

Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий центр заочно-дистанційного навчання
Кафедра психології та педагогіки
Кваліфікаційна робота
На здобуття освітнього ступеня магістра

На тему: Особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів

Виконала: студентка 2 курсу, групи ЗМПс-61

**Спеціальності 053 Психологія,
Освітньо-професійної програми
“Психологія”**

Феленюк Анастасія Ігорівна

Науковий керівник:

Кандидат психологічних наук, доцент

Балашов Едуард Михайлович

Роботу допущено до захисту

На засіданні кафедри психології та педагогіки

(протокол №__ від «__» _____ 2020 р.)

Завідувач кафедри _____ / О.В. Матласевич/

Острог – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	9
1.1. Поняття та зміст саморегуляції.....	9
1.2. Стилi саморегуляції навчальної діяльності та їх формування у студентів.....	18
Висновки до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	25
2.1. Методики та методи дослідження саморегуляції у студентів у процесі навчальної діяльності.....	25
2.2. Загальнотеоретичні підходи до вивчення саморегуляції.....	30
Висновки до розділу 2	39
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
3.1. Діагностика особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів у навчальній діяльності.....	41
3.2. Результати експериментального дослідження.....	45
3.3. Психолого-методичні рекомендації щодо підвищення саморегуляції навчальної діяльності у студентів.....	68
Висновки до розділу 3.....	74
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	81
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

Постановка проблеми (актуальність теми). В умовах сучасних соціальних перетворень підвищується роль активного ставлення людини до саморозвитку, зміни самої себе.

Важливе значення набуває усвідомлення особистістю того, що в своєму житті необхідно покладатися, перш за все, на себе. Сучасним студентам необхідно мати не тільки достатній запас професійних знань і умінь, а й вміння вибудовувати стратегію власного життя, самостійно визначаючи внутрішній потенціал особистісного зростання.

Дослідження пов'язане з вирішенням ряду актуальних завдань, спрямованих на дослідження саморегуляції навчальної діяльності студентів. Саморегуляцію навчальної діяльності студентів ми розглядаємо як метакогнітивний рівень ініціювання, мотивування, планування, моніторингу, оцінювання та контролю автономним суб'єктом навчальної діяльності всіх видів і форм власної зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію.

В даний час проблема саморегуляції навчальної діяльності студентів вивчається на різних рівнях: психофізіологічному, індивідуально-психологічному і педагогічному. Саморегуляція студентів характеризує стильовими особливостями, що впливають на ефективність навчальної діяльності.

Досліджувана проблема набуває значущості через те, що саморегуляція виступає як загально-навчальне уміння, обов'язкове для оволодіння студентами знань, навичок та умінь. Однак, нині можна спостерігати дефіцит науково-практичних знань про методи і методики розвитку рефлексії у студентів вищих навчальних закладів, незважаючи на те, що проблема саморегуляції навчальної діяльності студентів все ж таки обговорювалася педагогами та психологами.

Проблема вивчення саморегуляції навчальної діяльності у студентів є надзвичайно актуальною для педагогіки і психології вищої школи. Однією з важливих завдань ВНЗ на сучасному етапі розвитку освіти є підвищення ефективності навчальної діяльності студентів, формування їх активності і самостійності. Психологічну основу самостійності становить сформована система саморегуляції. Тільки в тому випадку, якщо студент сам усвідомлює значимість одержуваної їм професії, він може свідомо ставити перед собою навчальні цілі, досягати їх виконання і оцінювати отримані результати.

З огляду на вищезазначене, актуальність наукового дослідження визначається метою саморегуляції – ініціювати, мотивувати, планувати, здійснювати моніторинг, оцінку, та контроль студентом навчальної діяльності; спрямовувати всі види і форми власної зовнішньої і внутрішньої активності на досягнення цілей навчальної діяльності, особистісний і професійний саморозвиток і самореалізацію. Оскільки не розуміючи способи свого навчання, механізми пізнання та власну розумову діяльність, студенти не зможуть досягнути ті знання, які їм пропонує ЗВО, саморегуляція виступає, як координатор і допомагає студентам упорядкувати одержувані результати, поставити цілі подальшої роботи, скоригувати свій освітній шлях. Саморегуляція виступає, як підсумок і стартова ланка для нової освітньої діяльності і постановки нових цілей. Тому дослідження саморегуляції навчальної діяльності у студентів у науковому формулюванні важливе для психологічної науки як підґрунтя майбутніх наукових праць, так і для способу пізнання студентами саморегуляції у науковій та навчальній діяльності.

Стан наукової розробки теми. Саморегуляцію суб'єкта навчальної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн, В.Я. Ляудіс, Є.В. Заїка). Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості студента подані у дослідженнях вітчизняних науковців (Є.П. Ільїн, А.О. Ольшанніков, Н.С. Моргунова) та зарубіжних (Д. Рассел, Р.М. Райан, Д.Р. Коннел) вчених.

