

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту.
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра
на тему «Метакогнітивна компетентність психолога як складова готовності до
професійної діяльності»

Виконала студентка 2 курсу, групи ЗМПс-21
напряму підготовки 053 «Психологія»

БАЗАН Інна Григоріївна

Керівник:
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Ткачук Ольга Володимирівна

Рецензент:
кандидат психологічних наук
Ширяєва Тетяна Михайлівна

Допущено до захисту
Завідувач кафедри: _____
Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	6
1.1. Провідні та периферійні компетентності як складові професійної діяльності психолога	6
1.2. Чинники формування метакогнітивної компетентності психолога, її роль у професійній діяльності психолога.....	12
Висновки до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ТА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	24
2.1. Обґрунтування процедури та методик емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності	24
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності	28
Висновки до розділу 2	45
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	47
3.1. Програма формування та розвитку метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності	47
3.2. Ефективність програми формування метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності	66
Висновки до розділу 3	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	80
ДОДАТКИ.....	87

ВСТУП

Постановка проблеми. У сучасних умовах професійної діяльності психологів важливим аспектом є їхня здатність ефективно адаптуватися до складних і змінюваних умов, приймати обґрунтовані рішення та надавати якісну допомогу клієнтам. Однією з основних складових цієї здатності є метакогнітивна компетентність, що включає в себе здатність до саморефлексії, самоконтролю, критичного мислення та когнітивної гнучкості.

Проте, попри важливість цієї компетентності для ефективної практичної діяльності психологів, у науковій літературі недостатньо досліджено її вплив на професійну готовність, а також на те, як її можна розвивати в процесі підготовки психологів. Більшість програм підготовки психологів акцентують увагу на теоретичних знаннях і техніках, але часто нехтують розвитком метакогнітивних навичок, що є критично важливими для професійної ефективності.

Отже, проблема, що потребує вирішення, полягає в тому, як метакогнітивна компетентність психолога може стати основою його професійної готовності і як її можна розвивати через психокорекційні програми. Це дослідження покликане долучитися до вирішення цієї проблеми, а також розробити вправи для формування метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів, зокрема для підвищення їхньої професійної ефективності, адаптивності та здатності до саморегуляції у реальних умовах практичної діяльності.

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити програму формування метакогнітивної компетентності майбутніх психологів як складової їхньої готовності до професійної діяльності.

Гіпотеза дослідження – цілеспрямоване формування метакогнітивної компетентності майбутніх психологів через інтеграцію вправ із саморефлексії, саморегуляції та когнітивної гнучкості сприятиме підвищенню їхньої професійної готовності.

Завдання дослідження:

проаналізувати поняття, структуру та роль метакогнітивної

компетентності у професійній діяльності психолога;

окреслити основні чинники та компоненти метакогнітивної компетентності, які визначають професійну готовність психолога;

розробити програму розвитку метакогнітивної компетентності майбутніх психологів;

провести емпіричне дослідження для оцінки ефективності програми;

сформулювати рекомендації щодо впровадження програми у процес підготовки майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження – метакогнітивна компетентність як складова професійної підготовки психологів.

Предмет дослідження – процес формування метакогнітивної компетентності майбутніх психологів у контексті їхньої готовності до професійної діяльності.

Методи дослідження:

теоретичний аналіз наукової літератури;

емпіричне дослідження включало збір даних з допомогою:

анкети «Формування метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів» для оцінки компонентів метакогнітивної компетентності та виявлення впливу життєвого досвіду на професійне зростання;

методики оцінки кар'єрних орієнтацій «Якорі кар'єри» для визначення кар'єрних орієнтацій учасників дослідження та вивчення їхнього впливу на розвиток метакогнітивних навичок;

«Опитувальника задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розроблений П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко) для оцінки рівня задоволеності роботою та його впливу на метакогнітивну компетентність;

«Діагностики мотивації до успіху» Т. Елерса для встановлення взаємозв'язків між життєвим досвідом, кар'єрними орієнтаціями, мотивацією та задоволеністю роботою учасників;

експеримент для перевірки ефективності розробленої програми;

порівняння початкових і результатів в рівні компетентності після участі у

програмі, зокрема проведення кореляційного аналізу даних дослідження.

Емпірична база дослідження: п'ятдесят студентів психологічних спеціальностей.

Наукова новизна та теоретичне значення – теоретично обґрунтовано метакогнітивну компетентність як складову професійної готовності психолога, розроблено психокорекційну програму для розвитку метакогнітивних навичок у майбутніх психологів. Розширено уявлення про метакогнітивні навички в контексті професійної діяльності психолога.

Практичне значення – розроблена програма може бути впроваджена в навчання майбутніх психологів для розвитку метакогнітивної компетентності. Покращення професійної готовності психологів через розвиток саморефлексії, самоконтролю та когнітивної гнучкості.

Структура дослідження – робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

1.1. Провідні та периферійні компетентності як складові професійної діяльності психолога

Професійна діяльність психолога є надзвичайно важливою для забезпечення психічного здоров'я індивідів, колективів та суспільства в цілому. Вона включає широкий спектр функцій, від підтримки психологічного благополуччя до надання допомоги в складних життєвих ситуаціях, таких як стрес, травми чи кризові стани. У контексті постійних змін у суспільстві, зростаючих соціальних та емоційних навантажень, роль психолога виявляється особливо актуальною.

Психологи працюють із клієнтами, допомагаючи їм справлятися з емоційними, поведінковими та психологічними труднощами, вони надають підтримку в кризових ситуаціях, сприяють подоланню тривожних розладів, депресії, стресу і травм, що важливо для збереження психічного здоров'я та якості життя клієнтів.

Психологічна допомога також спрямована на розвиток особистості. Психологи допомагають людям покращити їхнє самоусвідомлення, підвищити самовизначення, мотивувати до особистісного росту, а також удосконалювати навички комунікації та взаємодії з іншими людьми, адаптуватися до змін, що відбуваються в житті, наприклад, у кар'єрі, до внутрішньої трансформації особистості.

Отже, професійна діяльність психолога є надзвичайно важливою і вимагає від фахівця високого рівня компетентності.

Поняття компетентності є центральним у сучасній психології та педагогіці. Ще у середині ХХ століття дослідники, такі як White R. та McClelland D. підкреслювали важливість компетентності для професійного успіху. Вони визначали компетентність як сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для

ефективного виконання професійних завдань [61, 51].

Відповідно до визначення, сформульованого Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), професійна компетентність – це «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу».

Компетентність є ключовим елементом для як початківців, так і досвідчених фахівців. В умовах модернізації освіти та впровадження компетентнісного підходу акцент ставиться не лише на знаннях, а й на здатності практично вирішувати завдання професійної діяльності. Це сприяє тому, що фахівці чітко усвідомлюють, які знання, навички та вимоги до їхньої особистості необхідні для ефективної консультативної роботи. Незалежно від досвіду, важливо, щоб психолог мав чітке розуміння меж своєї компетентності. Це полягає у здатності відмовитися від вирішення питань, які не можуть бути вирішені через відсутність необхідних знань або ресурсів.

Поняття психологічної компетентності є предметом вивчення багатьох дослідників. Цільмак О.М. визначає психологічну компетентність як здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії [37]. Єрмаков Т.І. вважає, що психологічна компетентність полягає у здатності індивіда взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин, а тому включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування [12]. Орбан-Лембрик Л.Б. під психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення [31]. Бондарчук О.І. визначає психологічну компетентність особистості через успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування

психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед нею в системі «людина – людина» [29].

Психологічна компетентність відповідає трьом основним критеріям для визначення та відбору ключових компетентностей, сформульованих міжнародними експертами, а саме: ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, в тому числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства; ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті; ключові компетентності є важливими для особистості [15].

Метакогнітивна компетентність – це багатогранне поняття, тісно пов'язане з поняттями метакогнітивного пізнання або метакогніції. Незважаючи на дослідження як за кордоном, так і в Україні, єдиного розуміння цього терміна досі немає. Науковці трактують його по-різному, включаючи знання про навчання, уявлення про ефективні стратегії, мотивацію та індивідуальні особливості. Це свідчить про складність і багатоаспектність феномена.

Flavell J. H. та Garner R. розглядають метакогніцію як усвідомлене знання і розуміння людиною своїх когнітивних процесів, що забезпечує їхню продуктивність [42, 44].

Livingston J. A. акцентує увагу на тому, що метакогніція поєднує різноманітні аспекти, такі як обізнаність щодо навчальних стратегій і спостереження за перебігом пізнавальної діяльності [49]. Хоча ці аспекти суттєво різняться, вони об'єднані загальним розумінням процесів мислення і навчання. Таким чином, метакогніція включає знання про те, як найкраще засвоїти матеріал, які фактори впливають на ефективність навчання, яка мотивація сприяє його успіху та як правильно організувати вивчення нового.

Інші дослідники підходять до метакогніції як до риси особистості, що сприяє саморегуляції та самокорекції у процесі пізнання. Наприклад, Borkowski J. G. визначає її як здатність до управління власними когнітивними процесами [38]. Sternberg R. J. пов'язує метакогніцію з високими розумовими

здібностями, оскільки ефективне управління навчанням вимагає аналітичного мислення, синтезу знань і бажання освоювати нове [58]. Nelson E. S. розглядає метакогніцію крізь призму свідомості, акцентуючи увагу на механізмах її розвитку [53]. У свою чергу Hacker D. J. наголошує на поступовій трансформації цього поняття – від «роздумів про мислення» до «знання про способи пізнання» – і зауважує відсутність єдиного усталеного визначення, що підкреслює багатогранність метакогніції [46].

Зміст поняття «метапізнання» є досить багатозначним конструктом, відображеним у визначеннях різних авторів. Метапізнання, термін, запроваджений Flavell J. H., який описує нашу здатність усвідомлювати і керувати власними думками. За Flavell J. H., метапізнання складається з чотирьох основних компонентів: знань про те, як ми мислимо, досвіду мислення, цілей, яких ми прагнемо досягти, та стратегій, які ми використовуємо для досягнення цих цілей. Завдяки метапізнанню ми можемо спостерігати за своїм мисленням, аналізувати його і вдосконалювати [42].

У дослідженнях Flavell J. H. визначені такі функції метапізнання:

визначення проблеми та можливих варіантів її рішень, що включає в себе усвідомлення завдання та пошук способів його вирішення;

знання необхідних когнітивних процесів для розв'язання завдання., це коли психолог усвідомлює, які саме пізнавальні процеси необхідні для ефективного виконання завдання;

активація правил та методів пізнання, використання знань і стратегій для вирішення проблеми;

гнучкість у пошуку рішень, тобто здатність адаптуватися та змінювати підходи у разі необхідності;

фіксація уваги на завданні, концентрація на процесі вирішення проблеми;

контроль процесу розв'язання завдання, оцінка власних дій та коригування стратегії за потреби;

віра в можливості мислення, у свої розумові здібності і можливості

розв'язати задачу;

прагнення до ідеальності рішення, намагання досягти найкращого результату в розв'язанні проблеми.

Ці функції важливі для розвитку метапізнавальних здібностей, які сприяють ефективному навчанню та професійній діяльності [42].

Brown A. розглядає метапізнання як навмисний свідомий контроль власної когнітивної активності [39]. White B.Y., Frederikse J.R. метапізнання визначають як розуміння власного мислення та продуктів власних зусиль [61], Lin X., Lehman J. D. метапізнання визначають як об'єднання розуміння процесу, природи завдання та емоційного стану [48], Koriat A., Shitzer-Reichert R. вважають, що метапізнання представлено когнітивними процесами, об'єктом розгляду яких є власні когнітивні процеси [47].

Доцевич І. вважає метакогнітивну компетентність вмотивованою системою здатностей (метапам'ять, метакреативність, металінгвістичні здібності та метамислення), які втілені в метакогнітивному досвіді (метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивна активність, метакогнітивні знання) [7].

Метакогнітивна компетентність є однією з основних складових професійної майстерності психолога. Вона включає здатність свідомо регулювати свої когнітивні процеси, адаптувати методи роботи до конкретних потреб клієнтів, контролювати емоції, думки та поведінку під час взаємодії, а також оцінювати ефективність власних стратегій і методів.

Ця компетентність дозволяє психологу:

гнучко змінювати підходи до терапії чи консультування відповідно до результатів роботи та нових обставин;

визначати найбільш ефективні стратегії для вирішення проблем клієнта;

самостійно коригувати недоліки у своїй роботі, сприяючи постійному професійному розвитку;

підтримувати високий рівень емоційної стійкості, необхідний для побудови ефективного контакту з клієнтом;

розвивати рефлексивні навички, що дозволяють оцінювати та вдосконалювати професійну діяльність.

Таким чином, метакогнітивна компетентність є важливою умовою ефективної психологічної практики, оскільки вона сприяє оптимізації процесів самоконтролю, аналізу та адаптації, необхідних для забезпечення якісної допомоги клієнтам

Отже, метакогнітивна компетентність є провідною компетентністю психолога, оскільки вона допомагає йому ефективно управляти своєю професійною діяльністю, оцінювати, коригувати та вдосконалювати свої стратегії для досягнення максимальних результатів у роботі з клієнтами [42].

Метакогнітивна компетентність є базовою для багатьох інших професійних компетентностей психолога, таких як саморегуляція, критичне мислення, рефлексія, самоосвіта та адаптивність. Вона забезпечує психологу здатність свідомо управляти своїми когнітивними процесами, оцінювати власну діяльність і вдосконалювати її, що робить цю компетентність ключовою для професійного зростання.

У контексті теорії Маслоу А., яка акцентує увагу на самоактуалізації, метакогнітивна компетентність є одним із інструментів, що допомагає реалізувати прагнення до вдосконалення. Самоактуалізація, за Маслоу, передбачає розкриття потенціалу особистості та гармонійне поєднання професійних цінностей із особистими [25]. Метакогнітивні навички допомагають психологу усвідомлено аналізувати свій досвід, адаптувати методи роботи відповідно до потреб клієнтів і досягати балансу між самореалізацією та професійними вимогами.

Метакогнітивні навички також дозволяють людині пов'язувати свої особисті переконання, ставлення та досвід із зовнішнім середовищем і подіями, а також сприяють розумінню психічного стану інших людей, аналізу їхніх мотивів і намірів. Для психолога це особливо важливо, адже така інтеграція дозволяє будувати довірчі стосунки з клієнтом, глибше розуміти його потреби та

ефективно адаптувати терапевтичні підходи [64].

Окрім цього, метакогнітивна компетентність доповнюється периферійними компетентностями, такими як професійне самовизначення, здатність до навчання протягом життя, уміння планувати та коригувати свій професійний шлях. Вони разом формують основу для успішної психологічної практики, дозволяючи психологу залишатися гнучким і адаптивним.

Самовизначення в цьому контексті можна розглядати як процес усвідомлення своїх цінностей, цілей та ідентичності. Метакогнітивна компетентність сприяє цьому процесу, допомагаючи фахівцеві аналізувати свої рішення, коригувати стратегії та брати відповідальність за власний розвиток. На вищому рівні це дозволяє психологу стати «господарем» свого професійного та життєвого шляху, створюючи основу для самореалізації та гармонійної взаємодії з оточенням.

Таким чином, метакогнітивна компетентність є не лише важливим професійним інструментом, а й фундаментом для розвитку вищих рівнів особистісного та професійного потенціалу.

1.2. Чинники формування метакогнітивної компетентності психолога, її роль у професійній діяльності психолога

Готовність психолога до професійної діяльності є комплексною характеристикою, що включає різні аспекти, які визначають здатність фахівця ефективно виконувати свої обов'язки та успішно працювати з клієнтами.

Основні компоненти готовності психолога до професійної діяльності:

професійні знання та навички, що включають теоретичні знаннями в галузі психології, методи і техніках психологічної допомоги, а також здатність застосовувати ці знання на практиці (проводити діагностику, застосовувати терапевтичні методи, здійснювати консультування тощо);

емоційна та психологічна стабільність, тобто наявність внутрішньої стійкості до стресових ситуацій і здатності зберігати емоційну рівновагу під час

роботи з клієнтами, а також здатність розпізнавати, розуміти та управляти власними емоціями інших людей, що важливо для встановлення довіри та ефективної комунікації з клієнтами;

морально-етична готовність, яка є важливою для підтримки довіри та взаєморозуміння з клієнтами та іншими фахівцями;

комунікативні навички, які дозволяють психологу збирати необхідну інформацію, правильно інтерпретувати вербальні та невербальні сигнали, а також застосовувати ефективні стратегії для допомоги клієнтам;

мотиваційна компетентність, тобто особистісна мотивація до професійної діяльності, включно з інтересом до психології, бажанням допомагати іншим і прагненням до професійного зростання;

метакогнітивна компетентність, яка є ключовою та включає здатність усвідомлювати та регулювати свої когнітивні процеси, що дозволяє психологу ефективно рефлексувати над своєю діяльністю, аналізувати свою роботу, а також адаптувати підходи відповідно до змін у клієнті та в умовах роботи.

Метакогнітивна компетентність психолога – це встановлення та переосмислення набутого власного особистого та професійного досвіду, спрямоване на активізацію інноваційного та творчого потенціалу особистості психолога, розширення можливостей застосування знань у професійній діяльності. Як компонент психологічної діяльності вона дає змогу фахівцю розуміти свою діяльність, дозволяє розкрити особливості внутрішнього світу своєї особистості. Як психічний механізм особистості, метакогнітивна компетентність передбачає здатність людини до самосвідомості та самоконтролю, як відображення себе та свого оточення, переосмислення своїх дій, сприяє переосмисленню устремлінь та ціннісних орієнтацій. Окрім цього, метакогнітивна компетентність також підтримує здатність до рефлексії, що дозволяє оцінювати власні дії, розуміти внутрішні процеси і взаємодії, а також розширює можливості застосування знань у професійній діяльності. Це дає психологу змогу ефективно адаптуватися до нових ситуацій, розвивати свій творчий потенціал і гнучко реагувати на зміни.

Іщенко Т.М., Кузьменко Д.В., Остапенко Е.О. визначають метакогнітивну компетентність студента як здатність розуміти, контролювати та регулювати свої когнітивні процеси під час навчання, що включає розуміння того, як можна навчатись, які стратегії навчання потрібно застосовувати і як покращити результати власного навчання. Також вони зазначають, що метакогнітивна компетентність представлена метазнаннями (знаннями про способи навчання, вирішення проблем, мислення), метаконтролем (навичками планування і організації навчання) та мета-навичками самооцінки, виправлення помилок [19].

Когнітивні та метакогнітивні процеси співвідносяться між собою як «первинні» і «вторинні» відповідно. Завдяки метапроцесам суб'єкт має змогу не лише реалізовувати «первинний» процес, але й свідомо або несвідомо впливати на нього, що дозволяє людині бути активним суб'єктом, який не просто мислить, а й керує власним мисленням. Отже, метакогнітивні процеси (усвідомлення власного мислення, рефлексія, саморегуляція) зосереджені не на зовнішньому світі, а на внутрішній реальності людини — її думках, почуттях і когнітивних стратегіях.

Доцевич Т.І вважає, що метакогнітивна компетентність розвивається через актуалізацію метакогнітивних здатностей (метакогнітивного усвідомлення, метакогнітивної активності, метакогнітивних знань) та активізацію регулятивно-стильових якостей педагогічної компетентності майбутніх викладачів [8].

Мара Д. (2010) наголошує на необхідності розвитку метакогнітивної компетентності студентів як важливої передумови для досягнення успіху в навчанні, відносячи до її ключових елементів знання психолого-педагогічних аспектів освітнього процесу, ефективних методик викладання, індивідуальних і вікових особливостей учнів, а також уміння планувати навчання, керувати класом, визначати цілі, проводити оцінювання результатів і стимулювати мотивацію студентів [50]. Schoenfeld А.Н. підкреслює роль підтримки студентів, довірчих стосунків між ними та викладачами, інтуїтивного підходу до навчання,

а також особистісного підходу до матеріалу і здатності аналізувати власний пізнавальний процес [56]. Gilbert J. K. зазначає, що стратегія візуалізації є найбільш ефективною для формування метакогнітивної компетентності [45]. Byars-Winston A. M. і Fouad N. A. акцентують увагу на важливості інтеграції полікультурного підходу та обміну досвідом для розвитку цієї компетентності [40].

Bozkowski J. G. пов'язує метакогнітивну компетентність з рівнем знань особи, а також її інтелектуальним розвитком, включаючи навички планування, моніторингу та корекції пізнавальних процесів [38].

Метакогнітивна компетентність, як влучно зазначив Flavell J. H, дозволяє нам активно керувати своїми пізнавальними процесами, адаптуючи їх до конкретних завдань [43]. Ця здатність є предметом дослідження багатьох учених, серед яких Доцевич Т., Чернокова Т., Atkins J. та інші. Їхні дослідження спрямовані на розкриття механізмів розвитку метакогнітивної компетентності та розробку ефективних стратегій її формування.

Формування метакогнітивної компетентності допомагає інтегрувати знання про власні когнітивні процеси з мотиваційними стимулами, що створює основу для глибокого й цілеспрямованого навчання. Як зазначає Балашов Е. М. розвиток і застосування метакогнітивних стратегій, таких як саморефлексія, моніторинг і регулювання власних когнітивних процесів, є ключовими для ефективного саморегульованого навчання. Ці стратегії забезпечують студентам здатність усвідомлювати й оптимізувати свої пізнавальні ресурси, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, підвищенню академічної успішності та розвитку мотивації до навчання [2].

Захарчук Т.М. зазначає, що людина з розвиненими метакогнітивними здібностями здатна свідомо керувати своєю поведінкою і процесом мислення, розуміє, коли і як використовувати різні метакогнітивні стратегії для вирішення завдань, оцінює їхню доцільність залежно від ситуації і досліджує можливі альтернативи. Така особа здатна об'єктивно оцінити якість своїх рішень і

визначити життєві пріоритети, що допомагає їй краще адаптуватися [16].

Згідно із Доцевичем Т. метакогнітивна компетентність явище, яке включає в себе метакогнітивну обізнаність, активність та усвідомленість. Ці три компоненти працюють у взаємодії, забезпечуючи ефективну саморегуляцію пізнавальних процесів. Метакогнітивна обізнаність – це знання про власні пізнавальні процеси, їхні сильні та слабкі сторони, метакогнітивна активність передбачає здатність планувати, контролювати та оцінювати свою пізнавальну діяльність, а метакогнітивна усвідомленість надає цим процесам цілеспрямованості та свідомості [6].

Європейські автори представляють набір методів та інструментів, спрямованих на розвиток метакогнітивної компетентності, які включають як практику рефлексії та пострефлексії, де слухач аналізує власний досвід навчання, самоаналіз слухача, який дозволяє осмислити власні когнітивні процеси та стратегії навчання, ведення щоденника слухачем для упорядкування власних уявлень про навчання, використання мнемотехнік для поліпшення пам'яті та запам'ятовування інформації (наприклад, при вивченні англійської чи будь-якої іноземної мови), вивчення теоретичного підґрунтя процесів мислення та запам'ятовування, та цілеспрямовану роботу з викладачем чи в групах, спрямовану на розвиток метакогнітивних навичок.

Важливим чинником у формуванні метакогнітивної компетентності психолога виступає метапізнання, адже воно визначає здатність усвідомлювати, аналізувати та регулювати власні пізнавальні процеси. Найпоширенішою класифікацією підходів до вивчення метапізнання є модель Nelson T. і Narens L., яка виділяє два рівні пізнання: об'єктний, що включає безпосереднє виконання когнітивних завдань, та метарівень, який займається моніторингом і регуляцією об'єктного рівня. Зв'язок між цими рівнями забезпечує процеси моніторингу (отримання інформації з об'єктного рівня) та контролю (вплив метарівня на об'єктний) [52].

У професійній діяльності психолога ці процеси є основою рефлексивного

аналізу, моніторингу власної практики та прийняття рішень у складних професійних ситуаціях. Використання підходу Nelson T. і Narens L. сприяє розвитку навичок саморегуляції та метакогнітивного контролю, що є необхідними для ефективного виконання професійних завдань.

