші використовувані методи навчання, тим легше зацікавити предметом студентів. Основний засіб формування стійкого інтересу до навчання – це використання таких питань, завдань та задач, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.

В контексті того, що учбова діяльність – це перш за все діяльність з саморозвитку і підвищення рівня власної компетентності, зокрема інтелектуальної компетентності, підтримка потреби в компетентності може бути реалізована через відстеження рівня складності учбових задач, надання відповідної допомоги і утвердження почуття успішності і майстерності.

З цією метою в якості навчального змісту можна і доцільно використовувати:

- формулювання теоретико-практичних задач, побудованих за принципом відтворення та творчого розв'язку повної і узагальненої орієнтовної основи діяльності, що лежить в зоні найближчого розвитку суб'єктів за рівнем складності і забезпечує відчуття самоефективності;

- систематичне використання проблемних, дослідницьких, дискусійних методів навчання, що сприяють підтриманню пізнавальної мотивації і розвивають вміння розмірковувати й вирішувати нестандартні практичні задачі;

- навчання процесу цілепокладання – з усвідомленим виділенням найближчих і далеких учбових цілей і способів їх досягнення.

Для підтримки потреби в автономії як прагненні студентів відчувати себе суб'єктами навчального процесу, що самостійно приймають певні рішення щодо його змісту та форм реалізації, корисно давати можливість здійснювати вибір щодо певних питань, щоб вони не почувалися затиснутими в рамки правил, вимог й постійного контролю з боку викладачів.

Зважаючи на специфіку медичного вишу і наявні недоліки традиційного методу навчання, актуальною науково-методичною проблемою залишається питання розроблення таких методів навчання, щоб їх зміст, організаційні форми та способи реалізації були спрямовані на конкретні психолого-педагогічні цілі, які визначатимуться напрямом майбутньої діяльності спеціаліста (лікаря-стоматолога) та змістом професійних завдань.

Тому навчальний процес повинен включати такі завдання, розв'язання яких дало б змогу студентам активізувати свою творчу активність. При цьому зміст навчальних завдань повинен максимально збігатися зі змістом завдань професійної діяльності. Вони повинні мати проблемний характер, щоб спонукати студентів систематичної аналітичної роботи, пробуджувати пізнавальну потребу відкриття нового, розвивати

вміння формулювати гіпотези, оцінювати обрані шляхи розв'язку та приймати рішення, перевіряти правильність розв'язання.

Логічно вписуються в пошуковий процес знаходження правильних рішень різноманітні запитання, які дають змогу актуалізувати необхідні знання, вміння і навички; активізувати мисленнєві операції і, що особливо важливо для нас, підвищити рівень учбово-професійної мотивації.

Здатність та вміння чітко і та осмислено формулювати запитання є ознакою глибокого інтелекту. Динаміка формування таких умінь відповідає усім закономірностям набування інтрапсихічного досвіду, а тому у зрілій формі характеризує індивіда не лише в контексті постановки запитань до когось, а й до самого себе, що вже є індикатором розвитку дискурсивного мислення. Саме цей вид мислення має визначальний вплив на знаходження правильних способів розв'язання задачі, поглиблюючи при цьому мотиваційні тенденції, актуалізуючи знання, вміння і навички.

Запитання, що використовують досвідчені викладачі-медики є настільки різноманітними, що їх можна регулярно використовувати для активізації мисленнєвих операцій (особливо на практичних заняттях): *аналізу* ("проаналізуйте", "виокреміть елементи", "визначте найоптимальніший препарат..., спосіб лікування" тощо); *синтезу* ("приготуйте із наступних складників..., "перелічіть основні симптоми..."); *порівняння* ("порівняйте", "вказіть на переваги..., ...сильні і слабкі сторони", "в чому відмінність..."); *узагальнення* ("розгляньте уважно ці фото ротової порожнини і згрупуйте їх за симптоматикою; рівнем вираженості захворювання" тощо).

Використовуючи в освітньому процесі проблемні запитання, викладач повинен забезпечити безпосередню полісуб'єктну взаємодію всіх учасників учбово-професійної діяльності з метою не лише пізнання об'єкту, а й задля актуалізації особистісно-професійних смислів учасників діалогу.

В організації навчального процесу студентів-стоматологів ми пропонуємо широко застосовувати задачний підхід до структурування навчального матеріалу з спеціальних дисциплін, що дасть змогу суттєвим чином активізувати мисленнєві процеси студентів. Для цього слід широко використовувати пізнавально-професійні й комунікативні задачі. Специфічність цих задач полягає у тому, що вони сприяють розширенню кола знань студента, їх уточненню та поглибленню, засвоєнню ґрунтовної професійно-значущої інформації та вимагають передачі інформації одним суб'єктом іншому. Також нами використовувались й інші учбові задачі, наприклад, такі, що вимагають переходу від знання способу дії до відповідного уміння або від уміння до навички.

При цьому, важлива роль повинна відводитись моделюванню умов типових навчальних задач. На думку В.А. Моляко найбільш вдалим прийомом, який необхідно широко використовувати для їх розв'язання є прийом ускладнюючих умов задачі. Саме цей прийом враховує специфіку творчої діяльності і не створює алгоритмів розв'язку, а лише формує певні тенденції в діяльності, стимулюючи нові пошукові дії.

Наголосимо, що постановка медичної задачі об'єднує в собі певну мету та умови. В якості мети можуть виступати діагностика, призначення лікувальних і профілактичних заходів, обґрунтування необхідності проведення лабораторних досліджень, знаходження лікарської помилки. Умова задачі зазвичай складається з симптомів, синдромів, результатів об'єктивного дослідження, фактора часу, показників складності захворювання, індивідуально-психологічних особливостей хворого, анатомо-фізіологічних характеристик окремих органів і організму в цілому і т. д.

На основі аналізу професійних клінічних задач В.П. Андронов виділяє наступні їх особливості: 1) необхідність самостійної постановки мети і виявлення вимог, тобто постановка задачі (діагностичної, лікувальної чи профілактичної); 2) часті зміни умов задачі (симптоми і

синдроми можуть проявлятися і зникати, по різному поєднуватись між собою і т.д); 3) часові обмеження (прийняття життєво-важливих рішень при дефіциті часу); 4) неповнота умов задачі; 5) необхідність створення цілісної клінічної картини захворювання (конструювання мисленнєвої моделі захворювання); 6) вивченні причин, умов і механізмів походження та розвитку захворювання (етіологія та патогенез); 7) розкриття суті захворювання (виявлення взаємозв'язку між етіологічними факторами та індивідуальними особливостями організму хворого); 8) ускладнення після лікарських помилок та ін. [8].

У медицині навчальні клінічні задачі являють собою модель конкретної клінічної ситуації або схематизовану виписку з історії хвороби. В основі розв'язання такої задачі покладені принципи проведення певних лікувально-діагностичних заходів. Адже в медицині студентам часто потрібно знати варіанти перебігу окремих захворювань, клінічні форми одного і того ж нозологічного процесу.

За даними опитування лікарів-стоматологів, – проведеними О.В. Панчак, – основними завданнями і найбільш важливими функціональними складовими їхньої діяльності є діагностика (38%), визначення прогнозу та плану лікування (24%), попередження та профілактика стоматологічних захворювань (14%), естетичний компонент (24%) [143, с. 7].

В медицині від правильного, своєчасного і швидкого вміння поставити діагноз залежить не лише лікування, а часто навіть і життя хворого ("Хто добре розпізнає, той добре лікує" ("Qui bene diagnostik, bene curat"). Співставляючи умови виникнення і протікання захворювання з відомими йому симптомокомплексами, лікар ставить діагноз і визначає подальший курс лікування або, інакше кажучи, розв'язує певний тип теоретико-практичних задач.

Роль діагностики не вичерпується розпізнаванням хвороби, він ускладнений ще й з'ясуванням внутрішньої картини хвороби, у формуванні якої велике місце займають індивідуальні особливості хворого, нервово-

психічні, етичні та інші фактори, що впливають на хворого і лікаря. Адже немає захворювань, які у всіх людей протікали б однаково. Отже, і у цьому випадку, лікар, дотримуючись визначених наперед стандартизованих прийомів, в першу чергу опирається на власне розуміння проблеми.

Оскільки стоматолог має справу не тільки з зубами, а й біологічним організмом, то в процесі прогнозування та планування лікування необхідно об'єднати розрізненні знання про захворювання, про стан здоров'я хворого в єдине ціле.

Пацієнта необхідно ознайомити з планом лікування, роз'яснити йому обсяг і мету лікування, зважити можливості функціонального і естетичного комфорту для хворого на кожному етапі лікування, визначити можливі альтернативні варіанти лікування для кожного зуба. Багато в чому це залежить від професіоналізму лікаря, бажання хворого співпрацювати з лікарем, його комунікативних здібностей, можливості забезпечення того чи іншого виду лікування.

Найбільш поширеними видами клінічних задач є: діагностичні, диференціально-діагностичні, лікувальні та профілактичні, аналіз діагностичних і лікувально-тактичних помилок. Також клінічні задачі розділені на типові – стандартні та нетипові – нестандартні. В типових задачах клінічні умови дозволяють без додаткової інформації і перетворень, на основі досвіду визначити потрібний результат. Вирішення таких задач передбачає використання репродуктивних компонентів мислення, алгоритмізованих процесів. Саме задачі такого роду в більшості випадках розв'язують студенти-медики, але вони мають одну загальну особливість – в них міститься вся необхідна інформація для розв'язання задачі. Натомість, нетипові клінічні задачі вимагають пошукових, творчих процесів розробки гіпотез і планів.

Серед видового різноманіття учбово-професійних задач, котрі широко використовувались в навчальному процесі ІФДНМУ, варто відзначити такі:

1. Задачі, які мають декілька варіантів розв'язку (Вимога знайти інший варіант розв'язування викликає додаткову активність студента, який повинен по-новому розглянути умову задачі. Найпростішим варіантом такої задачі може бути вимога призначити інший препарат, провести додаткові методи обстеження).

2. Задачі, в яких відсутня вимога (студент повинен її розпізнати з умов задачі).

3. Задачі, в яких відсутня частина умови (з неповною умовою). Найпростіший вид такої задачі можна знайти на сторінках навчального посібника, однак для цього необхідно вилучити певну інформацію.

4. Задачі, які не мають розв'язку (студенту пропонується знайти розв'язок задачі, в умові або вимозі якої свідомо вводиться невірна інформація. Студент повинен це виявити й запропонувати свою зміну умов для подолання перешкоди).

5. Задачі з надлишком інформації (умови задачі містять зайву інформацію, яка є непотрібною для розв'язування задачі, але водночас, ускладнює пошук правильного рішення).

В організації навчального процесу з майбутніми стоматологами доцільно використовувати прийом спеціально створених утруднень, запропонований як елемент навчально-тренінгової системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко. Утруднені умови включають в себе спеціальні прийоми: інформаційне обмеження, інформаційне перевантаження, раптові заборони, вимоги пошуку нових варіантів розв'язку, ситуативне драматизування, швидкісне ескізування.

Основними вимогами впровадження утруднюючих умов є: 1) усвідомлення студентами труднощів, що виникають в реальному житті; 2) віра, що при певній мобілізації своїх сил такі труднощі можна подолати; 3) потреба у пошуку відповіді; 4) достатній рівень їх знань; 5) наявність досвіду переживань власного досягнення результату. Це повинно сприяти формуванню у студентів уміння нешаблонно підходити до розв'язування

складних творчих задач, орієнтує в нових умовах, сприяє вільному виявленню особистих міркувань, критичному відношенню до умови завдання і власних розв'язків, виробляє звичку “не прив'язуватись” до один раз виниклих ідей.

1. Метод раптових заборон (полягає у забороні студентам на певному етапі розв'язання використовувати означені прийоми, способи дій та операцій, медичні препарати). Заборона для студента в процесі пошуку умов розв'язання задачі ту чи іншу відому або доступну йому інформацію (спосіб дії, модель поведінки, препарат, засіб) активізує його мислення, сприяє творчому підходу до переосмислення наявних умов.

2. Метод пошуку нових варіантів розв'язку (знаходження таких варіантів дуже часто є творчим процесом і сприяє руйнуванню стереотипів у клінічному мисленні майбутнього фахівця та дозволяє більш всеохоплююче підходити до розуміння суті наданої в умові інформації).

3. Метод часових обмежень (полягає у вимозі знайти розв'язок задачі протягом обмеженого проміжку часу). Наприклад, студенту дається 3 хвилини для встановлення діагнозу і призначення лікування. Для студентів-медиків цей метод є одним з найбільш корисних, позаяк дуже близький до умов написання КРОК, де на вирішення одного завдання дають одну хвилину.

4. Метод інформаційного дефіциту (в умові задачі відсутні необхідні дані). Наприклад, наявна симптоматика захворювання, однак недостатньо інформації про загальний стан організму та самопочуття пацієнта.

5. Метод інформаційного перевантаження (ґрунтується на включенні в умову задачі зайвої інформації). Сприяє формуванню критичного ставлення до сформульованої умови задачі, об'єктивує важливість взаємозв'язку між необхідними і достатніми умовами у різних медичних ситуаціях.

6. Метод ситуативної драматизації (полягає у введенні додаткової умови, що змінює хід розв'язання задачі – запитання-перешкоди, непередбачувані вимоги).

Таким чином, така типологія задач може успішно використовуватись у навчальному процесі при вивченні будь-якої фахової чи не фахової дисципліни. Тексти задач можуть створюватись самостійно кожним викладачем, беручи до уваги історію захворювань різних пацієнтів і привносячи до них (при необхідності) той чи інший елемент складності. Використання задач цього типу підтвердило ґрунтовність авторської ідеї і набуло широкого використання не лише в якості елемента тренінгової системи КАРУС, а й у звичному режимі навчального процесу ВНЗ. Зокрема, в умовах ІФНДМУ реалізовано авторську програму (О.В. Панчак) з оптимізації процесу розуміння та розв'язання студентами творчих стоматологічних задач. На етапі формувального експерименту нами у співпраці з викладачами фахових дисциплін факультету широко використовувались різноманітні задачі розроблені групою психологів і стоматологів.

У зв'язку з цим кожному викладачу важливо вміти створювати творчі стоматологічні задачі на навчальному матеріалі тих дисциплін, яких він навчає студентів. Такі задачі повинні активізувати всі мисленнєві процеси, в тому числі і процес розуміння медичних проблем.

Зі сказаного можна зробити такі висовки:

1. Розвивальна психологічна програма забезпечувала зв'язок і координацію зусиль з боку зовнішніх психолого-педагогічними чинників оптимізації розвитку учбово-професійної мотивації та інтрапсихічними особистісними утвореннями. Серед факторів зовнішнього впливу основна роль відводилась процесу організації освітнього середовища, зокрема: діалогізації освітнього процесу та моделюванню учбово-професійних ситуацій, чільне місце в яких відведено різноманітним теоретико-

практичним задачам та евристичним запитанням. Поєднання цих чинників з внутрішніми психологічними утвореннями суб'єкта актуалізує його особистісно-професійну рефлексію та процес фахового самотворення.

2. На етапі формувального експерименту нами у співпраці з викладачами фахових дисциплін факультету широко використовувались різнотипові задачі розроблені групою університетських психологів і стоматологів. Запропонована і апробована в процесі реалізації розвивальної психологічної програми оптимізації мотивації учіння типологія задач може успішно використовуватись у навчальному процесі при вивченні будь-якої фахової чи не фахової дисципліни. Тексти задач можуть створюватись самостійно кожним викладачем, беручи до уваги історії захворювань різних пацієнтів і привносячи до них (при необхідності) той чи інший елемент складності. Використання задач цього типу підтвердило ґрунтовність авторської ідеї і набуло широкого використання не лише в якості елемента тренінгової системи КАРУС, а й у звичному режимі навчального процесу ВНЗ.

3. Програмні завдання щодо розвитку та актуалізації інтрапсихічної складової передбачали використання в процесі організації соціально-психологічного тренінгу найрізноманітніших форм і методів інтенсифікації професійно-особистісного саморозвитку студента, створення такого розвивального середовища, яке сприяло б усвідомленому і цілеспрямованому опануванню суб'єктом методологією і технологією самопізнання, самоврядування, самовдосконалення та самореалізації. Окремий напрямок роботи передбачав проведення індивідуально-психологічної терапії, спрямованої на відновлення і збереження психічного благополуччя студентів. При цьому, в залежності від ситуації вибір робився на користь профілактичної або терапевтичної роботи, хоча інколи виникала потреба у їх поєднанні. Перший шлях дозволяв зміцнювати захисні можливості організму, зміну ставлення до

психотравмуючих ситуацій, розвиток позитивного мислення. Другий шлях – передбачав нейтралізацію вже існуючого стресу шляхом цілеспрямованої дії на його тілесні та емоційні прояви.

4. Наявність завдань психотерапевтичного характеру викладало необхідність у більш глибокому використанні різноманітних методів психічної саморегуляції. Для того щоб зменшити негативний вплив на організм стресогенного середовища чи будь-яких інших несприятливих факторів, нами в учасників ЕГ формувалась здатність до передбачення зовнішніх подій, можливість заздалегідь підготуватися до них, а також можливість здійснювати контроль за подіями. Внаслідок проведеної нами роботи, ми отримали результати, котрі дали нам право стверджувати, що розуміння студентами своїх психічних станів і вміння регулювати їх дозволило суттєвим чином поліпшити ефективність їхньої учбової діяльності, уникнути багатьох стресогенних ситуацій або ж, принаймні, пом'якшити їх вплив і вийти з такої ситуації з найменшими втратами для себе.

5. Після надання психологічної допомоги, зафіксовано позитивну динаміку усіх видів досліджуваних мотивацій (додаток рис. 3. 2). Найкращий ефект після психологічної допомоги відмічено при аналізі комунікативних (з 2,8 до 3,72 бала) та навчально-пізнавальних мотивів (з 2,44 до 3,41 бала). Про ефективність надання психологічної допомоги засвідчує зниження показників мотивів уникнення (прагнення в будь-якій ситуації діяти так, щоб уникнути невдачі, особливо якщо результати діяльності сприймаються і оцінюються іншими людьми) з 1,84 до 1,02 бала. Мотиви творчої самореалізації у чоловіків зросли від 2,04 до 3,01 бала, що опосередковано свідчить про зростання потенційних можливостей щодо реалізації своїх знань, вмінь і особистісного та професійного потенціалу взагалі.

6. Найменше змінились показники, які відображають професійні (з 1,92 до 2,33 бала) та соціальні мотиви (з 2,60 до 3,01 бала). Соціальні

мотиви базуються на потребі в суспільстві, спілкуванні й потребі визнання спільнотою взагалі і найближчим соціальним оточенням зокрема. Мотиви престижу, які свідчать про бажання суб'єкта підкреслити свій соціальний статус, його приналежність до тієї чи іншої соціальної групи (наприклад, професійної, творчої або інтелектуальної), також зросли із 1,92 до 2,33 бала. Також зросли прагнення підвищити свою самооцінку, змінити у кращу сторону уявлення одногрупників про їх здатність оволодіти професією та утвердитись у ній.

7. За допомогою порівняльного аналізу коефіцієнтів кореляції на етапі констатуючого та формуючого експериментів встановлено їх позитивну динаміку, що забезпечило міцніший зв'язок між тими складовим, що мають найбільший вплив на розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів: рівнем самооцінки та групової оцінки, а також з особистісною тривожністю. Для першої складової (самооцінки) показниками зросли з ($r = 0,386$ – на констатуючому етапі – до ($r = 0,694$ на етапі завершення формувального впливу), показники групової оцінки ($r = 0,603$ і ($r = 0,815$ – відповідно) та коефіцієнти відємних значень, що є індикатором зворотнього зв'язку між мотивацією та особистісною тривожністю ($r = - 0,379$ і ($r = - 0,605$). Усі значення на високому рівні значущості (при $p < 0,01$).