Серед робіт зарубіжних дослідників з саморегуляції поведінки слід зазначити модель саморегуляції, розроблену такими авторами як Ю. Куль, І. Бекман, Дж. Нюттен, А. В. Кругланські, Г. Акомба, Ф. Ірвіна, А. Кенні, К. Ламбека і ін. Л. Божович, Б. Братусь, М. Боришевський, В. Селіванов, І. Чеснокова, В. Ядов, П. Якобсон досліджували саморегуляцію у проблематиці морального розвитку на різних вікових етапах. Мотиваційно-особистісні особливості – К. Абульханова, І. Галян, О. Конопкін, О. Ксенофонтова, М. Пейсахов, Д. Райтер, А. Файзулаєв, І. Чеснокова. Здатність особистості до рефлексії та рефлексивну компетентність – А. Карпов, В. Каламаж, О. Конопкін, Р. Павелків, О. Савченко, І. Сенчак. Особистість як суб'єкт регуляції власної активності вивчали І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Долинська, В. Казміренко, Т. Кириченко, О. Киричук, Г. Костюк, Г. Куценко, О. Ксенофонтова, С. Максименко, Є. Машбиць, Р. Павелків, І. Пасічник, Н. Пов'якель, В. Роменець, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Трофімов, О. Чебикін та інші.

Дослідження навчальної саморегуляції як важливого чинника майбутнього професійного та життєвого успіху належать працям С. Максименка, В. Моляко, Л. Мойсеєнко, І. Пасічника, О. Саннікова, О. Сергієнко, О. Чебикіна, І. Беха, Р. Каламаж, Е. Балашова, Н. Andrade, А. Bandura, М. Boekarts, Т. Cleary, А. Kitsantas, D. Schunk, Р. Winne, В. Zimmerman та ін.

Проблему саморегуляції діяльності особистості досліджували багато науковців, серед яких: О. Конопкін, Г. Пригін, О. Зобков, І. Плахотнікова, І. Захарова, В. Моросанова, О. Стаканова, Н. Киселевська, К. Злоказов, Т. Кириченко, Т. Попова, Н. Олейник та інші. Саморегуляцію суб'єкта навчальної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн, В.Я. Ляудіс, Є.В. Заїка).

Особистісна саморегуляція вивчалися в рамках концепцій вольового оволодіння особистістю своєю поведінкою (Л. Басов, В. Селіванов, В. Іванніков, Т. Шульга, А. Биков, Т. Куль та ін.).

Мета роботи: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити поняття саморегульованого навчання у студентів.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання наступних наукових завдань:

- дослідити поняття та зміст саморегуляції;
- проаналізувати стилі саморегуляції навчальної діяльності та їх формування у студентів;
- з'ясувати методики та методи дослідження саморегуляції у студентів у процесі навчальної діяльності;
- охарактеризувати загальнотеоретичні підходи до вивчення саморегуляції;
- здійснити діагностику особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів у навчальній діяльності;
- запропонувати психолого-методичні рекомендації щодо підвищення саморегуляції навчальної діяльності у студентів.

Об'єктом дослідження є саморегульоване навчання студентів закладів вищої освіти.

Предметом дослідження є структура, умови, чинники, механізми та методи моніторингу саморегульованого навчання студентів.

Методи дослідження. Методологічну основу роботи складають: описовий метод, аналіз літератури, діагностичні методи, аналіз та синтез наявної дослідницької бази, творче осмислення, критична оцінка та переосмислення, метод опитування, обробка та аналіз даних, системний, порівняльний, історичний та пізнавальний підходи. В межах історичного підходу вивчався процес виникнення та розвитку поняття «саморегуляція». Згідно з термінологічним принципом було дано визначення основним поняттям, що були використані в роботі. Системний підхід дозволив цілісно відобразити саморегуляцію навчальної діяльності студентів як комплексну детермінанту особистості, методику та аналіз її в процесі емпіричного дослідження, вплив саморегуляції на навчальну діяльність.

В дослідженні нами використано такі методики: «Академічна саморегуляція» (Р. Райян, Д. Коннелл, в адаптації М. Томчука та М. Яцюк); «Стиль саморегуляції ведінки – ССП» В.І. Марсонова; «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова; «Методика визначення рівня самооцінки» В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан); діагностика спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька); «Методика діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик, яка дозволяє вимірювати силу навчальних мотивів.

База дослідження. Дослідження проводилося у НаУ «Острозька академія» серед студентів I-V(VI) курсів. Вибірка становила 50 студентів НаУ «Острозька академія» таких спеціальностей, як «Психологія», «Журналістика», «Українська філологія», «Облік і аудит», «Економічна кібернетика», «Міжнародні відносини». У дослідженні брали участь студенти 1-6 курсів.

Наукова новизна. Було здійснено авторську спробу цілісного підходу до визначення сучасного стану досліджень та методологічних розробок процесу саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Наукове дослідження несе у собі напрацювання не лише виключно про саморегуляцію навчальної діяльності студентів, але й більш широкі відхилення, такі, як аналіз поняття саморегуляції в психології, аналіз наукових напрацювань вчених та науковців у галузі саморегуляції та саморегуляції навчальної діяльності, моніторинг методик з дослідження саморегуляції навчальної діяльності студентів, експериментальне дослідження процесу саморегуляції навчальної діяльності студентів, діагностики рівня її сформованості впливу на навчальну діяльність, що на науковому рівні було досліджено та проаналізовано вперше. Також емпірично верифіковано індикатори рівнів саморегуляції навчальної діяльності студентів та визначено їх факторну структуру, яка включає компоненти задоволеності навчально-професійною діяльністю, академічної саморегуляції, рефлексивної компетентності, самооцінки, навчальної мотивації. Розроблено психолого-методичні

рекомендації, спрямовані на підвищення рівня ефективності саморегульованого навчання студентів.