Таким чином, розуміння та застосування принципів метапізнання допомагає майбутнім психологам формувати метакогнітивну компетентність, необхідну для успішної адаптації в динамічному професійному середовищі.

Для розвитку метакогнітивної компетентності важливо впроваджувати конкретні стратегії, які сприяють вдосконаленню навичок планування, моніторингу та саморегуляції мислення. Одним із перших підходів, орієнтованих на формування цих навичок, є програма Dirkes K., що визначає основні метакогнітивні стратегії, спрямовані на розвиток здатності ефективно контролювати й регулювати когнітивні процеси. Ці стратегії відповідають принципам метапізнання, яке є основою для самостійного та адаптивного навчання. Основні метакогнітивні стратегії, що підлягають розвитку:

зіставлення нової інформації з уже існуючим досвідом;

вибір та підсумковий відбір оптимальних стратегій мислення для конкретного завдання;

планування, моніторинг та оцінка процесу мислення [41].

Згідно з автором, головною метою освіти є розвиток метакогнітивних навичок, репертуару розумових стратегій і способів їх використання, що сприяє підвищеній адаптивності індивіда. Метакогнітивна поведінка стає необхідною в ситуаціях, коли традиційні методи вирішення проблем виявляються неефективними. На основі своїх досліджень Dirkes K. сформулював стратегії для розвитку метакогнітивної поведінки:

чітке розмежування відомої і невідомої інформації в складних ситуаціях. Під час аналізу проблеми важливо точно визначити, яку інформацію індивід вже має, а яку ще потрібно отримати для вирішення. Спочатку цей процес рекомендується фіксувати письмово, а у процесі вирішення – доповнювати та

уточнювати;

стратегія вербалізації мислення, яка допомагає розвивати здатність «говорити» про власне мислення, фіксуючи його етапи, труднощі, результати та стратегії. Основними методами є демонстрація мислення вголос, дискусії про те, як відбувається мислення при розв'язуванні різних завдань. Ефективним є також «парне» вирішення завдань, коли один учасник розмірковує вголос, а партнер ставить уточнювальні запитання і допомагає направити мислення в правильне русло;

метод ведення «щоденника мислення», який включає ведення записів про власне мислення, аналіз його процесів, труднощів, які виникають при розв'язуванні завдань, а також способів їх подолання;

організація та планування власного мислення під час навчального процесу. Автор стверджує, що надмірне зовнішнє керівництво в навчанні стримує розвиток саморегуляції пізнавальних процесів, тому важливо навчитися самостійно планувати навчальні завдання, визначати їх частоту, тривалість і обсяг, що дозволяє ефективно вирішувати поставлені завдання;

метод формулювання стратегій мислення, який включає три етапи: вирішення завдання з відстеженням процесів мислення, узагальнення отриманої інформації та первинне формулювання стратегій, а також остаточне формулювання і конкретизацію способів мислення;

самооцінювання ефективності мислення, яке має бути диференційованим і ґрунтуватися на заздалегідь визначених критеріях [22].

Одним із напрямків розвитку метакогнітивної компетентності є цілеспрямоване вдосконалення метапам'яті, розвиток якої згідно із дослідженнями сприяє покращенню академічної успішності студентів.

Зокрема, Nelson T. і Narens L. запропонували ряд методів, які допомагають активізувати процеси метапам'яті, що дозволяють оцінювати процес засвоєння навчальної інформації [52]. На основі їхніх досліджень Волошина В.О. запропонувала методи метамнемічного моніторингу на етапах засвоєння

навчального матеріалу. Спочатку студент оцінює легкість і зрозумілість матеріалу, що допомагає зрозуміти власні здібності та потреби в часі й зусиллях. На етапі вивчення матеріалу важливо оцінити прогрес у засвоєнні інформації, коригувати зусилля або звертатися за допомогою при труднощах. Далі оцінюється зрозумілість матеріалу, а наприкінці студент визначає свою впевненість у правильності засвоєних знань. Ці дії дозволяють постійно коригувати процес навчання [3].

Ефективним інструментом для розвитку компонентів метакогнітивної компетентності, за твердженням таких дослідників як Tarricone P., Yancey K., Ratto P. та Amy Elizabeth E. [60, 63, 54] є риторична діяльність. До прикладу, під час підготовки до публічного виступу людина змушена:

проаналізувати тему, що сприяє розвитку метакогнітивної обізнаності, оскільки особа усвідомлює, що саме вона знає про тему, а що потрібно додатково вивчити;

спланувати виступ, оскільки людина має визначити послідовність викладу матеріалу, вибрати відповідні аргументи та приклади і цей етап розвиває метакогнітивну активність;

моніторити свою мову та контролювати жести під час виступу щоб переконатися, що її думки зрозумілі аудиторії, що також сприяє розвитку метакогнітивної активності;

після виступу оцінити його проаналізувавши, що вдалося, а що ні, зробити висновки, і це розвиває метакогнітивну усвідомленість.

Отже риторична діяльність сприяє розвитку метакогнітивної компетентності, а саме:

створенню метакогнітивних знань, оскільки під час риторичної діяльності особа здобуває нові знання про свій пізнавальний процес, про те, як вона мислить, навчається і вирішує проблеми;

розвитку метакогнітивних навичок оскільки риторична діяльність вимагає від особи планування, моніторингу та оцінки своєї діяльності, що сприяє розвитку метакогнітивних навичок;

підвищенню метакогнітивної обізнаності, адже регулярне виконання риторичних завдань допомагає особі усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, свої переваги та обмеження.

Тож ми вважаємо, що риторична діяльність є ефективним інструментом для розвитку метакогнітивної компетентності. Вона дозволяє людині не тільки опанувати нові знання та навички, але й розвивати здатність ефективно керувати своїм пізнанням. Дослідження. Доцевич Т., Tarricone P., Yancey K., Ratto P. та Amy Elizabeth E. підтверджують, що систематичне використання риторичних завдань у навчальному процесі сприяє формуванню метакогнітивних навичок у студентів.

Одним із найважливіших чинників професійної реалізації людини та її успішності в кар'єрному вимірі є вміле використання нею власного життєвого досвіду. Сформована внаслідок отриманого досвіду компетентність у тому чи іншому аспекті професійної діяльності робить співробітника більш стійким і підготовленим до складнощів, що виникають під час роботи, підвищуючи цінність його умінь в очах керівництва та зміцнюючи самооцінку самого фахівця.

Одним із ключових елементів професійної успішності є здатність індивіда ефективно використовувати свій життєвий досвід. Розуміння того, як минулий досвід впливає на поточні дії та прийняття рішень, є проявом розвиненої метакогнітивної обізнаності. Саме ця здатність до саморефлексії дозволяє фахівцям адаптуватися до нових ситуацій, ефективно вирішувати проблеми та підвищувати свою цінність на ринку праці.

Життєвий досвід є цінним ресурсом, який дозволяє фахівцям активно використовувати свої знання та навички в різних ситуаціях. Здатність аналізувати минулий досвід, виявляти в ньому закономірності та застосовувати отримані знання на практиці – це прояв високого рівня метакогнітивної активності. Такий підхід не лише підвищує ефективність роботи, але й сприяє постійному професійному розвитку».

Усвідомлення того, як власний життєвий досвід впливає на сприйняття дійсності та прийняття рішень, є важливою складовою метакогнітивної компетентності. Фахівці, які володіють такою усвідомленістю, можуть більш об'єктивно оцінювати свої сильні та слабкі сторони, що дозволяє їм ефективніше планувати свою професійну діяльність та досягати поставлених цілей.

Життєвий досвід формується внаслідок переосмислення найважливіших подій життя, досвід переосмислення та ієрархізації смислів триває протягом усього життєвого шляху, інтеграція цього досвіду становить основу активності у плані самовизначення особистості.

Метакогнітивна компетентність психолога значною мірою формується через рефлексивні процеси та самопізнання, які активуються на основі життєвого досвіду. Життєвий досвід психолога є ключовим чинником його професійного розвитку, оскільки саме він стає основою для самосвідомості, самоконтролю та саморегуляції – основних складових метакогнітивної компетентності.

Життєвий досвід психолога не є лише пасивним накопиченням подій, а є сенсотвірною структурою особистості, що формуються протягом усього життєвого шляху. Ключовою умовою інтеграції цього досвіду є його осмислення та переосмислення через призму особистих цінностей і професійних переконань. Тільки через переживання подій та їх оцінку, психолог визначає їх значущість для себе та використовує цей досвід для адаптації своїх підходів до професійної діяльності.

Як зазначає А. Маслоу, вміння розглядати життєвий досвід через призму самоактуалізації та самореалізації є важливим для розкриття потенціалу індивіда і досягнення гармонії між професійною діяльністю та особистими цінностями. Самоактуалізація, у свою чергу, є важливою для розвитку метакогнітивної компетентності, оскільки дозволяє психологу розвивати свою здатність до постійного вдосконалення й адаптації до змін, які виникають у процесі роботи з клієнтами.

Життєвий досвід і професійне самовизначення психолога створюють

основу для успішного розвитку метакогнітивної компетентності. Ці процеси сприяють здатності психолога раціонально оцінювати та адаптувати свої методи роботи, підвищуючи ефективність і стійкість до стресу в умовах професійної діяльності.

Висновки до Розділу 1

У першому розділі розглянуто теоретичні основи формування метакогнітивної компетентності психолога, яка є ключовим компонентом його професійної готовності. Метакогнітивна компетентність визначена як здатність особистості до свідомого управління власними когнітивними процесами через планування, моніторинг, контроль і рефлексію. Ця компетентність забезпечує ефективність професійної діяльності психолога, зокрема в роботі з клієнтами, адаптації до нових ситуацій і вдосконаленні власних методів роботи.

Аналіз наукової літератури показав, що формування метакогнітивної компетентності залежить від низки чинників:

когнітивних (розвиток аналітичного та критичного мислення, здатність до саморегуляції);

особистісних (рефлексивність, гнучкість мислення, мотивація до професійного саморозвитку);

соціально-професійних (освітнє середовище, підтримка наставників, використання супервізії).

Особливу увагу приділено метапізнанню як основі розвитку компетентності. Модель Nelson T. і Narens L., що описує взаємодію об'єктного рівня (виконання завдань) та метарівня (контроль і моніторинг), є ключовим теоретичним підґрунтям.

Практичний аспект формування компетентності проаналізовано через стратегії, розроблені Dirkes K. Серед них вербалізація мислення, ведення «щоденника мислення», планування навчальних дій і самооцінка. Ці стратегії дозволяють ефективно інтегрувати метакогнітивні процеси в навчання та професійну діяльність.

Отже, метакогнітивна компетентність є базовою умовою успішної професійної діяльності психолога. Її формування потребує цілеспрямованого підходу, що поєднує теоретичне усвідомлення метапізнавальних процесів та практичне впровадження ефективних стратегій.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ТА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Обґрунтування процедури та методик емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності

Емпіричне дослідження сформованості метакогнітивної компетентності як складової готовності до професійної діяльності в майбутніх психологів проводилося в онлайн-форматі за допомогою використання сервісу Google форм. В експерименті взяли участь п'ятдесят студентів психологічних спеціальностей. Заповнення опитувальників було добровільним, учасники дослідження були проінформовані про мету дослідження та конфіденційність отриманих даних. За бажанням, респонденти могли залишити дані для зворотного зв'язку, щоб отримати більш докладну інтерпретацію за своїми результатами тестування.

Проведення констатувального етапу експерименту характеризувалася наявністю дрібнішої етапності, представленої:

розробницьким етапом, представленим сформульованими показниками, критеріями та виразниками, пов'язаними зі сформованістю метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів;

опрацюванням методик, що є діагностичними;

застосуванням діагностичних методик (використання цих інструментів для збору даних);

аналітикою, оцінкою й узагальненням результатів застосування методик, що є діагностичними;

виробленням концепції оперування формувальним експериментальним етапом.

Для визначення сформованості метакогнітивної компетентності психолога використані такі психодіагностичні методики:

- 1) анкета «Формування метакогнітивної компетентності у майбутніх

психологів» (додаток А), яка безпосередньо спрямована на оцінку компонентів метакогнітивної компетентності та мала на меті з'ясування закономірностей впливу життєвого досвіду на професійне зростання учасників дослідження.

2) методика оцінки кар'єрних орієнтацій «Якорі кар'єри», запропонована Е. Шейном (в адаптації В. А. Чикер і В. Е. Винокурової) (додаток А) із допомогою якої визначено професійні пріоритети, що можуть впливати на розвиток метакогнітивних навичок учасників дослідження та визначено провідні переваги, якими вони керуються під час вибору професійного шляху.

В цілому концепція «якірної моделі професійного розвитку» Е. Шейна є основоположною у вивченні кар'єрних орієнтацій, вона описує «якорі кар'єри» як ключові мотиваційні, поведінкові й ціннісні фактори, які спрямовують або обмежують професійний шлях людини. Кар'єрні орієнтації, що відповідають цьому терміну, є складовими частинами професійної Я-концепції та допомагають людині розуміти і реалізовувати своє бачення кар'єри.

Шейн Е. у результаті дослідження в 70-роки минулого сторіччя довів, що у процесі професійного розвитку важливою є взаємодія між особистісними якостями, набутим досвідом і вимогами професійного середовища. Із часом, через цей досвід, кар'єрні орієнтації стають яснішими і визначеними, і таким чином людина усвідомлює свої потреби, цінності та мотивації. Кар'єрні орієнтації, або «якорі кар'єри», визначають пріоритети професійного вибору і є необхідною умовою для побудови кар'єри.

Спочатку Шейн Е. виокремив п'ять основних типів якорів кар'єри: менеджмент, професійну компетентність, автономію, стабільність, а згодом розширив цей список до восьми, додавши такі орієнтації, як виклик, підприємництво, служіння та інтеграція стилів життя. Тому «якорі кар'єри» визначають, як людина вибирає свій професійний шлях, і можуть прогнозувати, який кар'єрний розвиток буде для неї найбільш важливим.

Метафора «якоря» у цьому контексті обумовлена тим, що люди, коли їх робота не відповідає їх внутрішнім уявленням про себе, часто відчують дискомфорт і бажають повернутися до того, що є для них більш стабільним і безпечним [55].

У контексті визначення сформованості метакогнітивної компетентності майбутніх психологів, концепція «якірної моделі професійного розвитку» Шейна Е. допомагає розкрити, як особистісні цінності, мотиви й професійний досвід впливають на формування професійної ідентичності та кар'єрних виборів. Кар'єрні орієнтації («якорі кар'єри») є важливою частиною професійної Я-концепції та показують, як людина реалізує свої уявлення про себе через професійну діяльність.

Для діагностики метакогнітивної компетентності психологів застосування методики «Якорі кар'єри» доцільне, оскільки:

усвідомлення власних цінностей дозволяє майбутньому психологу краще зрозуміти свої внутрішні мотивації, що є основою для розвитку метакогнітивного мислення;

методика допомагає побудувати професійну ідентичність, оцінити, наскільки особистісні уявлення про себе відповідають вибраній професії, що може сприяти кращому розвитку професійної компетентності;

методика допомагає встановити взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій та навчання, адже визначення професійних пріоритетів допомагає студентам формувати стратегії саморозвитку та ефективніше організувати навчання.

Отже, «Якорі кар'єри» можуть бути корисним інструментом для вивчення того, як метакогнітивні процеси (усвідомлення, оцінка власних здібностей і мотивів) впливають на професійний розвиток.

3) «Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розроблений П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко) (додаток Б), який допомагає виявити слабкі місця в організації праці, підвищити рівень залученості та мотивації персоналу, він визначає зв'язок між мотивацією, задоволенням працею та рефлексивними аспектами і оцінює афективну реакцію індивіда на роботу та її специфічні аспекти.

Опитувальник вимірює задоволеність такими дев'ятьма ключовими аспектами роботи: зарплатою, просуванням, керівництвом, додатковими пільгами та виплатами, залежними винагородами, умовами виконання, колегами, характером роботи та інформуванням.

Оцінка задоволення роботою в цілому може бути корисною для майбутніх

психологів у контексті розвитку їх метакогнітивної компетентності, оскільки здатність до рефлексії над своєю роботою і розуміння власних емоцій є важливою частиною їх професійного розвитку. Визначаючи слабкі місця в організації праці та розуміючи взаємозв'язок між мотивацією, задоволенням та рефлексією, можна розвивати метакогнітивні навички, що, в свою чергу, сприятиме кращому виконанню професійних обов'язків.

Крім того, цей опитувальник може допомогти виявити ключові аспекти, які потребують покращення, таким чином підвищуючи рівень професійної мотивації та залученості до роботи, що також має значення для розвитку метакогнітивних компетенцій майбутніх психологів.

4) «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса (додаток Г), обрана для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху, що може впливати на активність у розвитку компетенцій.

Методика Т. Елерса розроблена для оцінки мотивації людини до успіху, що розуміється як прагнення якісно виконувати діяльність і постійно вдосконалювати її результати. Висока мотивація до досягнень пов'язана з професійною ефективністю та рядом особистісних характеристик: цілеспрямованістю та наполегливістю у досягненні результатів, незадоволеністю поточними досягненнями і прагнення до їх поліпшення, творчим підходом у виконанні завдань і бажання знайти нові рішення, радістю від успіху без шкідливої конкуренції, високим рівнем залученості у професійну діяльність.

Методика дозволяє визначити, наскільки особистість орієнтована на досягнення успіху, і допомагає вивчити зв'язок між мотиваційною спрямованістю та професійною компетентністю. У контексті професійного розвитку, мотивація до успіху стає ключовим фактором для формування цінностей і досягнення соціального визнання [26].

Опитувальник зазначеної методики складається із 41 твердження, кожне з яких повинне отримати відповідь з боку досліджуваного.

Зазначені твердження переважно спрямовані на те, аби з'ясувати, наскільки мотивованою до успіху є людина, що виконує певну роботу. Вони покликані визначити природу цієї мотивації, виокремити чинники, які сприяють її

підвищенню, і навпаки, демотивують респондента.

2.2. аналіз результатів емпіричного дослідження метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності

Визначимо основні тенденції, встановлені за підсумками заповнення анкети «Формування метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів».

Найчисельнішою віковою групою, представники якої взяли участь у дослідженні, стали особи віком від 21 до 25 років (46%). Співвідношення показників респондентів за віком представлені на рисунку 2.1.

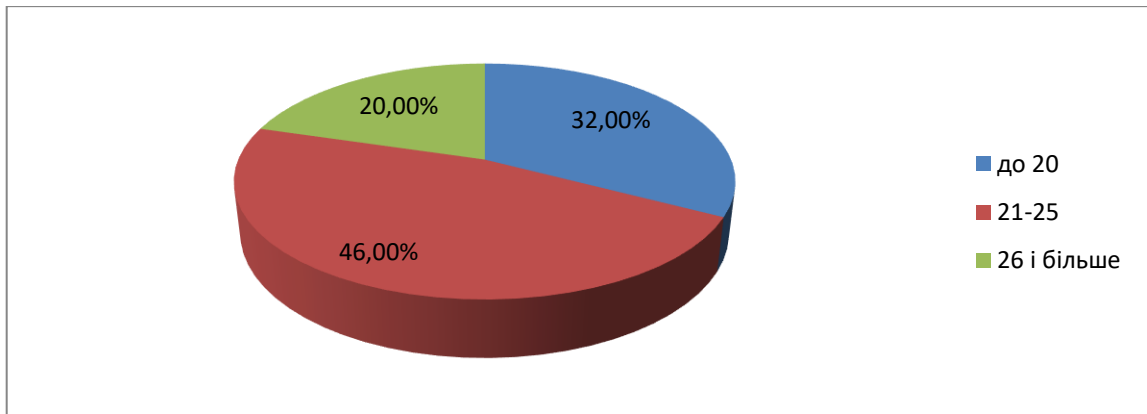


Рисунок 2.1. Співвідношення показників респондентів за віком

Більшість серед опитаних осіб склали жінки (82%). Співвідношення показників респондентів за статтю представлені на рисунку 2.2.

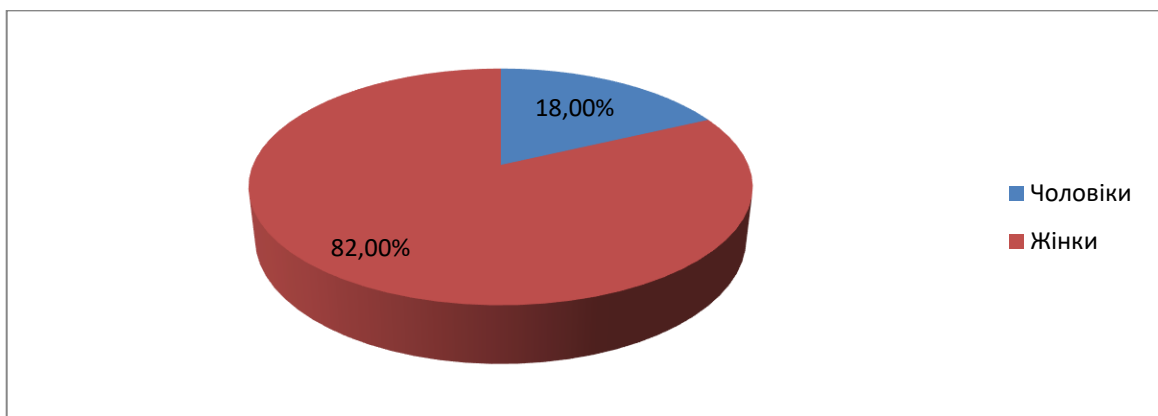


Рисунок 2.2. Співвідношення показників респондентів за статтю

З-поміж учасників дослідження 46% перебувають у шлюбі. Співвідношення показників респондентів за перебуванням у шлюбі представлені на рисунку 2.3.

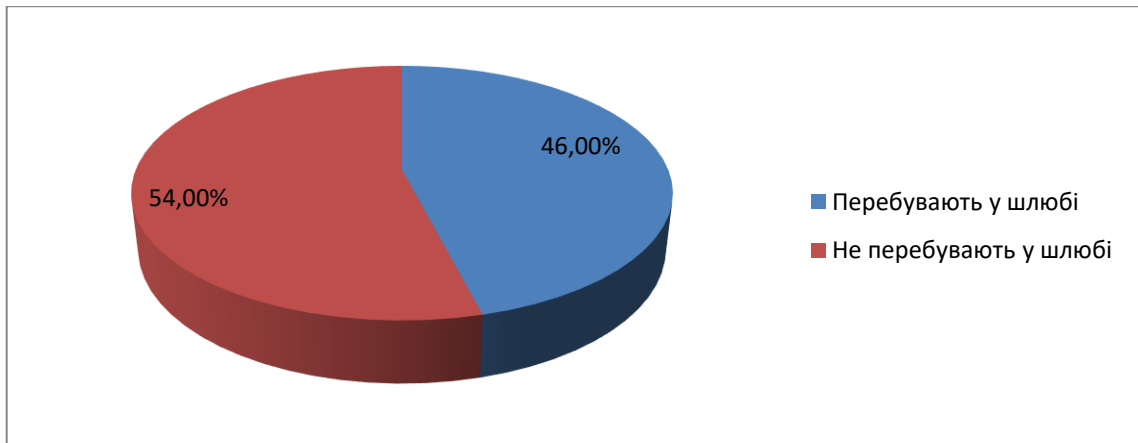


Рисунок 2.3. Співвідношення показників респондентів за перебуванням у шлюбі

22% від загальної кількості мають дітей. Співвідношення показників респондентів за наявністю дітей представлені на рисунку 2.4.