Апробація експериментальної програми оптимізації розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів засвідчила про її ефективність. Програма є комплексною і включає в себе систему психолого-педагогічних і психолого-розвиваючих методів і засобів, які подаються у формі практичних тренінгових занять. В результаті експериментального дослідження були виділені і статистично підтвержені показники, на які вплинула комплексна психологічна програма розвитку мотивації учіння студентів медичного вузу: у студентів сформувалася цілісна система знань про себе як про майбутнє фахівця; підвищилося прагнення до саморозвитку, вдосконалення потенційних

можливостей у професійній діяльності; сформувалося позитивне самоставлення і підвищився рівень його складових; активізувалося прагнення керуватися в житті власними переконаннями, установками і принципами; сформувалися навички самопідтримки, саморегуляції своєї поведінки; розвинулася здатність суб'єкта брати на себе відповідальність за результат власних дій; в поведінці студентів закріпилися навички визначення мети й підвищилася впевненість в успішному досягненні своїх цілей. Завдяки активізації комплексу психолого-педагогічних чинників відбулося зростання внутрішньої мотивації, інтернальності; вдалося підвищити рівень загальної осмисленості життя, показники навчальної успішності та рівень самооцінки.

Матеріали цього розділу опубліковані в таких наукових працях:

1. Козова. І. Л. Психологічний вплив пониження рівня невротизації на мотивацію до учіння у студентів-медиків. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 34. С. 186-200.
2. Козова І. Л. Порівняння рівня тривожності студентів медичного університету, що навчались за різними навчальними системами та вивчення його впливу на мотивацію учіння. *East European Scientific Journal*. 2018. № 10 (38). Vol. 5. С. 35-42.
3. Козова І. Л. Вивчення стану рівня невротизації студентів у ВНЗ, як однієї із проблем охорони громадського здоров'я. *Одинадцяті Марзєєвські читання* : збірка тез доповідей науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 8-9 жовтня 2015 р.). Вип. 15. Івано-Франківськ, 2015. С.119-121.

4. Козова І. Л. Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-модульної та акумулюючої системи (ECTS) освіти. *Досвід впровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації* : матеріали науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ-Яремче 20 травня 2016 р.). Івано-Франківськ, 2016. С. 115-117.
5. Козова І. Л. Надання психологічної допомоги як один із шляхів підвищення мотивації до учіння у студентів медиків. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали XXVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький 17 листопада 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 350-353.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-емпіричне дослідження було спрямовано на розв'язання проблеми виокремлення й оптимізації психолого-педагогічних чинників розвитку мотивації учіння студентів-стоматологів.

1. Мотиваційна сфера особистості – це складноструктуроване психічне утворення (ієрархізована динамічна система), що відзначається достатньою стабільністю й особистісною релевантністю. Учбово-професійна мотивація студентів виступає рушійним чинником особистісного й професійного саморозвитку. Активізація процесу професійного становлення майбутніх стоматологів зумовлена їх здатністю як суб'єктів розвитку до актуалізації внутрішніх ресурсів (завдяки ідентифікаційно-рефлексивним механізмам) і розгортається за умови, що професія стає фокусом реалізації найважливіших особистісних цінностей.

2. Проведене в ході констатувального етапу емпіричне дослідження не виявило суттєвих відмінностей між представниками КТГ (3 курс; кредитно-трансферна система освіти) і ТКГ (4 курс; традиційно-консервативна системи освіти) за рівнем сформованості показників учбово-професійної мотивації. При цьому, на відміну від ТКГ, у представників КТГ більш виразно представлені мотиви творчої самореалізації й навчально-пізнавальні мотиви, в той час як за показниками комунікативних та соціальних мотивів, а також мотивів уникнення й престижу – тенденція протилежна. Опосередковано про оптимальні умови формування учбово-професійної мотивації свідчать якісні оцінки освітнього процесу вишу ("хороший рівень навчання", компетентний і висококваліфікований викладацький склад" тощо). З цим же кластером суджень тісно корелюють і актуальні переживання та найвагоміші досягнення досліджуваних студентів.

3. Констатовано, що провідною поведінковою стратегією студентів КТГ є "прагнення до розв'язання проблем", що свідчить про їх активну

життєву позицію та осмислений підхід до наявних життєвих проблем. Студентам цієї категорії притаманні такі особистісні характеристики, як цілеспрямованість, наполегливість, впевненість у собі, високий рівень домагань та самооцінки, що дозволяє їм отримувати кращі результати. На другій і третій позиції за значущістю у них виявились орієнтації на "уникнення" та "пошук соціальної підтримки". На відміну від КТГ, представники ТКГ у багатьох випадках обирають пасивну стратегію або уникають будь-якої протидії в процесі полісуб'єктної взаємодії і часто вдаються до стратегії пошуку "соціальної підтримки".

4. Визначено критерії розвитку учбово-професійної мотивації майбутніх стоматологів: 1) домінування позитивної внутрішньої учбово-професійної мотивації над зовнішньою; 2) адекватність самооцінки та групової оцінки; 3) домінування інтернального локусу контролю; 4) загальна осмисленість життя (представлена стратегією "здатність до розв'язання проблем, самодостатність, наполегливість"); 5) соціальна зрілість (стратегія "соціально-комунікативна активність й підтримка"); 6) почуття внутрішнього комфорту (оптимальні показники особистісної тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності). Відмінності в критеріальних показниках досліджуваних дозволила виокремити три рівні розвитку їх учбово-професійної мотивації: 1) високий (частка вибірки 22,5% від усіх досліджуваних); 2) середній (55,9%); 3) низький (21,6%). Встановлено, що у студентів КТГ високий рівень учбово-професійної мотивації перевищує аналогічний рівень ТКГ у 1,6 рази (відповідно 22,5% і 13,7%), що вказує на кращі умови освітнього процесу.

5. Встановлено, що на розвиток мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів суттєвий вплив має низка психолого-педагогічних чинників, а саме: *організаційно-педагогічних* (характеристики освітнього середовища: особистість викладача, організація спільної учбової діяльності викладача і студентів та їх полісуб'єктна взаємодія, діалогізація освітнього процесу та моделювання учбово-професійних

ситуацій у формі фахових теоретико-практичних задач і евристичних запитань, специфіка академічної групи); *соціально-психологічних* (соціальні вимоги й очікування, умови життєдіяльності студента та умови його фахової самореалізації), а також *індивідуально-особистісних* (домінуючі мотиви, поведінкові стратегії, стереотипи; рівень інтелектуального розвитку та здібностей; рівень домагань і самооцінки; рівень соціальної лабільності (контактності, тривожності). Взаємодія цих чинників із внутрішніми психологічними утвореннями суб'єкта актуалізує його особистісно-професійну рефлексію та процес фахового самотворення.

6. Формою реалізації теоретичної моделі оптимізації розвитку учбово-професійної мотивації став спеціально розроблений освітньо-професійний тренінг, спрямований на актуалізацію смислових утворень в рамках взаємодії двох блоків: «Я – майбутній стоматолог» (орієнтований на розширення меж актуальної особистісно-професійної рефлексії, пов'язаної з "образом Я" теперішнього та критичним переосмисленням ставлення до своєї сутності) і «Мій професійний розвиток» (налагодження партнерської полісуб'єктної взаємодії з метою покращення рівня відкритості суб'єкта до прийняття та розв'язання ним актуальних особистісно- і фахово-перетворювальних задач, спрямованих на його професійний саморозвиток).

7. Програма розвитку мотивації учіння сприяла: формуванню у студентів цілісної системи знань про себе як про майбутнього фахівця; активізації прагнення до саморозвитку й вдосконалення потенційних можливостей у професійній діяльності; підвищенню рівня позитивного самоставлення; формуванню навичок саморегуляції своєї поведінки, підвищенню творчої спрямованості особистості, розвитку здатності суб'єкта брати на себе відповідальність за результат власних дій, а також забезпечувала формування навичок цілепокладання й підвищувала впевненість в успішному досягненні своїх цілей.

Загалом, результати формувального етапу дослідження продемонстрували правильність обраної стратегії розвивально-корекційного впливу на студентів-стоматологів експериментальної групи, забезпечивши позитивні зрушення як у сфері їх учбово-професійній мотивації, так і в показниках їх професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаев Ю.К. Особенности и противоречия клинического мышления врача. *Медицинские новости*. Москва, 2008. С. 6-13.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов. Москва, 2005. 496 с.
3. Аврамчук ЛА. Формування активної пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 122-125.
4. Адамська З.М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх психологів : автореф. дис... канд. психол. наук. Івано-Франківськ. 2010. 20 с.
5. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Москва, 2004. 368 с.
6. Александрук Д.П., Капечук В.В., Вацик М.М., Островська О.М., Макарчук О.М., Островський М.М. Інтеграція Болонського процесу у вищу медичну освіту. *Галицький лікарський вісник*. 2006, Івано-Франківськ. Вип.4. С. 106-108.
7. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы*. Москва, 1974. №2. С.82-84.
8. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления врача. Саранск, 1991. 82 с.
9. Андрущенко Т.К. Изучение самооценки в учебной деятельности. *Экспериментальные исследования по проблемам психологии*. 1997. № 3. С. 47.
10. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 131-143.
11. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. *Раздел 3. Методика для диагностики учебной мотивации студентов*. Улан-Удэ, 2004. С.151-155

12. Бадоев Т.Л. Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности : автореферат дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1988. 24 с.
13. Байденко В.І. Болонський процес: структурна реформа вищої освіти Європи. Москва, 2002. 128 с.
14. Баклицький Ю. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. *Наук. вісник Львівського державного ун-ту внутрішніх справ. Сер.: Психологічна*. Львів, 2008. № 2. С. 16-27.
15. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психологический журнал*. 1997. Вып. 18(5). С. 7-19.
16. Балл Г.О. "Мотив": уточнения понятия. *Психол. журнал*. 2004. Вып. 25(4). С. 56-65.
17. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник*. Київ, 1994. С. 134-139
18. Бандурка О.М. Про сьогодення вищої освіти в Україні. *Вища школа*. 2011. № . С. 7-15.
19. Барабанова В.В. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения. *Психологическая наука и образование*. 2002. № 2. С. 28-41.
20. Бачериков Н.Е, Воронцов М.П, Добромиль Э.И. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи. Київ, 1988. 168 с.
21. Белей М.Д. Деякі специфічні особливості у вивченні професійної ментальності як важливої інтегративної характеристики соціокультурного досвіду індивіда. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Сер.: Психологічна*. Львів, 2005. № 1. С. 3-11.
22. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Сер.: Психологічна*. Львів, 2005. № 2. С. 16-28.

23. Белей М.Д. Фахові орієнтири майбутніх психологів у контексті їх "професійного Я". *Професійна кар'єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення : матеріали науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 2007. С. 38 -45.

24. Белей М.Д. Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. *Зб. наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. 16(1). С. 12-23.

25. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза. *Педагогика*. 2006. № 5. С. 60-67.

26. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 420 с.

27. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

28. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 5-27.

29. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1987. № 2. С. 20-30.

30. Блауберг И.В., Садовский В.Н, Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный поход. *Вопросы философии*. 1978. № 8. С. 39-52.

31. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. Москва: АПН РСФСР, 1961. 695 с.

32. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург: Изд-во "Речь", 2002. 440с.

33. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. Санкт-Петербург: Социально-психологический центр, 1996. 380 с.

34. Бородулькіна Т.О. Вплив образу професії на становлення професійної ідентичності особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка*

АПН України. 2009. Вип. 9(2). С. 223-235.

35. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. *Вопросы психологи*. 1993. № 1. С. 104-113.

36. Брагина В.Д.. Представления о профессии и самооценке профессионально значимых качеств у учащейся молодежи. *Вопросы психологии*. 1976. № 2. С. 146-151.

37. Братусь Б.С. Аномалии личности. Москва : Мысль, 1988. 301 с.

38. Бугрименко А.Г. Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація у студентів педагогічного ВНЗ. *Психологічна наука і освіта*. 2006. № 4. С. 28.

39. Бугрименко А.Г. Соотношение образа "Я" и внутренней учебной мотивации студентов : автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 24 с.

40. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 114 с.

41. Булах І.С. Життєва криза як імпульс до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 58-68.

42. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1973. № 5. С. 30-41.

43. Валеева Н.Х., Валеев Х.М. Влияние информационно-образовательной среды на учебную мотивацию студентов. *Личностно-ориентированное профессиональное образование : материалы III Всерос. научн.-практ. конф.* (г. Екатеринбург, 28-29 окт. 2003 г.). Екатеринбург: РГППУ, 2003. С. 43-47.

44. Васильева Т.А, Лукьяненко О.Д. Работа с учащимися, имеющими низкий уровень учебной мотивации. *Школа и производство*. 2007. № 8. С. 44-46.

45. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 206 с.
46. Вершинська О.Б. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ. URL : <http://www.tme.umo.edu.ua/dodatok.htm>.
47. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека Москва: Изд-во МГУ, 1990. 283 с.
48. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации: Современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры. Санкт Петербург: Речь, 2006. 458 с.
49. Вієвська М., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 75-82.
50. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є. Актуально-потенційні закономірності прояву стилів мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації педагогів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С.74–78.
51. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: РВВ "Вежа", 2003. 320 с.
52. Вітенко І.С., Борисик А.С., Вітенко Т.І. Соціально–психологічний тренінг: цикл вправ для підготовки лікарів–медичних психологів. Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. 128 с.
53. Вовчик-Блакитная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. *Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов*. Ч. 2. Москва, 1983. С. 82-84.
54. Волошина В.В. Теоретичний аналіз специфіки професійного становлення майбутнього психолога. Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного педагогічного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 8. С. 143-153.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1996. 640 с.

56. Выготский Л.С. Собр. соч: в 6 т. Т. 6. Москва: Педагогика, 1984. 400 с.
57. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград: ЛГУ, 1984. 175 с.
58. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. Альманах. Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.-політ. дослідж.* 2012. Вип. 1(81). С. 102-104.
59. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. *Сибирский психологический журнал.* 2016. Вып. 62. С. 38-53.
60. Гриценко Л.І., Дзюбка Л.В. Мотивація учбової діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика. Науково-теоретичний збірник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький" ДПУ ім. Григорія Сковороди.* 2009. № 4. С. 33-43.
61. Гриценко Л.І. Формування учбово-професійної мотивації у студентів в умовах вищого навчального закладу. *Вісник психології і педагогіки.* URL : <http://www.psyh.kiev.ua>.
62. Давыдов В., Запорожец В., Ломов Б. Психологический словарь. Научно–исследовательский институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
63. Дзюбка Л., Гриценюк Л. Мотивація учбової діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика.* 2009. № 4. С. 33-43. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2009_4_5.pdf
64. Дмитерко-Карабин Х.М., Королик Н.В. Психологічна допомога тривожній дитині: теорія, діагностика, корекція. Івано-Франківськ: Гостинець; 2007. 192 с.
65. Дружиніна І.А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів [дисертація]. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; 2009. 205 с.

66. Дуб В.Г., Галян І.М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Вип. 2. С. 415-423.
67. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005. № 1. С. 73-78.
68. Дубровина И.В. Формирование личности старшеклассника. Москва: Педагогика, 1989. 169 с.
69. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: "Речь", 2005. 256 с.
70. Єрохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. Концепція професійної мотивації студентів, як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20-28.
71. Єрохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. Концепція професійної мотивації студентів, як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20-28.
72. Жигулина В.В., Румянцев В.А. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов. *В мире научных открытий*. 2013. № 11. С. 101-109.
73. Забрєдовський С.Г. Методика роботи з хореографічним колективом. Київ: НАКККіМ, 2010. 135 с.
74. Занюк С.С. Психологія мотивації. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
75. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. *Мир психологии*. 2004. № 2. С. 148-156.
76. Ильин.Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: "Питер", 2000. 512 с.
77. Каганов С.Ю., Царегородцев А.Д. Врачебное мышление: очерк клинических суждений. *Росс. вестник перинатологии и педиатрии*. 2003. № 1. С. 15-18.
78. Канюк С.С. Психологія мотивації. Київ: Либідь, 2002. 248 с.

79. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.

80. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : автореферат дисс. докт. психол. наук. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. 51 с.

81. Кирякова А.В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы. *Взаимосвязь актуального и потенциального в «образе Я – педагог.* Москва: ИПК ОГУ, 2000. С. 131-151.

82. Климчук В.О. Життєвий світ особистості: інтеракційний простір, дискурсивна природа та мотиваційний вимір. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. Додаток 1 до Вип. 29, Том II: Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". Київ: Гнозис, 2013. С.42-48.

83. Князян М.О. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 173-181.

84. Козова И.Л. Изучение уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в условиях современного образования. *Материалы V Международной конференции молодых ученых* (г. Москва, 28-29 ноября 2013 г.). Москва: «Институт психологии РАН», 2013. С. 279-280.

85. Козова И.Л. Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в разных системах современного образования. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 12. С. 141-444.

86. Козова І.Л. Вивчення мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів стоматологічного факультету медичного вищого навчального закладу. *Current issues and problems of social sciences*: матеріали

international scientific conference (Кельце, Республіка Польща, 28-30 липня 2016). Kielce, 2016. С. 170-174.

87. Козова І.Л., Капечук В.В., Окисюк Ю.В. Вивчення психологічного сприймання студентами стоматологами введення кредитно-модульної системи навчання. *Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ-Яремче, 29 квітня 2015). Івано-Франківськ, 2015. С. 55-56.

88. Козова І.Л. Вивчення стану рівня невротизації студентів у ВНЗ, як однієї із проблем охорони громадського здоров'я. *Одинадцяті Марзєєвські читання* : збірка тез доповідей наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ 8-9 жовтня 2015). Івано- Франківськ, 2015. С. 119-121.

89. Козова І.Л. Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) освіти. *Досвід впровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ – Яремче, 20 трав. 2016). Івано-Франківськ, 2016. С. 115-117

90. Козова І.Л. Зміни рівня мотивації до учіння у студентів медиків після надання психологічної допомоги. *«Проблеми сучасної психології»* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2016. Вип.34. С. 186-200.

91. Козова І.Л. Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти. *«Проблеми сучасної психології»* : зб. наук. праць К-ПНУ ім.Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2015. Вип.30. С. 292-305.

92. Козова І.Л. Надання психологічної допомоги як один із шляхів підвищення мотивації до учіння у студентів медиків. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської

наук.-практ. інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 20-21 трав. 2016). Переяслав-Хмельницький. 2016. С. 350-353.

93. Козова І.Л. Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2015. Вип. 12(21). С. 138-148.

94. Козова І.Л. Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Вип. 12(22). С.153-159.

95. Кокурн О.М. Психологічні і психофізичні передумови ефективної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2003. Вип.5(2). С. 121-129.

96. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Психологічна діагностика мотивації та комунікації особистості. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2012. 186 с.

97. Корсун С.І., Ткачук Т.А. Психологія діяльності працівників податкової міліції. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 194 с.

98. Кочарян О.С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації учбової діяльності студентів. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського, 2011. 40 с.

99. Крылов А.А. Психология : учебник. Москва : Проспект, 1999. 584с.

100. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Суми : МакДен, 2011. 412 с.

101. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г. С. Творческая направленность деятельности педагога. Ленинград, 1978. 79с.