Практичне значення результатів дослідження визначається тим, що висновки, отримані в ході дослідно-пошукової роботи, можуть бути використані в практиці роботи педагогів, соціологів, психологів безпосередньо в науковій та практичній діяльності. Враховуючи актуальність теми як для розвитку досліджень в галузі педагогічної та психологічної діяльності, наукові дослідження можуть бути використані у подальшій дослідницькій науковій сфері, для формування наукового базису для студентів та викладачів в галузі психології та педагогіки. Результати дослідження можуть бути використані для подальшого опрацювання теми та здійснення аналізу для більш глибоких результатів.

Як матеріали, так і висновки дослідження можуть бути використані при виданні навчальних посібників, проектування навчальних і освітніх програм.

Структура. Магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який нараховує 95 позицій та додатків. Основного тексту складає 81 сторінка.

РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття та зміст саморегуляції

Навчальна діяльність студентів є важким видом діяльності як в інтелектуальному, так і в емоційному плані. Завданням сучасної освіти є формування у студента ефективної навчальної діяльності, самостійності і активності. Саморегуляція, сформована адекватно, є психологічною основою самостійності. Саморегуляція пов'язана з регулюючим психічним відображенням і відноситься до свідомого управління власною поведінкою. Якщо виходити з цього, то саморегуляція не є мимовільним психічним процесом. Саморегуляція, на думку Б. В. Зейгарник, є свідомим процесом управління власною поведінкою і має два рівні – операційно-технічний і мотиваційний. На першому рівні відбувається свідомо організація діяльності. Мотиваційний рівень включає вольову регуляцію і саморегуляцію. Студент під час саморегуляції навчальної діяльності ставить перед собою мету і досягає її, застосовуючи знання, вміння і навички, отримані в процесі навчання [37].

Реалізація навчальної діяльності відбувається на основі пізнавальної активності студента. Типові способи саморегуляції психічних станів були виявлені в дослідженнях О.А. Прохорова. До них відносяться самонавіювання, самопереконавання, настрої, зосередженість, спілкування, аналіз ситуації, рухова розрядка і самоаналіз. Від того, як розвивається і формується система саморегуляції особистості, залежить її особистісне становлення, успішність в навчанні та професійному самовизначенні [73].

Про вплив особистісних особливостей на діяльність через сформовані індивідуальні способи саморегуляції однією з перших говорила В.І. Моросанова. Вона вважає, що тільки індивідуальні особливості людини можуть пояснити, яким чином вона планує досягнення поставленої мети з урахуванням умов навколишнього середовища, оцінивши і скорегувавши свою діяльність

[63]. Г.С. Никифоров у рамках діяльнісного підходу саморегуляцію визначив як свідомий вплив людини на її психічні властивості, явища, процеси, стани, власну поведінку з метою підтримки, збереження або корекції їх протікання [66].

Вища освіта дає студенту необхідні знання для професійної діяльності, дає вміння і навички. Оскільки навчальна діяльність змінюється і ускладнюється, то для успішного виконання вимог викладачів, студент повинен володіти саморегулюючими компонентами особистості: організаційно-діяльнісними, емоційно-вольовими, інтелектуальними, комунікативними.

Такі напрямки психологічних досліджень як регуляція діяльності, мотивація, воля, самодетермінація, прийняття рішень та відповідальність за них становили паралельний розвиток і становлення ідей саморегуляції.

Серед робіт зарубіжних дослідників з саморегуляції поведінки слід зазначити модель саморегуляції, розроблену такими авторами як Ю. Куль, І. Бекман, Дж. Нюттен, А. В. Кругланські, Г. Акомба, Ф. Ірвіна, А. Кенні, К. Ламбека і ін. [35].

Ч. Шеррингтон запропонував ідею регуляції поведінки, як особливого самотійного процесу. Він вважав, що саморегуляція безпосередньо має зв'язок із свідомістю людини, вона здійснюється через роботу певних нервових центрів людського організму, які пов'язані із свідомим відображенням [88]. К. Бернар розвивав положення про саморегуляцію [49]. Питання саморегуляції піднімалися і в дослідженнях багатьох психологів, які аналізували процес мотивації. Вітчизняними психологами були розвинені і сформульовані важливі положення, які були фундаментальними засадами для подальшого розвитку досліджень в області саморегуляції.

Проблему саморегуляції діяльності особистості досліджували багато українських науковців, серед яких: О.О. Конопкін, Г.С. Пригін, О.В. Зобков, І.В. Плахотнікова, І.М. Захарова, В.І. Моросанова, О.В. Стаканова, Н.О. Киселевська, К.В. Злоказов, Т.В. Кириченко, Т.В. Попова, Н.С. Олейник та інші. Варто зауважити, що за останні роки стала однією з ключових у

психологічній та педагогічній науках. Саморегуляцію суб'єкта навчальної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В.І. Моросанова, В.П. Прядеїн, В.Я. Ляудіс, Є.В. Заїка). Мотиваційні детермінанти саморегуляції особистості студента подані у дослідженнях вітчизняних (Є.П. Ільїн, А.О. Ольшанніков, Н.С. Моргунова) та зарубіжних (Д. Рассел, Р.М. Райан, Д.Р. Коннел) вчених.