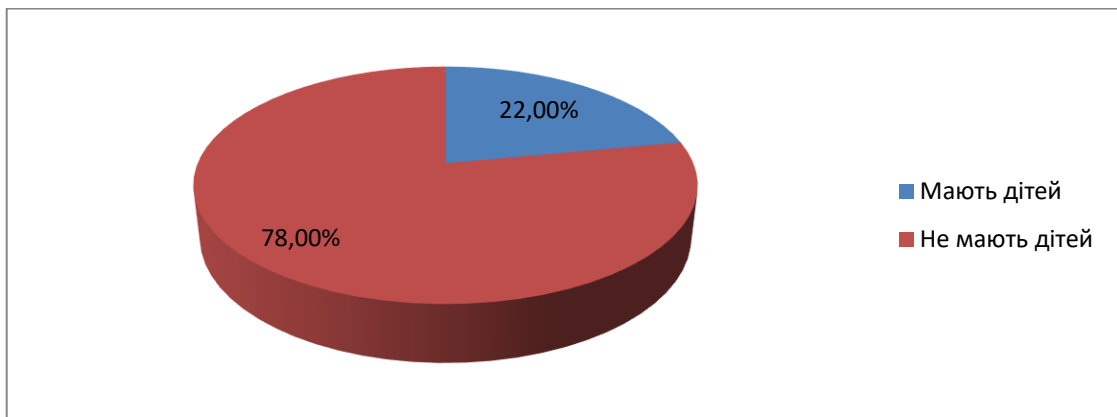


Рисунок 2.4. Співвідношення показників респондентів за наявністю дітей

У більшості учасників дослідження – вища освіта (56%). Співвідношення показників респондентів за показником освіти представлене на рисунку 2.5.

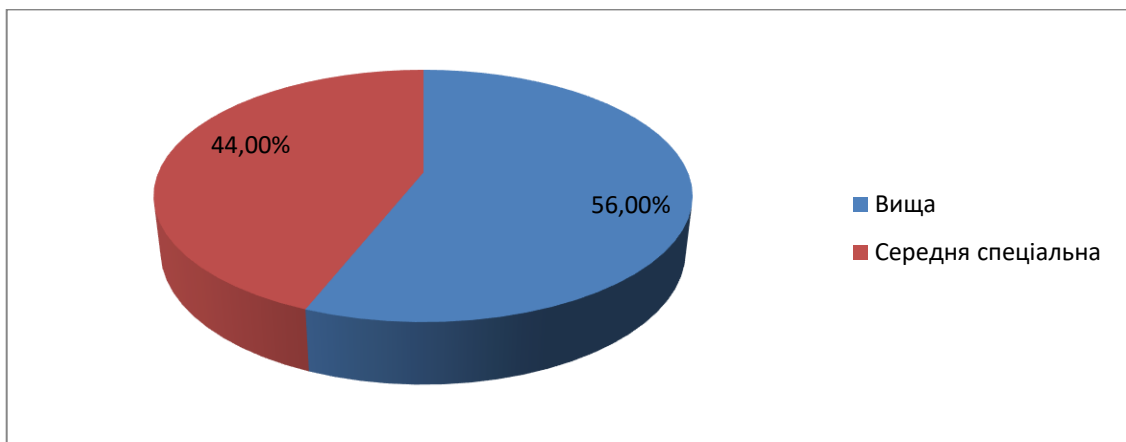


Рисунок 2.5. Співвідношення показників респондентів за показником

освіти

66% опитаних оцінюють баланс між діяльністю (роботою) та особистим життям як такий, що має надмірний ухил у бік діяльності, через що особисте життя зазнає суттєвих втрат. Співвідношення показників респондентів стосовно відповідного балансу представлено на рисунку 2.6.

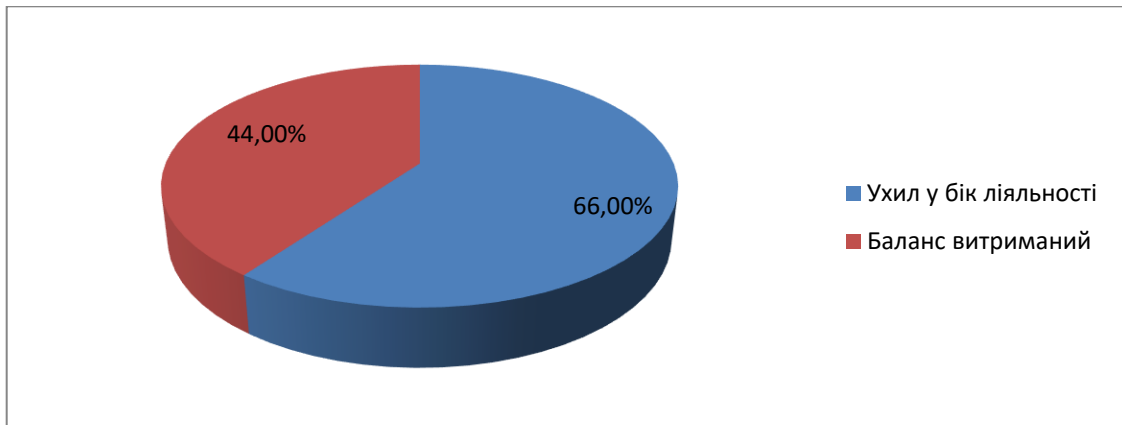


Рисунок 2.6. Співвідношення показників респондентів стосовно балансу між діяльністю та особистим життям

Більшість учасників опитування (80%) зауважили, що здійснюють діяльність у поточній сфері від трьох до семи років. Співвідношення показників респондентів стосовно тривалості відповідної діяльності представлено на рисунку 2.7.

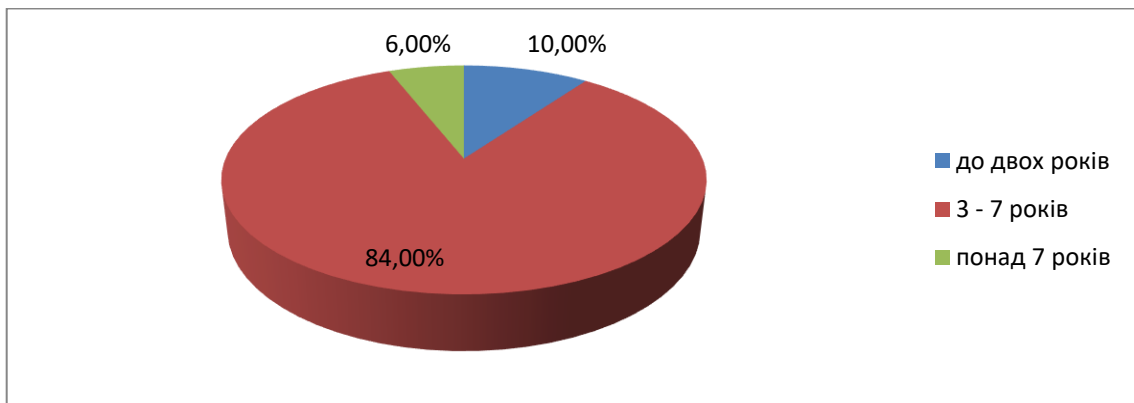


Рисунок 2.7. Співвідношення показників респондентів стосовно тривалості діяльності в поточній галузі

За останні п'ять років активної діяльності учасники дослідження переважно (54%) змінили від одного до двох сфер діяльності/місць роботи. Співвідношення показників респондентів стосовно частотності зміни

діяльності/робочого місяця представлено на рисунку 2.8.

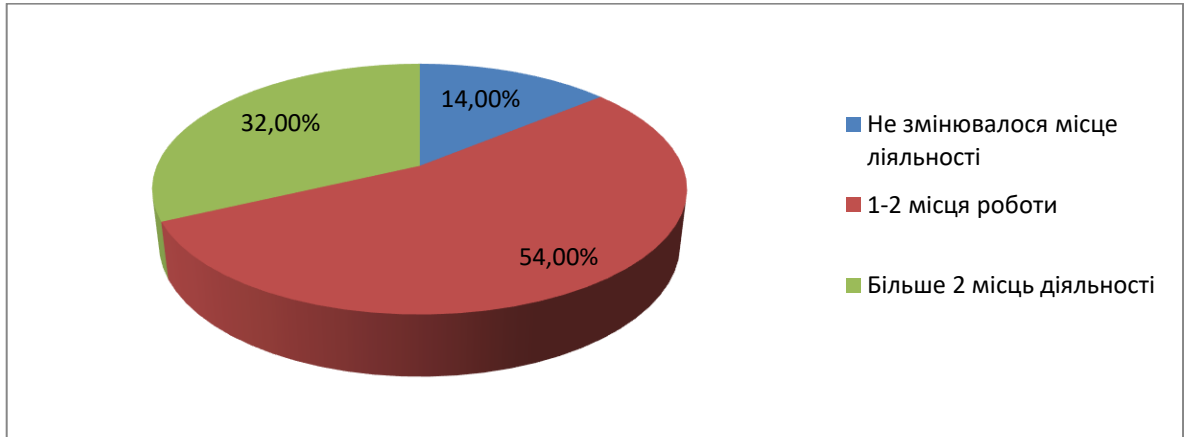


Рисунок 2.8. Співвідношення показників респондентів стосовно частотності змін діяльності/робочого місяця

Серед життєвих подій, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання, респонденти виділили такі ключові моменти, як: досвід праці в колективі професіоналів (44%), створення власної родини та потреба заробляти більше (20%), отримання підвищення по роботі (14%), стажування (6%). Співвідношення показників респондентів стосовно життєвих подій, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання, представлено на рисунку 2.9.

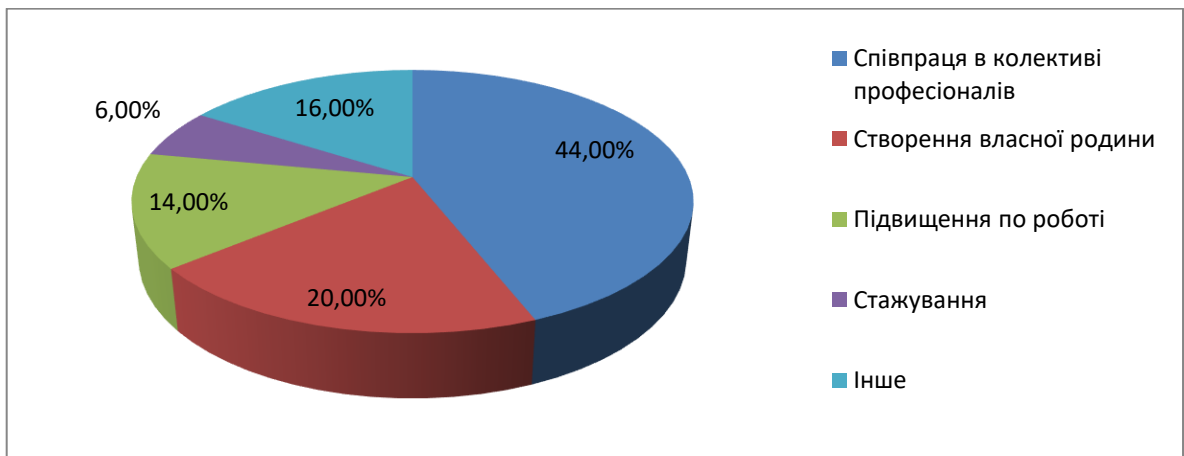


Рисунок 2.9. Співвідношення показників респондентів стосовно життєвих подій, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання

Найзначнішими чинниками позитивного впливу на власне професійне зростання учасники дослідження визначили підтримку сім'ї та друзів (22%), менторство або наставництво (16%), пройдене підвищення кваліфікації (22%), отриману освіту (24%), власні інтереси та захоплення (16%). Співвідношення

показників респондентів стосовно позитивних чинників, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання, представлене на рисунку 2.10.

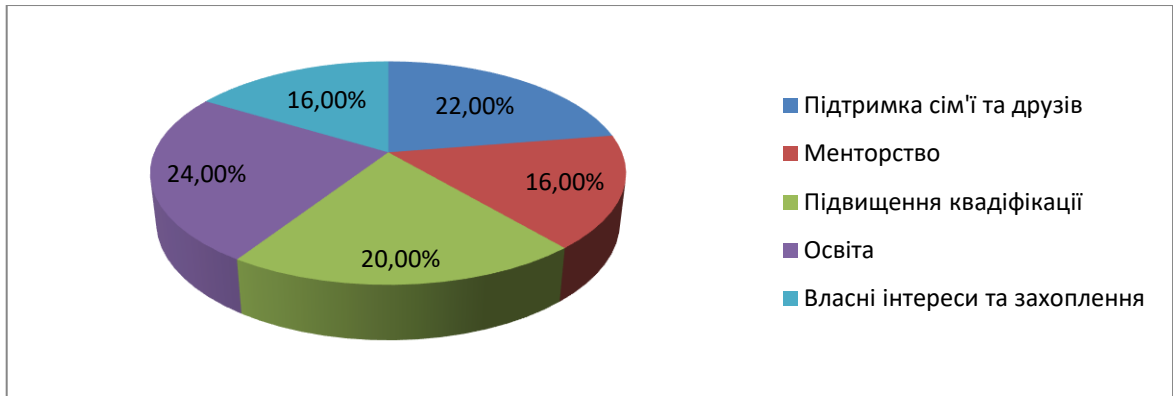


Рисунок 2.10. Співвідношення показників респондентів стосовно позитивних чинників, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання

Найбільш значними чинниками негативного впливу на професійне зростання названі особистісні кризи (84%), також відзначено негативні наслідки впливу менторства або наставництва (12%), отриманої освіти (64%). Співвідношення показників респондентів стосовно негативних чинників, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання, представлене на рисунку 2.11.

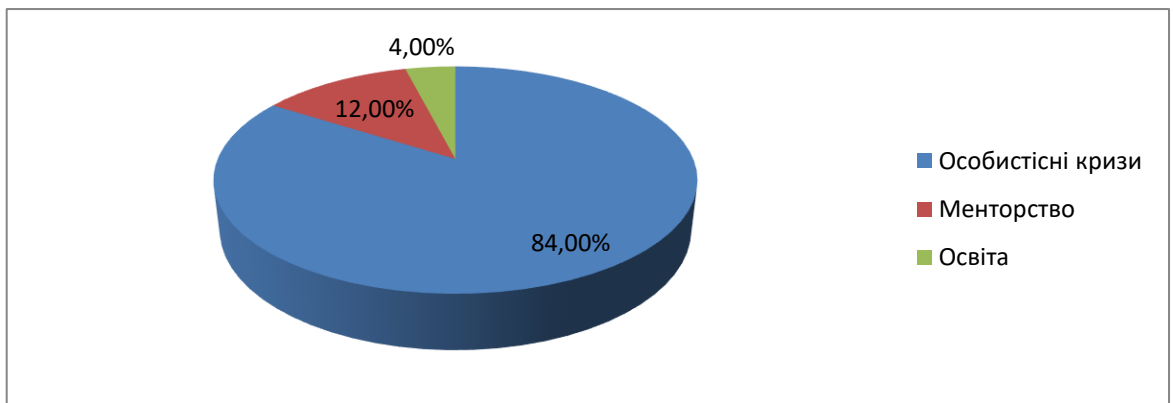


Рисунок 2.11. Співвідношення показників респондентів стосовно негативних чинників, які мали найбільший вплив на їхнє професійне зростання

74 % учасників дослідження відчували значні фінансові труднощі протягом останніх п'яти років. Співвідношення показників респондентів стосовно наявності фінансових труднощів представлене на рисунку 2.12.

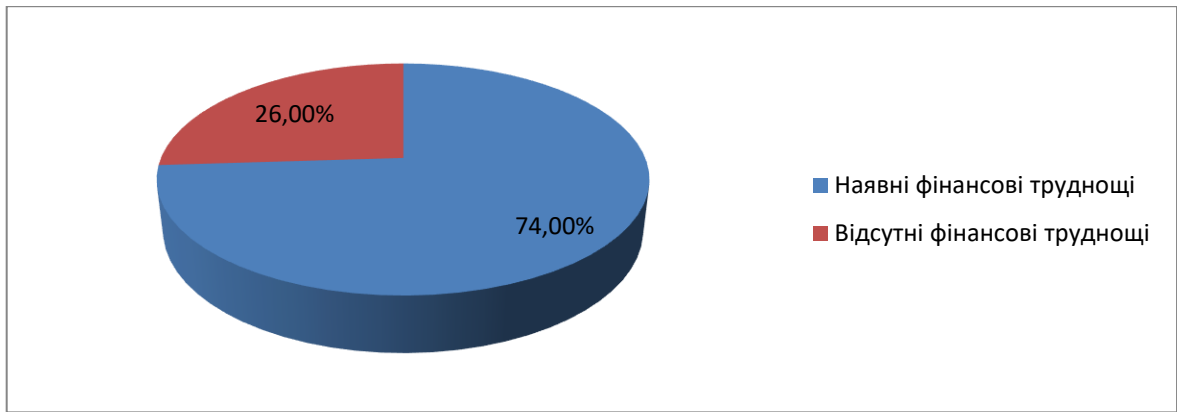


Рисунок 2.12. Співвідношення показників респондентів стосовно наявності фінансових труднощів

68% учасників дослідження вважають, що їхній життєвий досвід допоміг їм розвинути навички, необхідні для кар'єрного зростання. Співвідношення показників респондентів стосовно впливу життєвого досвіду на кар'єрне зростання представлено на рисунку 2.13.

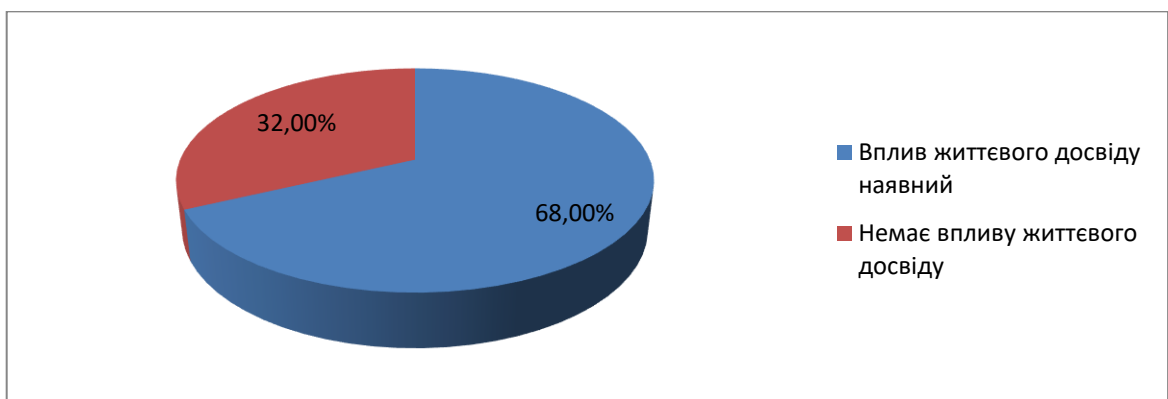


Рисунок 2.13. Співвідношення показників респондентів стосовно впливу життєвого досвіду на кар'єрне зростання

42% опитаних зауважили, що стикалися зі значними перешкодами в кар'єрі, пов'язаними із їхнім життєвим досвідом. Переважна більшість із них відзначили, що ці перешкоди були спричинені недостатнім досвідом у сфері діяльності. Співвідношення показників респондентів стосовно наявності перешкод, пов'язаних із життєвим досвідом, представлено на рисунку 2.14.

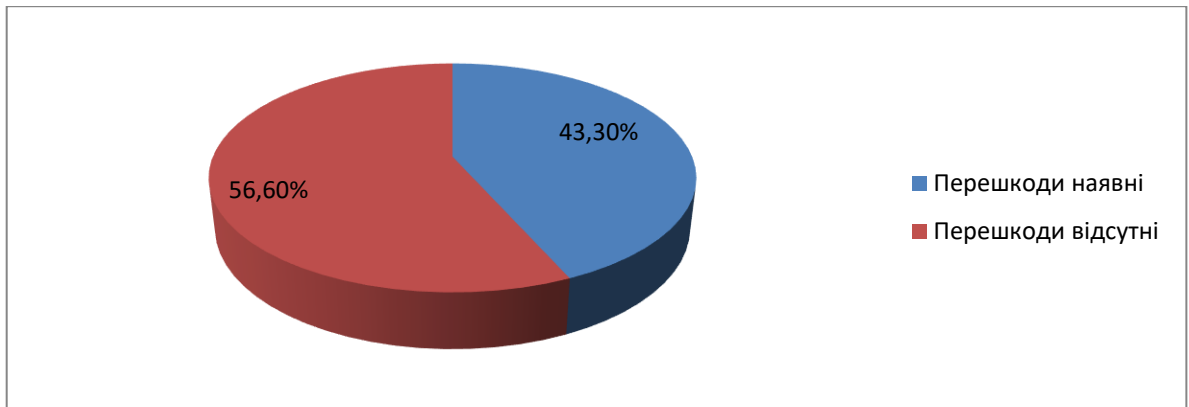


Рисунок 2.14. Співвідношення показників респондентів стосовно наявності перешкод, пов'язаних із життєвим досвідом

Найважливішими професійними навичками, необхідними для успіху в поточній сфері, учасники дослідження вважають наявність знань і навичок (46%), впевненість (24%), уважність (22%). Співвідношення показників респондентів стосовно найважливіших професійних навичок представлено на рисунку 2.15.

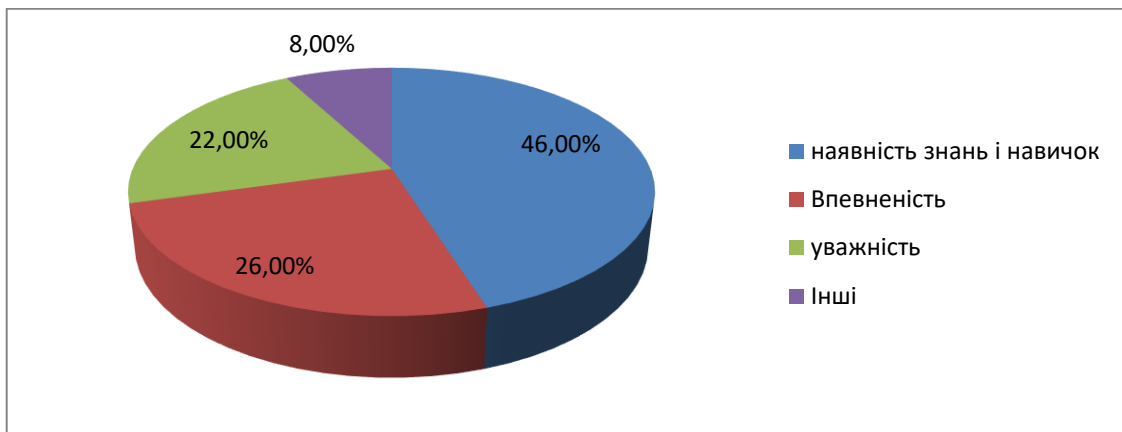


Рисунок 2.15. Співвідношення показників респондентів стосовно найважливіших професійних навичок

Для покращення власних професійних навичок опитані переважно користуються порадами старших колег (24%), підвищують кваліфікацію (20%), вивчають фахову літературу (18%). Співвідношення показників респондентів стосовно шляхів покращення професійних навичок представлено на рисунку 2.16.

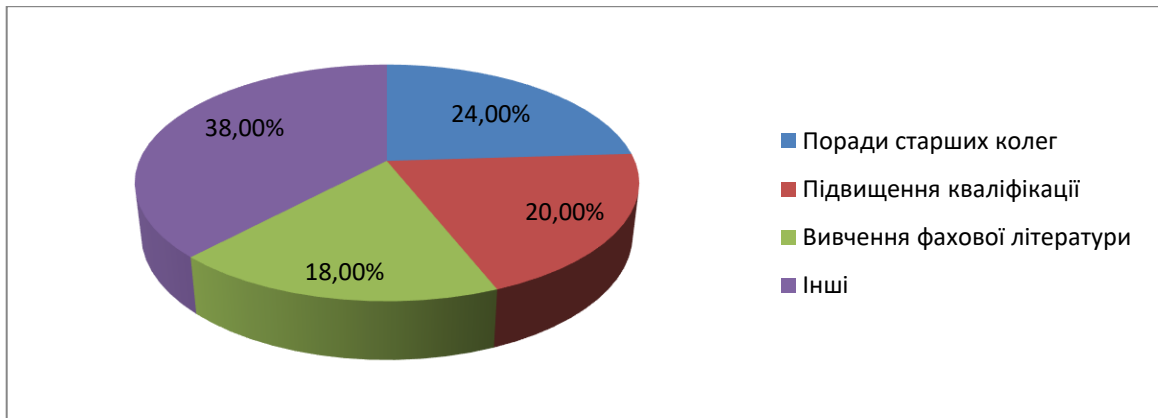


Рисунок 2.16. Співвідношення показників респондентів стосовно шляхів покращення професійних навичок

Іноді відчувають стрес у своїй діяльності 34% учасників дослідження, час від часу – 40%, часто – 18%, ніколи не відчували стресу – 8% учасників дослідження. Співвідношення показників респондентів стосовно частотності відчуття стресу представлено на рисунку 2.17.