102. Кулюткин Ю.Н, Сухобская Г. С. Функциональные роли учителя. Творческая направленность деятельности педагога. Ленинград : Наука, 1978. 142 с.
103. Кучер С. Сутність та завдання контролю в системі модульного навчання. *Рідна школа*. 2000. № 11. С.5-7
104. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. Т.1. 392 с.; Т.2. 320 с.
105. Леонтьев Г.Г. Принципы исследования мотивации личности человека в советской психологии. Исследование мотивационной сферы личности. Новосибирск : НГПИ, 1984. 163 с.
106. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 1999. 487 с.
107. Лещенко Г.А. Особливості учбово-професійної мотивації майбутніх авіаційних фахівців. *Молодий вчений*. 2016 № 9(36) С.288-292.
108. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения URL : <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.
109. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. посіб. для самост. вивчення дисципліни. Київ : ЕксОб, 2003. 304 с.
110. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
111. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального *Вопросы психологии*. 2005. № 5. С. 35-46.
112. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития. *Вопросы психологии*. 2004 № 5. С. 25-32.
113. Львов В.М., Багрецов С.А., Нагиева О.В. О феноменах профессионального развития личности. *Журнал практического психолога*. 2007. № 4. С.158-166.
114. Любимова Г.Ю., Паутов Л.В., Проскурина С.К. О современных проблемах отечественного профессиоведения. *Вестник Московского*

университета. Серия 14. Психология, 1996. № 1. С. 3-11.

115. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 229 с.

116. Ляшук П.М., Пішак В.П. Клініка – вища школа лікарської майстерності. *Буковинський медичний вісник*. 2007. № 11(1). С.151-153.

117. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности : учеб. пособие для психоаналит. учеб. заведений. Москва : Изд-во Психоаналит. ассоц. (ПАРФ), 1998. 494 с.

118. Максименко П., Григорьева Л. Клиническое мышление врача-стоматолога : формирование, развитие и совершенствование. *ДентАрт*. 1996. № 4. С.12-15.

119. Малик С.Д. Розвиток уявлень про психічну активність та специфіку її детермінації у людини. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2002. № 4(1). С.144-52.

120. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения. *Социологические исследования*. 2005. № 2. С.134-138.

121. Малінка О.О. Психологічні проблеми мотивації учбово-професійної діяльності студентів у сучасних умовах. URL : www.psyh.kiev.ua.

122. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивов учения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

123. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. 312 с.

124. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования. *Формирование учебной деятельности школьников*. Москва : Педагогика, 1982. С. 163-169.

125. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 352 с.

126. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. Москва : Знание. 1977. 44 с.

127. Мижериков А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 544 с.

128. Микитюк Г.Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутніх вчителів. *Психологія. збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. № 20 С.255-260.

129. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва, Санкт Петербург : Нестор-История. 2014. 376 с.

130. Михайличенко В.Є, Полянська В.В. *Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя*, 2011. № 17 (70) С.320-327.

131. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

132. Моисеев Ю. Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке. *Alma mater*. 1988. № 2.

133. Моляко В.А. Психологические аспекты творческого тренинга "КАРУС" Киев : Знание, 1996. 44 с.

134. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление. Киев, Сан-Франциско : Light press, 2003. 492 с.

135. Мясищев В.Н. Избранные психологические труды. Москва : Ин-т практ. Психологи, 1995. 356 с.

136. Нижник Г., Барабаш Н., Куравський О. Психологічне здоров'я – запорука творчого саморозвитку. *Психолог*. 2006. № 25-28. С.101-103.

137. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Москва : Российское

педагогическое агентство, 1996. 374с.

138. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва : Академия, 2002. 272 с.

139. Павелків Р. Потапчук Т. Формування ідентичності в студентському віці. *Нова педагогічна думка*. 2011. С.77-80.

140. Павленко Л.В. Інноваційні аспекти в організації самостійної роботи студентів в контексті болонського. *Наукові праці Вищого навчального закладу "ДонНТУ". Серія: "Педагогіка, психологія і соціологія"*. Випуск 1. 2014. № 2(15). С.174-178.

141. Панкратов А.Н. Саморегуляція психического здоровья: Практическое руководство. Москва: Институт психотерапии, 2001. 352с.

142. Пантелеймоненко Ю.А., Тодорова І.С. Педагогічні умови розвитку у студентів мотивації навчання. 2012. URL : <http://dspace.uccu.org.ua / handle/ 123456789 /531>

143. Панчак О.В., Мойсеєнко Л.А, Рожко М.М. Психологічні аспекти оптимізації процесу розуміння студентами творчих стоматологічних задач: навчально-методичні рекомендації для студентів та викладачів медичних вузів. Івано-Франківськ, 2014. 60 с.

144. Парфілова С.Л. Формування пізнавального інтересу як мотиву учбової діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця, 2006. № 10. С.80-84

145. Пастушенко О.М. Самопрезентація особистості як соціально-психологічна проблема. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2003. № 5(2). С.179-182.

146. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности. *Психологический журнал*. 1996. № 1(17). С.169-174.

147. Патяева Е.Ю. Культурно-исторический анализ развития мотивации личности. Культурно-исторический анализ развития мотивации личности: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 29 с.
148. Перепелиця П.С., Рибалко В.В. Психологія праці з професійної підготовки особистості. Хмельницький: ТУП, 2001. 330 с.
149. Перепелиця П.С., Рибалко В.В. Психологія праці та професійної підготовки особистості. *Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості*. Хмельницький, 2001. С. 48-67.
150. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності учбової діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. № 14. С.111-115.
151. Платонов К.К. О системе в психологи. Москва : Мысль, 1972. 312 с.
152. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. *Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов*. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 154-63.
153. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. 360 с.
154. Подшивайлов Ф.М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. 22 с.
155. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
156. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991. 364 с.
157. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.

158. Радчук Г.К. Психолого-педагогічні засади впровадження освітнього діалогу як інноваційної форми навчання студентів . *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 1. С. 1-5.

159. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти. Психологія особистості. *Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал*. 2012. № 1 (3). С. 170-181.

160. Радчук Г., Андрійчук І. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів: методичні рекомендації для викладачів вищих навч. закладів та практичних психологів освіти. Тернопіль : ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2002. 48 с.

161. Реан А.А., Андреева Т.В., Киреева Н.Н. О ценностно-мотивационной сфере студентов - универсантов. *Ананьевские чтения: Тезисы научно - практической конференции*. Санкт-Петербург, 1999. 264с.

162. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 416 с.

163. Реан А.А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе: автореферат дисс. ... канд. психолог. наук.: Ленинградский университет им. А. А. Жданова. Ленинград, 1986. 187 с.

164. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного "Я". *Вестник МГУ. Психология*. 1981. № 1. С.14-22.

165. Репкін В.В., Репкіна Н.В. Формування психологічних механізмів учбової діяльності за допомогою розвиваючого навчання. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 1 (118). С.1-6.

166. Романовський О.Г., Канівець М.В. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип.34. С.193-197.

167. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект : підручник. Харків : НТУ"ХП", 2007. 592 с.

168. Рубинштейн С.Л. Деятельность. Задачи и мотивы деятельности. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
169. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С.34-52.
170. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 416 с.
171. Рябченко В.І. Деякі концептуальні проблеми навчання та виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України. *Вища освіта України*. 2005. № 3. С. 40-44.
172. Савицька О.В. Статеві та вікові особливості мотивів вибору професії та мотивів навчання студентської молоді. *Проблеми сучасної психології* : зб. наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2013. № 21. С. 639-646.
173. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Педагогічна психологія : навчальний посібник. ЦУЛ, 2012. 168 с.
174. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. Санкт-Петербург : Речь. 2000. 234 с.
175. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. Санкт-Петербург : Речь; 2003 256 с.
176. Синельников В.М. Мотивационные детерминанты активизации профессионального самостановления студентов. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2008. № 15(2). С. 265-71.
177. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Просвіта, 2001. 418 с.
178. Сметанський М.І. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів: Проблеми, шляхи розв'язання. *Вища школа*. 2004. № 4. С. 63-68.

179. Сметанський М.І. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Наук. записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2000. № 2. С. 7-12.

180. Сметанський М.І., Гуревич Р.С. Галузяк В.М, Горбунь Е.Л. Проблема формування мотивації учіння студентів. Формування особистості майбутнього вчителя. *Науково-методичний збірник : збірник наукових праць*. Вінниця, 1994. С. 49-61.

181. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ : "Академвидав", 2006. 424 с.

182. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. Москва : Наука, 2000. 174 с.

183. Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 45-48.

184. Татенко В.О. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії* : збірник наукових праць. Київ : Либідь; 2006. С. 52-69.

185. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь; 2003. 376 с.

186. Ушакова І.М. Формування професійної мотивації майбутніх працівників ДСНС України за час навчання у ВНЗ. *Збірник тез Міжнародної науково-практична конференції*. (Харків, 2-3 жовтня 2014). Харків, 2014. С. 331-333.

187. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека. *Вопросы психологии*. 2003. № 6. С. 7-16.

188. Феннел М. Как повысить самооценку. Москва : АСТ, 2005. 144 с.

189. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Москва : Генезис, 2005. 267 с.

190. Фрицюк В.А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6. С.107-113.
191. Хананашвили М.М. Информационные неврозы. Ленинград : Медицина, 1978. 144 с.
192. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Изд-во "Питер", 2001. 528 с.
193. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.
194. Чаїнська М.О. Психологічні чинники оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: Івано-Франківськ, 2010. 20с.
195. Чепелева Н.В. Личностная подготовка психолога в условиях вуза. *Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ "Артек" : сб. науч. трудов*. 2001. С. 34-41.
196. Черенщикова Д.В. Трансформація вищої освіти в контексті суб'єктно- вчинкової парадигми. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. № 12(3). С.408-414.
197. Черепашук А.А. Рівні сформованості та шляхи підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей. *Вісник Черкаського ун-ту ім. Б. Хмельницького*. 2008. №36. С. 92-95.
198. Чернилевский Д.В. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования. Москва: МГИУ, 2002. 145 с.
199. Черняева Г.В. Мотивация профессионального саморазвития личности.. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф. (г.Минск, 27-28 сент. 2013г.)*. Минск, 2013. Вып. 11. Ч. III. С. 161-164.

200. Черняк Н.О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. С.388-393.
201. Чорнобровкін В.М. До питання прийняття ефективних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу. *Соціальна психологія*. 2007. №4. С.115-123.
202. Чурсина А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореферат дис. ...канд. пед. наук. Челябинск. 2011. 18 с.
203. Шевченко Н.Ф., Шевченко А.І. Успішність студентів як проблема педагогіки вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки*. 2009. С. 215-219.
204. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування. *Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців* : збірник наукових праць. Київ, 2013. С. 216-238.
205. Шибутани Т.Я. Концепция и чувство собственного достоинства Самосознание и защитные механизмы личности. Самара : Изд. Дом «Бахрах», 2003. 573 с.
206. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. 599 с.
207. Штарке К. Студенты. Становление личности . Москва : Прогресс, 1982. 136 с.
208. Шумакова Л.П. Развитие мотивации достижения личности психолога-практика в процессе профессиональной подготовки : автореферат дис. ...канд. психол. наук. Киев, 1997. 24 с.
209. Яблонський А.І. Психолого-педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності : автореферат дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2013. 188 с.

210. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: А.С.К., 2001. 64с.

211. Якунин В.А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А, 2000. 349 с.

212. Ярошинська О.О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореферат дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університетім. П. Тичини. Умань, 2015. 544 с.

213. Gardner D. Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* 7. 2000. P.49 – 60. Avialable from: <http://www.raco.cat/index.php/LinksLetters/article/viewFile/22713/22548>.

214. Haug G. Visions of a European Future: Bologna and Beyond : 11th EAIE Conference (Maastricht 1999 December) URL : <http://www.eaie.nl>

215. Hussin S., Maarof N., and D'Cruz J. V. Sustaining an interest in learning English and increasing the motivation to learn English: an enrichment program : *3rd Malaysia International Conference for English Language Teaching*. (Melaka, May 15-17 2000). Avialable from: <http://iteslj.org/Techniques/Hussin-Motivation/>

216. Sepora T., Mahadi T. Motivation, its types, and its impacts in language learning.. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 3. No. 24 (Special Issue December 2012). Avialable from: http://ijbssnet.com/view.php?u=http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/24.pdf

217. Walker R.A. Investigating motivation in context: Developing sociocultural perspectives. Pressick-Kilborn, Arnold K., L.S. and Sainsbury E. *European Psychologist*. 2004. № 9. P. 245-256.

218. Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., & Walberg H.J. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York : Teachers College Press, 2004. 256 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список праць здобувача за темою дисертації:

– у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Козова І.Л. Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в разных системах современного образования. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 12. С.141-144.
2. Козова І.Л. Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Психологія творчості*. 2015. № 12(21). С.138-148.
3. Козова І.Л. Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2015. № 30. С.292-305.
4. Козова І.Л. Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Психологія творчості*. 2016. № 12(22). С.153-159.
5. Козова І.Л. Зміни рівня мотивації до учіння у студентів медиків після надання психологічної допомоги. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2016. № 34. С.186-200.
6. Козова І.Л. Порівняння рівня тривожності студентів медичного університету, що навчались за різними навчальними системами та вивчення його впливу на мотивацію учіння. *East European Scientific Journal*. 2018. № 10(38). С.35-42.

– які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Козова І.Л. Изучение уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского ВУЗа в условиях современного образования : Материалы V Международной конференции молодых ученых. (Москва, 28-29 нояб. 2013). Москва. С. 279-280.
8. Козова І.Л., Капечук В.В., Октисюк Ю.В. Вивчення психологічного сприймання студентами стоматологами введення кредитно-модульної системи навчання. Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації : матеріали науково-практичної конференції (Івано-Франківськ-Яремче, 29 квітня 2015). Івано-Франківськ. С. 55-56.
9. Козова І.Л. Вивчення стану рівня невротизації студентів у ВНЗ, як однієї із проблем охорони громадського здоров'я : збірка тез доповідей науково-практичної конференції «Одинадцяті Марзєєвські читання». (Івано-Франківськ, 8-9 жовтня 2015). Івано Франківськ. С. 119-121.
10. Козова І.Л. Вивчення мотиваційної сфери навчальної діяльності студентів стоматологічного факультету медичного вищого навчального закладу : Proceedings international scientific conference “Current issues and problems of social sciences”. (Kielce, June 28-30, 2016). Kielce, Holy Cross University. 2016. P.170-174.
11. Козова І.Л. Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-модульної та акумулюючої системи (ECTS) освіти : матеріали науково-практичної конференції «Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III – IV рівня акредитації». (Івано-Франківськ-Яремче, 20 травня 2016). С.115-117.
12. Козова І.Л. Надання психологічної допомоги як один із шляхів підвищення мотивації до учіння у студентів медиків : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна

наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький 20-21 трав. 2016). Переяслав-Хмельницький. С. 350-353.

13. Козова І. Л., Панчак О. В. Робота кабінету психологічної допомоги у вищому навчальному закладі, як один із інноваційних шляхів підвищення мотивації до навчання у студентів медиків. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні* : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ (м. Тернопіль 18-19 травня 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 67-68.

Відомості про апробацію результатів дисертації

I. Міжнародні наукові конференції, семінари, симпозіуми:

1. "Психологія – наука майбутнього" (Москва, Росія, 28-29 листопада 2013, форма участі – заочна);
2. "Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III-IV рівня акредитації" (Івано-Франківськ – Яремче, 29 квітня 2015, форма участі – очна);
3. «Одинадцяті Марзєєвські читання» (Івано-Франківськ, 8-9 жовтня 2015, форма участі - очна);
4. "Current issues and problems of social sciences" (Кельце, Республіка Польща, 28-30 липня 2016, форма участі - заочна);
5. "Досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ Прикарпаття III-IV рівня акредитації" (Івано-Франківськ – Яремче, 20 травня 2016, форма участі - очна);

II. Всеукраїнські наукові конференції та семінари:

6. "Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку" (Переяслав-Хмельницький, 17 листопада 2016, форма участі - заочна);
7. «Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні» (Тернопіль, 18-19 травня 2017, форма участі - заочна).

III. Засідання кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет" (протокол № 10 від 12 квітня 2018 р.).

Методика діагностики навчальної мотивації у студентів А.А. Реан
і В.А. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої

Студент _____ курсу, вік _____, стать _____, дата заповнення _____

№	Запитання	Відповідь 0 - мінімальне 5 – максимальне значення
1.	Вчуся, тому що мені подобається обрана професія.	0, 1, 2, 3, 4, 5
2.	Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.	0, 1, 2, 3, 4, 5
3.	Хочу стати фахівцем.	0, 1, 2, 3, 4, 5
4.	Щоб дати відповіді на актуальні питання, що відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.	0, 1, 2, 3, 4, 5
5.	Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії.	0, 1, 2, 3, 4, 5
6.	Щоб не відставати від друзів.	0, 1, 2, 3, 4, 5
7.	Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі і всебічні знання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
8.	Тому що хочу бути в числі кращих студентів.	0, 1, 2, 3, 4, 5
9.	Бо хочу, щоб наша група стала кращою в інституті.	0, 1, 2, 3, 4, 5
10.	Щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми.	0, 1, 2, 3, 4, 5
11.	Тому що отримані знання дозволять мені добитися всього необхідного.	0, 1, 2, 3, 4, 5
12.	Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну, перспективну людину	0, 1, 2, 3, 4, 5
13.	Щоб уникнути засудження і покарання за погане навчання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
14.	Хочу бути шанованою людиною навчального колективу.	0, 1, 2, 3, 4, 5
15.	Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед відстаючих.	0, 1, 2, 3, 4, 5
16.	Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.	0, 1, 2, 3, 4, 5
17.	Успішно вчитися, скласти іспити на відмінно і добре.	0, 1, 2, 3, 4, 5
18.	Просто подобається вчитися.	0, 1, 2, 3, 4, 5
19.	Потрапивши в інститут, змушений вчитися, щоб закінчити його.	0, 1, 2, 3, 4, 5
20.	Бути постійно готовим до чергових занять.	0, 1, 2, 3, 4, 5
21.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
22.	Щоб придбати глибокі і міцні знання.	0, 1, 2, 3, 4, 5
23.	Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.	0, 1, 2, 3, 4, 5
24.	Будь-які знання знадобляться у майбутній професії.	0, 1, 2, 3, 4, 5
25.	Тому що хочу принести більше користі суспільству	0, 1, 2, 3, 4, 5
26.	Стати висококваліфікованим фахівцем.	0, 1, 2, 3, 4, 5
27.	Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю.	0, 1, 2, 3, 4, 5
28.	Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.	0, 1, 2, 3, 4, 5
29.	Бути на хорошому рахунку у викладачів	0, 1, 2, 3, 4, 5

30.	Домогтися схвалення батьків і оточуючих.	0, 1, 2, 3, 4, 5
31.	Навчаюся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.	0, 1, 2, 3, 4, 5
32.	Бо знання надають мені впевненості в собі.	0, 1, 2, 3, 4, 5
33.	Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.	0, 1, 2, 3, 4, 5
34.	Хочу отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.	0, 1, 2, 3, 4, 5

Методика дослідження рівня невротизації Л.І. Вассермана

№	Запитання	так	ні
1.	У різних частинах свого тіла я часто відчуваю печіння, поколювання, відчуття мурашок, оніміння.		
2.	Я рідко задихаюся, і у мене не буває сильного серцебиття.		
3.	Раз на тиждень або частіше я буваю дуже збудженим або схвильованим.		
4.	В мене часто болить голова.		
5.	Два-три рази на тиждень ночами мене мучать кошмари.		
6.	Останнім часом я відчуваю себе гірше, ніж будь-коли.		
7.	Майже кожен день трапляється щось, що лякає мене.		
8.	У мене бували періоди, коли через хвилювання я втрачав сон.		
9.	Підчас виконання будь-якої роботи я витрачаю багато зусиль		
10.	Іноді я буваю такий збуджений, що це заважає мені заснути.		
11.	Велику частину часу я відчуваю незадоволеність життям.		
12.	Мене постійно щось тривожить.		
13.	Я намагаюся рідше зустрічатися зі своїми знайомими і друзями.		
14.	Життя для мене майже завжди пов'язане з напругою.		
15.	Мені важко зосередитися на якому-небудь завданні або роботі.		
16.	Я дуже втомлююся за день.		
17.	Я вірю в майбутнє.		
18.	Я часто піддаюся сумним роздумам.		
19.	Часом мені здається, що моя голова працює повільніше, ніж зазвичай.		
20.	Найважча боротьба для мене - це боротьба з самим собою.		
21.	Я майже завжди про щось або про когось тривожусь		
22.	У мене мало впевненості в собі.		
23.	Я часто відчуваю невпевненість в собі.		
24.	Декілька разів на тиждень мене турбують неприємні відчуття у верхній частині живота (під грудиною).		
25.	Іноді у мене буває таке відчуття, що переді мною вирросло стільки труднощів, що здолати їх просто неможливо.		
26.	Раз на тиждень або частіше я без вагомої причини раптово відчуваю жар у всьому тілі.		
27.	Часом я дратуюсь через те, що занадто багато на себе беру.		
28.	Я дуже уважно ставлюся до того, як я одягаюся.		
29.	Мій зір погіршився останнім часом.		
30.	У відносинах між людьми найчастіше тріумфує несправедливість.		
31.	У мене бувають періоди такого сильного занепокоєння, що я навіть не можу всидіти на місці.		
32.	Я із задоволенням танцюю, коли є можливість.		
33.	По можливості я намагаюся уникати великого скупчення людей.		
34.	Мій шлунок сильно турбує мене.		
35.	Повинен зізнатися, що часом я хвилююся через дрібниці.		
36.	Часто я сам засмучуюсь, що я такий дратівливий і буркотливий.		
37.	Декілька разів на тиждень у мене буває таке відчуття, що має статися щось страшне.		
38.	Мені здається, що близькі мене погано розуміють.		
39.	У мене часто бувають болі в серці або за грудиною.		
40.	В гостях я зазвичай сиджу десь в стороні або розмовляю з ким-небудь одним.		