Зв'язок саморегуляції із навчальною діяльністю студентів стає все більш привабливою проблемою для вивчення. В цьому контексті, І. Галян досліджує сутність саморегуляції як особистісної здатності [27]. І. Пасічник і Р. Каламаж досліджували метапізнання у контексті саморегуляції навчальної діяльності [65][37]. В. Каламаж вивчає питання важливості проектної діяльності у саморегульованому навчанні [40]. Е. Балашов досліджує саморегуляцію навчальної діяльності студентів на основі метакогнітивного моніторингу [4].

Такі вчені, як М. Боришевський, В. Іванников, В. Моросанова, О. Савченко, В. Татенко, Т. Титаренко тощо продовжують продовжують досліджувати різноманітні аспекти саморегуляції. М. Боришевський підкреслює необхідність врахування особистістю її життєвих цілей, настанов, актуальних потреб [18], В. Моросанова вивчає саморегуляцію у розрізі поведінки особистості [71], О. Савченко вивчає рефлексивність як важливу характеристику саморегуляції [81]. У дослідженнях Н. Ярушкіна саморегуляція особистості визначена, насамперед, як регуляція особистістю власної поведінки «у відповідності з ціннісно-нормативною системою соціуму, у якому перебуває особистість, для досягнення якісно нового рівня взаємодії з соціокультурним середовищем» [90]. Т. Кириченко досліджувала механізми саморегульованої поведінки підлітків і юнаків, такі як їхні ціннісні орієнтації, мотивація, потреби досягти успіху та отримати схвальні відгуки, локус контролю [48]. Також М. Августюк, В. Волошина, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, В. Каламаж, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Т. Доцевич досліджують важливість вивчення метакогнітивного моніторингу, а О. Савченко також розглядає метакогнітивний моніторинг як один із проявів метакогнітивних ресурсів [78].

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу), крізь призму детермінації людської поведінки вважали, що саморегуляція на особистісному рівні передбачає усвідомлену відповідальність за власні дії та вчинки, прагнення особистості до росту та розуміння значущості власної особистості. [58]. В цьому розумінні виокремилася В. Моросанова, яка провела цілий ряд досліджень усвідомленої саморегуляції довільної активності. Вона інтерпретувала інтеграцію саморегуляції і психічних явищ, станів та процесів, забезпечуючи «цілісність індивідуальності та становлення буття людей» [63].

На сучасному етапі дослідження саморегуляції передбачається розкриття конкретно-психологічних особливостей саморегулювання власної активності особистості. Мова йде про змістовий аспект саморегуляції (І. Галян) [27]; рівні та механізми проявів реалізації саморегуляції (В. Машин) [87]; саморегуляцію професійного мислення (Н. Пов'якель)[87]; поведінку на конкретних етапах онтогенезу (Т. Кириченко) [48].

Такі російські психологи, як І. М.Сеченов та І. П. Павлов сформували початок формуванню уявлень про регуляторний характер протікання психічних явищ і процесів [81] [26]. В. М. Бехтерев має велику заслугу в дослідженні та розкритті важливих аспектів проблем психічної саморегуляції [22]. М. Я. Басов вважав, волю своєрідним психічним механізмом, за допомогою якої особистість регулює свої психічні функції. [22]. Л.С. Виговський розвивав ідеї довільної регуляції дій людини і різних психічних процесів. [25] Б. В. Зейгарником була досліджена саморегуляція як свідомий процес, спрямований на управління своєю поведінкою [37]. В. І. Селіванов зазначав, що регуляція емоцій і психічних станів, створення психічної стійкості здійснює забезпечення успішності діяльності [22].

На думку Е. П. Ільїна, вольова регуляція реалізується через різновид вольових дій, для яких істотним ставати прояв вольових зусиль і які співвідносяться з вольовим поведінкою [38]. Відповідно до поглядів С. Л. Рубінштейна, специфічними способами реалізації психічної активності є

«свідомість» і «дія» [77]. На думку А. О. Прохорова, механізми саморегуляції мають місце вже на клітинному рівні організації життєдіяльності людини [73].

А. К. Осницький пропонує розділяти особистісну і діяльнісної саморегуляцію [67]. В контексті вивчення особистісної саморегуляції Ю. А. Миславський включає до складу структурно-функціональних компонентів системи саморегуляції особистості такі складові: цінності і цілі, ідеали і образ «Я», а також рівень домагань і самооцінку [60]. Л. П. Гримак вважає, що особистісний рівень регуляції повинен досліджуватися в широкому контексті процесів життєдіяльності, де в якості основного механізму регуляції виступає життєвий вибір [32].

Особистісна саморегуляція вивчалися в рамках концепцій вольового оволодіння особистістю своєю поведінкою (Л. П. Басов, В. І. Селіванов, В. А. Іванніков, Т. І. Шульга, А. В. Биков, Т. Куль та ін.).

Саморегуляція розуміється В. І. Моросановою як цілісна система висунення і управління досягненням цілей поведінки і діяльності. Поняття індивідуального стилю саморегуляції запропоновано В. І. Моросановою як засіб реалізації суб'єктного підходу до дослідження індивідуальнотіпічних форм довільної активності людини. «Діяльність і активність людини не можуть бути безсуб'єктної і безособистісної», – вважає В. І. Моросанова [63].