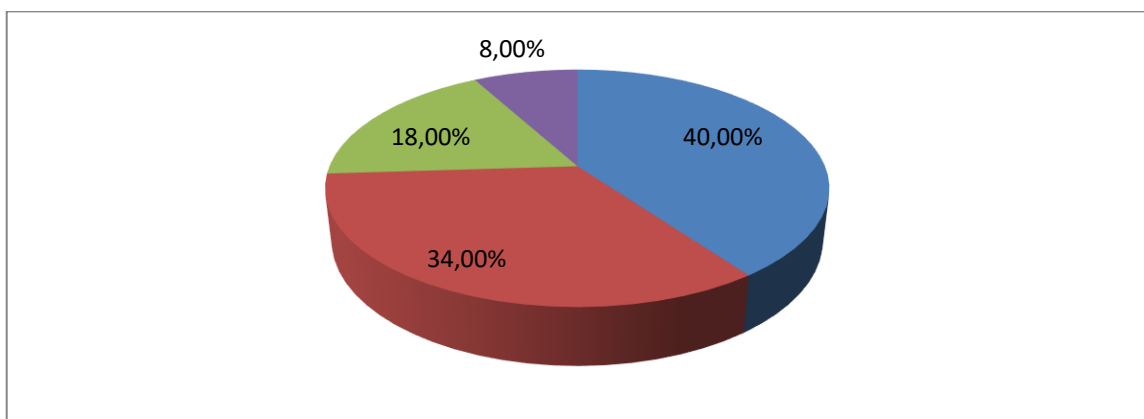


Рисунок 2.17. Співвідношення показників респондентів стосовно частоти відчуття стресу у своїй діяльності

Переважає більшість опитаних оцінюють підтримку з боку керівництва як достатню – 64%. Співвідношення показників респондентів стосовно підтримки з боку керівництва представлено на рисунку 2.18.

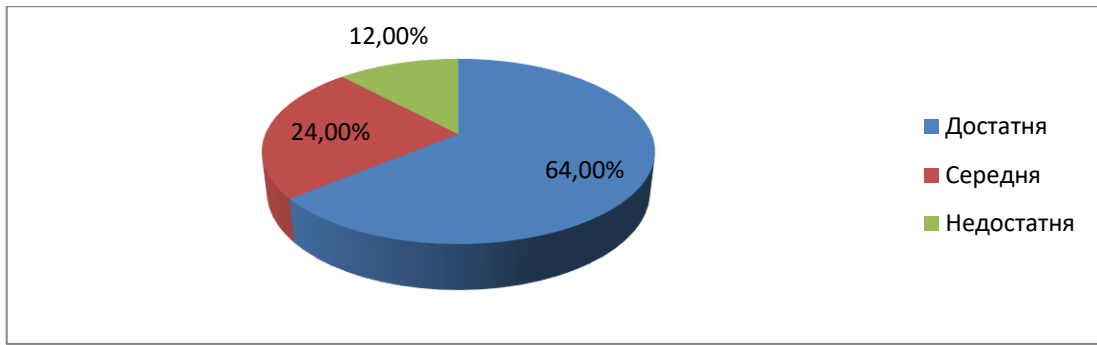


Рисунок 2.18. Співвідношення показників респондентів стосовно підтримки з боку керівництва

Підтримку з боку колег, як достатню оцінюють 56% опитаних. Співвідношення показників респондентів стосовно підтримки з боку колег представлено на рисунку 2.19.

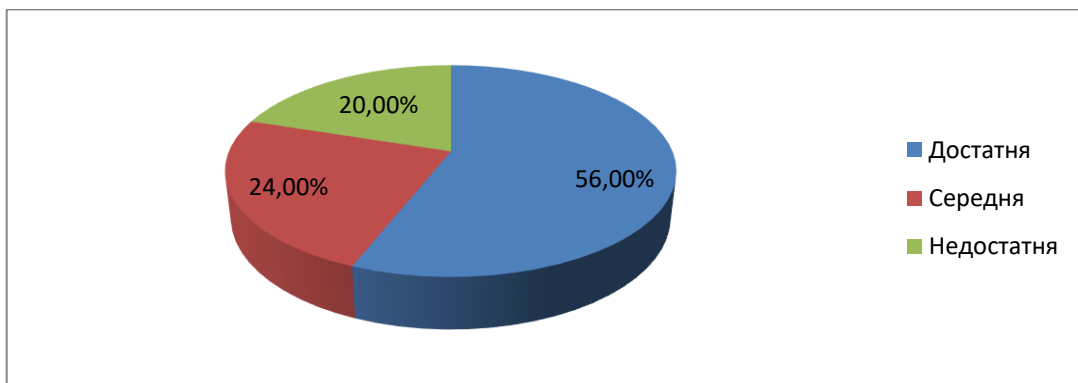


Рисунок 2.19. Співвідношення показників респондентів стосовно підтримки з боку колег

Високо учасники дослідження оцінюють підтримку з боку родини в кар'єрі – 74%, наголошують на її високій важливості. Співвідношення показників респондентів стосовно підтримки з боку родини представлено на рисунку 2.20.

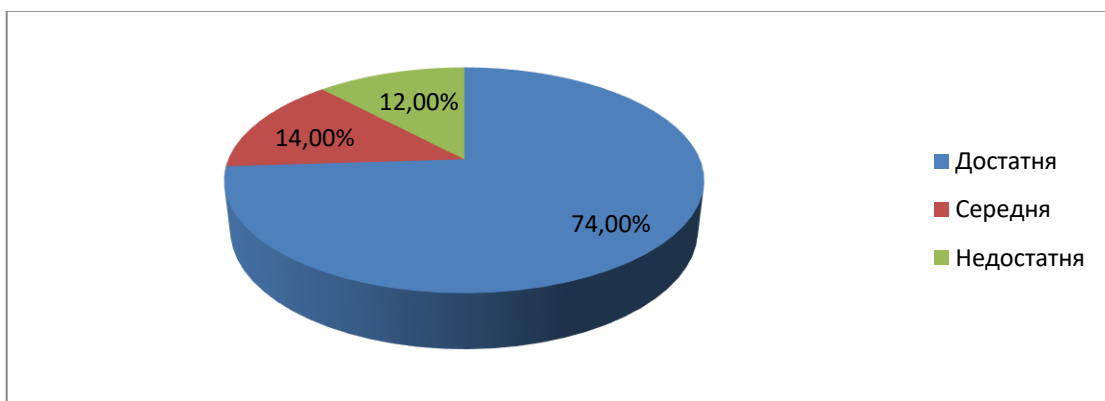


Рисунок 2.20. Співвідношення показників респондентів стосовно підтримки з боку родини

Лише 22% відзначають можливість звернутися до друзів за порадою стосовно кар'єри. Співвідношення показників респондентів стосовно можливості звернутися до друзів за порадою відносно кар'єри представлено на рисунку 2.21.

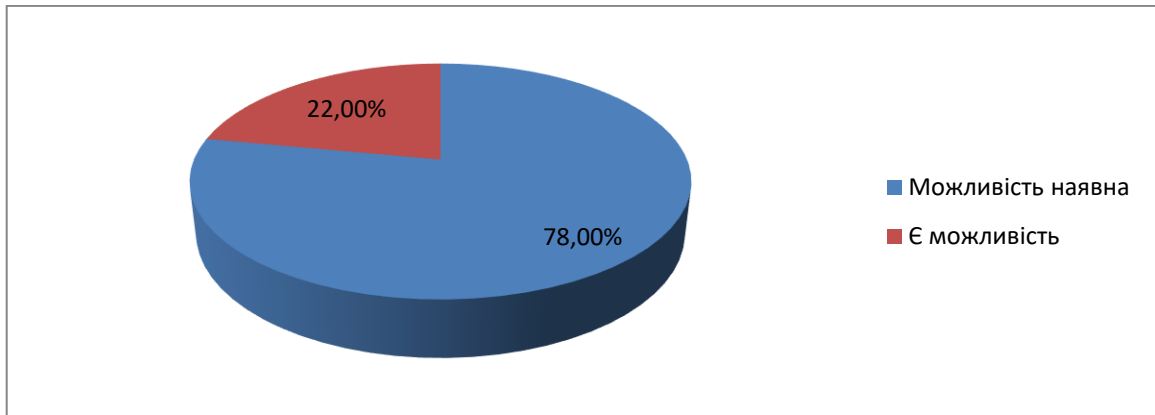


Рисунок 2.21. Співвідношення показників респондентів стосовно можливості звернутися до друзів за порадою відносно кар'єри

Зміни у діяльності є суттєвим чинником ускладнення виконання обов'язків для 60% учасників дослідження. Співвідношення показників респондентів стосовно впливу змін на виконання обов'язків представлено на рисунку 2.22.

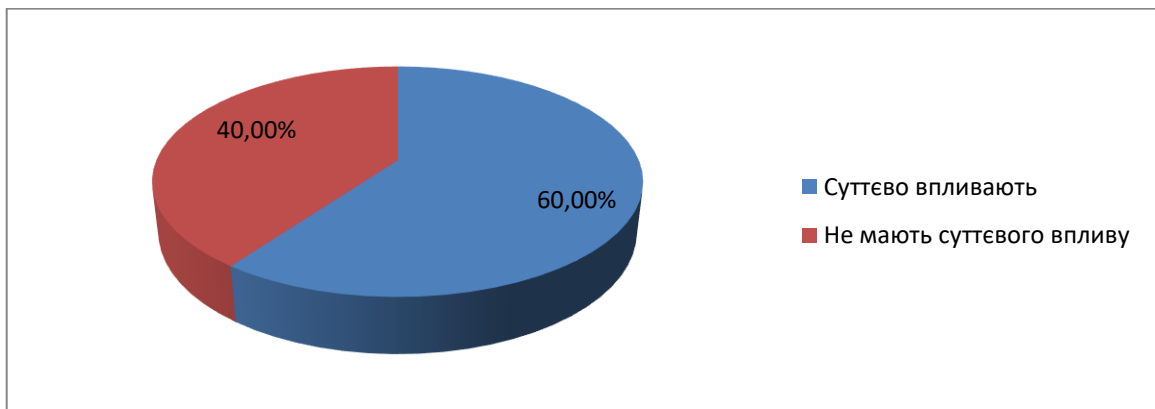


Рисунок 2.22. Співвідношення показників респондентів стосовно впливу змін на виконання обов'язків

Впевненими у своїх професійних навичках вважають себе 44% учасників дослідження. Співвідношення показників респондентів стосовно впевненості у професійних навичках представлено на рисунку 2.23.

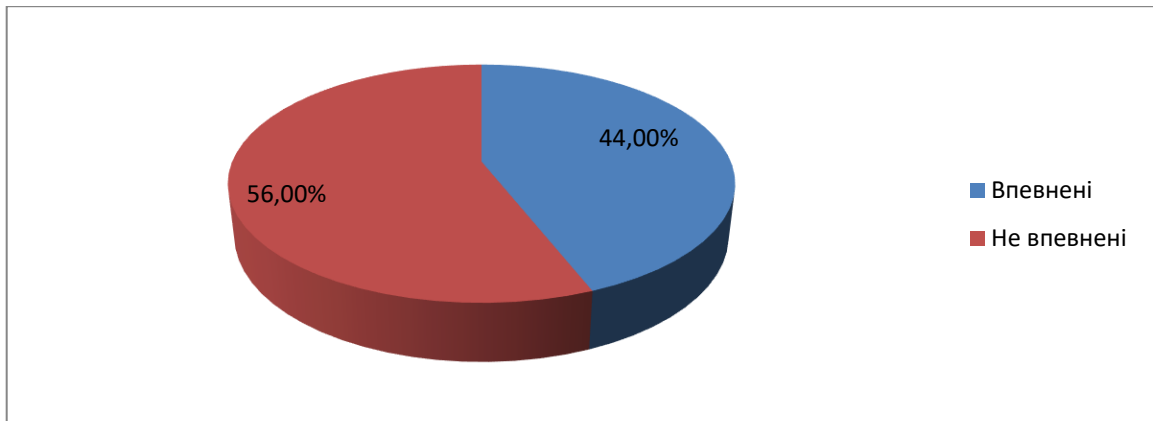


Рисунок 2.23. Співвідношення показників респондентів стосовно впевненості у професійних навичках

Загалом, серед опитаних домінує середній рівень оцінки впливу життєвого досвіду на їхню кар'єру (48%). Співвідношення показників респондентів стосовно оцінки впливу життєвого досвіду на їхню кар'єру представлено на рисунку 2.24.

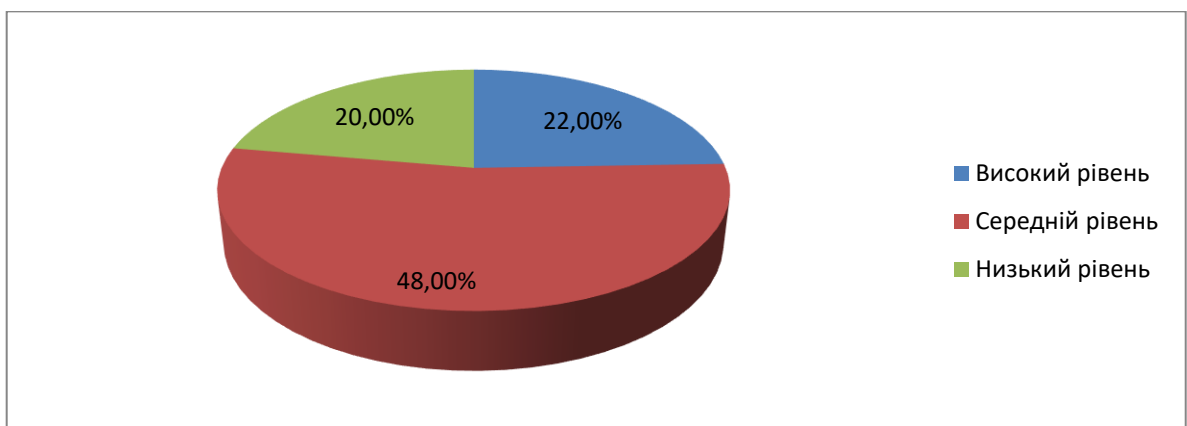


Рисунок 2.24. Співвідношення показників респондентів стосовно оцінки впливу життєвого досвіду на їхню кар'єру

Далі проведено оцінювання за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна для визначення кар'єрної орієнтації. За його підсумками виокремлено такі провідні тенденції.

Стабільність роботи постає домінантною мотивацією для 50% учасників дослідження. Ці люди відчувають потребу в постійному місці працевлаштування із мінімальною ймовірністю звільнення. Для них характерним є ототожнення поточного робочого місця зі своєю кар'єрою. Вони дуже сильно цінують

безпеку, захист, соціальні гарантії та можливість прогнозування, що надається їм із боку роботодавця, тому не шукають варіантів у інших компаніях-представницях галузі.

Особи з розвиненою метакогнітивною компетентністю здатні рефлексувати над своїми цінностями та переконаннями щодо стабільності, планувати свою професійну діяльність так, щоб підтримувати сталість умов роботи, виявляти ризики, які можуть вплинути на стабільність, і розробляти стратегії їх подолання.

Відсутність готовності до змін може обмежувати здатність до переосмислення себе як фахівця та розуміння ширшої перспективи професійного розвитку.

Інтеграція стилів життя є найважливішою мотивацією для 20% учасників дослідження. Для них ключовою постає потреба у збереженні гармонії між особистим життям і кар'єрою. Люди цієї категорії будують свою кар'єру відповідно до загального стилю життя, врівноважуючи власні потреби, потреби родини і кар'єр. Для їхньої поведінки, в тому числі і професійної, постає характерним домінування комфортності, що дозволяє уникати ризику порушення звичайного ритму життя.

Особи з високим рівнем метакогнітивної компетентності здатні рефлексувати над своїми життєвими пріоритетами, усвідомлювати, як різні аспекти діяльності впливають на їхній стиль життя, і вносити необхідні корективи. Метакогнітивні навички, такі як планування, самоаналіз і контроль, допомагають уникати конфліктів між роботою та особистим життям, створюючи інтеграцію.

Професійна компетентність постає провідним чинником мотивації для 16% учасників дослідження. Для них найважливішою у поточній професійній діяльності є можливість реалізуватися як професіонал, досягти визнання свого таланту, яке вони отримують на чинному місці роботи. Управлінські функції не є для них привабливими, оскільки їх більше хвилює потенціальний розвиток наявних здібностей та шанс виявити їх у професійній сфері, будучи відомими

передусім як майстри своєї справи.

Така орієнтація свідчить про розвинені навички рефлексії, самоспостереження та постановки цілей, що вказує на високий потенціал до розвитку метакогнітивних навичок.

10% опитаних визначили автономію як провідну мотивацію своєї професійної діяльності. Вони почуваються дискомфортно в ситуаціях, що вимагають дослівного слідування організаційним правилам, проте цінують на поточному місці роботи можливість використовувати власний творчий підхід, способи й темпи, які дозволяють їм успішно виконувати поставлені перед ними завдання. Для них кар'єра є способом реалізації індивідуальної свободи.

Така орієнтація сприяє розвитку критичного мислення та здатності приймати самостійні рішення, що є ознаками високого рівня метакогнітивної компетентності.

4% опитаних визначили менеджмент як провідну мотивацію, це орієнтація на керівництво, управлінські обов'язки, організацію та контроль. Люди, орієнтовані на менеджмент, прагнуть досягти високих посад та мати можливість впливати на прийняття рішень у великих організаціях.

Низький відсоток учасників із цією орієнтацією може свідчити про недостатній розвиток лідерських якостей і готовності до управління іншим.

Ніхто із учасників опитування не обрав як провідну мотивацію виклик, підприємництво та служіння, люди із відповідними якорями відповідно прагнуть працювати в умовах, що стимулюють їх до зростання і самовираження, створювати нові проєкти або бізнеси, шукати можливості для досягнення фінансового успіху через власну діяльність, працюють у сферах, де їхня діяльність приносить користь суспільству.

Це може свідчити про низький рівень амбітності, слабку готовність виходити за межі зони комфорту чи виявляти інноваційність.

Результати дослідження провідних чинників побудови кар'єри в майбутніх психологів за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. А. Чикер і В.

Е. Винокурової) представлені на рисунку 2.25.

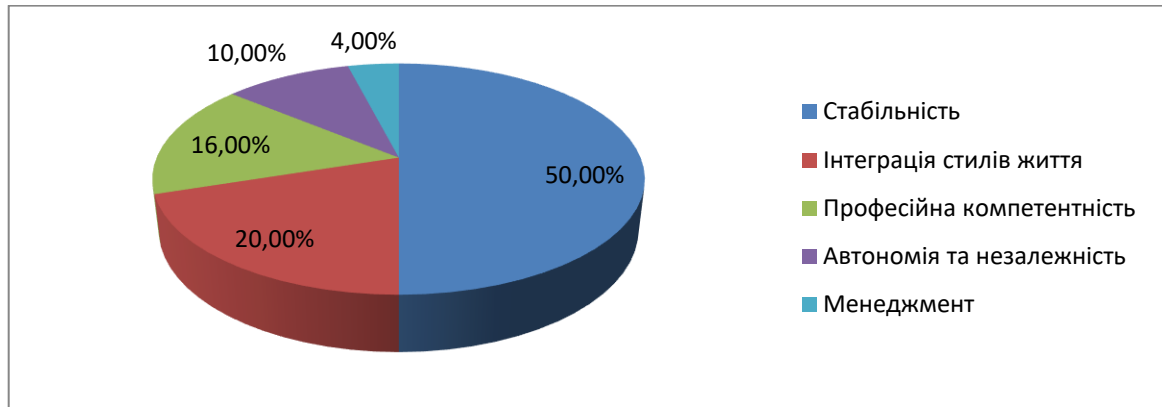


Рисунок 2.25. Результати дослідження провідних чинників побудови кар'єри в майбутніх психологів за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. А. Чикер і В. Е. Винокурової)

Розглянемо результати, отримані за методикою «Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розроблений П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко)

Повну задоволеність поточним місцем роботи продемонстрували 16% учасників дослідження, що свідчить про високий рівень комфорту у роботі серед частини респондентів. Їх цілком задовольняють рівень заробітної платні, можливості кар'єрного зростання, відносини з керівництвом, наявність додаткових виплат, організаційні норми, вони позитивно оцінюють стан своїх стосунків із колегами, обсяг завдань, що виконується ними у професійній діяльності, рівень комунікації всередині організації тощо. Високий комфорт у професійному середовищі може сприяти формуванню позитивного самосприйняття, але в той же час є ризик, що через відсутність критичного погляду можна недостатньо розвивати свої метакогнітивні навички. Ці особи мають хороший фундамент для розвитку рефлексії, але можуть недооцінювати потребу в самовдосконаленні та адаптації до змін.

56% учасників дослідження за підсумками дослідження продемонстрували переважну задоволеність поточним місцем роботи. Здебільшого вони задоволені рівнем оплати праці, проте вважають, що вона могла бути більшою та супроводжуватися додатковими виплатами. Організаційні норми та рівень

комунікації всередині організації сприймаються ними як такі, що потребують вдосконалення. При цьому стан своїх стосунків із колегами та керівництвом ці учасники дослідження оцінюють як переважно позитивний. Це свідчить про певний рівень усвідомлення професійного середовища.

Критичне ставлення до недоліків сприяє розвитку здатності до рефлексії, пошуку шляхів удосконалення професійного досвіду та підвищенню адаптивності.

24% учасників дослідження за підсумками дослідження продемонстрували часткову задоволеність поточним місцем роботи. Позитивну оцінку від них було отримано здебільшого за соціальними аспектами, зокрема стосунки з колегами, натомість скоріше негативно ці опитані розглядають шанси кар'єрного просування, стосунки з керівництвом, відсутність додаткових виплат і невідповідність робочого навантаження посадовим інструкціям.

Негативне сприйняття певних аспектів роботи може мотивувати до пошуку шляхів покращення або зміни професійного середовища, це вимагає високого рівня усвідомленості та критичного аналізу власних можливостей.

Для 4% учасників дослідження за його підсумками встановлена цілковита незадоволеність поточним місцем роботи. Зазначений результат отриманий на основі негативних оцінок практично за всіма шкалами опитувальника.

Вплив рівня задоволеності на метакогнітивну компетентність. Негативний досвід може спонукати до глибокої рефлексії та переосмислення професійного шляху, але є ризик розвитку захисних стратегій уникнення, що може ускладнювати подальший розвиток.

В цілому результати свідчать про різноманіття професійних установок і мотивацій майбутніх психологів. Найбільша група (56%) демонструє збалансоване задоволення з критичними нотками, що є сприятливим для формування метакогнітивної компетентності. Водночас групи, які проявляють часткову або цілковиту незадоволеність (24% і 4%), потребують індивідуального підходу до розвитку рефлексивності та професійної адаптації.

Результати дослідження задоволеності роботою за методикою «Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розроблений П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко) у майбутніх психологів наведені на рисунку 2.26.