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації

К. Роджерса і Р. Даймонда

Студент ____ курсу, вік ____, стать _____, дата заповнення _____

Процедура дослідження

Психолог пропонує досліджуваному прочитати висловлювання та порівняти їх зі своїм досвідом. У бланку слід зазначити відповідь, базуючись на таких оцінках:

Шкала відповідей:

- "0" – це мене зовсім не стосується;
- "1" – це мене не стосується;
- "2" – мабуть, це мене не стосується;
- "3" – не наважуюся віднести це до себе;
- "4" – це схоже на мене, але немає впевненості;
- "5" – це на мене схоже;
- "6" – це точно про мене.

	Судження	Виберіть одну відповідь
1.	Відчуває незручність, коли вступає з ким-небудь у розмову.	0, 2, 3, 4, 5, 6
2.	Немає бажання розкриватися перед іншими.	0, 2, 3, 4, 5, 6
3.	У всьому любить змагання і боротьбу.	0, 2, 3, 4, 5, 6
4.	Пред'являє до себе високі вимоги.	0, 2, 3, 4, 5, 6
5.	Часто лаю себе за зроблене.	0, 2, 3, 4, 5, 6
6.	Часто відчуває себе приниженим.	0, 2, 3, 4, 5, 6
7.	Сумнівається, що може подобатися комусь із осіб протилежної статі.	0, 2, 3, 4, 5, 6
8.	Свої обіцянки виконує завжди.	0, 2, 3, 4, 5, 6
9.	Теплі, бадьорі відносини з оточуючими.	0, 2, 3, 4, 5, 6
10.	Людина стриманий, замкнутий; тримається від всіх трохи осторонь.	0, 2, 3, 4, 5, 6
11.	У своїх невдачах звинувачує себе.	0, 2, 3, 4, 5, 6
12.	Людина відповідальний; на нього можна покластися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
13.	Відчуває, що не в силах хоч щось змінити, що всі зусилля марні.	0, 2, 3, 4, 5, 6
14.	На багато дивиться очима однолітків.	0, 2, 3, 4, 5, 6
15.	Бере в цілому ті правила і вимоги, яких слід дотримуватися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
16.	Власних переконань і правил не вистачає.	0, 2, 3, 4, 5, 6
17.	Любить мріяти - іноді прямо серед білого дня. Насилу повертається від мрії до дійсності.	0, 2, 3, 4, 5, 6
18.	Завжди готовий до захисту і навіть нападу: "застряє" на переживаннях образ, подумки перебираючи способи помсти.	0, 2, 3, 4, 5, 6
19.	Вміє керувати собою і власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для нього - не проблема.	0, 2, 3, 4, 5, 6
20.	Часто псується настрій: накочує смуток, нудьга.	0, 2, 3, 4, 5, 6
21.	Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.	0, 2, 3, 4, 5, 6
22.	Люди, як правило, йому подобаються.	0, 2, 3, 4, 5, 6
23.	Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх висловлює.	0, 2, 3, 4, 5, 6
24.	Серед великої збігу народу буває трошки самотньо.	0, 2, 3, 4, 5, 6
25.	Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
26.	З оточуючими зазвичай ладнає.	0, 2, 3, 4, 5, 6

27.	Всього важче боротися з самим собою.	0, 2, 3, 4, 5, 6
28.	Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.	0, 2, 3, 4, 5, 6
29.	В душі - оптиміст, вірить в майбутнє.	0, 2, 3, 4, 5, 6
30.	Людина непіддатливою, впертий; таких називають важкими.	0, 2, 3, 4, 5, 6
31.	До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони цього не заслуговують.	0, 2, 3, 4, 5, 6
32.	Зазвичай відчуває себе не ведучим, а веденим: йому не завжди вдається мислити і діяти самостійно.	0, 2, 3, 4, 5, 6
33.	Більшість з тих, хто його знає, добре до нього ставиться, любить його.	0, 2, 3, 4, 5, 6
34.	Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
35.	Людина з привабливою зовнішністю.	0, 2, 3, 4, 5, 6
36.	Відчуває себе безпорадним, потребує когось, хто був би поруч.	0, 2, 3, 4, 5, 6
37.	Прийнявши рішення, слід йому.	0, 2, 3, 4, 5, 6
38.	Приймаючи, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших.	0, 2, 3, 4, 5, 6
39.	Переживає почуття провини, навіть коли звинувачувати себе наче не в чому.	0, 2, 3, 4, 5, 6
40.	Відчуває неприязнь до того, що його оточує.	0, 2, 3, 4, 5, 6
41.	Всім задоволений.	0, 2, 3, 4, 5, 6
42.	Вибитий з колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.	0, 2, 3, 4, 5, 6
43.	43. Відчуває млявість: все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.	0, 2, 3, 4, 5, 6
44.	Урівноважений, спокійний.	0, 2, 3, 4, 5, 6
45.	Розсердившись, нерідко виходить з себе.	0, 2, 3, 4, 5, 6
46.	Часто відчуває себе скривдженим.	0, 2, 3, 4, 5, 6
47.	Людина поривчастий, нетерплячий, гарячий.	0, 2, 3, 4, 5, 6
48.	Буває, що плітує.	0, 2, 3, 4, 5, 6
49.	Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підбивають його.	0, 2, 3, 4, 5, 6
50.	Досить важко бути самим собою.	0, 2, 3, 4, 5, 6
51.	На першому місці розум, а не почуття: перш ніж що-небудь зробити, подумає.	0, 2, 3, 4, 5, 6
52.	Те, що відбувається з ним тлумачить на свій лад, здатний напридумувати зайвого ... Словом - не від світу цього.	0, 2, 3, 4, 5, 6
53.	Людина терпимий до людей і приймає кожного таким, який він є.	0, 2, 3, 4, 5, 6
54.	Намагається не думати про свої проблеми.	0, 2, 3, 4, 5, 6
55.	Вважає себе цікавою людиною - привабливим як особистість, помітним.	0, 2, 3, 4, 5, 6
56.	Людина сором'язливий, легко ніяковіє.	0, 2, 3, 4, 5, 6
57.	Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.	0, 2, 3, 4, 5, 6
58.	В душі відчуває перевагу над іншими.	0, 2, 3, 4, 5, 6
59.	Немає нічого, в чому б висловив себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.	0, 2, 3, 4, 5, 6
60.	Боїться того, що думають про нього інші.	0, 2, 3, 4, 5, 6
61.	Честолюбний, небайдужий до успіху, похвалі; в тому, що для нього істотно, намагається бути серед кращих.	0, 2, 3, 4, 5, 6
62.	Людина, у якої в даний час багато що гідно презирства.	0, 2, 3, 4, 5, 6

63.	Людина діяльний, енергійний, сповнений ініціатив.	0, 2, 3, 4, 5, 6
64.	Пасує перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.	0, 2, 3, 4, 5, 6
65.	Себе просто недостатньо цінує.	0, 2, 3, 4, 5, 6
66.	За вдачею ватажок і вміє впливати на інших.	0, 2, 3, 4, 5, 6
67.	Відноситься до себе в цілому добре.	0, 2, 3, 4, 5, 6
68.	Людина наполегливий, напористий, і йому завжди важливо настояти на своєму.	0, 2, 3, 4, 5, 6
69.	Не любить, коли з будь-ким псується відносини, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.	0, 2, 3, 4, 5, 6
70.	Подовгу не може прийняти рішення, а потім сумнівається в його правильності.	0, 2, 3, 4, 5, 6
71.	Перебуває в розгубленості, все сплуталося, все змішалось в нього.	0, 2, 3, 4, 5, 6
72.	Задоволений собою.	0, 2, 3, 4, 5, 6
73.	Невдачливий.	0, 2, 3, 4, 5, 6
74.	Людина приємний, що розташовує до себе.	0, 2, 3, 4, 5, 6
75.	Особою, може, і не дуже гарний, але може подобатися як людина, як особистість.	0, 2, 3, 4, 5, 6
76.	Зневажає осіб протилежної статі і не пов'язується з ними.	0, 2, 3, 4, 5, 6
77.	Коли треба щось зробити, охоплює страх: а раптом не впораюся, а раптом не вийде.	0, 2, 3, 4, 5, 6
78.	Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.	0, 2, 3, 4, 5, 6
79.	Вміє наполегливо працювати.	0, 2, 3, 4, 5, 6
80.	Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сам і ставлення \neg ня до навколишнього світу.	0, 2, 3, 4, 5, 6
81.	Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.	0, 2, 3, 4, 5, 6
82.	Завжди говорить тільки правду.	0, 2, 3, 4, 5, 6
83.	Стривожений, стурбований, напружений.	0, 2, 3, 4, 5, 6
84.	Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід настояти, і тоді він поступиться.	0, 2, 3, 4, 5, 6
85.	Відчуває невпевненість в собі.	0, 2, 3, 4, 5, 6
86.	Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися й обґрунтовувати свої вчинки.	0, 2, 3, 4, 5, 6
87.	Людина поступливий, податливий, м'який у відносинах з іншими.	0, 2, 3, 4, 5, 6
88.	Людина тлумачний, любить розмірковувати.	0, 2, 3, 4, 5, 6
89.	Інший раз любить похвалитися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
90.	Приймає рішення і тут же їх змінює; зневажає себе за безвілля, а зробити з собою нічого не може.	0, 2, 3, 4, 5, 6
91.	Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.	0, 2, 3, 4, 5, 6
92.	Ніколи не виправдовується.	0, 2, 3, 4, 5, 6
93.	Відчуває відчуття скутості, внутрішньої несвободи.	0, 2, 3, 4, 5, 6
94.	Виділяється серед інших.	0, 2, 3, 4, 5, 6
95.	Не дуже надійний товариш, не в усьому можна поклатися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
96.	У собі все ясно, добре розуміє.	0, 2, 3, 4, 5, 6
97.	Комунікабельний, відкрита людина; легко сходиться з людьми.	0, 2, 3, 4, 5, 6
98.	Сили і здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.	0, 2, 3, 4, 5, 6
99.	Себе не цінує: ніхто його всерйоз не сприймає; в кращому випадку до	0, 2, 3, 4, 5, 6

	нього поблажливі, просто терплять.	
100.	Турбується, що особи протилежної статі занадто займають думки.	0, 2, 3, 4, 5, 6
101.	Всі свої звички вважає хорошими.	0, 2, 3, 4, 5, 6

Показники та ключі інтерпретації

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

Рейтинг для оцінки та самооцінки

Шановні студенти! Вміння контролювати свої дії, вчинки, поведінку має важливе значення для процесу взаємодії. Знаючи один одного протягом 3 років Вам буде не важко оцінити рівень самоконтролю кожного з тих хто є у рейтинговій таблиці. Порівняння здійснюється попарно. Можливі варіанти оцінок: 2 : 0 – перший переважає другого у порівнюваній парі за даним критерієм; 0 : 2 – навпаки, другий має перевагу над першим; 1 : 1 – у них однакові можливості; і, нарешті, 0 : 0 – в обох надзвичайно низький рівень самоконтролю. Ваша думка для нас вельми цінна.

Таблиця Ж1

Критерій: «Хто з представників твоєї групи має найвищий потенціал для професійної самореалізації».

Рейтингова (індивідуальна)

№	Прізвище, ім'я	1	2	3	4	5	6	7	Сума	RQi
1	А. С.	....	2	2	2	1	2	1	10	
2	А. П.	0	....	1	2	0	1	0	4	
3	Б. А.	0	1	....	1	1	2	0	5	
4	Б. О.	0	0	0	....	0	1	0	1	
5	В. А.	1	2	1	2	....	1	0	7	
6	В. М.	0	1	0	1	1	....	0	3	
7	Г. І.	1	2	2	2	2	2	....	11	

Таблиця Ж2

Рейтингова (узагальнена)

№ п/п	П.І.Б.	1	2	3	4	5	6	7	Σ – інд. показників	RΣi
1	А. С.	10	8	10	8	10	11	11	58	9,7
2	А. П.	6	11	3	4	4	3	3	23	3,8
3	Б. А.	4	8	3	6	5	8	6	37	6,1
4	Б. О.	0	0	2	6	1	0	0	3	0,5
5	В. А.	3	0	5	2	7	3	4	17	2,8
6	В. М.	8	5	8	4	3	6	8	36	6,0
7	Г. І.	10	9	10	11	11	10	9	61	10,1

Таблиця Ж3

Показники рівнів успішності, самооцінки та мотивації серед студенток ЕГ (n = 38)

(ж.)

№	Ім'я	Само-оцінка	Групов а оцінка	Рівень самооцінки	Мотивація (у балах)	Успішність	СТ	ОТ
1.	Анісія	47	38	Звц.	45	В	46	55
2.	Анна Г.	24	20	Адк.	54	С	47	38
3.	Анжела	26	26	Адк.	31	С	54	40
4.	Вікторія К.	44	30	Звц.	66	В	58	64

5.	Вікторія Т.	46	32	Звщ.	33	С	58	66
6.	Вікторія Я.	28	25	Адк.	38	Д	36	45
7.	Ілона	44	46	Адк.	54	В	44	37
8.	Ірина	35	23	Звщ.	25	Д	48	66
9.	Ірина В.	38	28	Звщ.	34	Д	56	68
10.	Ірина Д.	43	40	Адк.	42	С	54	46
11.	Катерина	44	42	Адк.	48	С	43	40
12.	Марта	55	54	Адк.	53	В	58	39
13.	Наталія	42	32	Звщ.	38	Д	39	57
14.	Оксана	44	45	Адк.	40	С	46	40
15.	Ольга	46	48	Адк.	43	В	57	41
16.	Катерина Д.	24	39	Знж.	44	С	34	64
17.	Наталія Ф.	44	31	Звщ.	37	Д	44	66
18.	Христина М	34	24	Звщ.	44	В	59	67
19.	Христина Р	37	55	Знж.	61	А	67	63
20.	Галя В.Н.	44	42	Адк.	52	В	54	44
21.	Галя Н.	28	40	Знж.	44	С	44	64
22.	Дарина В.	38	24	Звщ.	50	С	46	66
23.	Євгенія	44	42	Адк.	65	В	68	45
24.	Ліна	50	49	Адк.	56	А	69	41
25.	Олеся	34	44	Знж.	47	С	54	58
26.	Марія Ж.	30	27	Адк.	36	В	43	45
27.	Марія М.	41	22	Звщ.	40	В	56	67
28.	Марина Б.	37	23	Звщ.	33	Д	53	64
29.	Олена	38	40	Адк.	48	В	59	46
30.	Уляна С.	36	33	Адк.	59	В	58	43
31.	Христина З.	40	39	Адк.	43	В	56	38
32.	Христина Г.	37	25	Звщ.	31	Д	63	68
33.	Юлія З.	33	39	Знж.	48	В	62	46
34.	Юлія К.	53	40	Звщ.	56	В	67	65
35.	Яна Т.	14	32	Знж.	52	В	36	64
36.	Ярослава	40	38	Адк.	40	С	45	36
37.	Ярина	27	38	Знж.	31	Д	37	67
38.	Яна Т.	34	32	Адк.	52	В	68	65
Всього		Адекватних – 18 (48%)						
		Занижених – 7 (18%)						
		Завищених – 13 (34%)						

Показники рівнів успішності, самооцінки, тривожності та мотивації серед студентів ЕГ (n = 22 (чол.))

№	Прізвище, ім'я	Само оцінка	Групов а оцінка	Рівень само-оцінки	Мотивація (у балах)	Успш.	СТ	ОТ
1.	Андрій	34	43	Знж.	41	С	48	59
2.	Володимир	48	51	Адк.	56	В	50	44
3.	Григорій	36	34	Адк.	34	С	42	45
4.	Діма	36	26	Звщ.	23	Д	50	58
5.	Дмитро	52	48	Адк.	53	В	54	46
6.	Ігор	42	30	Звщ.	26	Д	52	63
7.	Костянтин	36	24	Звщ.	26	Д	49	65
8.	Михайло	31	28	Адк.	34	Д	35	39
9.	Осмал	52	49	Адк.	55	В	49	36
10.	Остап	48	46	Адк.	53	В	50	44
11.	Роман	47	44	Адк.	61	В	55	46
12.	Ростислав	44	32	Звщ.	46	С	52	65
13.	Алі	44	46	Адк.	69	А	58	46
14.	Василь	34	32	Адк.	41	С	42	37
15.	Володимир	28	29	Адк.	33	Д	34	35
16.	Денис	39	28	Звщ.	45	Е	54	67
17.	Дмитро	42	40	Адк.	39	А	62	46
18.	Микола	38	41	Адк.	55	В	60	43
19.	Олександр	47	48	Адк.	58	А	59	38
20.	Петро	51	49	Адк.	59	А	64	43
21.	Роман	36	27	Звщ.	34	Д	52	65
22.	Святослав	31	20	Звщ.	39	Е	53	67
Всього		Адекватних – 14 (64%) Занижених – 1 (4%) Завищених – 7 (32%)						

* Примітка: СТ – Ситуативна тривожність; ОТ – Особистісна тривожність; Успш. – Успішність

Шкала самооцінки (Ч. Спілберґера)

Шкала ситуативної тривожності.

Інструкція: "Прочитайте уважно кожне з суджень і обведіть кружечком чи закресліть будь-яку цифру справа в залежності від того, як ви себе почуваєте в даний момент. Над питаннями довго не задумуйтесь, тому що правильних чи неправильних відповідей немає".