Різновиди мотиваційної саморегуляції особистості вивчав І. Бех. Учений розрізняє: 1) «безпосередню мотиваційну саморегуляцію», коли особистість усвідомлено формує власну мотиваційну сферу, модифікує і корегує власні настанови і спонування, які через певні причини або обставини її не задовольняють; 2) «опосередкована мотиваційна саморегуляція», яка здійснюється через зовнішнє соціокультурне середовище, на яке особистість не має особливого впливу [16].

Є. Ільїн, досліджуючи мотиваційну саморегуляцію, визначив такі методи її підвищення, як: 1) логічне осмислення, тобто ієрархізацію критеріїв інтенсивності потреб, їх порівняння з ідеальним варіантом, вибір найбільш оптимальних і перспективних варіантів поведінки, пошук і оптимізацію

стимулів для їхньої реалізації; 2) самогіпноз, тобто використання елементів поведінкової психотерапії, згідно з В. Панкратовим, для поліпшення рівня адаптаційних здібностей особистості. Тобто, це не лише навіювання деяких елементів мотиваційної саморегуляції, але і проведення коригувальної діяльності [38].

Таким чином, в стилі саморегуляції акумульовані типові для даної особистості способи організації її активності. Саме в цьому сенсі стильові регуляторні особливості є передумовами формування індивідуального стилю діяльності при оволодінні новими її видами. Чим вище характерний для особистості рівень усвідомленого саморегулювання, розвиненість, гармонійність всіх основних його ланок, тим менше труднощів при виборі професії і легше проходить адаптація до нових видів діяльності.

У психолого-педагогічній науці не існує єдиного загального визначення поняття саморегуляції, оскільки цей феномен безпосередньо стосується найрізноманітніших проявів самоактивності та входить у структуру різних складових процесів і систем. Саморегуляцію досліджують переважно як системну особистісну якість, що виникає завдяки комбінації її індивідуально-психологічних особливостей в одну цілісну систему.

У словнику під редакцією А. В. Петровського та М. Г. Ярошевського термін «саморегуляція» трактується так: «саморегуляція – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації і складності. Саморегуляція являє собою замкнутий контур регулювання і є інформаційним процесом, носієм якого виступають різні психічні форми відображення дійсності. Загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, а також від характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта і його звичок в організації своїх дій, що формується в процесі виховання» [72].

Короткий словник психологічних термінів дає таке визначення поняття «саморегуляція» – процес управління людиною власними психологічними і фізіологічними станами, а також вчинками [52].

Оксфордський тлумачний словник з психології: саморегуляція – приблизний синонім самоінструкція, але використовуваний більш «нейтрально». Тобто цей термін передбачає теоретичні дискусії, які лежать в основі конотацій його приблизного синоніма [85].

С.Ю. Головін. Словник практичного психолога: Саморегуляція – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації і складності. Саморегуляція психічна – один з рівнів регуляції активності цих систем, що виражає специфіку реалізуючих її психічних засобів відображення і моделювання дійсності, в тому числі рефлексії. Вона реалізується в єдності своїх енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів [30].

У трактуванні українських науковців саморегуляцію розглядають як діяльність, яка забезпечує стійкість, рівновагу та стабілізацію системи, у якій перебуває особистість, а також як «навмисну зміну особистістю механізмів певних психофізіологічних функцій, які пов'язанні з утворенням специфічних методів управління діяльністю» [22]. Зокрема Е. Балашов пояснює, що саморегуляція сприяє розкриттю індивідуальних можливостей особистості, коректує психофізіологічні функції її організму залежно від встановлених цілей та завдань діяльності, впорядковує і класифікує діяльність особистості адекватно до потреб навколишнього соціокультурного середовища [4].

Науковці визначають два процеси в саморегуляції діяльності, які знаходяться в тісному взаємозв'язку – особистісну регуляцію та регуляцію діяльності. Саморегуляція діяльності полягає в регулюванні суб'єктом усіх аспектів планування, організації та здійснення власної діяльності. Її предметом є дії, що спрямовані на перетворення ставлень людини до самої себе, інших людей, а також діяльності, до якої людина долучена. Процес особистісної саморегуляції тісно пов'язаний із самодетермінацією студентів, основу якої складають смислові структури. На певних етапах розвитку особистість починає свідомо ставитись до організації і здійснення власної діяльності, визначення напрямів власного розвитку тощо. Людина отримує здатність власне стати

суб'єктом своєї життєдіяльності, що характеризується якісно новим способом самоорганізації і саморегуляції особистості [42] [51] [87].

Низка сучасних психолого-педагогічних досліджень доводить, що здатність до саморегуляції є одним із детермінантних чинників, які визначають ступінь ефективності самостійної роботи особистості. За даними досліджень, студенти з низьким рівнем саморегуляції навчальної діяльності часто схильні до дезадаптивних тенденцій поведінки, оскільки інтелектуальна праця вбачається їм складною, зростає рівень їхнього психоемоційного напруження тощо [4] [42].