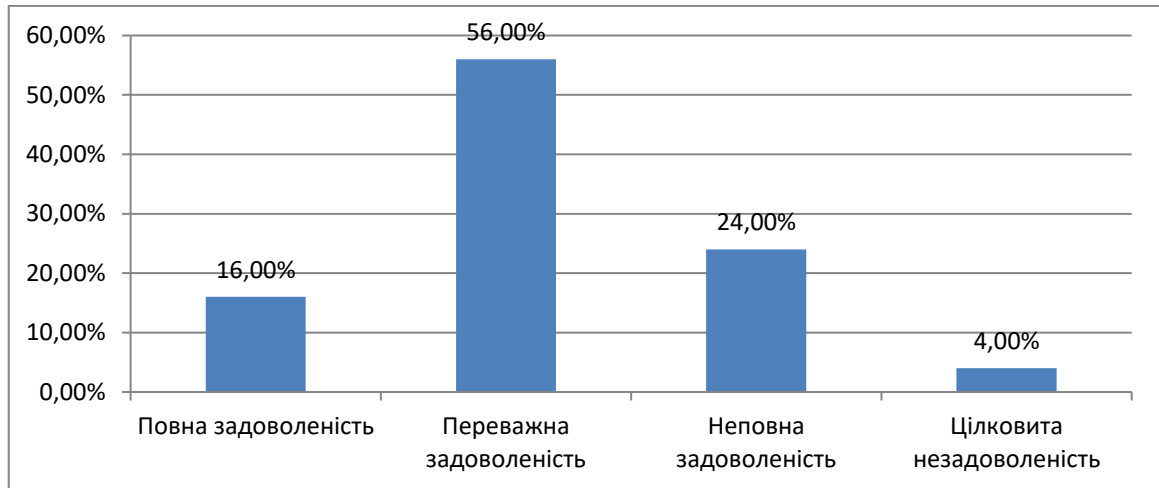


Рисунок 2.26. Результати дослідження задоволеності роботою за методикою «Опитувальник задоволеності роботою»

Проаналізуємо результати оцінювання за методикою Т. Елерса «Діагностика мотивації до успіху».

Дуже високий рівень мотивації до успіху продемонстровано 24% учасників дослідження. У своїй діяльності вони ставлять досягнення успіху на перше місце, відсуваючи решту чинників на периферію. При цьому ці учасники дослідження на шляху до власної мети, яка може суттєво відрізнятись від мети, яка охоплює загальну діяльність групи, незрідка демонструють схильність до ігнорування потреб осіб, із якими вони виконують цю роботу, можуть бути агресивними, владними, чим негативно налаштовують проти себе колег. Проте амбітність осіб із дуже високим рівнем мотивації до успіху може й підсилювати мотивацію людей навколо них, що в низці випадків сприяє згуртуванню та успішному виконанню поставлених завдань, але слід враховувати, що особи із дуже високим рівнем мотивації до успіху можуть ставати дратівливими й тривожними, якщо бажаного успіху не досягнуто, або ж на шляху до його досягнення виникли певні проблеми.

Помірно високий рівень мотивації до успіху продемонстровано 22% учасників дослідження. Для них досягнення успіху постає бажаною метою, проте не такою, аби заради неї жертвувати гармонійними відносинами в колективі чи нехтувати власними принципами.

Середній рівень мотивації до успіху продемонстровано 38% учасників дослідження. Представники середнього рівня мотивації до успіху демонструють спроможність відступити, якщо мета не може бути досягнута моментально, проте цей відступ дозволить їм ретельніше вивчити суть завдання та повернутися до його виконання краще підготовленими. У них відсутня принциповість стосовно необхідності виконання завдання тут і зараз.

Низький рівень мотивації до успіху продемонстровано 16% учасників дослідження, переважна більшість яких взагалі не вірить у власну спроможність досягти успіху в будь-якому різновиді діяльності. Для цих учасників дослідження поняття успіху є чимось настільки далеким, що вони навіть не орієнтуються на його досягнення при виконанні поставлених завдань, сприймаючи цей процес як необхідну рутину.

Результати дослідження мотивації до успіху за методикою Т. Елерса у майбутніх психологів наведені на рисунку 2.27.

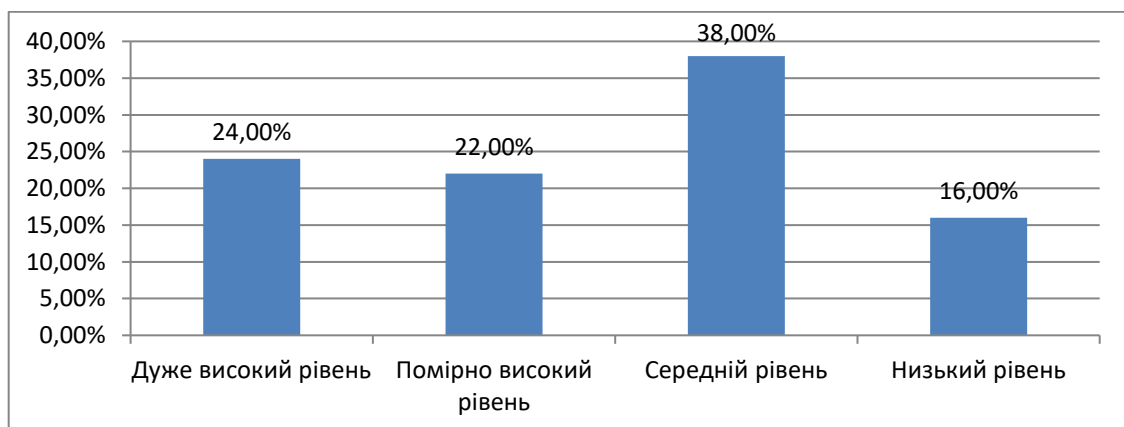


Рисунок 2.27. Результати дослідження мотивації до успіху за методикою Т. Елерса у майбутніх психологів

Висновки до Розділу 2

У другому розділі роботи проведено емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення процесу формування метакогнітивної компетентності психолога, спрямоване на вивчення її рівня, чинників формування та впливу на професійну готовність. Результати дослідження підтвердили теоретичні припущення щодо важливості ролі метакогнітивної компетентності у забезпеченні професійної готовності психолога та її впливу на адаптивність, саморефлексію та ефективність діяльності.

Використані методики дозволили оцінити рівень метакогнітивної компетентності, включаючи такі складові, як рефлексивність, здатність до планування, моніторингу та саморегуляції пізнавальних процесів.

Дослідження показало, що рівень розвитку метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів є неоднорідним, більшість респондентів мають середній рівень метакогнітивної компетентності, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи для її розвитку. Було встановлено, що високий рівень компетентності позитивно корелює з такими чинниками, як мотивація до успіху, адаптивність та здатність до саморефлексії. Зокрема за підсумками:

анкетування «Вплив життєвого досвіду на професійне зростання» встановлено домінування серед опитаних середніх показників. Учасники дослідження переважно оцінюють вплив власного життєвого досвіду на професійне зростання базисний у їхній професійній компетентності, проте не призвів до суттєвих змін у формуванні кар'єрної успішності.

використання методики оцінки кар'єрної орієнтації «Якорі кар'єри» Шейна Е. встановлено домінування мотиваційних чинників, пов'язаних зі стабільністю побудови кар'єри. Перевага таких показників може зумовлюватися відсутністю стабільності в суспільному житті. Аналіз інших показників вказує на наявність різних пріоритетів серед працівників, які варто враховувати при формуванні політики управління персоналом.

«Опитувальника задоволеності роботою», розробленого П. Е. Спектором, учасники дослідження переважно задоволені місцем своєї діяльності. Утім, частина осіб продемонстрували помірну незадоволеність її умовами, що є свідченням наявності певних проблем в установі.

використання методики Елерса Т. «Діагностика мотивації до успіху» встановлено, що більш виражено високий та середній рівні мотивації до успіху. Для учасників дослідження, що продемонстрували показник низького рівня їхня діяльність є рутинним явищем, яке ніяк не надихає на досягнення успіху.

На основі отриманих результатів було розроблено рекомендації для впровадження програм розвитку метакогнітивної компетентності в освітній процес. Зокрема, наголошено на важливості включення практичних завдань для формування навичок планування, моніторингу та корекції професійних дій.

Отримані дані можуть бути використані для створення програм тренінгів, спрямованих на вдосконалення метакогнітивних навичок, які забезпечують підвищення ефективності професійної діяльності психологів.

Таким чином, емпіричне дослідження підтвердило значущість метакогнітивної компетентності для формування професійної готовності психологів та виявило ключові аспекти, які можуть бути вдосконалені в процесі підготовки майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Програма формування та розвитку метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності

Метакогнітивна компетентність включає не лише усвідомлення власних думок і емоцій, але й вміння використовувати ці внутрішні ресурси для успішного вирішення професійних завдань, розвитку в професійній сфері та забезпечення якісної допомоги клієнтам.

Для формування та розвитку метакогнітивної компетентності як складової готовності до професійної діяльності розроблена психокорекційна програма, яку запропоновано п'ятдесятьом студентам психологічних спеціальностей для самостійного опрацювання.

Програма складається із серії вправ, спрямованих на:

розвиток усвідомлення власних когнітивних процесів (мислення, пам'ять, увага);

формування навичок рефлексії щодо пізнавальних стратегій;

розвиток вміння критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення;

стимулювання здатності до саморегуляції, когнітивної гнучкості та творчого підходу до вирішення проблем.

В цілому програму доцільніше реалізувати у форматі тренінгу в невеликих групах (з можливістю онлайн-режиму), що забезпечить ефективне обговорення і зворотний зв'язок.

Вправи спрямовані на активізацію внутрішніх ресурсів особистості, таких як мотивація, самоконтроль, емоційна стабільність, когнітивні ресурси,

рефлексія та самокорекція. Вони допомагають досягати цілей, долати труднощі та адаптуватися до складних ситуацій у повсякденному житті та професійній діяльності.

Ці ж вправи, передбачені психокорекційною програмою, орієнтовані на розвиток усвідомлення власних когнітивних процесів (мислення, пам'ять, увага), формування навичок рефлексії щодо пізнавальних стратегій, здатності критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення. Вони також стимулюють саморегуляцію, когнітивну гнучкість та творчий підхід до вирішення проблем.

Отже, вправи націлені на ефективне використання особистісних ресурсів, що дозволяють подолати труднощі та адаптуватися до змінних умов як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності психолога. Під час виконання вправ рекомендується:

бути відкритим, допитливими та щирими;

не бійтеся помилятися, бо помилки – це природна частина процесу навчання;

звертайте увагу на свої думки та почуття під час виконання вправ.

Отже психокорекційна програма містить такі ВПРАВИ.

ВПРАВА «Мої допоміжні внутрішні ресурси»

Визначте свої найбільш допоміжні внутрішні ресурси особистості, зосередьтеся на позитивних аспектах саме тих якостей, що зазвичай вважаються негативними, наприклад, таких як повільність, скептицизм, жорсткість імпульсивність, поміркуйте над тим, що одні і ті ж якості, у певних випадках можуть сприйматися як негативні, проте в інших – використовуватися з користю. Пригадайте у яких життєвих ситуаціях ці якості були джерелом їх вирішення.

МЕТА завдання – допомогти учасникам розвинути метакогнітивні навички, зокрема здатність до гнучкого мислення, критичної рефлексії та переосмислення стандартних оцінок і сприйняття своїх уявлень про "негативні"

риси особистості. Завдання фокусується на розвитку критичного підходу до власних емоційних реакцій та стратегій мислення, що є важливими аспектами метакогнітивної компетентності майбутніх психологів, а також допомагає майбутнім психологам краще розуміти як позитивно впливати на професійну практику, використовуючи різноманітні стратегії для адаптації до різних ситуацій.

У процесі виконання вправи акцентується увага на метакогнітивному усвідомленні (учасники програми розпізнають та аналізують свої власні стратегії мислення та емоційні реакції, бачать, як певні «негативні» риси можуть бути корисними в певних ситуаціях, що сприяє розвитку критичного мислення), гнучкості у сприйнятті (участь у цьому завданні дозволяє майбутнім психологам розвивати здатність до ментальної гнучкості, що є важливим аспектом метакогнітивної компетентності, знаходити конструктивні шляхи застосування складних особистісних якостей у професійному житті в різних контекстах), рефлексії та самооцінці (учасники зможуть здійснити рефлексивний процес щодо власних якостей, визначити їх сильні та слабкі сторони в контексті професійної діяльності психолога, а також переосмислювати поведінку інших), інтеграції знань (нові уявлення можуть бути корисні в професійній діяльності, зокрема в психологічній практиці, де потрібна гнучкість та адаптивність).

Під час виконання цієї та інших вправ РЕКОМЕНДУЄТЬСЯ:

1) занотовувати або візуалізувати проблеми чи ситуації у вигляді метафор чи малюнків. Це може стати потужним інструментом самоаналізу та сприятиме відкриттю нових аспектів своїх внутрішніх ресурсів.

Ось як це можна реалізувати покроково.

Зверніть увагу на якості, які здаються вам негативними, але можуть мати позитивне застосування (наприклад, впертість, самокритичність, емоційність).

а) уявіть їх у вигляді образу, метафори або символу:

впертість: дерево з міцним корінням, яке витримує сильний вітер;

самокритичність: лупа, яка допомагає розгледіти деталі;

емоційність: вулкан, що з одного боку може бути небезпечним, а з іншого – утворювати нову землю;

б) створіть малюнок, який передає суть цих якостей:

впертість візуалізуйте як скелю, на якій ростуть квіти. Це може символізувати силу і здатність підтримувати життя навіть у складних умовах;

для самокритичності намалюйте лабіринт із виходом. Це відобразить ідею складного шляху аналізу, який врешті приводить до правильного рішення;

емоційність можна зобразити як океан — глибокий, бурхливий, але водночас сповнений життя;

в) подумайте про використання ресурсу. На окремій частині малюнка (або аркуша) додайте ситуації, коли ці якості стали для вас джерелом сили, наприклад:

для впертості – випадок, коли ви наполягали на своєму рішенні і це привело до успіху;

для самокритичності – випадок, коли аналіз власних помилок допоміг вам досягти досконалості;

для емоційності – ситуація, коли ваші почуття стали натхненням для творчості або допомогли співпереживати іншим;

г) включіть позитив. Додайте до малюнка елементи, які символізують позитивні аспекти цих якостей:

у дерева – зелені листя та міцне гілля, що дає плоди;

у лупи – промінь світла, який допомагає знаходити істину;

у океану – кораблі, які долають хвилі завдяки їх силі;

д) проаналізуйте малюнок, подивіться на нього і подумайте:

як цей образ відображає мої внутрішні ресурси ?

як я можу краще використовувати ці якості в майбутньому ?

чи змінилося моє ставлення до них після такого переосмислення?

ПРИКЛАД. Емоційність

Ви малюєте полум'я, яке символізує вашу емоційність. Полум'я може зігрівати (позитивний аспект), але й спопелити (негативний аспект).

Додайте поруч картинку, де це полум'я використовується для приготування їжі чи запалення вогню для друзів на пікніку – це покаже, як ваша емоційність може стати силою для підтримки інших.



Цей підхід допомагає змінити перспективу щодо «негативних» якостей і зрозуміти їхню цінність у вашому житті;

2) вести «щоденник мислення» – записувати свої думки, етапи виконання вправ, труднощі, які виникли, та способи їх подолання. Такі записи можуть стосуватися не тільки виконання вправ цієї програми, а й бути щоденними. Із певною періодичністю аналізувати записи для визначення сильних сторін і зон для вдосконалення.

Це сприятиме розвитку навичок рефлексії та саморегуляції, навчить аналізувати власні когнітивні процеси.

ПРИКЛАД запису у «щоденнику мислення».

Дата виконання: xx.xx.2024

Назва вправи: «Мої допоміжні внутрішні ресурси»

Думки та перші враження: на початку вправи я відчувала легке нерозуміння, як повільність або скептицизм можуть бути позитивними рисами. Це змусило замислитися над тим, як я зазвичай оцінюю свої якості та чи враховую їх потенційну користь у різних ситуаціях.

Етапи виконання завдання:

Крок 1: визначила три риси, які зазвичай вважаю негативними: скептицизм, упертість, емоційна стриманість.

Крок 2: подумала в яких ситуаціях ці риси були корисними. Наприклад, скептицизм допоміг мені уникнути поспішних рішень у роботі, упертість

дозволила завершити складний проєкт, а емоційна стриманість допомогла втримати спокій у конфліктній ситуації (аналіз прикладів – метакогнітивна обізнаність).

Крок 3: Проаналізувала, як ці якості можуть бути корисними у професійній діяльності. Наприклад, скептицизм може стати частиною критичного мислення під час аналізу клієнтських проблем.

(Поетапне виконання вправи – метакогнітивна активність).

Труднощі, які виникли: було важко переосмислити власні негативні оцінки щодо деяких рис, відчувала сумніви, чи можна знайти користь у всіх якостях (роздуми над власними якостями – метакогнітивна обізнаність).

Способи подолання труднощів: зосередила увагу на реальних прикладах із власного досвіду (пошук способів подолання труднощів – метакогнітивна активність).

Результати та висновки:

усвідомила, що навіть риси, які здаються негативними, можуть бути корисними залежно від ситуації (розумінні впливу рис на професійну діяльність – метакогнітивна усвідомленість). Наприклад, упертість може трансформуватися в наполегливість, а скептицизм – у критичне мислення;

зрозуміла, що рефлексія над власними якостями дозволяє краще адаптуватися до складних ситуацій у професійному житті (рефлексія над власними стратегіями – метакогнітивна усвідомленість);

усвідомила важливість гнучкого підходу до оцінки своїх рис та як їх можна інтегрувати в професійну діяльність психолога.

Наступного разу спробую детальніше аналізувати, як ці риси впливають на мої емоційні реакції та взаємодію з іншими людьми.

Загальний висновок: вправа допомогла мені глибше усвідомити власні якості та побачити в них ресурс для розвитку професійних компетенцій. Завдяки рефлексивному аналізу, структурованому підходу до її виконання та усвідомленню впливу когнітивних стратегій на поведінку я змогла розвинути метакогнітивну обізнаність, активність і усвідомленість. Ці процеси є

ключовими складовими метакогнітивної компетентності, яка сприяє ефективному використанню внутрішніх ресурсів для професійного зростання.

ВПРАВА «Звуки»

Оберіть групу тварин та у присутності друзів відтворіть їх за допомогою лише відповідних звуків.

домашні тварини : собака, кіт, корова, поросся.

домашні птахи: качки, кури, гуси.

МЕТА завдання – допомогти майбутнім психологам розвинути метакогнітивне усвідомлення, оскільки учасники повинні аналізувати свої стратегії дій (як вони вибирають звуки, аби передати тварину), покращити здатність до самоконтролю та самостереження, усвідомлюючи власну поведінку в умовах групового взаємодії; посилити рефлексивне мислення, оскільки учасники мають оцінити ефективність своїх дій у контексті команди, що є важливим для майбутньої професійної діяльності психолога, де здатність до самооцінки й адаптації є необхідною.

ВПРАВА «Скарбничка внутрішніх ресурсів»

Пропонується створити символічну «скарбничку» для збереження власних ресурсів. Цей процес допоможе більш свідомо підійти до своїх психологічних опор, що є важливою частиною розвитку метакогнітивної компетентності, також це можливість проявити творчість та індивідуальність, створивши унікальний символ – малюнок чи колаж, який стане відображенням ваших внутрішніх ресурсів. Цей символ може бути будь-яким, від мішечка чи коробочки до складніших конструкцій.

МЕТА вправи – не лише створення символу, а й усвідомлення власних внутрішніх ресурсів, що допомагають у складних ситуаціях. Пригадайте і відобразіть внутрішні ресурси особистості, визначені під час виконання вправи «Мої внутрішні психічні опори». Це дозволить зосередитися на розвитку метакогнітивних навичок, таких як самоусвідомлення, рефлексія та стратегічне планування власних ресурсів, що важливо для майбутніх психологів у їхній професійній діяльності.

Це завдання сприяє не лише розвитку творчих здібностей, а й глибшому розумінню своїх внутрішніх механізмів, що є важливою складовою метакогнітивної компетентності.

ВПРАВА «Обмін емоціями»

Підготуйте розповідь про ситуацію, яка викликала у вас найбільш сильне емоційне реагування за останній час та поділяться нею із кимось зі свого оточення.

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивних навичок, таких як самоусвідомлення та рефлексія щодо власних емоцій. Ця вправа дозволяє учасникам не лише зрозуміти, які емоції вони переживають у різних ситуаціях, але й аналізувати, чому так сталося. Важливо усвідомлювати свої емоційні реакції, а також використовували метакогнітивні стратегії для розуміння того, як їхні думки та переживання впливають на емоційні реакції. Це завдання розвиває здатність до самооцінки та гнучкості в управлінні емоціями, що є ключовими для майбутніх психологів у їхній професійній діяльності.

ВПРАВА «Людина під дощем»

Намалюйте людину, яка опинилася під дощем і дайте відповідь на такі запитання:

як почувалася намальована людина ?

які емоції та відчуття супроводжували вас у процесі малювання ?

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивних навичок у майбутніх психологів (усвідомлення своїх емоційних реакцій на стресові ситуації, як, наприклад, у ситуації з дощем), покращення навичок рефлексії (аналіз власних реакцій під час виконання вправи дозволяє зрозуміти сприйняття стресових ситуацій в реальному житті, потребу в підтримці з боку оточення чи у пошуку власних ресурсів), розвиток здатності до метакогнітивного аналізу (учасники вчаться оцінювати свої стратегії мислення та емоційні реакції, що є важливими для розвитку професійної компетентності психолога).

Проективна методика, яка використовується в цій вправі, дає можливість учасникам виявити підсвідомі аспекти своїх емоційних реакцій і стратегій

вирішення проблем, що є важливим аспектом професійної саморефлексії психологів.

ВПРАВА «Моє джерело»

Визначіться із джерелом сили, яке може допомогти в реалізації бажань і планів та дайте відповіді на такі запитання: що вас робить сильнішим ? яким джерелом енергії ви будете користуватися, щоб досягти своїх цілей ? ці ресурси внутрішні чи зовнішні ?

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивних навичок майбутніх психологів (свідомого розпізнання джерел своїх внутрішніх ресурсів, наприклад, підтримка з боку оточення, внутрішня мотивація, особисті цінності тощо, що важливо для розвитку саморегуляції та стратегічного планування у професійній діяльності психолога), покращення самосвідомості (усвідомлення, які чинники допомагають бути сильними в складних ситуаціях, і як ці чинники можна використовувати в роботі з клієнтами), розвиток здатності до рефлексії (учасники повинні розмірковувати про те, як використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення своїх цілей, що допомагає їм розвивати здатність до метакогнітивного аналізу своїх ресурсів у професійній діяльності).

Завдяки цьому завданню учасники розвивають стратегічне мислення та здатність використовувати свої внутрішні ресурси для вирішення завдань у стресових або непростих ситуаціях, що є важливим аспектом для ефективної психологічної практики.

ВПРАВА «Порада казковому герою»

Скориставшись власними внутрішніми ресурсами мислення придумайте поради для відомих казкових персонажів у ситуаціях, де вони зустрічаються із певною проблемою чи труднощами. Проаналізуйте ситуації героїв і поміркуйте про варіанти вирішення їхніх проблем, це дозволить побачити, як ваші власні способи вирішення можуть бути застосовані до інших контекстів.

Ситуації та проблеми:

Вінні-Пух отримав запрошення на святкування іменин Кролика, але не встиг підготувати подарунок.

Їжачок заблукав у тумані і загубив свою торбинку з їжею, через що не може знайти дорогу і залишається голодним.

П'ятачок мав одну єдину повітряну кульку, але вона луснула.

Крихітка Єнот не може знайти і поїсти свою улюблену солодку осоку.

Під час зустрічі Супермена та Термінатора за кавою, Термінатор почав цікавитись польотами, а Супермен – стрільбою.

Крокодил Гена ніс валізу, і її ручка відірвалась.

Білосніжка загубилася, і Гноми не можуть її знайти.

Кіт Леопольд не хоче проявляти злість до мишей.

Через великий носик Піноккіо випадково зіпсував стару картину, яка дуже подобалася його батькові.

Гобіт виріс, і тепер не може вдягнути свій перстень на палець.

Попелюшка впала, і зламала підбір на своєму кришталевому черевіку.

Муха-Цокотуха купила самовар, але виникли проблеми з його доставкою.

Смокінг Джеймса Бонда після прання став йому замалим.

МЕТА вправи – активізація внутрішніх ресурсів учасників, застосування творчого підходу до вирішення проблем та розв'язання ситуацій, що виникають у житті, які дозволяють розвивати здатність до метакогнітивного самоконтролю, тобто усвідомлення і регулювання своїх когнітивних процесів, що є важливим аспектом для майбутніх психологів у роботі з клієнтами.