№ п/п	Судження	Відповіді			
		Ні, це не так	Скоріше так	Так	Завжди так
1.	Я спокійний	1	2	3	4
2.	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3.	Я надто напружений	1	2	3	4
4.	Я внутрішньо скований	1	2	3	4
5.	Я почуваю себе вільно	1	2	3	4
6.	Мій внутрішній спокій порушено	1	2	3	4
7.	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8.	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9.	Я стривожений	1	2	3	4
10.	Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
11.	Я впевнений у собі	1	2	3	4
12.	Я нервую	1	2	3	4
13.	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14.	Я напружений	1	2	3	4
15.	Я не відчуваю ніякої скованості та напруженості	1	2	3	4
16.	Я задоволений	1	2	3	4
17.	Я стурбований	1	2	3	4
18.	Я надто збуджений	1	2	3	4
19.	Мені радісно	1	2	3	4
20.	Мені приємно	1	2	3	4

Шкала особистісної тривожності

Інструкція: "Прочитайте уважно кожне з суджень і закресліть будь-яку цифру справа в залежності від того, як ви себе, здебільшого, почуваєте. Над запитаннями довго не задумуйтесь і намагайтесь давати якомога щиріші відповіді. Останні не можуть бути неправильними, оскільки кожна з них вважається правильною хоча б тому, що вона відповідає вашій психологічній сутності".

№ п/п	Судження	Відповіді			
		Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
21.	У мене буває оптимістичний, радісний настрій	1	2	3	4
22.	Я буваю роздратованим	1	2	3	4
23.	Мене легко можна розхвилювати	1	2	3	4
24.	Фортуна до мене посміхається, як і до інших	1	2	3	4
25.	Неприємності викликають у мене сильні переживання, які надовго запам'ятовуються	1	2	3	4
26.	Мій особистісний потенціал породжує стійке бажання працювати	1	2	3	4
27.	Я спокійний, холонокровний і зібраний	1	2	3	4
28.	Очікування можливих труднощів спричиняє у мене хвилювання	1	2	3	4
29.	Я надто переживаю через дрібниці	1	2	3	4

30.	Я відчуваю себе цілком щасливою людиною	1	2	3	4
31.	Я дуже глибоко переймаюсь усім	1	2	3	4
32.	Мені бракує впевненості у собі	1	2	3	4
33.	Я почуваю себе беззахисним	1	2	3	4
34.	Я намагаюсь уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35.	У інколи нудьгую	1	2	3	4
36.	Відчуваю задоволення від життя	1	2	3	4
37.	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38.	Буває, що я почуваю себе невдахою	1	2	3	4
39.	Я дію як людина врівноважена	1	2	3	4
40.	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи.	1	2	3	4

Ключ

СТ		ОТ	
№ судження	Відповіді	№ судження	Відповіді
1	4 3 2 1	21	4 3 2 1
2	4 3 2 1	22	1 2 3 4
3	1 2 3 4	23	1 2 3 4
4	1 2 3 4	24	1 2 3 4
5	4 3 2 1	25	1 2 3 4
6	1 2 3 4	26	4 3 2 1
7	1 2 3 4	27	4 3 2 1
8	4 3 2 1	28	1 2 3 4
9	1 2 3 4	29	1 2 3 4
10	4 3 2 1	30	4 3 2 1
11	4 3 2 1	31	1 2 3 4
12	1 2 3 4	32	1 2 3 4
13	1 2 3 4	33	1 2 3 4
14	1 2 3 4	34	1 2 3 4
15	4 3 2 1	35	1 2 3 4
16	4 3 2 1	36	4 3 2 1
17	1 2 3 4	37	1 2 3 4
18	1 2 3 4	38	1 2 3 4
19	4 3 2 1	39	4 3 2 1
20	4 3 2 1	40	1 2 3 4

Σ СТ =

Σ ОТ =

В процесі аналізу результатів самооцінки піддослідного необхідно враховувати, що загальний показник у кожній шкалі може знаходитись в діапазоні від 20 до 80 балів. При чому, чим вищий цей показник, тим вищою є і тривожність. При інтерпретації результатів необхідно керуватись такими орієнтовними оцінками:

До 40 балів – низька тривожність;

31 – 44 – середній рівень;

45 і більше – високий рівень тривожності.

Суттєві відхилення від середньостатистичних показників вимагають постійної наполегливої роботи як з боку психолога так і піддослідного щодо корекції проявів тривожності.

Шановні студенти! Прорангуйте за ступенем значущості найбільш типові форми Вашого реагування на різні ситуації.

I. У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином:

- 1) здебільшого ображаюсь, грублю і перестаю контактувати;
- 2) я не здатен прощати образи, тому такі люди для мене "перестають існувати"; намагаюсь переконати опонента в його неправоті;
- 3) шукаю причини в самому собі, дорікаю собі інколи аж до самозвинувачення (самотерзання);
- 4) швидко ображаюсь, але і швидко прощаю;
- 5) намагаюсь знайти підтримку з боку інших у своїй правоті;
- 6) завжди прагну знайти порозуміння;
- 7) намагаюсь ще раз проаналізувати ситуацію, щоб прийняти правильне рішення;
- 8) як майбутній психолог намагаюсь осмислити ситуацію в контексті науково правильних рішень;
- 9) у мене є людина, котра завжди може розрадити, допомогти зняти напругу чи прийняти правильне рішення;

II. У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було:

- 1) мовчки співпереживав з людиною, котру образили
- 2) висловлював такий людині публічну підтримку;
- 3) прагнув втрутитись і вказати на несправедливість їх дій;
- 4) намагався згуртувати навколо проблеми однодумців, щоб дати гідну відсіч;
- 5) для мене більш важливо як мене оцінюють люди з найближчого оточення;
- 6) вважав, що це мене не стосується;
- 7) готовий був протидіяти всіма можливими засобами, щоб дати гідну відповідь такий особі;
- 8) як майбутній психолог намагався осмислити ситуацію з наукової точки зору;
- 9) намагався згуртувати навколо себе однодумців, щоб протидіяти такий поведінці;
- 10) вважав і вважаю, що причини завжди треба шукати в самому собі;

III. Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:

- 1) можу нагрубити такий особі, вказавши на її упередженість;
- 2) не протидію, позаяк справедливості не доб'єшся, бо "прав той, у кого більше прав";
- 3) намагаюсь з'ясувати, чому мене так оцінили;
- 4) публічно буду вимагати перевірити рівень засвоєння мною відповідних знань;
- 5) доведу свою правоту наступною бездоганною відповіддю;
- 6) шукатиму підтримки з боку одногрупників, щоб довести упередженість викладача;
- 7) я здатен в присутності інших представників кафедри, факультету заявити й довести несправедливе ставлення з боку цього викладача;
- 8) вважаю, що сам винен, бо не зміг переконати викладача у своїй правоті;
- 9) оцінка для мене немає значення;
- 10) мене завжди недооцінювали, тому що заздрили моїй творчій та оригінальній особистості.

Таблиця И 1

№	У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином:	Поведінкові стратегії						
		АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	ЕМП СПівп.	Інш.
1.	здебільшого ображаюсь, грублю і перестаю контактувати	24						
2.	я не здатен прощати образи, тому такі люди для мене "перестають існувати"	20						
3.	намагаюсь переконати опонента в його неправоті		20					
4.	шукаю причини в самому собі, дорікаю собі інколи аж до самозвинувачення (самотерзання)			16				
5.	швидко ображаюсь, але і швидко прощаю							6
6.	намагаюсь знайти підтримку з боку інших у своїй правоті		12					
7.	завжди прагну знайти порозуміння					14		
8.	намагаюсь ще раз проаналізувати ситуацію, щоб прийняти правильне рішення					16		
9.	як майбутній психолог намагаюсь осмислити ситуацію в контексті науково правильних рішень					18		
10.	у мене є людина, котра завжди може розрадити, допомогти зняти напругу чи прийняти правильне рішення				6			
Всього		44	32	16	6	48	0	5
Середнє значення		22/1	16/3	16/3	6/5	16/3	0	5/6
Всього у %		27%	20%	20%	7%	20%	0%	6%

**** Примітка:** АГР – агресивна стратегія;
 ІЛК – інтрапунітивний локус контролю;
 ЕЛК – екстрапунітивний локус контролю;
 СП – соціальна підтримка;
 РП – розв'язання проблем;
 ЕМП-СПівп. – емпатія, співпереживання;
 Інш. – інше

Таблиця И 2

№	У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було:	Поведінкові стратегії						
		АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	ЕМП СПівп.	Інш.
1.	мовчки співпереживав з людиною, котру образили						7	
2.	висловлював такий людині публічну підтримку						3	
3.	прагнув втрутитись і вказати на несправедливість їх дій		18					
4.	намагався згуртувати навколо проблеми однодумців, щоб дати гідну відсіч				4			
5.	для мене більш важливо як мене оцінюють люди з найближчого оточення				12			
6.	вважав, що це мене не стосується							7

7.	готовий був протидіяти всіма можливими засобами, щоб дати гідну відповідь такій особі	23						
8.	як майбутній психолог намагався осмислити ситуацію з наукової точки зору					10		
9.	намагався згуртувати навколо себе однодумців, щоб протидіяти такій поведінці		14					
10.	вважав і вважаю, що причини завжди треба шукати в самому собі			12				
Всього		23	32	12	16	10	10	7
Середнє значення		23/1	16/2	12/3	8/5	10/4	5/7	7/6
Всього у %		28%	20%	15%	10%	12%	6%	9%

Таблиця И 3

№	Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:	Поведінкові стратегії						
		АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	ЕМП СПівп.	Інш.
1.	можу нагрубити такій особі, вказавши на її упередженість	6						
2.	не протидію, позаяк справедливості не доб'єшся, бо "прав той, у кого більше прав"							24
3.	намагаюсь з'ясувати, чому мене так оцінили	16						
4.	публічно буду вимагати перевірити рівень засвоєння мною відповідних знань				8			
5.	доведу свою правоту наступною бездоганною відповіддю					7		
6.	шукатиму підтримки з боку одногрупників, щоб довести упередженість викладача				11			
7.	я здатен в присутності інших представників кафедри, факультету заявити й довести несправедливе ставлення з боку цього викладача				8			
8.	в таких випадках часто дорікаю собі, що сам винен, бо не зміг переконати викладача у своїй правоті			14				
9.	оцінка для мене немає значення							20
10.	мене завжди недооцінювали, тому що заздрили моїй творчій та оригінальній особистості.		18					
Всього		22	18	14	27	7	0	44
Середнє значення		11/4	18/2	14/3	9/5	7/6	0	22/1
Всього у %		14%	22%	17%	11%	9%	0%	27%

Таблиця И 4

Показники вираженості найбільш властивих поведінкових стратегій студентів ЕГ на найбільш актуальні проблеми

№		Поведінкові стратегії						
		АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	ЕМП СПівп.	Інш.
I.	У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином:	27%	20%	20%	7%	20%	0%	6%
II.	У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я	28%	20%	15%	10%	12%	6%	9%

	перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було:							
III.	Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:	14%	22%	17%	11%	9%	0%	27%
Всього		69%	62%	52%	28%	41%	6%	42%
Середнє значення		23%	21%	17%	9%	14%	2%	14%

Таблиця И 5

Показники вираженості найбільш властивих поведінкових стратегій студентів КГ на найбільш актуальні проблеми

№	Ситуації	Поведінкові стратегії						
		АГР	ЕЛК	ІЛК	СП	РП	ЕМП СПівп.	Інш.
I.	У випадку, коли я не можу знайти спільну мову з своїми товаришами, я дію наступним чином:	7%	12%	10%	22%	24%	0%	4%
II.	У випадку несправедливих дій щодо мене і мого найближчого оточення з боку людей до яких я перебував (-аю) у відносинах залежності (батьки, вчителі, викладачі, лідери груп тощо), найбільш типовою формою моєї поведінки було:	16%	10%	8%	11%	18%	12%	10%
III.	Коли мене, на мою думку, недооцінюють викладачі, я:	10%	8%	9%	9%	12%	0%	12%
Всього		33%	30%	27%	42%	41%	12%	26%
Середнє значення		11%	10%	9%	14%	14%	12%	9%

Ім'я: _____ Курс: _____ Стать: _____

Показники навчальної успішності (підкреслити!):

90-100 (А)	80-89 (В)	70-79 (С)	60-69 (D)	50-59 (Е)
------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Інструкція. Просимо висловити своє ставлення до нижче представлених суджень, вибираючи ту відповідь за 5-бальною шкалою, яка найбільше відповідає Вам.

Таблиця К 1.

№	Судження	Ні (це не так)	Швидше ні, ніж так	Важко відповісти	Швидше так, ніж ні	Так
1.	Я весь час прагну вивчити (дослідити) себе	1	2	3	4	5
2.	У мене завжди відведено час для свого розвитку, як би я не був зайнятий справами	1	2	3	4	5
3.	Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність	1	2	3	4	5
4.	Шляхом зворотного зв'язку я прагну отримати інформацію про себе, що допомагає мені більше дізнатися і оцінити своє "Я"	1	2	3	4	5
5.	Здебільшого, я рефлексую (аналізую) свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час	1	2	3	4	5
6.	Я постійно аналізую свої результати і здобутий досвід	1	2	3	4	5
7.	Я багато читаю фахової літератури	1	2	3	4	5
8.	Я широко дискутую з питань, що цікавлять мене	1	2	3	4	5
9.	Я вірю в свої можливості	1	2	3	4	5
10.	Я прагну бути відкритішою людиною	1	2	3	4	5
11.	Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене навколишні люди	1	2	3	4	5
12.	Я контролюю процес свого професійного розвитку і тому отримую позитивні результати	1	2	3	4	5
13.	Я отримую задоволення від засвоєння чогось нового	1	2	3	4	5
14.	Зростаюча відповідальність не лякає мене	1	2	3	4	5
15.	Зростання вимог до виконання мною обов'язків в найближчій перспективі мене не лякає	1	2	3	4	5

Ім'я: _____ Курс: _____ Стать: _____

Показники навчальної успішності (підкреслити):

90-100 (A)	80-89 (B)	70-79 (C)	60-69 (D)	50-59 (E)
------------	-----------	-----------	-----------	-----------

Інструкція. Основне Ваше завдання – завершити кожне речення. При цьому, дуже важливо на довго не задумуватись і давати відповідь швидко, – "за першим покликом душі і серця".

1. Навчання _____ в _____ університеті _____ ...

2. Думаю, що вже нічого ... _____

3. Дуже часто заставляю себе ... _____

4. Вважаю, що більшість моїх викладачів ... _____

5. Відвідування занять ... _____

6. Моїм найвагомим досягненням в університеті було ...

7. Найбільші переживання у мене виникають з приводу _____

8. Деякі викладачі університету ... _____

9. Думаю в нашому університеті ... _____

10. Абсолютна більшість моїх прагнень пов'язана з _____

11. На заняттях в університеті мені ... _____

12. Я часто змушую себе ... _____

13. Вважаю, що багато моїх однокурсників помиляються, коли стверджують, що ...

14. У мене доволі часто виникають сумніви з приводу _____

15. Найбільше задоволення "в стінах університету" мені приносить ...

Таблиця К. 2

№	Стоматологічний n = 26	Лікувальний n = 20
---	------------------------	--------------------

1.	Навчання в університеті	Найкраще, цікаве, насичене, веселе, чудове –19 (73%)	Обмежує, затратне, важке – 6 (23%)	цікаве, корисне, легке – 8 (40%)	Обмежує, затратне, важке – 10 (50%)
2.	Думаю, що вже нічого	Не зміниться (не буде страшного) – 25 (96%)	НС – 1	Не зміниться (не буде страшного) – 18 (90%)	Не буде легше (краще) – 2 (10%)
3.	Дуже часто заставляю себе	Вчитися (готуватись до занять, відвідувати заняття) – 8; (30%) Прокидатись вранці –10; (38%) Бути відповідальним – 3 (11%)	НС – 6 (23%)	Прокидатись вранці – 7; (35%) готуватись до занять – 5; (25%) продовжувати н-ня –5 (25%)	
4.	Вважаю, що більшість моїх викладачів	Кваліфіковані – 14; (54%) Нічим не відрізняються – 6; (23%)	Не кваліфіковані, відбувають свою роботу – 2 (8%)	Кваліфіковані – 6 (30%) Гарно ставляться – 5; (25%) Погано ставляться – 5; (25%) Необ'єктивно оцінюють – 3 (15%)	
5.	Відвідування занять	Необхідне (обов'язкове, не завжди продуктивне, не виправдало очікувань) – 15; (58%)	Захопливе, цікаве – 6 (23%)	Цікаве, корисне – 6 (30%)	Набридає, скучне –5 (25%)
6.	Моїм найвагомішим досягненням в університеті було	Здати КРОК, фармакологію – 17; (65%) Конференція, олімпіада – 3; (11%)	Ніяких – 5 (19%)	Здати КРОК, фармакологію, модулі – 10; (50%) Перемога у конкурсі, самодіяльність, самовладання собою – 5 (25%)	Стипендія – 3; (15%) Ніяких – 1
7.	Найбільші переживання у мене виникають з приводу	Закінч. універу, Здати КРОК, оцінок і рейтинг, здати без проблем екзамен – 19; (73%)	Особистого, майбутнього, майбутнього планети – 3; (11%) відсутність практики – 2 (8%)	Труднощів у н-ні, модульних контролів – 18; (90%) Особистих проблем – 1; Подальшого вибору спеціальності – 1	
8.	Деякі викладачі університету	Інформативні, пасивні, неадекватні – 15; (58%) Несправедливі – 5; (19%) Цікаві, вимогливі, компетентні – 6; (23%)		пасивні, неадекватні – 9; (45%) Несправедливі – 5; ((25%) вимогливі, компетентні –5 ((25%)	
9.	Думаю в нашому університеті	Хороше навчання, атмосфера –17 (65%)	Застарілий порядок, Мало практики – 6 (23%)	Хороше навчання – 11; (55%) Не вистачає часу – 4 (20%)	Несправедливе оцінювання, погане ставлення

					- 4 (20%)
10.	Абсолютна більшість моїх прагнень пов'язана з	Професійними досягненнями – 11; (42%) Отриманням знань, практики здача екзаменів – 10; (38%) Самовдосконаленням, самореаліз., успіхом, допомогою людям – 9 (35%)		Професійними досягненнями – 11; (55%) Отриманням знань – 7; (35%) Самовдосконаленням, успіхом, допомогою людям – 7 (35%)	
11.	На заняттях в університеті мені	Комфортно, цікаво – 13; (50%)	Не цікаво – 4 (15%)	Комфортно, цікаво – 13 (65%)	Скучно – 2; (10%) Важко 3; (15%)
12.	Я часто змушую себе	Вчитись, читати – 9; (35%) Відвідувати пари – 9; (35%) бути пунктуальним, відповідальним – 3 (11%)		Вчитись – 11; (55%) Відвідувати пари – 4; (20%) Стримувати емоції – 2; (10%)	
13.	Вважаю, що багато моїх однокурсників помиляються, коли стверджують, що	Не вчать, не треба готуватись до кожної пари – 8; (31%)		В нашому виші не обов'язково вчитися – 3 (15%)	
14.	У мене доволі часто виникають сумніви з приводу	Достовірності інформації – 5; (19%) що мене чогось навчили за тиждень; чи вивчене мені знадобиться – 8; (31%) мого майбутнього – 4		Моєї майбутньої професії – 7; (35%) З приводу хороших знань, вкладених сил, мого ставлення до н-ня – 9; (45%)	
15.	Найбільше задоволення "в стінах університету" мені приносить	Товариство (спілкування) – 16; (61%) Навчання – 6; (23%) Викладачі – 3; (11%) Робота з пацієнтами – 2; (8%) заходи – 3 (11%)		Товариство (спілкування з одногрупн.) – 7; (35%) Друзі – 4; (20%) Викладачі – 4; (20%) Спеціальність, практичні заняття – 9 (45%)	

Випадок №1.