З точки зору науковців, самоконтроль є одним із значущих компонентів свідомої саморегуляції своєї поведінки, спрямованої на самозміну, а також особистісне і професійне зростання. Самоконтроль супроводжує перебіг процесу саморозвитку, допомагаючи особистості в усвідомленні і здійсненні практичних дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей. При цьому на вищому рівні саморозвитку самоконтроль здійснюється цілеспрямовано і систематично, забезпечуючи максимально можливий рівень самореалізації. У процесі самоконтролю відбувається самоспостереження, усвідомлення і самоаналіз своїх дій, супроводжується самооцінкою і корекцією результатів. Особистість постійно аналізує та оцінює досягнуті результати, співвідносячи їх з поставленими цілями, а також планує шляху подальшого саморозвитку [90] [4] [12].

Саморегуляція виступає як цілісна система психічних засобів, через які людина керує своєю психічною діяльністю. Сучасні психолого-педагогічні дослідження доводять, що саморегуляція є одним із найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність самостійної роботи. Це виявляється у цілеспрямованості студентів. Тут можна припустити думки, що вивчення та врахування індивідуальних особливостей саморегуляції студентів впливатиме на покращення ефективності самостійної роботи [22].

Щодо навчального стресу єдиного визначення поки не існує, але, ряд фахівців вважають, що навчальний стрес виникає при відчутті напруги і студент не може з ним впоратися.

На появу навчального стресу впливає ряд факторів, серед них – нераціональне планування часу, недостатня тривалість і якість сну, умови навчання, велике навантаження, наявність заборгованостей, втрата інтересу до навчання, конфлікти з одногрупниками і викладачами [17].

Негативний вплив стресу на емоційний фон і працездатність має свої наслідки – це дратівливість, утруднена концентрація уваги, пригнічений настрій, апатія тощо. Оскільки навчальна діяльність є провідною для студента, то, безумовно, він буде відчувати стресові навантаження. Вагомою причиною стресу в перший рік навчання будуть глобальні зміни в його житті, оскільки це найскладніший етап, пов'язаний з великими труднощами. В період сесії, студент відчуває екзаменаційний стрес, усвідомлюючи, що це обов'язкова процедура навчання у вищому навчальному закладі. Під час підготовки до іспитів виділяється кілька несприятливих чинників – це інтенсивна розумова діяльність, обмежена рухова активність, порушення режиму. Під час навчання для кожної конкретної ситуації студент повинен знаходити ті чи інші способи діяльності. Як суб'єкту навчальної діяльності, йому доводиться самому організовувати діяльність відповідно до вимог того навчального закладу, в якому він навчається [20].

Теоретичний аналіз показує, що питання саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді ґрунтується на загальних положеннях про студентство як особливу вікову і соціально-психологічну категорію, і акцент у роботі з ними ставиться на розвиток їхніх знань, умінь та навичок, а також на формування у студентів навчальної саморегуляції. Відповідно до цього твердження, саморегуляція навчальної діяльності полягає у «цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні суб'єктом навчання власних дій відповідно до завдань ЗВО, в умінні володіти собою, своїми емоціями в усвідомленні навчальних завдань, в адекватній самооцінці рівня своїх знань, вмінь, навичок,

здібностей». Важливим є процес самовдосконалення на основі комплексу отриманих знань [4] [22] [27] [42] [94].

Отже, саморегуляція – це цілісна система психічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю. Саморегуляція сприяє розкриттю індивідуальних можливостей особистості, коректує психофізіологічні функції її організму залежно від встановлених цілей та завдань діяльності, впорядковує і класифікує діяльність особистості адекватно до потреб навколишнього соціокультурного середовища.

1.2. Стили саморегуляції навчальної діяльності та їх формування у студентів

Індивідуально-стильовими особливостями саморегуляції діяльності є типові для людини і найбільш істотні індивідуальні особливості організації та управління своєю зовнішньою і внутрішньою активністю, яка стійко проявляється в різних її видах. На формування індивідуально-стильових особливостей саморегуляції діяльності впливають особистісні особливості суб'єкта діяльності і специфіка самої виконуваної діяльності. Особистість людини проявляє індивідуальність саморегуляції діяльності, ставить цілі, досліджує умови, програмує, контролює і коригує довільну активність [80].

Одним з найважливіших аспектів успішності діяльності (в тому числі і навчальної) є реалізація здібностей, творчий підхід до оволодіння майбутньою спеціальністю, який передбачає актуалізацію індивідуальності студента, яка виявляється в різних навчальних ситуаціях, в тому числі в ситуації вибору цілей діяльності, стратегій досягнення цих цілей, в ефективній взаємодії з оточуючими людьми.

Таким чином, щоб відповідати цим вимогам необхідні розвиток особистісних і психологічних якостей майбутніх фахівців, постійне прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення.

Розвиненість у людини регуляторно-особистісних якостей (самостійності, ініціативності, гнучкості, целеспрямованості, мотивації досягнення успіху), які можуть бути обумовлені високим рівнем розвитку психічної регуляції і саморегуляції, є важливим фактором особистісного і професійного зростання. У зв'язку з цим підвищені вимоги можуть бути пред'явлені до рівня розвитку у студентів саморегуляції навчальної діяльності, що включає планування і програмування навчальної підготовки, обліку значущих умов навчання, контрольних-корекційних процесів тощо [22].