ВПРАВА «Тотем»

Підготуйте список характеристик однієї чи кількох тотемних тварин «Лев», «Мавпа», «Змія» або «Крокодил». Ці характеристики повинні бути описом того, як ці якості можуть бути допоміжними і шкідливими для їхньої життєдіяльності. Зверніть увагу на те чи є серед цих характеристик спільні якості, «негативні» вони чи «позитивні».

Мета вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (усвідомлення того, як різні аспекти мислення, поведінки та властивостей можуть впливати на функціонування в різних життєвих ситуаціях). У процесі виконання вправи учасники навчаються аналізувати не лише власні характеристики та стратегії, але

й розглядати їх у контексті групових динамік та взаємодії з оточенням, що сприяє розвитку критичного мислення, здатності до рефлексії та саморегуляції.

ВПРАВА «Гарантую, що я це зможу!»

Виконайте кілька завдань, які спонукають вас до творчого підходу та кмітливості, думайте не тільки про те, як можна виконати ці завдання, але й про те як обґрунтувати свої рішення. Усі відповіді повинні починатися словами «Б'юся об заклад, що я це зможу». Завдання варіюються від фізичних до логічних і нестандартних, щоб ви могли проявити свій потенціал у різних аспектах.

Завдання:

Гарантую, що я зможу торкнутися вуха за допомогою носу.

Гарантую, що я зможу стрибнути вище холодильника.

Гарантую, що я зможу випити із закоркovanéї пляшки десять грамів рідини.

Гарантую, що я зможу поділити тридцять три навпіл та отримати два цілих числа.

Гарантую, що я зможу запалити сірник, коли він знаходитиметься під водою.

МЕТА вправи – стимулювання розвитку метакогнітивних навичок, можливість не лише подумати, як вирішити завдання, а й детально артикулювати свої міркування, стратегії та процес мислення, що сприятиме розвитку уміння усвідомлювати різні варіанти підходів до вирішення завдань; розвитку гнучкості мислення та здатності адаптуватися до нових ситуацій, критично оцінювати реалістичність своїх припущень і планів; розвитку самоконтролю та саморефлексії, оскільки учасники повинні оцінити, наскільки реалістичними є їхні плани, та за необхідності коригувати свої стратегії.

ВПРАВА «Кімната, що змінюється»

Уявіть, що ви знаходитесь у віртуальній кімнаті, яка постійно змінюється та впливає на ваш емоційний стан. Спочатку простір наповнюється перешкодами, наприклад, липкою жуйкою, через яку складно пересуватися, що викликає почуття дискомфорту. Потім кімната змінює свій колір на яскраво-

помаранчевий, що піднімає настрій і додає енергії. Далі починається дощ, усе навколо стає сірим, і настрій погіршується. На завершення кімната перетворюється на залу для вручення нагород із червоною доріжкою, оваціями, спалахами камер, які викликають захоплення та відчуття досягнення.

Зверніть увагу на те, як змінюється ваше емоційне самопочуття залежно від уявних умов, і дайте відповіді на такі запитання:

що ви відчували в різних частинах кімнати ?

як ви справлялися з дискомфортом у липкій частині кімнати ?

які внутрішні ресурси допомогли вам адаптуватися до змін ?

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності майбутніх психологів (аналіз того, як зміни умов впливають на їхнє мислення, почуття й поведінку, формування здатності до усвідомлення емоційних реакцій і їхнього зв'язку з внутрішніми установками), допомога їм краще зрозуміти, як взаємодіяти з власними та чужими емоціями, а також відстежувати вплив зовнішніх чинників на внутрішній стан.

ВПРАВА «Передай настрої»

Оберіть емоційно насичену ситуацію. Підготуйте коротку сценку, у якій передайте суть ситуації без слів за допомогою невербальних засобів (міміки, жестів, рухів), добре робити це у присутності глядача.

Ситуації:

Людина втрачає щось важливе (наприклад, уявний ключ), шукає його довго, переживає безліч емоцій, але зрештою знаходить ключ і радіє.

На галявині стрибає зайчик. Аж ось він бачить метелика, що пурхає перед ним. І так він вподобав того метелика, що чимдуж побіг за ним, але загубив його, через що був дуже засмучений.

Людина отримує несподіваний подарунок і переживає різні емоції, від здивування до радості.

Поміркуйте над складнощами передачі емоцій, впливом невербальних засобів на сприйняття ситуації, про виявлені внутрішні якості (артистизм, емпатія, здатність до невербальної комунікації, емоційна виразність).

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (усвідомлення учасниками способів передачі та розпізнавання емоцій, аналіз того, як емоції впливають на комунікацію та взаєморозуміння), підвищення емоційного інтелекту (вдосконалення здатності до емоційної виразності та розпізнавання почуттів інших, розвиток уміння адаптувати емоційні прояви для досягнення кращої взаємодії), розвиток творчого мислення та уяви (використання невербальних засобів для творчого вирішення завдання), формування інших професійних навичок психолога (тренування спостережливості, емпатії та аналізу невербальної поведінки, що важливо для роботи психолога).

ВПРАВА «Черга»

Змодельуйте ситуацію дефіциту продуктів, за якого ви стоїте у великій черзі, щоб придбати цукор. Черга рухається повільно, а ви перебуваєте у ній вже з ранку. До черги підходять кілька людей, які не стояли в ній раніше, і просять пропустити їх уперед, висуваючи різні аргументи: один поспішає на потяг, інший має хвору дитину, ще хтось почувається сам дуже хворим.

Визначіть для себе, пропустите ви чи не пропустите новеньких, і обґрунтуйте це, визначивши при цьому внутрішні якості, які допомогли у прийнятті рішення (наприклад, терпіння, емпатія, наполегливість, чи, можливо, імпульсивність або нерішучість).

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності майбутніх психологів (учасники навчаються усвідомлювати свої реакції, цінності та причини ухвалення рішень у складних етичних ситуаціях, аналізують свої стратегії поведінки та їх наслідки), формування емпатії та толерантності (вправа сприяє розвитку здатності ставити себе на місце іншого, вчить зважувати аргументи й приймати рішення, беручи до уваги почуття та потреби інших), рефлексія внутрішніх ресурсів (учасники ідентифікують свої сильні сторони та зони для розвитку, пов'язані з міжособистісною взаємодією та стресостійкістю), що є важливими складовими діяльності психолога.

ВПРАВА «Ситуації»

Пропонується серія уявних ситуацій, які потребують активізації

особистісних ресурсів для їх вирішення. Подумки проаналізуйте обрану ситуацію та визначте які саме внутрішні ресурси (знання, навички, емоції тощо) у цьому випадку максимально доречно використати, а також обміркуйте можливість заміни чи адаптації обраних ресурсів.

СИТУАЦІЇ для аналізу:

Ви стали членом національної команди з баскетболу, яка бере участь у міжнародному чемпіонаті.

Ви вирушили у п'ятиденний похід із групою колег у лісовій місцевості.

Ви є присяжним у складній судовій справі, що потребує прийняття важливого і зваженого рішення.

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (учасники вчать усвідомлювати власні внутрішні ресурси та їхню роль у вирішенні проблемних ситуацій, формують навички аналізу, оцінки та адаптації ресурсів у залежності від контексту), рефлексія та саморозвиток (вправа стимулює усвідомлення сильних і слабких сторін, дає змогу учасникам працювати над власною гнучкістю, наполегливістю та адаптивністю), формування професійної стійкості (завдяки моделюванню реальних життєвих ситуацій майбутні психологи відпрацьовують навички саморегуляції, емоційної стійкості та прийняття зважених рішень).

ВПРАВА «Рефлексія страхів»

На аркуші паперу складіть список власних страхів або побоювань, які вас турбують у різних аспектах життя. Проговоріть вголос один або кілька страхів зі списку, далі проведіть ритуал їх умовного «знищення», наприклад, спаліть чи просто викиньте аркуш.

Подумайте над відповідями на запитання:

якими думками ви керувалися при виборі страхів ?

чи допоміг символічний акт знищення страхів знизити їхній вплив або переосмислити їх ?

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (учасники вчать усвідомлювати природу власних страхів, їхні джерела та вплив на

поведінку, покращують здатності рефлексувати над своїми емоційними станами та шукати раціональні стратегії їх подолання), емоційне звільнення (символічне знищення записаних страхів допомагає учасникам відчутти психологічне полегшення та сформуванню позитивне ставлення до їхнього подолання), навички саморефлексії (учасники оцінюють вплив страхів на своє життя, усвідомлюючи, які з них є реальними, а які – перебільшеними або нав'язаними).

ВПРАВА «Східна поезія»

Пригадайте поетичні твори, що відображають тематику страхів і можливостей їх подолання. Після цього – створіть власний поетичний твір, який має відобразити ваші страхи та способи боротьби з ними. Особливістю цієї вправи є використання формату японської поезії, що допомагає структурувати думки та створити змістовне й лаконічне висловлювання. Правила створення вірша:

використання головного слова (іменника), яке описує страх або проблему;
додавання прикметника, що передає відтінок емоцій або ставлення до проблеми;

складення короткої фрази, яка відображає ставлення до проблеми або намір її подолати;

завершити іменником, що символізує ресурс, надію чи вирішення.

Приклад:

Самотність !

Глибока, темна.

Вірю у світло.

Спалах.

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (учасники рефлексують над власними страхами, вчать їх конкретизувати та переосмислювати, формують уявлення про свої внутрішні ресурси та способи їх мобілізації для подолання проблем), розвиток творчих здібностей (завдання сприяє нестандартному підходу до аналізу емоцій, залучає елементи творчості, що дозволяє майбутнім психологам знайти нові способи вираження і роботи з

переживаннями), емоційне усвідомлення (учасники вчаться відкрито формулювати свої страхи, але у безпечній, структурованій формі, що сприяє їхньому осмисленню й емоційному розвантаженню), збагачення професійних навичок (майбутні психологи отримують досвід інтеграції креативних технік у психотерапевтичну роботу).

ВПРАВА «Лист боягузу»

Увійдіть у роль психотерапевта, який пише листа людині, що перебуває у стані сильного страху та невпевненості. У листі необхідно надати психологічну підтримку, висловити емпатію та допомогти знайти внутрішні ресурси для боротьби зі своїми страхами. Листом діляться із власним відображенням у дзеркалі.

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (учасники вчаться рефлексувати над власними переживаннями, ідентифікувати свої страхи та розуміти механізми їхнього подолання, формують здатність до усвідомлення та управління своїми емоційними станами), емоційної саморефлексії (читання листа перед дзеркалом сприяє усвідомленню власних емоційних потреб та стимулює пошук внутрішніх ресурсів для підтримки себе та інших), практичний розвиток професійних навичок (учасники вправляються у формулюванні психологічної підтримки, що стане корисним у майбутній роботі з клієнтами), формування емпатії (розвиток вміння співпереживати та ефективно виражати підтримку).

ВПРАВА «Світло для Бабайок»

Зануртеся в метафоричний образ «Бабайок» – уявних страхів, які залишилися з дитинства або з'явилися у дорослому житті. Завдання полягає у візуалізації цих страхів, щоб виявити та знешкодити їх за допомогою творчого підходу. «Бабайки» уособлення страхів, які бояться світла, тож аби їх позбутися, потрібно їх вивести із темряви.

Намалюйте «Бабайок», вигадайте для них імена, які персоніфікують проблему, наприклад, «Втрата Роботи», «Старість», розгляньте їх їх, усвідомте як виглядають ваші страхи. Зіжмакайте свій малюнок, демонструючи готовність

позбутися страху, та викиньте його в умовний «кошик звільнення».

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (учасники навчаються усвідомлювати власні страхи, відокремлювати їх від себе та шукати способи для їх нейтралізації, розвивають здатність до рефлексії, формування стратегії роботи з емоційними станами), емоційне розвантаження (малювання страхів і символічне їх знищення допомагають зняти напругу, яка асоціюється з цими страхами), формування позитивного мислення (знищення страхів у метафоричній формі дає відчуття контролю над власними емоціями), творчий розвиток (учасники розвивають здатність до творчого вираження та метафоричного мислення, що є важливим для майбутніх психологів).

ВПРАВА «Створення оберегу підтримки»

Обміркуйте поняття «берегиня» як символ захисту та підтримки, створіть власний оберег, який слугуватиме вам нагадуванням про внутрішні ресурси, підтримку та впевненість у складних життєвих ситуаціях.

МЕТА вправи – розвиток метакогнітивної компетентності (учасники навчаються усвідомлювати власні внутрішні ресурси, визначати емоційно значущі символи підтримки та перетворювати їх на дієві інструменти самодопомоги), формування позитивного мислення (створення символу захисту допомагає налаштуватися на позитивний результат і викликати відчуття спокою та впевненості), психологічна саморегуляція (вправа вчить використовувати символи для самопідтримки у складних ситуаціях), творчий підхід (учасники розвивають здатність до символічного мислення, що є важливим у роботі психолога для формування метафоричних інтервенцій).

ВПРАВА «Теплі побажання»

Сформулюйте позитивні побажання для інших через просту, емоційно заряджену комунікацію, зосереджуючись на своїх думках, емоціях та рефлексіях. Побажання мають бути конкретними, доброзичливими й мотивуючими. Наприклад: «Я бажаю вам знайти натхнення для здійснення своїх мрій» або «Я бажаю вам відчувати гармонію в кожному дні».

МЕТА вправи – формування позитивного настрою, розвиток

метакогнітивної компетентності (учасники аналізують свої внутрішні процеси: як вони формулюють побажання, які емоції відчують), зміцнення комунікативних навичок (формулювання побажань сприяє розвитку вміння чітко й щиро висловлювати думки, що є важливим для майбутніх психологів), формування ресурсного стану (учасники отримують заряд мотивації й оптимізму, що допомагає в подоланні стресових ситуацій і зміцненні професійної стійкості).

РИТОРИЧНА ВПРАВА «Мої сильні сторони та виклики у навчанні»

Підготуйте міні-презентацію на тему «Мої сильні сторони та виклики у навчанні» виконавши такі етапи:

Етап 1: аналіз (розвиток метакогнітивної обізнаності) – напишіть список своїх сильних сторін у навчанні та визначте, що вам вдається найкраще (наприклад, планування, креативність, розв'язання задач тощо).

Запитання для саморефлексії: що саме я знаю про свої пізнавальні процеси ? у яких моментах я почуваюся впевнено ? що потребує покращення або додаткового вивчення ?

Етап 2: планування (розвиток метакогнітивної активності) – сплануйте структуру своєї презентації, включивши такі частини:

вступ (загальна інформація про ваші сильні сторони);

основна частина (приклади ситуацій, у яких ваші сильні сторони були корисними, і виклики, які ви плануєте подолати, що саме ви робите для покращення своїх слабких сторін).

Запитання для саморефлексії: як я можу логічно структурувати свої думки? які аргументи й приклади використати, щоб зробити презентацію переконливою?

Етап 3: моніторинг (розвиток метакогнітивної активності) – під час виконання презентації зверніть увагу на такі аспекти:

чи чітко ви висловлюєте свої думки ?

чи правильно підбираєте слова ?

чи властиво вам використовувати жести й міміку для підсилення

аргументів ?

Запитання для саморефлексії: чи зрозуміла моя презентація для слухачів ? як я можу покращити своє виконання ?

Етап 4: оцінка (розвиток метакогнітивної усвідомленості) – проаналізуйте свою роботу, оцініть, що вдалося, а що потребує покращення, сформулюйте кілька ідей, які можна використати для подальшого розвитку своїх навичок.

Запитання для саморефлексії: що вийшло найкраще ? які помилки я зробив/зробила, і як їх уникнути в майбутньому ? як це завдання допомогло мені краще зрозуміти себе ?

МЕТА вправи: розвиток метакогнітивної компетентності, вдосконалення здатності до саморегуляції навчальної діяльності та пізнавальних процесів.

РИТОРИЧНА ВПРАВА «Казка як інструмент переконання»

Підготуйте міні-презентацію на тему «Уроки від казкових героїв».

Етапи 1: ознайомлення із сюжетом (розвиток метакогнітивної обізнаності) – прочитайте або згадайте казку, виділіть ключовий сюжет (наприклад, слабкий або несподіваний герой долає значні труднощі завдяки своїм внутрішнім якостям, хитрості чи доброті, а не лише фізичній силі чи впливу).

Етап 2: аналіз (розвиток метакогнітивної обізнаності) – проаналізуйте, чому герой досяг успіху ? які його якості (хорообрість, винахідливість, вірність) відіграли вирішальну роль ? як ці якості можна адаптувати до реального життя ?

Етап 3: формулювання тези (розвиток метакогнітивної активності) – оберіть тезу для свого виступу (наприклад, «Навіть найслабші можуть досягти великих цілей, якщо використовують свої унікальні здібності та вірять у себе»).

Етап 4: планування (розвиток метакогнітивної активності) – сплануйте структуру своєї презентації, включивши такі частини:

вступ із нагадуванням сюжету казки;

основна частина із трьома аргументами, пов'язаними з якостями героя (наприклад, хорообрість, винахідливість, наполегливість) та реальними прикладами із власного досвіду, які підтверджують важливість цих якостей.

висновок із закликом впроваджувати ці якості у своє життя.

Презентуйте свій виступ перед уявною аудиторією, використовуючи

інтонацію, жести та логічну структуру.

Запитання для саморефлексії: чи вдалося передати зв'язок між сюжетом і реальним життям ? чи переконав виступ аудиторію (навіть уявну) ? що можна покращити у формулюванні тез або аргументів?

МЕТА вправи – розвинути вміння аналізувати, планувати та рефлексувати через створення аргументованого виступу на основі казкового сюжету, водночас формуючи метакогнітивну компетентність.

3.2. Ефективність програми формування метакогнітивної компетентності психолога як складової готовності до професійної діяльності

Із метою визначення ефективності розробленої програми з розвитку метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів проведено повторне дослідження із використанням методики оцінки кар'єрної орієнтації «Якорі кар'єри» (Е. Шейн) (в адаптації В. А. Чикер і В. Е. Винокурової), «Опитувальника задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розробленого П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко), методики «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс).

Повторне використання методики «Якорі кар'єри» Е. Шейна дозволило виявити такі провідні тенденції:

стабільність постає домінантною мотивацією для 30% учасників дослідження,

інтеграція стилів життя є найважливішою мотивацією для 18% учасників дослідження,

професійна компетентність постає провідним чинником мотивації для 38% учасників дослідження,

10% опитаних визначили автономію як провідну мотивацію своєї професійної діяльності,

4 % опитаних визначили менеджмент як провідну мотивацію/

Результати повторного дослідження за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. А. Чикер і В. Е. Винокурової) представлені на рисунку 3.1.

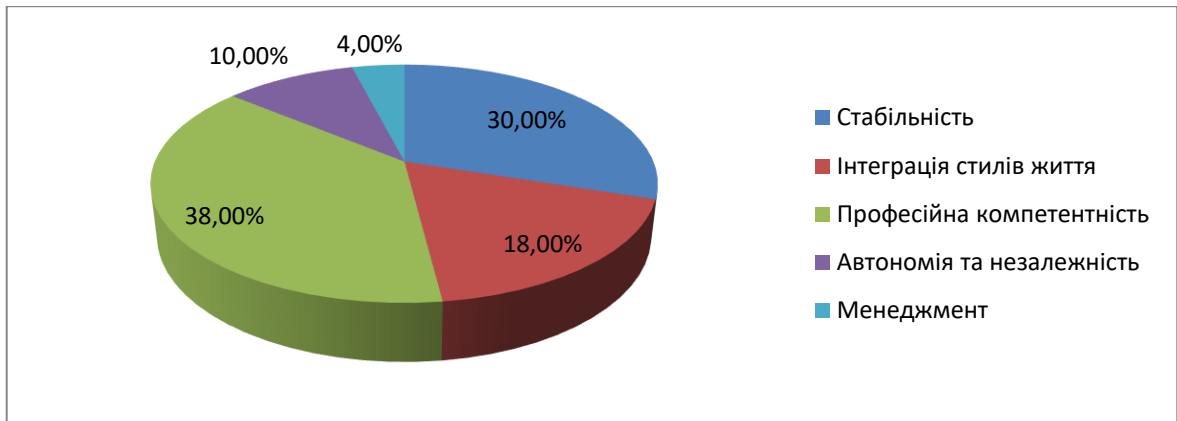


Рисунок 3.1. Результати повторного дослідження провідних чинників побудови кар'єри в майбутніх психологів за методикою «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. А. Чикер і В. Е. Винокурової)

Отже, за підсумками повторного використання методики оцінки кар'єрної орієнтації «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. А. Чикер і В. Е. Винокурової) встановлено зміну на користь домінування мотиваційних чинників, пов'язаних із професійною компетентністю. На мою думку, зміна показників зумовлюється впливом психокорекційної програми, яка допомогла їй учасникам сформувати нові орієнтири, пов'язані з професійною самореалізацією, відсунувши на периферію мотиви, пов'язані зі стабільністю на користь професійному розвитку.

Розглянемо результати, отримані під час повторного збору даних «Опитувальника задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розробленого П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко).

Повну задоволеність поточним місцем діяльності продемонстрували 18% учасників дослідження, що свідчить про високий рівень комфорту у роботі серед частини респондентів. Їх цілком задовольняють рівень заробітної платні, можливості кар'єрного зростання, відносини з керівництвом, наявність додаткових виплат, організаційні норми, вони позитивно оцінюють стан своїх відносин із колегами, обсяг завдань, що виконується ними, рівень комунікації тощо.

56% учасників дослідження за його підсумками продемонстрували переважну задоволеність поточною діяльністю. Здебільшого вони задоволені рівнем оплати праці, проте вважають, що вона могла бути більшою. Рівень комунікацій на їхню думку потребує вдосконалення. При цьому стан своїх відносин із колегами та керівництвом ці учасники дослідження оцінюють як переважно

позитивний.

22% учасників дослідження за підсумками дослідження продемонстрували, що не зовсім задоволені поточним місцем роботи. Позитивну оцінку від них було отримано здебільшого за шкалами відносини з колегами та зарплатня, натомість скоріше негативно ці опитані розглядають шанси кар'єрного просування, відносини з керівництвом, відсутність додаткових виплат і невідповідність робочого навантаження посадовим інструкціям.

4% учасників дослідження цілковито незадоволені поточним місцем роботи, які і раніше зазначений результат отриманий на основі негативних оцінок практично за всіма шкалами опитувальника.

Результати повторного дослідження задоволеності діяльністю за методикою «Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розроблений П. Е. Спектором (в адаптації В. В. Дайнеко) у майбутніх психологів наведені на рисунку 3.2.

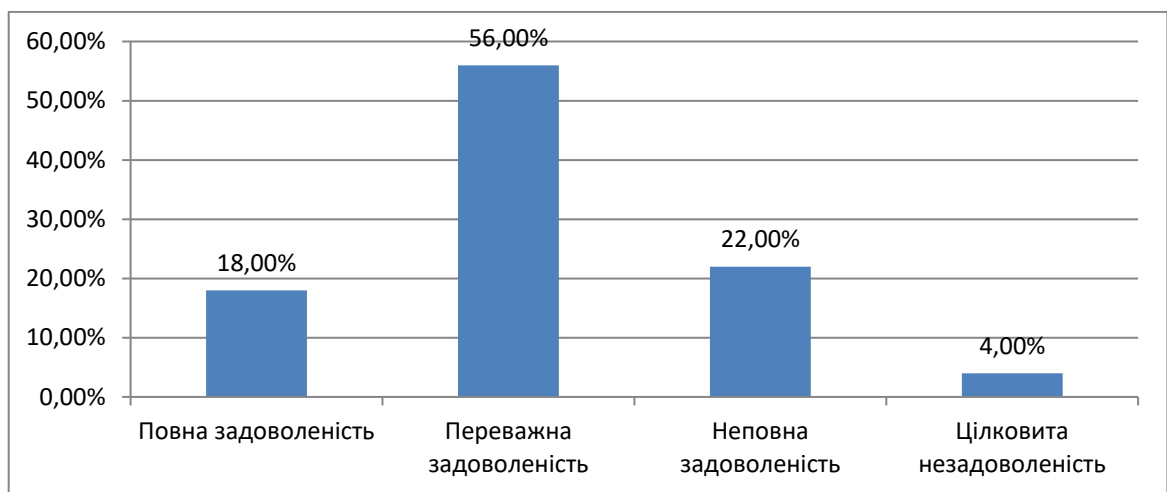


Рисунок 3.2. Результати повторного дослідження задоволеності роботою за методикою «Опитувальник задоволеності роботою», розроблений П. Е. Спектором у майбутніх психологів

Отже, за підсумками повторного проведення методики «Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розроблений Спектром П. Е. (в адаптації Дайнеко В. В.) відзначено збереження переваги показників переважної задоволеності учасників дослідження поточним місцем діяльності. При цьому після участі у психокорекційній програмі збільшилася кількість співробітників, які повністю задоволені поточним місцем роботи. На нашу думку, психокорекційна

програма дозволила респондентам дійти думки, що їхнє професійне становлення здатне справити позитивний вплив на поточний стан робочих відносин.