Підсумкова робота над вправою « Ідеальний чоловік, ідеальна жінка».

Студент А: Мені не сподобалось брати участь у цій вправі, мені тут некомфортно.

Психолог: Чому?

Студент А: Бо мені не сподобалась вправа.

Психолог: То Вам було некомфортно, чи Вам не сподобалась вправа?

Студент А: Мені не сподобалась вправа й тому мені було некомфортно.

Психолог: Що саме в вправі Вам не сподобалось?

(Поведінка студента А є досить агресивною, тому ми можемо припустити, що вона маскує щось неприємне для нього, можливо неусвідомлене. Така його реакція підказує нам, що потрібно глибінніше зануритись в дану тематику та проаналізувати його реакції.)

Студент А: Не знаю. Мені не сподобалась вправа.

Психолог: Що Ви відчували під час її виконання?

Студент А: Нічого, мені було нецікаво й скучно.

Психолог: То Ви нічого не відчували, чи Вам було нецікаво й скучно.

Студент А: Я нічого не відчував і мені було скучно.

(Агресивна поведінка студента стає сильнішою)

Психолог: А що Ви відчуваєте зараз?

Студент А: Мені це набридло і я хочу звідси піти.

Психолог: Ви хочете від чогось втекти?

Студент А: Від чого мені втікати?

Психолог: Не знаю, мабуть відповідь на це питання Ви знаєте краще...

(Агресивна поведінка студента стає ще сильнішою)

Студент А: Я відчуваю зараз злість!

Психолог: Чому?

Студент А: Бо я не хочу обговорювати з Вами свої стосунки з дівчатами.

Психолог: Але ми про них й не говоримо.

Студент А: Так, але ви мене про них запитуєте.

Психолог: Справді...?

Студент А: Так... Ні... Я не знаю...

(Психолог звертається до студента ввічливим та спокійним тоном.)

Психолог: Ми можемо поговорити про те, що Вам буде цікавим.

(Психолог робить паузу, переводячи свою увагу з студента А на інших учасників групи, які розказують про свої враження від виконання ними вправи. У студента А рівень агресії помітно знижується і наростає розгубленість та неспокій. Схоже він не слухає, що відбувається в групі, а зосереджений на власних думках та відчуттях... Через декілька хвилин, навіть не помітивши, що інші студенти в цей час ведуть дискусію, студент А перебив їхню розмову й з відчутно подавленим настроєм продовжив...)

Студент А: У мене проблеми з дівчатами.

(Студент зробив паузу, мабуть очікуючи запитання психолога. Однак психолог лише мовчки спостерігає. Пауза тривала декілька хвилин. Можемо припустити, що в студента був внутрішній опір, через страх озвучити учасникам групи свої переживання. Тоді він продовжив)

Студент А: Я зараз живу разом з дівчиною...(Пауза) Але вона мені не подобається...

(Студент знову робить паузу, напевно таки очікуючи, що психолог допоможе своїми запитаннями, які полекшать йому розповідь, де він буде тільки відповідати на

поставлені запитання. Однак психолог мовчки дивиться на студента. Тому, так і не дочекавшись запитання, студент продовжив.)

Студент А: Я її не люблю... (знову пауза), вона мене втомлює... Я не маю про що з нею поговорити... Мені з нею не цікаво...

Психолог: Так як і з нами?

Студент А: Що з Вами?

Психолог: Ви недавно сказали, що Вам з нами не цікаво. То Вам з Вашою дівчиною нецікаво так само як і з нами?

Студент А: Ні... Мені з Вами цікаво...

(Знову пауза, однак значно коротша ніж попередні.)

Студент А: Я не знаю, що мені робити... Я не хочу з нею зустрічатись, але вона вже натякає мені про весілля. Та й мої батьки на мене тиснуть... І бабуся з дідусем. Та й інші друзі вже одружуються. Я боюсь залишитись сам... І з нею, напевно так не гарно поступити, щоб розійтись. Я давно вже з нею зустрічаюсь... Ми з нею разом живемо ... В мене вдома... Але як я можу зараз одружитись, я себе так недобре почуваю... Та ще й на пари треба ходити... Мені це так важко дається. Я ночами погано сплю. Звечора засинаю, а потім вночі пробуджуюсь від того, що мені погано. В мене дуже сильні тахікардії, здається, що серце з грудей вискочить і руки затерпають, і важко дихати... І я так хочу заснути, але мені ніяк не вдається, я тоді увесь час дивлюся на годинник. А час йде , а я не засинаю. Я тоді починаю нервувати, що мені скоро потрібно на пари вставати, а я ще толком і не спав. Й бачу, що вже майже ранок, а я вже такий втомлений. Як мені такому на парах сидіти. Не знаю, коли засинаю, бо на вулиці вже світає, а тут вже й будильник дзвонить. А я не можу встати, бо дуже виснажений. Тому мушу ще трошки поспати. Та й пробуджуюсь, а то вже третя пара йде. То я потім мушу бігати ті «нб» відпрацьовувати. А мені так це важко. Та ще й дівчини не маю. Тобто маю, але не таку. Та й не знаю, що мені робити, так мені від цього погано...

(Студент в відчаї дивиться на психолога, наче чекає, що він дасть йому рецепт, який вирішить усі його проблеми.)

Психолог: А яку дівчину ви б хотіли мати?

Студент А: Таку, щоб я її любив.

Психолог: Хто Вам не дає її знайти?

Студент А: Я не знаю, напевно я сам боюсь, що можу полюбити, а вона мене зрадить. А ця, з якою я тепер, вона не зрадить, вона вірний друг, з нею мені було б добре. Вона якраз для сім'ї. Але я її не люблю. Вона мені не подобається. Але це напевно не важливо. Я буду в ній впевнений. Але з іншого боку мені так хочеться почуттів.

Психолог: Скажіть, будь ласка, що Ви зараз відчуваєте?

Студент А: Якусь таку сірість, не знаю що мені робити?

(Опираючись на первинне інтерв'ю, бачимо, що студент під час розповіді про себе перестрибує з однієї теми на іншу, потім повертається до попередньої, і знову до наступних. Тому спробуємо припустити, що ці теми є взаємопов'язані між собою й мають одне спільне джерело витоку. Отже, спробуємо з'ясувати, що саме є першопричиною таких дисбалансних думок та відчуттів.)

Психолог: Розкажіть нам про свою сім'ю.

Студент А: А що саме Вам розказати? В мене нормальна, звичайна сім'я, я не дуже хочу зараз про це говорити. Там все добре. Для чого ви мене про це питаєте? Там проблем немає. Я хочу, щоб Ви мені сказали, що я маю робити з дівчиною?

Психолог: Розумію Вас, але психолог не дає порад, я можу лише допомогти Вам зрозуміти себе.

Студент А: Та я розумію себе, я лише не знаю, як мені поступити з дівчиною?

Психолог: А які у Вас стосунки з вашою мамою?

Студент А: Дуже добрі у мене стосунки з мамою, але я не розумію до чого тут це, ви не про те мене запитуйте, мене цікавить дівчина.

(Студент починає агресувати.)

Психолог: Ви зараз відчуваєте злість.

Студент А: Так.

Психолог: А яка Ваша мама, що Ви про неї можете сказати?

Студент А: Вона хороша. Вона найкраща. Я її дуже люблю. Вона мене завжди розуміє і підтримує.

(Психолог подумки зауважує на заперечення, які студент використовує при описі своєї матері. Він говорить: «Мама завжди мене розуміє», хоча попередньо, коли мова йшла про одруження студент говорив: « Мої батьки на мене тиснуть», тобто іншими словами ми можемо сказати: «Не розуміють»

Студент А: Мама мені допомагає. Вона бідна. Мені її шкода. Вона багато років за кордоном. Їй там важко. Але мама змушена була поїхати, щоб заробити грошей. Мама збудувала нам велику хату. Ми тепер там живемо. Але їй це важко. Мама завжди про нас думає. У мене ще є молодший брат. Вона живе заради нас.

(Спробуємо з'ясувати, яких реальних характерологічних особливостей матері не помічає студент. Припускаємо, що ідеалізуючи свою маму, студент А захищається від власних травматичних переживань, швидше за все витіснених, пов'язаних з його матір'ю.)

Психолог: А що Ви можете сказати про свого батька, який він?

Студент А: В мене з батьком стосунки не дуже хороші?

Психолог: Чому? Що не так?

Студент А: Він мене не розуміє.

Психолог: В чому саме він Вас не розуміє?

Студент А: В усьому.

Психолог: Наприклад?

Студент А: Він заставляє мене одружуватись.

Психолог: Але наскільки я зрозуміла з Вашої розповіді, то й Ваша мама заставляє Вас одружуватися теж. Чи я помиляюся?

Студент А: Так, але це інакше. Вона це робить тому, що хоче, щоб я був щасливий.

Психолог: А чому Ви не припускаєте, що й Ваш тато робить це з тих же міркувань.

Студент А: Бо мій тато живе окремо. В нього інша сім'я, й він мене не дуже любить. Він завжди мене критикує й порівнює з моїм зведеним братом. Він завжди ставить мені того брата в приклад, й каже, що брат все робить як найкраще, а коли приходиться до мене, що б я не зробив, він завжди знаходить, що щось зроблено не так. Я відчуваю на нього образ.

Психолог: Чому?

Студент А: Бо це через нього мама поїхала закордон. Через це я себе тепер так почуваю. В мене проблеми зі здоров'ям. Через них я не можу знайти собі нормальну дівчину.

Психолог: Можете розповісти про це детальніше.

Студент А: Коли я ще був малий і вчився в школі, я граючи в футбол пошкодив коліно. Я ледве прийшов додому й поскаржився про це татові, а він сказав, щоб я йшов лягати спати, що до завтра боліти перестане. Мене дуже сильно боліла нога. Я хотів, щоб тато мене пожалів, а він не звертав на мене уваги. Він відвів мене до лікарні аж через кілька днів, коли я вже не міг навіть встати на ногу, вона була розпухла і синя. Але лікарі сказали, що пізно, бо пішли незворотні процеси, їх можна уже лише зупинити, але те, що втрачене часом не виправити. Тато тоді почав мене лікувати, але я з того часу хромаю. А ще лікарі говорили, що якщо б ми звернулись до них швидше, то

ногу можна було вилікувати і я б ходив так як раніше. Тепер я не можу знайти собі дівчину, бо яка мене нормальна дівчина захоче каліку.

Психолог: Але ж у Вас є дівчина.

Студент А: Так, але вона не така, яку б хотів я. Вона сама мене захотіла. Я завжди зустрічаюся лише з тими дівчатами, які першими проявляють до мене інтерес.

Психолог: Тобто, Ви зустрічаєтесь з дівчатами, які Вам зовсім не подобаються?

Студент А: Ні, вони мені спочатку ніби подобаються, але коли вони починають зі мною фліртувати, та проявляти ініціативу, то в мене пропадає до них інтерес.

(Акцентуємо на цьому нашу увагу, та спробуємо з'ясувати, чому в студента А пропадає інтерес, саме до жінок, які виявляють до нього знаки уваги.)

Психолог: Я правильно зрозуміла, що ви маєте стосунки лише з тими дівчатами, які вам цей стосунок пропонують самі.

Студент А: Так я ніколи не роблю перший крок, я змушений задовольнитись лише тими, хто мене хоче.

(Пробуємо з'ясувати, чи такі дії не приносять студенту А якоїсь, неусвідомленої для нього вигоди. Для чого потрібна йому позиція «жертви»)

Студент А: А все це через мого батька, це через нього поїхала моя мама. Вона поїхала не від нас, вона втекла від нього, він її обдурив, й ми всі через нього тепер нещасливі. Тато колись дуже хотів маму, а вона його не любила, він задурих їй голову, переспав з нею, вона завагітніла мною, й змушена була вийти за нього заміж. Я іноді навіть думаю, що в тому, що моя мама нещаслива – є моя вина.

Психолог: Чому ви вважаєте, що зробили свою матір нещасливою?

Студент А: Бо якщо б мама не завагітніла, то не вийшла б заміж за тата, й була б щаслива.

(Знову насторожує ситуація, чому студент А має велику потребу бачити в мамі слабку й нещасну жінку. Які його справжні переживання є витісненими?)

Психолог: Дозвольте зауважити, що в момент Вашого зачаття й Ваш тато й Ваша мама були дорослими людьми, які самостійно несли відповідальність за свої вчинки, причому обоє, тому навряд чи тут можна когось звинувачувати, зрештою, якщо б Ваша мати так не хотіла виходити заміж за Вашого батька, то Ваше зачаття не відіграло би вирішальної ролі, для того, щоб народжувати, заміжжя є необов'язковим, або ж Ви просто могли б не народитись. Те, що між Вашими батьками були інтимні стосунки, те що ваша мати вирішила народити дитину й те, що вийшла заміж за вашого батька – це її свідомий вибір. Й тільки вона несе відповідальність за своє життя. Однак, на мій погляд досить цікавим є той факт, що ви так детально обізнані в інтимних стосунках Ваших батьків. Звідки вони Вам відомі?

Студент А: Мені розповів про це тато.

Психолог: Пригадую, ви говорили, що в Вашого батька зараз інша сім'я. Коли він пішов від Вас?

Студент А: Кілька років тому.

Психолог: Скільки років Вам тоді було?

Студент А: Двадцять.

Психолог: Тобто, Ви вже були дорослим.?

Студент А: Так.

Психолог: А коли поїхала закордон Ваша мати?

Студент А: Коли я був в третьому класі. Я дуже образився через це на мого тата. Й не хотів з ним навіть спілкуватися. Бо мені було дуже самотньо. Перші місяці я завжди дуже швидко біг з школи додому, й думав, що зараз я відкрию двері, а там мама. Але я забігав у квартиру, а там її не було. Так тривало кілька місяців. А потім я зрозумів, що мама не приїде, й дуже плакав, майже кожен день. Мені було дуже самотньо. А потім таке сталося з моєю ногою. Поки лікувався, я довго не ходив до школи, а коли прийшов, то дуже відстав у навчанні, а тато мені не допомагав. Бо казав,

що немає часу. Він то прав, то нам їсти варив, то в хаті прибирав, а ще й на роботу ходив. А я був один. Я почав вчитись гірше, а потім ще гірше, й потроху з'їхав у навчанні так, що вже нічого не розумів. А мама так і не приїжджала.

(Звернемо увагу на те, що студент А, підсумував свою розповідь тим, що мама так і не приїжджала. Це дає нам підстави припустити, що він, можливо, розраховував що хвора нога, а потім й неуспішність у навчанні допоможе йому повернути маму.)

Психолог: Скажіть, ви образились на маму за те, що вона не приїхала, коли була Вам так потрібна?

Студент А: Ні, вона не винна.

Психолог: А хто по Вашому винен?

Студент А: Тато.

(Така відповідь студента А дозволяє нам припустити, що його злість на батька пов'язана не з тільки з виїздом мами закордон, а має значно глибшу, значущішу для нього причину.)

Психолог: Чим саме, на Вашу думку, винен Ваш батько, що Ваша мама до Вас не приїхала? Я так розумію, що весь цей час він був поруч з Вами.

Студент А: Так... Але ж вона через нього поїхала... Бо мама часто зраджувала татові з іншими чоловіками, а він влаштовував через це скандал...

(Студент А робить павзу)

Студент А: А тепер мені важко вчитись, бо я колись багато пропустив, й мені так і не вдалось все наздогнати.

Психолог: Може Вам не вдалось добре вчитись, бо своїми негативними оцінками Ви хотіли повернути додому маму?

(Павза)

Студент А: Так, я пригадав..., пам'ятаю, коли я був ще в школі мені дійсно хотілося, щоб мама дізналась, що я відстав у навчанні і повернулася додому.

Психолог: Можливо, Вам хочеться цього й досі?

Студент А: Я тепер про це не думав.

Психолог: А якщо разом про це подумаємо?

(Пауза)

Студент А: Так... Мені хочеться, щоб вона повернулась. Пригадую свої дитячі роки, мама завжди була зі мною. Вона мене всюди з собою брала. Радилась зі мною, як з дорослим. Ми з нею були друзі.

(Припускаємо схожість стосунків між студентом А та його матір'ю та між ним та його теперішньою дівчиною.)

Психолог: Такі ж друзі, як і з теперішньою дівчиною?

(Пауза)

Студент А: Не знаю, можливо, але не зовсім.

Психолог: А в чому різниця?

Студент А: Так моя дівчина, вона готує мені їсти, прасує, прибирає, жаліє мене, завжди слухає, навіть коли я їй говорю «давайте розійдемося, я тебе не люблю», вона лише трохи ображається і плаче, але залишається... Вона буде хорошою дружиною, я знаю. Бо вона не зрадить, їй можна довіряти, це напевно в сім'ї важливо. Не хочу, щоб було так, як в мого тата з мамою. Тому напевно приходиться вибирати, що для сім'ї важливіше: друг чи сексуальний партнер. Краще напевно одружитись з другом, а сексуальні стосунки мати на стороні.

Психолог: А як у Вас зараз складаються сексуальні стосунки з Вашою дівчиною?

Студент А: Між нами їх майже немає.

Психолог: Тобто, що Ви маєте на увазі?

Студент А: Ми майже не займаємось сексом, вона мене не збуджує. Ні, точніше, мені з нею неприємно навіть цілуватись. Вона ніби й не погана на вроду, й фігура є, але не мій типаж.

Психолог: А який Ваш типаж? Може варто його знайти?

Студент А: Мені незручно про це говорити, але мені подобаються жінки старші за мене?

Психолог: На скільки старші?

Студент А: Вдвоє старші, але я розумію, що в мене з ними немає майбутнього.

Психолог: Тобто – це жінки приблизно віку Вашої мами?

Студент А: Так

(Припускаємо, що симпатія до жінок старшого віку може бути проекцією неусвідомлених сексуальних потягів студента А до своєї матері.)

Психолог: А що ви можете сказати про свою маму? Якою Ви пам'ятаєте її в той період, коли Ви були ще були дитиною й вона була поруч?

Студент А: Красивою жінкою, мені хотілось завжди бути поруч із нею.

Психолог: Ви говорили, що багато часу були з нею разом, вона радилась з Вами як з дорослим.

Студент А: Так і я почував себе з нею майже дорослим.

(Акцентуємо нашу увагу на слові «майже»)

Психолог: Чому «майже»?

Студент А: Бо мені заважав тато, мені здавалось, що вона любила мене сильніше ніж його, увесь свій час проводила зі мною, а ввечері йшла з татом в іншу кімнату, й не впускала туди мене, я дуже злився й ображався,... й плакав, мені здавалось, що там відбувається щось важливе, я пам'ятаю, я це відчував і я не міг зрозуміти, чому це так? Мені здавалося тоді, що вона мене зрадила. Я не розумів, чому вона завжди була зі мною, а вночі мене проганяла...

(Ми можемо припустити, що студент А боїться жіночої зради, через фрустровані почуття та бажання, які колись відчув у стосунку зі своєю матір'ю.)

Студент А: Мені так сумно.

Психолог: Вам сумно зараз?

Студент А: Так, мені хочеться плакати.

Психолог: То Ваша дівчина виконує для Вас роль матері, а в мамі Ви бачите жінку?

(Пауза. Студент А занурений у власні роздуми)

Психолог: Можливо Вас не збуджує Ваша дівчина, бо в ній ви бачите матір, якої Вам не вистачало. Але цим самим секс з нею є для Вас неприйнятним, бо секс з «матір'ю» - це неприродно.

Студент А: Так, ви праві. Я відчуваю те що ви говорите, воно мені близьке.