Одним із сучасних і новітніх напрямів вивчення особливостей регуляторних процесів є вивчення індивідуального стилю саморегуляції (Моросанова В.І., 1998, 2000) [62]. До стильових особливостей саморегуляції відносяться типові для людини і найбільш істотні індивідуальні особливості самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою активністю, що стійко проявляється в різних її видах (Конопкін О.А., Моросанова В.І., 1989; Моросанова В.І., Коноз Е.М., 2000) [62] [51]. При цьому враховується, якою мірою процеси самоорганізації розвинені і усвідомлені. У стилі саморегуляції проявляється загальна регуляторна основа індивідуальності і типові для даної людини особливості регуляторних процесів. Функціональна структура саморегуляції для самих різних видів психічної активності і діяльності включає такі процеси, як планування, програмування, моделювання та оцінювання результатів.

Планування характеризує визначення мети та цілей, планування своєї діяльності, рівень сформованості людини на індивідуальних рисах особистості.

Моделювання передбачає індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. Воно показує здатність суб'єкта виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і перспективному майбутньому, що проявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям. В умовах несподівано мінливих обставин, при зміні способу життя, перехід на іншу систему роботи

суб'єкти з розвиненим процесом моделювання в структурі саморегуляції здатні гнучко змінювати модель значущих умов і, відповідно, програму дій. Слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється в фантазуванні, виникненні труднощів у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації.

Під програмуванням розуміється індивідуальна розвиненість програмування людиною своїх дій, сформованість потреби продумувати свою поведінку для досягнення запланованих цілей та способи і деталізованість своїх дій. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. Несформованість процесів програмування свідчить про невміння і небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій, імпульсивності дій, неможливості самостійно сформувати програму дій.

Оцінювання результатів показує адекватність оцінювання особистістю самої себе, свою індивідуальну розвиненість та результати своєї діяльності та поведінки, які свідчать особливості самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів [62].

Сагієвим Р.Р. були виділені і описані автономний, оперативний і стійкий стилі саморегуляції навчальної діяльності. Вивчення акцентуації характеру в виділених групах студентів показало, що вони впливають на формування суб'єктивно-особистісних властивостей саморегуляції, а вже через їх сформованість і на успішність навчальної діяльності [80]. У дослідженнях В.І. Моросанова, передбачалося, що комплекс стильових особливостей «гнучких» студентів характеризується високою розвиненістю процесів моделювання та програмування, складових «сильної сторони» їх стилю саморегуляції. «Слабка сторона» у них – недостатня сформованість процесів планування. У «самостійних» студентів «сильною стороною», що має компенсаторне значення, виявляються особливості процесів планування і оцінки результатів, «слабкою стороною» – особливості регуляторної ланки моделювання [63].

Важливим аспектом індивідуального стилю саморегуляції є і регуляторно-особистісні властивості, до яких в першу чергу відносяться самостійність і гнучкість. Самостійність передбачає вміння людини організовувати саму себе, здатність планувати свою поведінку та діяльність, самостійно організовувати роботу для досягнення конкретної мети, вміння здійснювати контроль та аналіз протікання роботи та її результатів. Гнучкість свідчить про здатність індивідом перебудувати систему саморегуляції під впливом змін зовнішніх та внутрішніх умов. Гнучкість дозволяє адекватно приймати правильні рішення, реагувати на зміни подій, вирішувати різні завдання в ситуаціях ризику [62].

Загальний рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції доволіної активності людини характеризують усвідомленістю і взаємозв'язком в загальній структурі індивідуального регулювання регуляторних ланок, самостійністю, гнучкістю і адекватним реагуванням на зміни умов діяльності. Для людей з високим рівнем сформованості саморегуляції характерні висока мотивація досягнення, здатність сформувати такий стиль саморегуляції, який дозволив би компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень саморегуляції, тим легше людина опановує новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності [63].

Дослідження Моросанової В.І. показують взаємозв'язок індивідуально-стильових особливостей саморегуляції діяльності та специфіки використовуваних суб'єктом особистісних захистів з метою успішного досягнення життєвих цілей. Особистість з високим ступенем усвідомленої саморегуляції використовує переважно зрілий психологічний захист: раціоналізацію, що дозволяє знаходити за допомогою інтелектуальних операцій доводи на користь самовиправдання або дискредитації зовнішньої ситуації, а також ізоляцію, при якій характерно відділення афекту від інтелекту. Люди зі зниженим ступенем усвідомленої саморегуляції проявляють ригідність, що

заважає їм адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій, найчастіше вони використовують механізми ідентифікації з сильним іншим і проєкції – приписування іншим людям своїх витіснених почуттів [62].

Важливо враховувати не тільки вплив особистісних особливостей, а й життєвих обставин на формування особливостей саморегуляції діяльності та досягнення життєвого успіху.

Отже, проведений теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що успішність навчальної діяльності може бути реалізована за рахунок високої розвиненості всіх регуляторних процесів: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів і регуляторних властивостей: самостійності, гнучкості та надійності.

Розрізняють автономний, оперативний і стійкий стилі саморегуляції навчальної діяльності. У стилі саморегуляції проявляється загальна регуляторна основа індивідуальності і типові для людини особливості регуляторних процесів. Функціональна структура саморегуляції для самих різних видів психічної активності і діяльності включає такі процеси, як планування, програмування, моделювання та оцінювання результатів.