Проаналізуємо результати повторного оцінювання за методикою Елерса Т. «Діагностика мотивації до успіху».

Дуже високий рівень мотивації до успіху продемонстровано 20% учасників дослідження. У своїй діяльності вони ставлять досягнення успіху на перше місце, відсуваючи решту чинників її провадження на периферію. При цьому ці учасники дослідження, йдучи до власної мети, яка може суттєво відрізнятись від мети, яка охоплює загальну діяльність групи, незрідка демонструють схильність до ігнорування потреб осіб, із якими вони виконують цю роботу, можуть бути агресивними, владними, чим негативно налаштовують проти себе колег. Проте амбітність осіб із завищеним рівнем мотивації до успіху може й підсилювати мотивацію людей навколо них, що в низці випадків сприяє згуртуванню та успішному виконанню поставлених завдань. Але слід ураховувати, що особи із занадто високим рівнем мотивації до успіху можуть ставати дратівливими й тривожними, якщо бажаного успіху не досягнуто, або ж на шляху до його досягнення виникли певні проблеми.

Помірно високий рівень мотивації до успіху продемонстровано 44% учасників дослідження. Для них досягнення успіху постає бажаною метою, проте не такою, аби заради неї жертвувати гармонійними відносинами в колективі чи нехтувати власними принципами.

Середній рівень мотивації до успіху продемонстровано 26% учасників дослідження. Представники середнього рівня мотивації до успіху демонструють спроможність відступити, якщо мета не може бути досягнута моментально, проте цей відступ дозволить їм ретельніше вивчити суть завдання та повернутися до його виконання краще підготовленими. У них відсутня принциповість стосовно необхідності виконання завдання тут і зараз.

Низький рівень мотивації до успіху продемонстровано 10% учасників дослідження. Переважна більшість із них взагалі не вірить у власну спроможність досягти успіху в будь-якому різновиді діяльності. Для цих учасників дослідження поняття успіху є чимось настільки далеким, що вони навіть не орієнтуються на його

досягнення при виконанні поставлених завдань, сприймаючи цей процес як необхідну рутину.

Результати повторного дослідження мотивації до успіху за методикою Т. Елерса у майбутніх психологів наведені на рисунку 3.3.

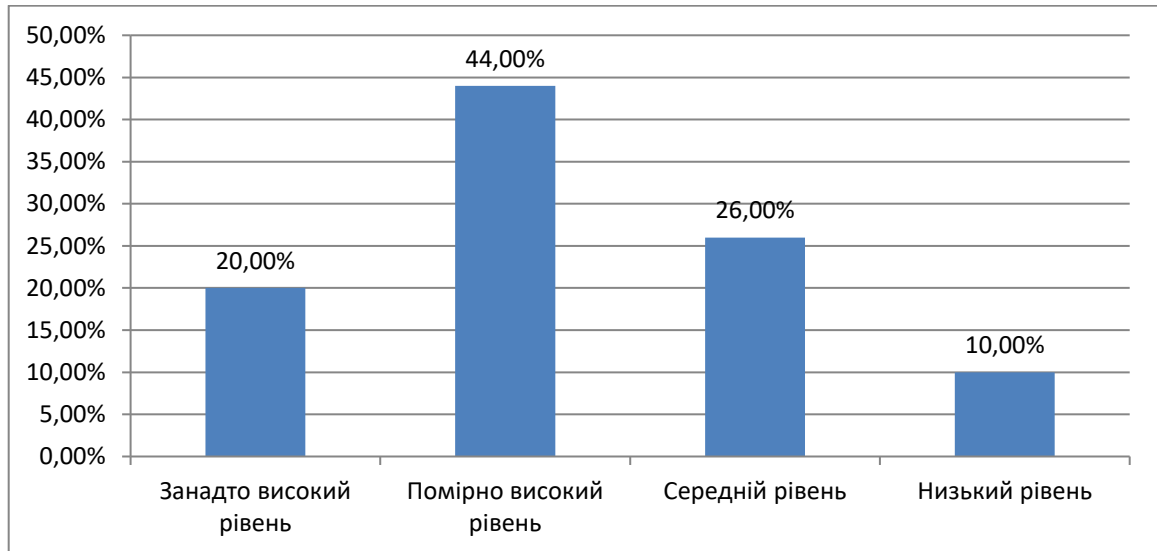


Рисунок 3.3. Результати повторного дослідження мотивації до успіху за методикою Т. Елерса у майбутніх психологів

Отже, проаналізувавши результати повторного дослідження за методикою Т. Елерса «Діагностика мотивації до успіху», можемо відзначити зміни на користь переваги помірно високого рівня мотивації до успіху. Тобто участь у психокорекційній програмі позитивно вплинула на майбутніх психологів, дозволивши їм позбутися як хворобливої амбіційності заради амбіційності, притаманної занадто високому рівневі мотивації до успіху, так і зневіри у власних можливостях, призвівши до своєрідної «золотої середини» з адекватними професійними цілями та почуттям власної гідності.

Для перевірки гіпотези дослідження, згідно із якою цілеспрямоване формування метакогнітивної компетентності майбутніх психологів через вправи із саморефлексії, саморегуляції та когнітивної гнучкості сприятиме підвищенню їхньої професійної готовності, проведено, з допомогою можливостей програмного забезпечення SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), кореляційний аналіз даних дослідження і тест t для залежних вибірок.

Кореляційний аналіз допоможе визначити взаємозв'язки між змінними, що

стосуються метакогнітивної компетентності та професійної готовності, і оцінити, як вплив метакогнітивних факторів пов'язаний із рівнем професійної готовності, що дозволить виявити, які аспекти слід посилити у програмі для досягнення кращих результатів.

Тест t для залежних вибірок дозволяє порівняти середні значення до і після впровадження програми, що дає змогу перевірити, чи сприяють вправи з розвитку метакогнітивної компетентності підвищенню професійної готовності.

Використання цих методів у комплексі дасть як описову картину впливу метакогнітивних компетентностей на професійну готовність, так і статистичне підтвердження ефективності програми.

Результати аналізу вибірок

Критерий парных выборок									
		Парные разности					t	ст.св.	Значимость (2- сторонняя)
		Среднее	Стд. отклоне- ние	Стд. ошибка средне го	95% доверительный интервал разности средних				
					Нижняя граница	Верхняя граница			
Пара 1	Рівень задоволеності до та після програми	,0400	,7273	,1029	-,1667	,2467	,389	49	,699
Пара 2	Кар'єрна орієнтації до та після програми	-,4200	,8104	,1146	-,6503	-,1897	-3,665	49	,001
Пара 3	Рівень мотивації до та після програми	-,2000	1,3248	,1874	-,5765	,1765	-1,067	49	,291

Рівень задоволеності до та після програми. Середня різниця +0,0400 свідчить про відсутність суттєвих змін у рівні задоволеності. Довірчий інтервал (-0,1667 до 0,2467) містить нуль, а значення $p > 0,05$ підтверджує, що зміна статистично незначуща. Програма не вплинула на рівень задоволеності учасників.

Кар'єрна орієнтація до та після програми. Середня різниця -0,4200 вказує на зниження кар'єрної орієнтації після програми. Довірчий інтервал (-0,6503 до -0,1897) не містить нуль, а значення $p < 0,01$ свідчить про статистично значущі зміни. Це зниження може відображати переосмислення професійних пріоритетів або адаптацію до нових умов.

Рівень мотивації до та після програми. Середня різниця $-0,2000$ вказує на незначне зниження рівня мотивації. Довірчий інтервал $(-0,5765$ до $0,1765)$ містить нуль, а значення $p > 0,05$ свідчить про статистично незначущу зміну. Програма не мала суттєвого впливу на рівень мотивації учасників.

Програма продемонструвала значущий вплив лише на зміну кар'єрної орієнтації, що може свідчити про переосмислення учасниками своїх кар'єрних цілей і пріоритетів. Рівень задоволеності та мотивації залишилися практично незмінними, можливо, через недостатню увагу до цих аспектів у змісті програми.

Результати кореляційного аналізу Пірсона

		Рівень задоволеності після програми	Рівень задоволеності після програми	Кар'єрна орієнтація до програми	п Кар'єрна орієнтація після програми	Рівень мотивації після програми	Рівень мотивації після програми
Рівень задоволеності до програми	Корреляція Пірсона	1	,520**	-,134	-,029	-,035	-,120
	Знч.(2-сторон)		,000	,353	,841	,808	,405
	N	50	50	50	50	50	50
Рівень задоволеності після програми	Корреляція Пірсона	,520**	1	-,111	,062	-,086	-,013
	Знч.(2-сторон)	,000		,443	,668	,554	,927
	N	50	50	50	50	50	50
Кар'єрна орієнтація до програми	Корреляція Пірсона	-,134	-,111	1	,763**	,206	-,005
	Знч.(2-сторон)	,353	,443		,000	,152	,973
	N	50	50	50	50	50	50
Кар'єрна орієнтація після програми	Корреляція Пірсона	-,029	,062	,763**	1	,211	,064
	Знч.(2-сторон)	,841	,668	,000		,142	,661
	N	50	50	50	50	50	50
Рівень мотивації до програми	Корреляція Пірсона	-,035	-,086	,206	,211	1	,066
	Знч.(2-сторон)	,808	,554	,152	,142		,648
	N	50	50	50	50	50	50
Рівень мотивації після програми	Корреляція Пірсона	-,120	-,013	-,005	,064	,066	1
	Знч.(2-сторон)	,405	,927	,973	,661	,648	
	N	50	50	50	50	50	50

** . Корреляція значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Кореляційний аналіз дозволив оцінити взаємозв'язки між рівнем задоволеності, кар'єрною орієнтацією та мотивацією, а також визначити зміни цих показників після програми.

Результати дослідження

Спостерігалася позитивна кореляція між рівнями задоволеності до та після програми ($r = 0,520$, $p < 0,01$). Це вказує на те, що програма мала певний вплив на покращення ставлення учасників до своєї професійної діяльності.

Задоволеність є важливим індикатором професійної готовності, оскільки задоволені психологи, як правило, демонструють кращу мотивацію, ефективність і емоційну стійкість.

Тісний зв'язок задоволеності зі стабільністю роботи та інтеграцією стилів життя свідчить про її роль у створенні позитивного професійного досвіду.

Значущих змін у мотивації не виявлено ($p > 0,05$). Це може свідчити про те, що початковий рівень мотивації учасників був достатньо високим.

Програма більше фокусувалася на інших аспектах, таких як розвиток кар'єрних стратегій і професійних навичок. Відсутність змін у мотивації може також бути наслідком недостатньої кількості вправ, спрямованих на її розвиток.

Зміни у кар'єрній орієнтації були значущими ($r = 0,763$, $p < 0,01$), що свідчить про її переосмислення учасниками після програми.

Зниження акценту на стабільності роботи може вказувати на готовність учасників до нових викликів, зокрема до роботи в приватному секторі або відкриття власної практики.

Кар'єрна орієнтація відображає зміну професійних пріоритетів, що є ознакою розвитку метакогнітивної компетентності, здатності до планування, прогнозування та адаптації до змін.

Зростання професійної компетентності після програми підтверджує ефективність вправ, спрямованих на вдосконалення практичних навичок, необхідних для психологів.

Рівень автономії, як компонента кар'єрної орієнтації, залишився незмінним, що може свідчити про те, що програма не акцентувала увагу на формуванні самостійності у прийнятті рішень та управлінні кар'єрою. Автономія є критично важливою для професійної діяльності психологів, адже вони часто працюють без постійного зовнішнього керівництва

Відсутність змін у сфері управління може вказувати на недостатню увагу до цього аспекту у програмі або говорити про відсутність власних практик у респондентів, адже розвиток управлінських навичок є важливим для психологів, які прагнуть будувати власну практику чи брати активну участь у професійних спільнотах.

Програма сприяла розвитку таких компонентів професійної готовності: кар'єрна орієнтація – переосмислення професійних пріоритетів і стратегій; професійна компетентність – покращення навичок, критично важливих для практичної діяльності.

Однак, недостатній акцент на розвитку мотивації та управлінських навичок може обмежити загальний ефект програми.

Рекомендації для вдосконалення програми

додати вправи, спрямовані на посилення внутрішньої мотивації та усвідомлення цінності професійної діяльності,

включити тренінги з організації власної практики, управління часом та професійним розвитком,

Поглибити метакогнітивні стратегії (фокус на саморефлексії, оцінці власних сильних і слабких сторін та довгостроковому плануванні кар'єри).

Отже, програма довела свою ефективність у формуванні окремих аспектів професійної готовності, таких як кар'єрна орієнтація та професійна компетентність. Для досягнення більшого ефекту слід посилити акцент на мотивації, управлінні та поглибленні метакогнітивних навичок. Це сприятиме більш повній готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Висновки до Розділу 3

Розділ присвячений розробці та оцінці програми формування метакогнітивної компетентності психологів як складової їхньої готовності до професійної діяльності, зокрема через розвиток внутрішніх ресурсів, усвідомлення когнітивних процесів, та вдосконалення навичок саморефлексії та самоконтролю.

Програма побудована на основі аналізу теоретичних аспектів метакогнітивної компетентності та враховує основні чинники її формування. До структури програми увійшли:

вправи, як її основний компонент, спрямовані на розвиток усвідомлення когнітивних процесів, рефлексії, саморегуляції, когнітивної гнучкості та творчого підходу до вирішення проблем. Серед таких вправ – завдання з планування роботи, аналізу виконаних дій і визначення труднощів, які сприяють формуванню навичок моніторингу та управління власним мисленням.

техніки саморегуляції – завдання, які спонукали учасників оцінювати свій прогрес і коригувати дії.

практичні кейси із аналізу реальних або симульованих професійних ситуацій із фокусом на когнітивну гнучкість та адаптацію.

Програма реалізовувалася у три етапи:

діагностичний етап під час якого проведено початкове оцінювання рівня метакогнітивної компетентності учасників за допомогою стандартних методик і анкетування. Було визначено базовий рівень таких навичок, як планування, рефлексія та саморегуляція.

тренувальний етап – учасники виконували серію вправ, спрямованих на розвиток навичок моніторингу, аналізу та оцінювання власної діяльності;

підсумковий етап, на якому після завершення програми проведено повторне оцінювання для порівняння з початковими результатами.

Результати повторного дослідження засвідчили зміни мотиваційних чинників у бік переваги професійної компетентності.

Підвищення задоволеності роботою серед учасників програми свідчить про позитивний вплив програми на їхнє сприйняття професійної діяльності.

Збільшення частки учасників із помірно високим рівнем мотивації до успіху вказує на формування збалансованих професійних орієнтирів.

Вправи програми сприяють формуванню усвідомленого підходу до професійного становлення, покращують здатність долати труднощі та досягати цілей.

Результати дослідження можуть бути інтегровані в освітні програми для майбутніх психологів, програму можна впроваджувати як частину навчального курсу з підготовки фахівців у галузі психології, а також адаптувати її для представників інших професій, зокрема педагогів, менеджерів і соціальних працівників, що працюють у складних і динамічних умовах. Програма може бути використана, як для самостійної роботи, так і у форматі очних або онлайн-тренінгів.

Отже, запропонована програма довела свою ефективність у формуванні метакогнітивної компетентності майбутніх психологів, до професійної готовності через зміцнення мотивації до успіху, підвищення рівня задоволеності роботою, підтверджуючи важливість інтеграції методів розвитку саморефлексії, саморегуляції та планування в професійну підготовку. Ці результати сприяють вдосконаленню освітніх практик та підвищенню професійної готовності студентів.

ВИСНОВКИ

Метакогнітивна компетентність є ключовою для професійної діяльності психолога, оскільки сприяє формуванню довірчих відносин із клієнтом, підвищує ефективність консультативної роботи та забезпечує здатність до саморефлексії, адаптації й професійного саморозвитку

Під час дослідження було теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено роль метакогнітивної компетентності як ключового чинника професійної готовності майбутніх психологів.

1. Теоретичні аспекти.

Метакогнітивна компетентність визначається як здатність до свідомого управління когнітивними процесами, що включає планування, моніторинг, саморегуляцію, рефлексію та когнітивну гнучкість. Вона інтегрує особистісні якості, професійно важливі когнітивні навички та здатність до критичного аналізу.

Складові метакогнітивної компетентності:

знання себе й інших (усвідомлення власних сильних і слабких сторін, особистісних якостей і стратегій мислення);

професійно важливі якості (уважність, гнучкість мислення, спостережливість, здатність прогнозувати й узагальнювати);

професійну рефлексію (оцінку та вдосконалення власної діяльності).

На основі аналізу наукової літератури визначено, що ключовими чинниками формування цієї компетентності є:

когнітивні чинники (розвиток планування, аналізу та критичного мислення);

особистісні чинники (рефлексивність, гнучкість мислення, мотивація до саморозвитку);

соціально-професійні чинники (підтримка освітнього середовища, супервізія).

2. Емпіричні результати.

Початковий аналіз рівня метакогнітивної компетентності виявив, що більшість студентів знаходяться на середньому рівні, що підтвердило потребу у розробці програм для її розвитку.

Після впровадження програми статистичний аналіз показав:

значущі зміни в кар'єрних орієнтирах за результатами тесту t для залежних вибірок ($p < 0,01$);

зростання задоволеності професійною діяльністю ($r = 0,520$, $p < 0,01$).

значущими виявилися зв'язки між розвитком компетентності, життєвим досвідом, кар'єрними орієнтаціями та задоволеністю професійною діяльністю.

3. Розроблено програму, що включає:

вправи на саморефлексію: ведення «щоденника мислення», аналіз своїх когнітивних процесів, усвідомлення сильних і слабких сторін.

розвиток когнітивної гнучкості: завдання з пошуку альтернативних рішень, критичного аналізу інформації.

стратегії саморегуляції: вправи на планування, моніторинг та оцінку своїх дій у процесі вирішення завдань.

розвиток критичного мислення: моделювання складних професійних ситуацій із прогнозуванням наслідків прийнятих рішень;

Програма ефективна у розвитку усвідомлення, адаптивності та здатності до професійного самовдосконалення.

Ефективність програми підтверджено статистично. Учасники не тільки продемонстрували зростання компетентності, але й показали покращення здатності до адаптації у змінних умовах роботи.

Практичне значення програми:

запропонована програма може бути впроваджена на психологічних факультетах для підготовки майбутніх фахівців. Її адаптація можлива для інших сфер професійної діяльності, таких як педагогіка, управління чи соціальна робота;

використання програми дозволяє підвищити емоційну стійкість, критичність мислення та здатність до прийняття обґрунтованих рішень у

складних умовах.

4. Наукова новизна дослідження полягає у поєднанні теоретичних засад метакогнітивної діяльності з практичними методами її розвитку.

Довгостроковий вплив програми потребує подальшого дослідження.

Перспективними напрямками є:

адаптація програми для практикуючих психологів і професіоналів суміжних галузей;

вивчення довгострокового впливу сформованих навичок на професійне зростання;

розроблення цифрових інструментів для автоматизації моніторингу метакогнітивних процесів.

Висновок: метакогнітивна компетентність є фундаментальною складовою професійної готовності психолога, що забезпечує ефективне управління когнітивними процесами, розвиток саморефлексії, адаптивності та здатності до вдосконалення професійних стратегій. Її розвиток сприяє успішній адаптації до змінних умов, підвищенню емоційної стійкості та професійної ефективності, що робить включення відповідних програм у навчальний процес необхідним елементом підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрієвська В.В. Особливості комунікативної компетентності психолога: комунікативна компетентність як мультидискурсний утвір / В. В. Андрієвська // *Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві* / за ред. В. В. Андрієвської. – К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – С. 11–38.
2. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. Вип. 6. С. 44–48.
3. Волошина В. О. Метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі [Текст] / В. О. Волошина, Ф. У. Джонсон, Р. В. Каламаж // *Наук.зап. Серія «Психологія і педагогіка»*. – Острог: Вид-во НаУОА, 2012. Вип. 20. – С. 32–41.
4. Волошина В.О. Особливості метакогнітивних суджень студентів та їхній взаємозв'язок із самооцінкою / В. О. Волошина // *Студент. наук. зап. Серія «Соціал.-політ. науки»*. – Острог, 2011. – Вип. 3. – С. 241–255.
5. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 37-43
6. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність майбутніх викладачів вищої школи // Т.І. Доцевич // *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. – 2014. – Вип. 48. – С. 78 – 94/
7. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Випуск 54. ISSN 2312-1599. – С. 37-44/
8. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: дис... доктора псих. наук: 19.00.07/ Ін-т психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016. 426 с.
9. Доцевич Т.І. Організаторські здібності у структурі метакогнітивної

компетентності викладача вищої школи / Т.І. Доцевич // Вісн. Нац. ун-ту оборони України. – К., 2014. – № 1 (38). – С. 208–215.

10. Елерс.Т. Методика: Мотивація до успіху. Електронний ресурс: URL: https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_ellersa

11. Євдокимова Н.О. Компетентність як універсальна психологічна передумова професійної підготовки у ВНЗ / Н.О. Євдокимова. – 2008. – С. 237–242.

12. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства / Т.І. Єрмаков. // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6(9). – С. 200–207.

13. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів : дис. ... д-ра філософії: 053 психологія. Харків, 2020. 236 с.

14. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 053 Психологія. Харків, 2020. 236 с/

15. Захаревич Н. В. Психологічні механізми метакогнітивного моніторингу в процесі формування ключових компетентностей у старшокласників. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. Вип. 6. С. 49–53.

16. Захарчук Т.М. Погляд вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему метакогнітивних здібностей. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 54–58.

17. Зімовін О.І. Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять / О.І. Зімовін, Є.В. Заїка // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2013. – № 47. –

С. 65–71.

18. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія [Електронний ресурс] / М.Л. Смульсон, Ю.М.Лотоцька, М.М.Назар, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с.

19. Іщенко Т.М., Кузьменко Д.В., Остапенко Е.О. Деякі особливості формування метакогнітивної компетентності у студентів-економістів на заняттях з англійської мови (за дистанційною формою навчання). Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». Видавничий дім «Гельветика». Випуск 68. Том 1. 202411

20. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.

21. Котик І.О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / І.О. Котик; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – С. 41.

22. Кравців О. Навчальний семінар-тренінг як метод формування професійної рефлексії у викладачів / О. Кравців // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України]. – К., 2008. – Ч. 5. – С. 257–267.

23. Максименко С. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини / С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого: Вид-во НаУОА, 2012. – Випуск 20. – С. 3–16.

24. Максименко С.Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця / С.Д. Максименко. – К., 2003. – С. 691–811.

25. Маслоу А. Мотивація та особистість / пров. А. М. Татлибаєвої; термінолог. правка В. Данченка. Київ: PSYLIB, 2004/

26. Матійків І., Якимович Т. Особистісна готовність педагога до діяльності: результати експериментального дослідження. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: збірник наукових праць. Київ–Львів–Бережани–Ломза, 2022. Вип. 11. С. 104-110.
27. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
28. Муқан Н., Чубінська Н., Стасишин Р. Роль і значення когнітивних та метакогнітивних навичок у професійній діяльності правника. Академічні візії, 2023. Випуск 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8177339>
29. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О.І. Бондарчук. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 144 с.
30. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – С. 5–14.
31. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин / Л.Б. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип. 4. – С. 130 – 136.
32. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 28. С. 3–16.
33. Плющ В. М. Метакогнітивний підхід до організації навчання майбутніх учителів / В. М. Плющ // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 151 (Т.1). – С. 116 – 119.

34. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Наук.-метод. журн. – 2003. – Вип. 2 (6). – 230 с.
35. Хомуленко Т.Б. Психологічні передумови самостійної роботи студентів / Т.Б. Хомуленко, Н.С. Моргунова. — Х.: ХНПУ, 2011. — 192 с.
36. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. - Навч. посібн.. Модульно-рейтинговий курс. -2-ге вид. випр. і дп. -К. ВД «Професіонал», 2007. – 544 с.
37. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей / О.М. Цільмак // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – № 1 – 2. – С. 128 – 134.
38. Borkowski J. G., Carr, M., & Pressley, M. (1987). “Spontaneous” strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11 (1), 61-75.
39. Brown A. Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms / A. Brown // In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1987.
40. Byars-Winston, A. M., & Fouad, N. A. (2006). Metacognition and multicultural competence: Expanding the culturally appropriate career counseling model. *The Career Development Quarterly*, 54 (3), 187-201.
41. Dirkes M.A. Metacognition: Students in charge of their thinking/ M.A. Dirks // *Roeper Review*. - 1985. -8(2).P.96-10.
42. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry / J. H. Flavell // *American Psychologist*. – 1979. – 34. – P. 906–911.
43. Flavell J. H. Metamemory / J. H. Flavell, H. M. Wellman // *Perspective on the development of memory and cognition*. – Hillsdale ; N. Y. : Erlbaum, 1997. – P. 3–34.
44. Garner R. *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing. – 1987/

45. J. K. (2005). Visualization: A metacognitive skill in science and science education. In Visualization in science education (pp. 9-27). Springer, Dordrecht.
46. Hacker D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). Metacognition in educational theory and practice. Routledge.
47. Koriat A. Metacognitive Judgments and their Accuracy / A. Koriat, R. Shitzer-Reichert // Metacognition: process, function a. Use / Ed. By Patrick Chambres et al. – Boston [etc.]: Kluwer acad. publ., Cop, 2002. – S. 3– 19.
48. Lin X. Supporting Learning of Variable Control in a ComputerBased Biology Environment: Effects of Prompting College Students to Reflect on Their Own Thinking / X. Lin, J. D. Lehman // Journal of Research in Science Thinking. – 1999. – Vol. 36, № 7. – P. 840.
49. Livingston J. A. (2003). Metacognition: An Overview.
50. Mara D. (2010). The Development of Students' Metacognitive Competences. A Case Study. International Journal of Computers Communications & Control, 5 (5), 792-798.
51. McClelland D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. Psychological science, 9 (5), 331-339.
52. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings [Текст] /T. O. Nelson L. Narens // In G. Bower (Ed.). The psychology of learning and motivation. – New York : Academic Press, 1990. – P. 125–173.
53. Nelson E.S. (1996). A Cognitive map experiment: Mental representations and the encoding process. Cartography and Geographic Information Systems, 23 (4), 229-247.
54. Ratto P., Amy E., (2015) The Power of Critical Reflection: Exploring the Impact of Rhetorical Stories on Metacognition in First-Year Composition Courses. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 4596. <https://scholarworks.umt.edu/etd/4596>
55. Schein E. Career anchors resisted/implications or career development in the 21st century. Academy of Management Executive, 1996. Vol. 10, № 4, P. 80-89.

56. Schoenfeld A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. Handbook of research on mathematics teaching and learning,
57. Spector P.E. Job satisfaction: From Assessment to Intervention. New York : Routledge. 2022. 159 p.
58. Sternberg R. J. (Ed.). (1984). Mechanisms of cognitive development. Freeman.
59. SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp., 2019
60. Tarricone P. (2011). The taxonomy of metacognition. New York: Psychology Press.
61. White B.Y. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students / B. Y. White, J. R. Frederiksen // Cognition and Instruction. – 1998. – Vol. 16, № 1. – P. 79.
62. White R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 66 (5), 297.
63. Yancey K.B. (1998). Reflection in the writing classroom. Logan: Utah State University Press. <http://wpacouncil.org/positions/outcomes.html>
64. Zumbach J., Rammerstorfer L., & Deibl I. (2020). Cognitive and metacognitive support in learning with a serious game about demographic change. Computers in Human Behavior, 103, 120-129.
65. URL: <https://psycabi.net/testy/61886-oprosnik-dlya-opredeleniya-urovnyaudovletvorennosti-rabotoj-projti-test-onlajn-metodiki-dlya-kadrovika>
66. URL: https://www.eztests.xyz/tests/professional_schein/

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА «Формування метакогнітивної компетентності у майбутніх психологів»

Вік (до 20 років, 21-25 рік, 26 і більше років)

Стать (жіноча, чоловіча)

Сімейний стан

Перебуваю у шлюбі, не перебуваю у шлюбі

Наявність дітей

Діти є, дітей немає

Рівень освіти

Вища, середня спеціальна

Досвід діяльності у поточній сфері

До двох років, 3 -7 років, понад 7 років

Кількість змін роботи/діяльності за останні 5 років

Не змінювалося місце діяльності, 1-2 місця роботи, більше 2 місць діяльності

Яку освіту Ви здобули?

Вища, середня спеціальна

Які життєві події найбільше вплинули на Вашу кар'єру?

досвід праці в колективі професіоналів, створення власної родини та потреба заробляти більше, отримання підвищення по роботі, стажування, інше

Які фактори, на Вашу думку, сприяли Вашому професійному зростанню?

підтримку сім'ї та друзів, менторство або наставництво,

підвищення кваліфікації, отримана освіт, власні інтереси та захоплення

Які фактори заважали Вашому професійному зростанню?
особистісні кризи, менторства, отримана освіта

Чи відчували Ви значні фінансові труднощі протягом останніх п'яти років ?

так, ні

Як Ви оцінюєте свій рівень задоволеності роботою?
середній рівень задоволеності, цілком задоволений,
незадоволений

Яку підтримку Ви отримуєте від колег, керівництва, родини?
Достатня, середня, недостатня

Як Ви оцінюєте баланс між роботою та особистим життям?
Ухил у бік роботи, баланс витриманий

Чи допоміг Ваш життєвий досвід у кар'єрному зростанні
Вплив життєвого досвіду наявний, немає впливу життєвого досвіду

Чи стикалися Ви зі значними перешкодами в кар'єрі, пов'язаними із Вашим життєвим досвідом?

Так, ні

Які навичками, необхідними для успіху у діяльності
знання і навички, впевненість, Уважність, інші

Як Ви оцінюєте свою стійкість до стресу?

Іноді відчують стрес, час від часу, часто, ніколи не відчували стресу

Які Ваші основні рушії покращення професійних навичок ?

Поради старших колег, підвищення кваліфікації, фахова

література

Як Ви оцінюєте рівень задоволеності своєю діяльністю ?

Цілком, на середньому рівні, незадоволений

Як Ви оцінюєте свій рівень підтримки керівництва ?

Достатній, середній, недостатній

Як Ви оцінюєте свій рівень підтримки колег ?

Достатній, середній, недостатній

Як Ви оцінюєте свій рівень підтримки з боку родини?

Достатній, середній, недостатній

Чи можете Ви звернутися до друзів за порадою відносно кар'єри ?

Так, ні

Чи є зміни у виконанні обов'язків ?

Суттєво впливають, не мають суттєвого впливу

Чи впевнені Ви у своїх навичках ?

Так, ні

Який вплив життєвого досвіду на Вашу кар'єру ?

Високий, середній низький

Методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна
(в адаптації В. А. Чикер та В. Е. Винокурової)

Пропонується низка тверджень щодо роботи та кар'єри. Вкажіть, наскільки важливі для вас ці твердження, оцініть ступінь вашої згоди з ними, використовуючи десятибальну шкалу: 1 бал – «цілком не важливо», «цілком не згоден»; ... 10 балів – «виключно важливо», «цілком згоден»

Наскільки важливим для Вас є кожне з наступних тверджень ?
Варіанти відповідей: від 1 до 10, 1 – абсолютно не важливо, 10 – виключно важливо.

1. Будувати свою кар'єру в межах конкретної наукової чи технічної сфери.
2. Здійснювати спостереження та контроль над людьми, впливати на них на всіх рівнях.
3. Мати можливість робити все по-своєму і не бути обмеженим правилами будь-якої організації.
4. Мати постійне місце роботи з гарантованим окладом та соціальною захищеністю.
5. Використовувати своє вміння спілкуватися на користь людям, допомагати іншим.
6. Працювати над проблемами, які видаються майже нерозв'язними.
7. Вести такий спосіб життя, щоб інтереси сім'ї та кар'єри взаємно врівноважували одне одного.
8. Створити і побудувати щось, що буде цілком моїм виробом чи ідеєю.
9. Продовжувати роботу за своєю спеціальністю, ніж отримати вищу посаду, що не пов'язана з моєю спеціальністю.
10. Бути першим керівником в організації.
11. Мати роботу, не пов'язану з режимом чи іншими організаційними

обмеженнями.

12. Працювати в організації, яка забезпечить мені стабільність на тривалий час.

13. Вжити свої вміння та здібності на те, щоб зробити світ кращим.

14. Змагатися з іншими та перемагати.

15. Будувати кар'єру, яка дозволить мені не змінювати свій спосіб життя.

16. Створити нове комерційне підприємство.

17. Присвятити все життя обраній професії.

18. Обійняти високу керівну посаду.

19. Мати роботу, яка представляє максимум свободи та автономії у виборі характеру занять, часу виконання тощо.

20. Залишатися на одному місці проживання, ніж переїхати через підвищення.

21. Мати можливість використовувати свої вміння та таланти для служіння важливій меті.

22. Єдина дійсна мета моєї кар'єри – знаходити та вирішувати важкі проблеми, незалежно від того, в якій галузі вони виникли.

23. Я завжди прагну приділяти однаково увагу моїй родині та моїй кар'єрі.

24. Я завжди знаходжуся в пошуку ідей, які дадуть мені можливість розпочати та побудувати свою власну справу.

25. Я погоджуся на керівну посаду лише в тому випадку, якщо вона перебуває у сфері моєї професійної компетенції.

26. Я хотів би досягти такого становища в організації, яке давало б можливість спостерігати за роботою інших та інтегрувати їхню діяльність.

27. У моїй професійній діяльності я найбільше дбав про свою свободу та автономію.

28. Для мене важливіше залишитися на нинішньому місці проживання, ніж отримати підвищення чи нову роботу в іншій діяльності.

29. Я завжди шукав роботу, на якій міг би приносити користь іншим.

30. Змагання та виграш – це найбільш важливі та хвилюючі сторони моєї кар'єри.
31. Кар'єра має сенс лише в тому випадку, якщо вона дозволяє вести життя, яке мені подобається.
32. Підприємницька діяльність складає центральну частину моєї кар'єри.
33. Я б швидше пішов з організації, ніж почав займатися роботою, не пов'язаною з моєю професією.
34. Я вважатиму, що досяг успіху в кар'єрі тільки тоді, коли стану керівником високого рівня в солідній організації.
35. Я не хочу, щоб мене обмежувала якась організація чи світ бізнесу.
36. Я хотів би працювати в організації, яка забезпечує тривалий контракт.
37. Я б хотів присвятити свою кар'єру досягненню важливої та корисної мети.
38. Я почуваюся успішним лише тоді, коли я постійно залучений до вирішення важких проблем чи в ситуації змагання.
39. Вибрати і підтримувати певний спосіб життя важливіше, ніж досягати успіху в кар'єрі.
40. Я завжди хотів заснувати та побудувати свій власний бізнес.
41. Я віддаю перевагу роботі, яка не пов'язана з відрядженнями.

Інтерпретація результатів тесту

Професійна компетентність. Бути професіоналом, майстром у своїй справі. Ця орієнтація пов'язана з наявністю здібностей та талантів у певній галузі. Люди з такою орієнтацією хочуть бути майстрами своєї справи, вони бувають особливо щасливими, коли досягають успіху у професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати їхні здібності. Навряд чи їх зацікавить навіть більш висока посада, якщо вона не пов'язана з їхніми професійними компетенціями. Вони шукають визнання своїх талантів, що має виражатися у статусі, що відповідає їхній майстерності. Вони готові керувати

іншими в межах своєї компетенції, але управління не представляє їм особливого інтересу. Тому багато хто з цієї категорії відкидають роботу керівника, управління розглядають як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері.

Менеджмент. Керувати – людьми, проектами, бізнес-процесами тощо. Для цих людей першорядне значення має орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації. З віком та досвідом ця кар'єрна орієнтація проявляється сильніше. Можливості для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності та внесок у успіх своєї організації є ключовими цінностями та мотивами. Найголовніше для них – управління: людьми, проектами, будь-якими бізнес-процесами – це загалом немає принципового значення. Центральне поняття їхнього професійного розвитку – влада, усвідомлення того, що від них залежить прийняття ключових рішень. Причому для них не є принциповим управління власним проектом чи цілим бізнесом, швидше навпаки, вони більшою мірою орієнтовані на побудову кар'єри в найманому менеджменті, але за умови, що їм буде делеговано значні повноваження. Людина з такою орієнтацією вважатиме, що не досягла мети своєї кар'єри, поки не обійме посаду, на якій керуватиме різними сторонами діяльності підприємства.

Автономія (незалежність). Головне в роботі – це свобода та незалежність. Первинна турбота особи з такою орієнтацією – звільнення від організаційних правил, розпоряджень та обмежень. Вони мають труднощі, пов'язані з встановленими правилами, процедурами, робочим днем, дисципліною, формою одягу тощо. Вони люблять виконувати роботу своїм способом, темпом та за власними стандартами. Вони не люблять, коли робота втручається в їхнє приватне життя, тому воліють робити незалежну кар'єру власним шляхом. Вони швидше виберуть низькосортну роботу, ніж відмовляться від автономії та незалежності. Для них першочергове завдання розвитку кар'єри – отримати можливість працювати самостійно, самому вирішувати, як, коли та що робити для досягнення тих чи інших цілей. Кар'єра для них – це, перш за все, спосіб

реалізації їхньої свободи, тому будь-які рамки та суворе підпорядкування відштовхнуть їх навіть від зовні привабливої вакансії. Така людина може працювати в організації, яка забезпечує достатній рівень свободи.

Стабільність. Стабільна, надійна робота на тривалий час. Ці люди відчують потребу у безпеці, захисті та можливості прогнозування та шукатимуть постійну роботу з мінімальною ймовірністю звільнення. Ці люди ототожнюють свою роботу зі своєю кар'єрою. Їхня потреба у безпеці та стабільності обмежує вибір варіантів кар'єри. Авантюрні або короткострокові проекти і компанії, що тільки стають на ноги, їх, швидше за все, не залучають. Вони дуже цінують соціальні гарантії, які може запропонувати роботодавець, і, як правило, їх вибір місця роботи пов'язаний саме з тривалим контрактом та стабільним становищем компанії на ринку. Такі люди відповідальність за керування своєю кар'єрою перекладають на наймача. Часто дана ціннісна орієнтація поєднується з невисоким рівнем домагань.

Головне – жити у своєму місті (мінімум переїздів, відряджень). Важливіше залишитись на одному місці проживання, ніж отримати підвищення чи нову роботу на новій місцевості. Переїзд для таких людей є неприйнятним, і навіть часті відрядження є для них негативним фактором при розгляді пропозиції щодо роботи.

Служіння. Втілювати в роботі свої ідеали та цінності. Ця ціннісна орієнтація характерна для людей, які займаються справою через бажання реалізувати у роботі головні цінності. Вони часто орієнтовані більше на цінності, ніж на необхідні здібності. Вони прагнуть приносити користь людям, суспільству, для них дуже важливо бачити конкретні плоди своєї роботи, навіть якщо вони не виражені в матеріальному еквіваленті. Основна теза побудови їхньої кар'єри – отримати можливість максимально ефективно використати їхні таланти та досвід для реалізації суспільно важливої мети. Люди, орієнтовані на служіння, товариські та часто консервативні. Людина з такою орієнтацією не працюватиме в організації, яка ворожа її цілям та цінностям.

Виклик. Зробити неможливе – можливим, вирішувати унікальні завдання.

Ці люди вважають успіхом подолання непереборних перешкод, вирішення нерозв'язних проблем чи просто виграш. Вони орієнтовані те що, щоб «кидати виклик». Для одних людей виклик представляє більш важка робота, для інших це конкуренція та міжособистісні відносини. Вони орієнтовані на рішення заздалегідь складних завдань, подолання перешкод заради перемоги у конкурентній боротьбі. Вони почуваються успішними лише тоді, коли постійно залучені до вирішення важких проблем чи ситуації змагання. Кар'єра для них – це постійний виклик їхньому професіоналізму, і вони завжди готові його прийняти. Соціальна ситуація найчастіше розглядається з позиції «виграшу – програшу». Процес боротьби і перемога більш важлива для них, ніж конкретна сфера діяльності або кваліфікація. Новизна, різноманітність та виклик мають для них дуже велику цінність, і, якщо все йде надто просто, їм стає нудно.

Інтеграція стилів життя. Збереження гармонії між особистим життям і кар'єрою, що склалася. Для людей цієї категорії кар'єра має асоціюватися із загальним стилем життя, врівноважуючи потреби людини, сім'ї та кар'єри. Вони хочуть, щоб організаційні відносини відображали б повагу до їхніх особистих та сімейних проблем. Вибирати і підтримувати певний спосіб життя для них важливіше, ніж досягати успіху в кар'єрі. Розвиток кар'єри їх приваблює лише у тому випадку, якщо вона не порушує звичний їм стиль життя та оточення. Для них важливо, щоб все було врівноважено – кар'єра, сім'я, особисті інтереси тощо. Жертвувати чимось одним заради іншого їм явно не властиво. Такі люди зазвичай у своїй поведінці виявляють конформність (тенденція змінювати свою поведінку залежно від впливу інших людей, для того, щоб вона відповідала думці оточуючих)

Підприємництво. Створювати нові організації, товари, послуги. Цим людям подобається створювати нові організації, товари чи послуги, які можуть бути ототожнені з їхніми зусиллями. Працювати на інших – це не для них, вони – підприємці за духом, і мета їхньої кар'єри – створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, що цілком належить тільки їм. Вершина кар'єри в їхньому розумінні – власний бізнес.

«Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS),
розроблений П. Е. Спектром (в адаптації В. В. Дайнеко)

Опитувальник складається з 36 питань та кожна відповідь оцінюється від 1 до 6 балів.

Віднесіть ці висловлювання до вашої сьогоденішньої роботи та оцініть, наскільки ви з ними згодні чи не згодні. Варіанти відповідей: а) зовсім не згоден; б) не згоден; в) швидше не згоден; г) скоріше згоден; д) згоден; е) цілком згоден.

1. Думаю, що я отримую непогану оплату за роботу, яку я виконую.
2. У цій організації я практично не маю шансів отримати підвищення.
3. У мене виключно тямущий і грамотний керівник.
4. Мене не задовольняє система додаткових виплат, що існує у цій організації.
5. Коли я добре виконую свою роботу, я відчуваю визнання та подяку.
6. Багато наших правил та інструкцій перешкоджають нормальній роботі.
7. Мені подобаються люди, з якими я працюю.
8. Іноді мені здається, що моя робота не має жодного сенсу.
9. У цій організації добре налагоджено інформування своїх працівників.
10. Надбавки до зарплати дуже незначні і відбуваються рідко.
11. Ті, хто добре справляється зі своєю роботою, мають реальні шанси на підвищення.
12. Мені не подобається те, як зі мною звертається мій керівник.
13. Додаткові пільги та виплати, які ми тут отримуємо, не гірші, ніж у більшості інших організацій.
14. Я не бачу, щоб те, що я роблю, хоч якось цінувалося.
15. Мої спроби покращити процес роботи не натикаються на

бюрократизм і зволікання.

16. Багато моїх колег грішать некомпетентністю.
17. Мені цікаво вирішувати завдання, що виникають у моїй роботі.
18. Мені неясні цілі, які ставить перед собою ця організація.
19. Думаю, що мене недостатньо цінують у цій організації, судячи з того, скільки мені платять.
20. Шанси просунутися кар'єрними сходами тут не гірше, ніж в інших місцях.
21. Мій керівник виявляє мало інтересу до почуттів своїх підлеглих.
22. Наша організація забезпечує добрий соціальний пакет.
23. У нас майже не отримують матеріальних винагород за хорошу роботу.
24. Мені доводиться виконувати масу формальних та непотрібних речей.
25. Я отримую задоволення від роботи зі своїми колегами.
26. Мені часто здається, що я не знаю, що відбувається у нашій організації.
27. Я пишаюся роботою, яку я виконую.
28. Я задоволений можливостями підвищення зарплати
29. Ми не маємо того соціального пакету, який мали б мати.
30. Мені дуже подобається мій керівник.
31. Моя робота перевантажена писаниною.
32. Я не відчуваю, щоб мої зусилля оцінювалися так, як вони того заслуговують.
33. Якщо я захочу, маю реальні можливості просунутися по службі.
34. Мені дуже подобається атмосфера нашого колективу.
35. Я отримую задоволення від цієї роботи.
36. Мене не задовольняє рівень інформування працівників у нашому підрозділі.

Ключ до опитувальника

За відповіді на запитання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 30,

33, 34, 35 бали нараховуються за такою шкалою: 1 бал – зовсім не згоден, 2 бали – не згоден, 3 бали – радше не згоден, 4 бали – радше згоден, 5 балів – згоден, 6 балів – цілком згоден, за відповіді на запитання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 36 нараховуються у звороті, тобто 6 балів – абсолютно не згоден, 5 балів – не згоден, 4 бали – скоріше не згоден, 3 бали – скоріше згодний, 2 бали – згоден, 1 бал – цілком згоден.

Назви підшкал, їхній опис і номери відповідних запитань:

Субшкали		Опис	Питання №
1	1 Характер роботи	Задачі, що вирішуються по роботі	1, 10, 19, 28
2	Умови виконання	Правила, процедури й бюрократичні перепони	2, 11, 20, 23
3	Кар'єра	Можливості просування	3, 12, 21, 30
4	Керівництво	Безпосередній керівник	4, 13, 22, 29
5	Інформування	Комунікація всередині організації	5, 14, 23, 32
6	Колеги	Люди, з якими працює співробітник	6, 15, 24, 31
7	Зарплата	Оплата й грошові компенсації	7, 16, 25, 34
8	Додаткові пільги	Грошові й негрошові виплати понад прямої зарплати	8, 17, 27, 35
9	Залежні винагороди	Подяки, визнання й грошові винагороди за хорошу роботу	9, 18, 26, 36
	Усі підшкали	Усі аспекти в цілому	1 – 36

Інтерпретація «Опитувальника задоволеності роботою»

181-216 балів – повна задоволеність, 131-180 балів – переважна задоволеність роботою, 81-130 балів – неповна задоволеність, 80 балів і менше – цілковита незадоволеність роботою.

Оцінка за підшкалами: 20-24 бали – повністю задоволений цим аспектом роботи (висока задоволеність), 15-19 балів – частково задоволений цим аспектом роботи (середня задоволеність), 10-14 балів – скоріше не задоволений цим аспектом роботи (низька задоволеність), 9 балів і менше – вкрай не задоволені цим аспектом роботи (вкрай низька задоволеність).

Методика Т. Елерса: діагностика мотивації до успіху

Вам буде запропонований 41 питання, на кожен з яких дайте відповідь «так» або «ні».

Тестовий матеріал (питання) опитувальника Елерса

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший за інших.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликі паузи для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.
16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті небагато речей важливіше грошей.
23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.
33. Протидіяти волі керівника безглуздо.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Не доводжу до кінця багато, за що беруся.
39. Заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

Ключ опитувальника Т. Елерса.

Розрахунок значень.

По 1 балу нараховується за відповідь «так» на питання: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41

і «ні» – на питання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються.

Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація методики мотивації до успіху (норми тесту Елерса)

Чим більша сума балів, тим вищий рівень мотивації до досягнення успіху.

Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бал – дуже високий рівень мотивації до успіху.