Психолог: То ви кажете, Вам подобаються жінки, старші від Вас за віком?

Студент А: Так, мені вони дуже подобаються.

Психолог: Чи можемо ми припустити, що сексуальний потяг, який ви відчуваєте до жінок старших від себе – це несвідоме нереалізоване сексуальне бажання оволодіти власною матір'ю.

(Пауза. Студент А плаче... Трохи заспокоївшись просить пробачення за свої слюзи)

Психолог: Чому ви просите вибачення? Плакати – це нормально. Йй відчувати будь-які емоції – це природно. І злість відчувати, і радість, і любов, і ненависть... Не варто подавляти їх у собі.

(Плаче ще сильніше)

Студент А: Мені так образливо, я відчуваю до мами таку злість, мені здається, що я боявся відчути її раніше, щоб не втратити матір, пригадую в дитинстві, як тато на неї кричав, а вона падала на підлогу, ловилася за голову й починала задихатись, а я боявся, що вона помре. Дивно, як я про це забув і не пам'ятав раніше. А сьогодні

пригадав. Тепер я розумію, чому не дозволяв собі проявляти до неї свої негативні емоції. Я боявся, щоб її приступи не повторилися.

(Студент А робить паузу, та продовжує плакати...)

Студент А: Мені так страшно, хочеться закритись, щоб нікого не бачити... Й не ходити на пари...

Психолог: Хочете знову втекти...? Від чого цього разу...? Що лякає Вас в контакті з оточуючими...? Що може бути небезпечного на парах, серед одногрупників...?

Студент А: Коли я серед людей, мені здається, що всі на мене дивляться. У мене починає темніти в очах, затерпають руки, крутиться в голові, збивається серце ... Я боюсь, що мені стане погано...

Психолог: Що Вас найбільше лякає у слові «погано»?

Студент А: Я боюсь, що можу втратити свідомість.

Психолог: Що може з вами статися з Вами, якщо ви втратите свідомість?

Студент А: Я не знаю.

Психолог: А якщо пофантазувати?

Студент А: Я боюсь, що коли втрачу свідомість всі будуть на мене давитися.

Психолог: І що? Що вони там побачать такого, що Вам так хочеться приховати?

Студент А: Вони побачать мене так близько, дуже близько. Вони побачать дефект моєї ноги.

(Припускаю, що підвищений акцент на нозі є психологічним захистом, який приховує більш складні переживання. Спробую собі уявити, що високий рівень агресії на батька може бути пов'язаний з едіповим комплексом.)

Психолог: Вони і так про нього знають... Це єдина причина, чому ви відчуваєте таку тривогу? Чи можливо є ще щось таємніше?

(Студент А робить довгу паузу...Ледь гучним голосом.)

Студент А: Я боюсь, що вони побачать мій пеніс.

Психолог: А що з ним не так.

Студент А: Він малесенький, тому я завжди одягаю такий одяг, щоб його приховати.

(Пауза)

Студент А: Він такий, як у маленького хлопчика.

Психолог: В хлопчика, який конкурував в скритій боротьбі зі своїм татом за увагу матері, в результаті якої перемагав батько?

Студент А: Не знаю, я ніколи раніше над цим не замислювався.

(Студент А плаче)

Психолог: Але той хлопчик уже давно виріс, й став чоловіком, як і все, що виражає його чоловічність, в тому числі й статеві органи.

(Пауза)

Психолог: Дефект Вашої ноги не так вже й помітний, але схоже він Вам дуже потрібний. Схоже, він для Вас виконує ще одну функцію. Можливо, це єдиний дієвий спосіб, яким Ви хочете покарати власну матір. Позиціонуючи себе «хворим», Ви, напевно, маєте потребу, щоб вона відчула почуття провини, за те що колись Вас покинула, через це мати почуватиметься так само погано, як Ви колись. Але реальність є в тому, що ваша матір, можливо, ніколи не визнає того, що образила Вас. Ми того не знаємо, але можемо таке припустити. Що тоді з цим робити? Але тут тоді постає запитання, що для Вас є пріоритетнішим! Бути здоровим, життєрадісним, щасливим, - перебуваючи в теперішньому? Чи, живучи минулим, продовжувати використовувати хворобу, як один зі способів маніпуляції для досягнення своїх потреб. Ви вже достатньо дорослий та зрілий щоб сказати своїй матері, що Ви відчуваєте, й з'ясувати стосунки на рівні діалогу.

Студент А: Ви думаєте вона мене почує?

Психолог: Не знаю, але сказавши їй про все словами, у Вас зникне потреба говорити їй про це мовою хвороби.

Студент А: Дякую Вам, я над цим подумаю.

Висновок: Як бачимо, вправа «Ідеальний чоловік. Ідеальна жінка», у студента А. проасоціювалась з розумінням міжстосункової взаємодії, що підштовхнуло його глибинного аналізу себе. Мова про ідеального партнера, викликає у студента А. потужні негативні емоції, що виражаються його агресивною поведінкою. Саме такі його реакції на виконану вправу, допомогли психологу зосередити свою увагу на даному студенту, що стало поштовхом для подальшого аналізу даного питання в групі.

Чим ближче психолог наближає студента А. до джерела проблеми, тим агресивнішою стає його поведінка, що супроводжується спробами заперечення та уникнення контакту з власними відчуттями. Переломним моментом, який дозволяє студенту залишитись в групі, є спокійний та ввічливий тон психолога, який не чинить на нього тиску, а навпаки пропонує студенту самому зініціювати напрямок руху. Це дозволяє студенту, знявши напругу, сконцентруватися й на інших відчуттях, які зменшують бар'єри та блоки в власних інтерпретаціях та дають можливість вільним асоціаціям. Правильно підібрана методика роботи, дає свої результати і студент робить успішну спробу довіритись психологу та групі. Ми можемо припустити, що група, на чолі з психологом, несвідомо асоціюється ним як материнська фігура. Тому він робить спроби перекласти відповідальність за свою роботу на психолога. Однак, психолог зберігає свою чітку позицію, що заставляє студента брати активну, а не пасивну роль в роботі групи, що допомагає в подальшому йому до зрілішого та складнішого аналізу своїх думок, вчинків та відчуттів. Як бачимо з аналізу внутрішньої роботи, що ідеалізуючи власну матір, студент втікає від глибоких агресивних переживань по відношенню до неї, через витіснену дитячу травму про її хворобу. Він звинувачує у своїх стражданнях батька, оскільки в його емоційній пам'яті батько виступає, як об'єкт безпечніший, « той який не помре від негативних переживань ».

Зустрічаючись лише з тими дівчатами, які обирають його самі, та пізніше втрачаючи до них інтерес, він максимально зосереджує себе на власних недоліках, які допомагають йому утримуватись у статусі «нешасного каліки», для того - щоб викликавши почуття провини у матері, в результаті покарати її й цим самим зробити спробу в такий спосіб її повернути. Разом з тим, підсвідомо відчуваючи, що така його маніпулятивна поведінка не приносить результатів, він вдається до інших способів для досягнення стану гомеостазу. Він несвідомо обирає дівчину, на яку здійснює проєкцію зі своєї матері, тим самим перестаючи бачити в ній красиву молоду жінку. В той же час для нього надто травматичним об'єктом є його мати. Яка в відчуттях студента, зрадила йому з його власним батьком, через що хлопець зненавидів його на багато років, попри те, що батько дбав та турбувався про нього, в той час, як мати їх покинула. Він має неусвідомлену фантазію, що зможе повернути її, ставши для неї кращим чоловіком, ніж був для неї його батько. Тому відбувається перенос його несвідомих бажань з власної матері на жінок її віку, які не є для нього біологічно рідними. Це дає йому можливість реалізувати свої сексуальні потяги, які він має до своєї матері та подолати комплекс неповноцінності, пов'язаний із усвідомленням батьківської чоловічої домінанти над ним. Відчуття себе неповноцінним, змушує студента уникати травм, ізолюючись від суспільства за допомогою психосоматичних розладів. Однак студенту в груповій психо-корекційній роботі вдалося з'ясувати для себе причинно-наслідкові зв'язки між своїми відчуттями та поведінкою, що допоможе йому в подальшому глибинніше зрозуміти себе, зробити висновки своїх дій та сформувати нове уявлення про себе, що суттєво зменшить його тривогу та панічні атаки, та допоможе його контактності в групі, що буде підґрунтям для успішнішого засвоєння знань.

Випадок №2.

Психо-корекційна тренінгова робота над вправою «Вчимося любити себе».

Ще в процесі виконання вправи «Вчимося любити себе» увага психолога акцентується на студентці Б., яка «забилася в куточок», не видаючи з відти ні звуку. На зауваження та запрошення студентів до групової роботи залучалась неохоче, однак і не відмовлялась від неї. Складалось враження, що вона швидше за все робить те, що приносить їй незручність та дискомфорт, хоча вона цього не озвучувала. Рухи її були млявими, реакції уповільненими, голос настільки тихим, що нечутно було практично жодного слова. Тому, учасники групи просили її озвучувати те, про що вона говорила по декілька разів. Після чергового прохання «повторити сказане голосніше» вона перестала говорити і почала плакати. Це було дещо неочікуваним для групи, оскільки вправа носила в собі емоційно- позитивний характер.

Психолог: Ви не хочете поділитись з нами тим, що у вас трапилось?

(Студентка невербально похитала головою, давши нам зрозуміти, що не хоче).

Психолог: Ми можемо Вам чимось допомогти?

(Продовжуючи плакати, студентка знову похитала головою, показуючи нам, що відповідати вона не буде).

Психолог: Ви хочете, щоб ми дали вам спокій?

(Відповіді не було, хоча й не відбулося мовчазного заперечення).

Можемо припустити, що студентка хоче отримати від нас увагу і підтримку, однак, не готова про це попросити. Схоже, отримувати допомогу для неї є незвичним явищем. Тому психолог ще раз дає запитання, яке було задане їй раніше, але формулює його дещо по іншому).

Психолог: Нам хочеться спробувати Вас зрозуміти, допоможіть нам будь ласка це зробити. Без Вашої участі ми не справимося. (Цим висловлюванням психолог демонструє студентці Б., що вона є надзвичайно важлива і потрібна для групи. Тобто, він робить спробу замінити в уяві дівчини усвідомлений нею образ себе з «я - залежна» на «я - самостійна».

(Студентка заспокоюється, перестає плакати. Триває невеличка пауза).

Студентка Б: Я не знаю, з чого почати.

(Зауважимо, що тональність голосу стала дещо вищою).

Психолог: А з чого Вам би хотілося почати?

(Студентка з і задумливим виразом обличчя помітно напружується. Робимо спробу дати дівчині відчуття безпеки).

Психолог: Можете почати з себе. З того я кою Ви є? Що ви любите? Що Вам подобається?

(Після таких слів психолога студентка почувається дещо розгубленою. Тому, ми можемо припустити, що зацікавленість її почуттями та бажаннями є для неї не звичною).

Студентка Б.: Я люблю танці. Мені дуже подобається танцювати. Коли нікого немає вдома, і мене ніхто не бачить, я включаю музику і танцюю. Уявляючи себе красивою дівчиною. Я отримую від цього насолоду. Так я заспокоююсь.

(Припускаємо, що можливо студентка у такий спосіб вивільняє свої несвідомі подавлені агресивні імпульси).

Психолог: Так, танці це насправді чудово. Напевно, кожен з нас любить танцювати. Ви праві, в танцях ми наче наближаємось до себе, до своїх відчуттів та бажань.

Студентка Б.: Так. Ви мене розумієте.

(Занепокоєння дівчини потроху зникає. Мова її стає чіткішою, виразнішою, голос спокійніший).

Студентка Б.: Мені би дуже хотілося поєднати себе із танцями професійно. Я так хотіла б стати хореографом. Але моя мама цього мені б ніколи не дозволила.

(Її голос стає тихішим й вираз обличчя сумнішим).

Психолог: Чому?

Студентка Б.: Не знаю. Вона мабуть не вважає це професією. Та вона про мої бажання, напевне, навіть й не знає.

Психолог: Ви не розказували їй про них?

Студентка Б.: Розказувала, але вона не хотіла слухати.

(Пауза).

Студентка Б.: Мама часто мене не слухає, а точніше ніколи.

(Пауза. Дівчина помітно подавлена).

Студентка Б.: Їй не цікаві мої бажання. Та я їй часто їх, навіть, не озвучую.

Психолог: Чому?

Студентка Б.: Бо я за них буду покарана.

(Дівчина говорить повільно і задумливо).

Студентка Б.: Пам'ятаю, коли я була меншою і навчалась в школі, десь у початкових класах, я помила підлогу, бо завжди прибирала у квартирі, мама мене заставляла навіть дивани тягати, а я не могла, бо вони ули дуже важкі, а вона прийшла додому і побачила на підлозі бруд. За це мама мене дуже побила. Вона колись часто мене била. А тепер я живу в іншому місті, й рідко її бачу. Але ми спілкуємося по телефону. Після розмови з нею я завжди плачу.

Психолог: А чому Ви плачете? Мама Вас ображає?

Студентка Б.: Ні, не завжди, але я все одно плачу.

Психолог: А що ви відчуваєте до своєї мами?

Студентка Б.: Я не знаю. Але мені її іноді шкода.

Психолог: За що саме?

Студентка Б.: Не знаю... За те, що вона така нервова. Я колись зламала руку і мені наклали гіпс. Одного разу, мама прийшла з роботи і хотіла пройти на кухню, а там якраз я стояла і мама випадково зачепилась за мене пакетами. Вона так рознервувалась, що шарпнула мене за руку і зрушила гіпс. Я потім цілу ніч не могла спати, бо мене боліла рука. А мама звинуватила мене, мовляв, я сама собі винна, бо стояла у неї на шляху.

Психолог: А які у Вас стосунки з вашим батьком?

(Голос дівчини стає ще подавленішим).

Студентка Б.: Ми з ним не спілкуємось. Він нас покинув, коли я була ще зовсім маленькою. Але в мене тепер є хлопець. Він мені допомагає. Та моя мама не схвалює цих стосунків, бо він не наш студент.

(Аналізуючи сказане вище, звертаємо увагу на можливу аналогію зв'язку між батьком та хлопцем дівчини. Заперечлива форма слів «Він нас покинув» і «Ми з ним не спілкуємось» наштовхує на думку, що можливо, вибір в теперішній неконтактності дівчини з батьком не є вибором ані студентки, ані її батька. Співвідношення фактів «Батько нас покинув» й «Але тепер у мене є хлопець» дозволяє нам припустити про функціональне заміщення ролей «хлопець → батько», яке вказує нам на те, що «доросла дівчина» - це «маленька дівчинка», яка шукає єднання зі своїм татом через проекцію. Також вислів «коли я танцюю, я уявляю себе красивою дівчиною» дає можливість припустити про потребу відчути батька, щоб самоствердитись у власній красі. Внаслідок того, що «батько» - є первинною чоловічою фігурою для дівчинки, тому студентці треба стати «улюбленою дочкою» щоб в результаті сформуватися «красивою дівчиною». Оскільки, студентка вказує на те, що в неї хлопець є, але її мама цього не схвалює, дозволяє їй несвідомо сприйняти його не як хлопця, але як об'єкт для переносу).

Психолог: Ви сказали, що не спілкуєтесь зі своїм батьком, а він із Вами спілкується?

Студентка Б.: Й він з нами не спілкується.

(Узагальнене поєднання дівчиною себе з мамою, демонструє нам, що сепарація з матір'ю так і не відбулась).

Студентка Б.: Спочатку, коли тато розійшовся з мамою, він до нас приходив, і дзвонив, але мама його виганяла й трубку кидала. Тато приносив нам подарунки і цукерки, але мама викидала їх йому через балкон. Вона була проти того, щоб з ним спілкуватись. В результаті, через де-який час тато перестав приходити.

Психолог: Ви сказали, що Ваша мама проти спілкування з Вашим батьком, а Ви?

Студентка Б.: А що я?

Психолог: Ви проти?

Студентка Б.: Ні, я не проти. Я навпаки хочу з ним спілкуватися, але моя мама цього не хоче.

Психолог: А чому Ваша мама не хоче, щоб Ви спілкувалися з батьком?

Студентка Б.: Тому що, мама каже, що він нас зрадив.

Психолог: Чим саме він Вас зрадив?

Студентка Б.: Бо він розлучився з мамою.

Психолог: То він розлучився з мамою, а не з Вами.

Студентка Б.: Так, але я просила, щоб він залишився, але тато лише обійняв мене та все одно пішов з дому, і я за це на нього ображена.

Психолог: Він пішов, бо Ваші батьки розлучилися. Мабуть, було б нелогічно, якщо би після розлучення батьки продовжували жити в одній квартирі. Але, мабуть, Ваш батько пішов з дому, а не від Вас. Адже, він неодноразово намагався з Вами зустрітись, та ваша мати його проганяла. Я це правильно зрозуміла?

Студентка Б.: Так.

Психолог: А Вам би хотілося зараз зустрітись з татом?

Студентка Б.: Так... Не знаю... Розумієте, усе це складно. У мене є вітчим. Думаю, йому теж це не сподобається. Тай у мене зараз зі здоров'ям не дуже.

Психолог: А що з Вашим здоров'ям?

Студентка Б.: Мені дуже погано. В мене зовсім не має сил. Почуваюся дуже виснаженою і слабкою. В мене постійно крутиться в голові й здається, що зараз впаду, я нічого не можу їсти, а коли щось таки з'їм, одразу починає нудити.

Психолог: Ви обстежувалися у лікарів?

Студентка Б.: Так, мене водила моя мама, вона й сама лікар. Але медики сказали, що я здорова. Вони виписали мені заспокійливі препарати. Я їх зараз п'ю. Але вони не дуже мені допомагають. А ще у мене проблеми з менструацією. Її у мене немає.

Психолог: Скільки Вам зараз років?

Студентка Б.: Двадцять.

Психолог: У вас ще ніколи не було менструації?

Студентка Б.: Були, ще з тринадцяти років. Але потім перестали йти і вже два з половиною роки взагалі не йдуть.

Психолог: Ви були у гінеколога?

Студентка Б.: Так, він виписав мені гормональні ліки. Я їх вже півтори роки вживаю. Але вони мені не допомагають. А ще, я дуже сильно втратила вагу і мені важко ходити на пари, бо увесь час почуваю себе дуже виснаженою.

Психолог: А вам подобається вчитися?

Студентка Б.: Так, але зараз мені це дається з труднощами.

(Отже, виходячи з вище сказаного, можемо зробити висновки, що оскільки медиками не знайдено жодних соматичних порушень у фізичному здоров'ї студентки, то припускаємо, що причиною її розладів, можливо, є важкі емоційні переживання, що утворюють собою потужний внутрішньо-особистісний конфлікт, який призводить до складних психосоматичних розладів. Тобто, нам потрібно знайти фактор, який спровокував та розвинув дисбалансні психосоматичні реакції організму, що заважають

активній сфері життєдіяльності. Тому, спробуємо відшукати причинно наслідкові зв'язки між емоціями дівчини та її тілесною симптоматикою).

Психолог: Тобто, Ви хочете сказати, що навчання у ВУЗі дається Вам зараз значно важче, ніж було раніше?

Студентка Б.: Це так. Після того як я почала втрачати вагу, я увесь час почувую себе виснаженою та втомленою.

Психолог: Скільки часу у Вас такий стан?

Студентка Б.: Десь майже два з половиною роки. Так я це точно пам'ятаю, бо якраз у цей час я почала зустрічатись зі своїм хлопцем.

Психолог: Тобто, Ваша втрата ваги та аменорея почалися приблизно в один і той же час, якраз як Ви почали зустрічатися з хлопцем.

Студентка Б.: Так.

Психолог: Які у Вас стосунки з ним зараз?

Студентка Б.: Хороші, дуже хороші, він навіть хоче, щоб ми одружилися.

Психолог: А Ви цього хочете?

Студентка Б.: Так, але зараз я ще не готова, через свій стан здоров'я.

Психолог: Цей Ваш стан вас лякає?

Психолог: Так. Мені страшно захворіти ще сильніше. Тому, я часто мию руки й, навіть, боюся до чогось торкатись, щоб чимось не заразитись, а коли відкриваю дверну ручку, перед тим протираю її вологою серветкою.

(Таке зауваження дівчини, наштотує нас на роздуми про глибинніші причини її зовнішніх поверхневих реакцій).

Психолог: Скажіть, а по відношенню до Вас були колись, якісь сексуальні домагання?

Студентка Б.: Ні, ніколи. Мій хлопець дуже бережно до мене відноситься. Він до мене дуже уважний.

Психолог: Ви казали, що Ваша мама не схвалює Ваші стосунки з хлопцем. А як вона віднеслась до новини про Ваше одруження?

Студентка Б.: Я не знаю, я ще їй цього не казала, бо зараз з нею не бачусь, а таку новину краще сказати усно.

Психолог: Ви не їдете до мами через зайнятість у навчанні чи через свій стан здоров'я?

Студентка Б.: Мабуть, через стан здоров'я, бо раніше їздила до неї часто, хоча й вчитись мала значно більше. А тепер, коли маю їхати, мені стає дуже погано і я увесь час хочу плакати. Тому змушена відкладати поїздку.

(Припускаємо, що спроба уникнення поїздки, через погіршення стану здоров'я студентки, маскує в собі витіснені травматичні переживання, не усвідомлені самою дівчиною).

Психолог: А чому Вам хочеться плакати? Про що Ваші сльози?

Студентка Б.: Не знаю, просто хочеться ...

(Пауза... Обличчя студентки раптово напружується та виражає собою жах. Дівчині стає важко дихати. Вона з усією силою тримається за свій стілець, ніби шукаючи опори, яка не дасть їй впасти... Психолог, не перебиваючи, дає можливість студентці зануритись у її власні переживання).

Студентка Б.: Я пригадала. Так. Я пригадала це лише тепер. Одного разу, коли я на вихідні приїхала додому, це було близько двох з половиною років тому, - пішла в душ. Я залізла в ванну і почала митися. Вдома був лише вітчм. Раптом я підняла голову вгору, не знаю, чому я це зробила, можливо відчула, що на мене хтось дивиться. А у нас між кухнею і ванною є віконечко. Там був вітчм. Він за мною спостерігав. Я накинула на себе халат, вибігла з ванни і почала кричати. В мене була істерика. Я не могла себе зупинити. Вітчм від мого крику втік з квартири. Він не був там випадково. Я це точно знаю. Бо віконце з кухні було високо. Для того, щоб мене побачити, він

мусів залізти на стіл. Перед тим, як я зайшла в ванну, вітчим сидів у кімнаті та дивився телевизор. Тобто, він заліз туди, знаючи, що я в душі. Коли прийшла мама, я їй про це розказала. А вона на мене накричала і вдарила по обличчю. Я цілу ніч плакала, й зранку поїхала на пари... Коли я була ще вдома вітчим вночі повернувся, зранку він мене бачив та поведив себе так ніби нічого не сталося.

(Пауза).

Студентка Б.: Не знаю, як я могла це забути, не розумію, чому я пригадала це тільки тепер.

(Пауза).

Психолог: Що ви зараз відчуваєте?

Студентка Б.: Мені дуже погано, хочеться плакати, я відчуваю на себе злість.

Психолог: Злість за що?

Студентка Б.: За те, що могла про це забути.

Психолог: А що було б, якщо би Ви цього не забули?

Студентка Б.: Я не знаю, але мені б не було зараз так погано.

Психолог: Через, що Вам зараз гірше, через те, що зробив Ваш вітчим, чи через те як поступила Ваша мати?

Студентка Б.: Я не знаю...

Психолог.: Не знаєте чи не хочете знати?

(Пауза).

Студентка Б.: Так, Ви праві, я не хочу знати...

Психолог: Тобто, Ви готові знову про це забути?

Студентка Б.: Ні, не готова. Знаючи про це мені буде легше.

Психолог: Легше відстоювати та захищати себе?

Студентка Б.: Мабуть, що так.

Психолог: А що Ви відчуваєте зараз до своєї матері?

Студентка Б.: Я відчуваю на неї образу.

Психолог: А злість?

(Пауза)

Студентка Б.: Так, я відчуваю на неї злість.

Психолог: Вам хочеться їй про це сказати?

Студентка Б.: Так, я готова сказати їй про те, що ображена на неї.

(Ствердна та цілісна відповідь демонструє нам, що студентка стала зрілішою у своїх відчуттях, тобто, змогла подорослішати).

Психолог: То, може, Ваші сльози захищали Вас, маскуючи справжні почуття з якими Ви не могли справитись тоді?

(Пауза).

Студентка Б.: Так, можливо, напевно, Ви праві.

Психолог: Так само, як і уже впродовж двох з половиною років Ваш негативний стан здоров'я захищає Вас й від інших травматичних переживань?

Студентка Б.: Що Ви маєте на увазі?

Психолог: Можливо, те, що Ви не могли зробити самі, робила за Вас ваша хвороба.

Студентка Б.: Я Вас не розумію.

Психолог: Ваші розлади менструального циклу та Ваша різка втрата ваги припадає на один і той же час. Саме два з половиною роки тому Ви починаєте зустрічатися з хлопцем, який хоче з Вами одружитись. Цей стосунок несвідомо пробуджує у Вас емоційні переживання, щодо стосунків з Вашим батьком. Ви, так і не зумівши сепаруватись від матері, сприймаєте відносини з ним як негативні та травматичні, в яких Ваш батько Вас покинув. Це не дає можливості дозволити Вам полюбити себе такою, якою Ви є. У Вашій емоційній пам'яті відбувається зіставлення «себе» та «події» яка відбулась, а саме – Вас «покинув тато», коли Ви були

«повненькою дівчинкою». Ототожнюючи свого хлопця зі своїм батьком, який колись від Вас пішов, Ви хочете не відчувати такі знайомі та важкі для Вас переживання повторно. Тому, уникаючи стичності зі своєю внутрішньою травмованою, «покинutoю повненькою дитиною» - Ви різко без будь яких зусиль втрачаєте вагу... Такий стан втомлює та виснажує Вас. Паралельно з цим відбувається збій менструального циклу та наступає аменорея. В Вашій уяві, Ви маєте фантазію, що через відсутність менструації, Ви не зможете народити дитину. Тому не можете вийти заміж. А відповідно не будите знову покинуті.

З іншої позиції, якраз у цей самий період Ви уже навчаєтесь в університеті та рідко приїжджаєте додому. Саме, під час однієї з поїздки у Вас відбувається стресова ситуація, пов'язана із Вашим вітчимою. Про неї Ви розповідаєте своїй матері, очікуючи, напевно, її розуміння, підтримки та захисту. Однак, від мами їх Ви не отримуете. Окрім того, вона забороняє Вам захищатися й самій. Ви інтуїтивно розумієте, що захищаючи себе будите відкинуті та покарані нею, як це було в дитинстві, коли Ваша мама карала Вас незаслужено. Тому, те, що Ви не в змозі зробити свідомо, робить для Вас Ваше несвідоме. Маючи розлади менструального циклу, Ви, умовно, стаєте знову «маленькою дівчинкою» позбавленою будь якої сексуальності, до якої вітчим не відчуватиме сексуальних потягів. Одночасно з цим втрачаєте вагу, наче стараючись стати для нього непомітною та невидимою...

(Пауза... Студентка плаче...).

Студентка Б.: Я не знала, що між цим усім є спільний взаємозв'язок. Не знаю, що мені тепер робити?

Психолог: А що Вам хочеться робити?

Студентка Б.: Мені хочеться бути щасливою і здоровою...

Психолог: У Вас є всі шанси щоби цього досягти.

Студентка Б.: Але я не знаю з чого почати?

Психолог: Так само, як не знали з чого почати сьогоднішню розповідь, однак попри це Ви чудово попрацювали. Так, Ви багато плакали і страждали, але, дозволивши собі зануритись у власні переживання, Ви змогли наблизитись до справжньої себе, що дало Вам шанс відшукати першоджерела витоків проблем з Вашим здоров'ям. Сьогодні Ви спробували зробити перший крок на зустріч собі і Вам це вдалося. Так, можливо, у реальному житті Ви до цього не звикли. Але в цьому не має Вашої вини. Ви, починаючи з дитинства, засвоїли для себе урок, що бути собою, є небезпечно, бо за це Ви понесете покарання. Однак, здатність чути, відчувати та слухати себе – є найкращим подарунком, який Ви можете зараз для себе зробити. Вам не потрібно використовувати хворобу, в якій Ви хочете стати «маленькою та непомітною дівчинкою», для того щоб захиститись від вітчима, від якого не захистила Вас Ваша матір. Ви достатньо доросла та сильна, щоб зможти захиститися самій. Ви можете, сепарувавшись від своєї матері, дозволити собі спілкування з вашим батьком, якого Вам так хочеться. Це дасть Вам можливість здобути новий досвід – «улюбленої та непокинutoї дитини», що звільнить Вас від потреби бути хворою, для уникнення одруження, щоб (в Ваших фантазіях) не бути покинутою й в майбутньому. В результаті цього, Ви з «маленької непотрібної дівчинки» зможете стати «дорослою, впевненою у собі дівчиною». Ви маєте право нікому не давати ображати себе, в тому числі й Вашій матері та дозволяти при цьому собі відчувати до неї різногамність почуттів: від любові, поваги та співпереживання до злості та образи, що є важливими функціональними емоціями нашого організму. Так, оглядаючись назад, є багато подій і ситуацій, які травмували та руйнували Вас. Однак відчувши, проаналізувавши, та осмисливши їх, вони зможуть стати для Вас життєвим досвідом, який робитиме Вас самостійною, впевненою у собі та щасливою.

Висновок: Підводячи підсумок психо-корекційної роботи в вправі « Вчимося любити себе» можемо сказати про позитивні результати в емоційно-сміслових процесах дівчини. Через непрості та несправедливі стосунки з матір'ю, студентка сформувалась невпевненою в собі, закомплексованою, нерішучою дівчиною, позбавленою здатності до легкої, вільної та відвертої контактності з соціумом. Її інтереси та бажання були подавленими, внаслідок чого, студентка утвердила себе в статусі «слабкої» та «нецікавої» оточуючим. Стараючись стати непомітною, вона веде себе тихо, рухи її є млявими, реакції уповільненими. Лише через танці і сльози, які допомагають їй заспокоїтися, дівчина вивільняє свої витіснені агресивні імпульси. Однак розуміння та підтримка групи, дозволяє студентці відкритися. Саме це дає змогу зануритись їй в власні глибинні переживання та зустрівшись з своїм несвідомим, проаналізувати та зрозуміти свою «хворобу». Досліджуючи фактор, який розвинув дисбалансні психосоматичні реакції організму, що заважають активній сфері життєдіяльності, які проявляються через тілесну симптоматику, студентка Б. приходиться до усвідомлення того, що причиною її хвороби є важкі емоційні переживання, що утворюють собою потужний внутрішньо-особистісний конфлікт.



УКРАЇНА

ДЕПАРТАМЕНТ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОЛОМІЙСЬКИЙ МЕДИЧНИЙ КОЛЕДЖ ім. І. ФРАНКАвул. І. Франка, 14, м. Коломия, Івано-Франківська обл., 78200, тел. (03433) 2-44-50, тел.-факс (03433) 2-69-47
E - mail: kolmedkol@gmail.com, www. frankocollege. Info, код ЄДРПОУ 02011338

02.04.2018 р. № 68/10-04

на № _____ від _____ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Козової Ірини Любомирівни

на тему "Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів",

що подається до захисту за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія у практику освітньої діяльності Коломийського медичного коледжу ім. І. Франка

Пошукач Козова Ірина Любомирівна асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» впродовж 2015-2017 рр. співпрацювала з дирекцією Коломийського медичного коледжу ім. І. Франка.

На запрошення дирекції закладу І. А. Козова взяла участь у роботі науково-методичного семінару, де переконливо довела ефективність кредитно-модульної системи освіти і особливо її вплив на успішність й мотиваційну сферу студентів. Методичні рекомендації та деякі роботи автора, а саме: "Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти", "Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти", "Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) освіти", "Надання психологічної допомоги як один із шляхів підвищення мотивації до учіння у студентів медиків", "Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу", стали надійним підґрунтям для викладачів нашого закладу у забезпеченні новітніх підходів до організації навчального процесу у вищій школі.

Впроваджувальні результати дисертаційного дослідження І. А. Козової мають безсумнівну науково-практичну цінність і можуть з успіхом використовуватись у закладах вищої освіти. Вважаємо, що вони є актуальними не лише в контексті вивчення процесу становлення навчально-професійної мотивації майбутніх стоматологів, а й при порівнянні особливостей становлення фахівців у будь-якій області підготовки.

В.о. директора
Коломийського медичного коледжу
ім. І. Франка



В. П. Васкул

Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
ФАКУЛЬТЕТ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

15.02.2018 № 14

76008, вул. Галицька, 201.
м. Івано-Франківськ,
59-61-62

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Козової Ірини Любомирівни
на тему "Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння
студентів вищих медичних навчальних закладів", що подається до захисту за
спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія у практику
освітньої діяльності Факультету природничих наук

Пошукач Козова Ірина Любомирівна асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» впродовж 2015-2017 рр. співпрацювала з керівництвом Факультету природничих наук ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

На запрошення керівництва підрозділу І. Л. Козова взяла участь у роботі науково-методичного семінару, де переконливо довела ефективність кредитно-модульної системи освіти і особливо її вплив на успішність й мотиваційну сферу студентів. Методичні рекомендації та деякі роботи автора, зокрема: "Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) освіти", стали надійним підґрунтям для викладачів нашого закладу у забезпеченні новітніх підходів до організації навчального процесу у вищій школі.

Впроваджувальні результати дисертаційного дослідження І. Л. Козової мають безсумнівну науково-практичну цінність і можуть з успіхом використовуватись у закладах вищої освіти. Вважаємо, що вони є актуальними не лише в контексті вивчення процесу становлення навчально-професійної мотивації майбутніх стоматологів, а й при порівнянні особливостей становлення фахівців у будь-якій галузі підготовки.

Декан

15.02.2018



доц. В. М. Случик



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) 3-15-74
e-mail: info@pnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125266

24.04.2018 № 04-15/03/810
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Козової Ірини Любомирівни
на тему "Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння
студентів вищих медичних навчальних закладів", подану на здобуття
наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 –
педагогічна та вікова психологія

Асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет" здійснювала апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника упродовж 2015 – 2017 рр.

Найвагоміші теоретичні та емпіричні результати дослідження, пов'язані з психологічними особливостями різних рівнів розуміння релігійного дискурсу, доповідалися й обговорювалися на пленарному засіданні Сьомого всеукраїнського наукового семінару "Методологічні проблеми психології особистості" (28 вересня 2017 року).

Деякий аналіз та критичне осмислення основних концептуальних положень організації дослідження та підбору діагностичних методик, запропонованих І. Л. Козовою, а також результати мотиваційних тенденцій у ставленні до навчально-професійної діяльності обговорювалася під час лекційних і семінарських занять з курсів "Психодіагностика", "Основи психодіагностики", "Педагогічна та вікова психологія", "Вікова психологія".

У 2017 році зі студентами педагогічного інституту і філософського факультету було проведене комплексне емпіричне дослідження рівнів навчально-професійної мотивації, що дало змогу провести порівняльний аналіз з найбільш інформативними показниками, отриманими при дослідженні студентів стоматологічного факультету ДВНЗ "Івано-Франківський національний медичний університет".

Результати упровадження дисертаційного дослідження в навчальний процес університету обговорені та знайшли схвальну оцінку на засіданні кафедри загальної та клінічної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 7 від 6 лютого 2018 року).

Завідувач кафедри
загальної та клінічної психології,
доктор психологічних наук, професор

В. П. Москалець

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор

А. В. Загороднюк

А. В. Загороднюк
(0342) 59-60-55





Україна

Міністерство освіти і науки України
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІТАРНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ОДЕСА

№ 1 - ГФ

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Козової Ірини Любомирівни
на тему "Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів
вищих медичних навчальних закладів", що подається до захисту за спеціальністю 19.00.07
– педагогічна та вікова психологія у практику освітньої діяльності

Пошукач Козова Ірина Любомирівна асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» впродовж 2015-2017 рр. співпрацювала з кафедрами Психології та соціальної роботи, Правознавства, Політології Гуманітарного факультету Одеського національного політехнічного університету

На запрошення адміністрації закладу І. Л. Козова взяла участь у роботі науково-методичного семінару, де переконливо довела ефективність кредитно-модульної системи освіти і особливо її вплив на успішність й мотиваційну сферу студентів. Методичні рекомендації та деякі роботи автора, а саме: "Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти", "Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти", "Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) освіти", "Надання психологічної допомоги як один із шляхів підвищення мотивації до учіння у студентів медиків", "Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу", стали надійним підґрунтям для викладачів нашого закладу у забезпеченні новітніх підходів до організації навчального процесу у вищій школі.

Впроваджувальні результати дисертаційного дослідження І. Л. Козової мають безсумнівну науково-практичну цінність і можуть з успіхом використовуватись у закладах вищої освіти. Вважаємо, що вони є актуальними не лише в контексті вивчення процесу становлення навчально-професійної мотивації майбутніх стоматологів, а й при порівнянні особливостей становлення фахівців у будь-якій області підготовки.

Декан гуманітарного факультету
Одеського національного політехнічного
університету, к. психол. н. і. доцент



С.О. Колот



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Галицька 2, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 53-32-95, e-mail: ifnmu@ifnmu.edu.ua

від 01.03.18 № 11-879
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Козової Ірини Любомирівни

на тему "Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів", що подається до захисту за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія у практику освітньої діяльності Івано-Франківського медичного коледжу ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет».

Пошукач Козова Ірина Любомирівна асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» впродовж 2015-2017 рр. співпрацювала з дирекцією медичного коледжу ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет».

На запрошення дирекції закладу І. Л. Козова брала участь у роботі науково-методичного семінару, де переконливо довела ефективність кредитно-модульної системи освіти і особливо її вплив на успішність й мотиваційну сферу студентів. Методичні рекомендації та деякі роботи автора, а саме: "Порівняльна характеристика показників соціально-психологічної адаптації та невротизації студентів медичного ВУЗу в різних системах сучасної освіти", "Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти", "Ефективність роботи кабінету психологічної допомоги за умов Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS)

освіти", "Надання психологічної допомоги як один із шляхів підвищення мотивації до учіння у студентів медиків", "Стан невротизації студентів медичного вищого навчального закладу", стали надійним підґрунтям для викладачів нашого закладу у забезпеченні новітніх підходів до організації навчального процесу у вищій школі.

Впроваджувальні результати дисертаційного дослідження І. Л. Козової мають безсумнівну науково-практичну цінність і можуть з успіхом використовуватись у закладах вищої освіти. Вважаємо, що вони є актуальними не лише в контексті вивчення процесу становлення навчально-професійної мотивації майбутніх стоматологів, а й при порівнянні особливостей становлення фахівців у будь-якій області підготовки.

Директор
медичного коледжу
ДВНЗ «Івано-Франківський
національний медичний університет»

Ю. В. Боцорко

Проректор з наукової роботи
ДВНЗ «Івано-Франківський національний
медичний університет»



І. П. Вакалюк