Розвиток регуляторних процесів залежить від особистісних особливостей студентів і від умов навчального процесу. Особистісні особливості студентів характеризують оперативність цілісного процесу регуляції або можливість регуляторної системи індивіда формуватися в максимальній відповідності цілям та умовам діяльності. До особистісно-регуляторним властивостям можна віднести такі особистісні властивості, як впевненість, ініціативність, обережність, критичність, самостійність, відповідальність. Багато в чому умови навчального процесу можуть сприяти компенсації перешкоджають успіху особистісних особливостей.

Висновки до розділу 1.

Саморегуляція – перехід від одного стану до іншого за рахунок внутрішнього перемикання роботи і зв'язку психічних властивостей. На успішність саморегуляції впливає ступінь усвідомленості стану, сформованість і адекватність бажаного образу, реалістичність відчуттів і сприйняття щодо діяльності. Під саморегуляцією розуміється оцінка ситуації і коригування власної активності безпосередньо індивідом. Як наслідок, відбувається коригування результатів дії. Існує довільна і мимовільна саморегуляція.

Наукова концепція саморегуляції передбачає, що психологічна саморегуляція розглядається як система і як діяльність, пов'язана з професійним середовищем індивіда і адаптацією. В якості системи саморегуляцію можна розглядати в контексті переходу індивіда від несвідомості до усвідомлення і доведеним до автоматизму формам.

Аспектами, що впливають на саморегуляцію, визначено зовнішні умови середовища; особливості особистості; особливості взаємин між особистістю і оточенням; мета діяльності.

Теоретичний аналіз підходів до дослідження особистісної саморегуляції дає підставу констатувати, що цей особистісний феномен визначає суб'єктну активність людини, впливає на рівень її самоорганізації, передбачає усвідомлену відповідальність за свої дії і вчинки, прагнення до особистісного зростання. Визначено такі стилі саморегуляції навчальної діяльності, як автономний, оперативний і стійкий. Функціональна структура саморегуляції для самих різних видів психічної активності і діяльності включає такі процеси, як планування, програмування, моделювання та оцінювання результатів.

Самооцінку визначаємо ключовим компонентом особистісної саморегуляції, у якій проявляється, по-перше, активно-дієве ставлення людини до себе та інших, по-друге, її моральні та соціальні настановлення, спрямованість особистості, і, по-третє, її предметний і соціальний досвід, уміння зіставляти себе й іншого у процесі спілкування, у процесі спільної діяльності. Ці сутнісні характеристики визначають складність і суперечність

розуміння ролі самооцінки в психічній регуляції особистості і вказують на необхідність її формування на етапі професіоналізації.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

2.1. Методики та методи дослідження саморегуляції у студентів у процесі навчальної діяльності

З метою дослідження рівня академічної саморегуляції навчальної діяльності студентів нами було використано опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райян, Д. Коннелл, в адаптації М. Томчука та М. Яцюк). (див. додаток А.) Ця методика дозволяє нам визначити рівень і спрямування мотивації студентів на навчання, а саме: спрямованість студентів у навчальній діяльності на зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання, ідентифіковане регулювання чи внутрішнє спонукання.

В цьому опитувальнику визначається чотири рівні мотивації: 1) зовнішнє регулювання (діяльність регулюється заохоченнями та покараннями); 2) інтроектоване регулювання (поведінка регулюється правилами та вимогами); 3) ідентифіковане регулювання (поведінка регулюється за власним вибором); 4) внутрішнє спонукання (власний інтерес до діяльності).

Для виявлення особливостей усвідомлення саморегуляції навчальної діяльності нами було використано методику «Стиль саморегуляції поведінки – ССП» В.І. Моросанова. (див. додаток Б.)

В.І. Моросанова у системі саморегуляції виділяє такі структурні елементи: зміст (джерела активності особистості, внутрішня мотивація); процес (варіанти регуляції діяльності на певному рівні досягнень); самооцінка (основа, яка визначає мотиви, спрямованість, засоби та оцінку результатів діяльності) [59]. Для вивчення індивідуально-типологічних особливостей системи регуляції довільної активності автором запропоноване поняття індивідуального стилю саморегуляції. До стильових особливостей саморегуляції входять індивідуальні особливості регуляторних процесів – цілі, моделювання умов, програмування дій, оцінювання результатів, а також стильові особливості – самостійність, ініціативність, гнучкість. Автор виділяє гармонійний стиль саморегуляції, у

якому всі процеси регуляції розвинені приблизно однаково, та акцентуований, в якому наявні різні рівні сформованості окремих процесів. Підвищення ефективності навчально-професійної діяльності зумовлює необхідність комплексного розвитку в студентів як процесів довільної саморегуляції (планування і програмування навчальної підготовки, врахування значущих умов навчання, процесів контролю та корекції), так і відповідних регуляторноособистісних якостей (самостійність, ініціативність, гнучкість). Усвідомленою саморегуляцією є рівень психічної регуляції, організація та функціонування якого здійснюється і контролюється довільно та усвідомлено. Високий рівень особистісної саморегуляції ще має назву самодетермінації, яка полягає у здатності особистості свідомо та самостійно організовувати своє життя й визначати власний розвиток. Механізм самокерування власною навчальною діяльністю виявляється в тому, що студент виступає для себе одночасно як об'єкт і суб'єкт управління, що планує, організовує, контролює і аналізує власні навчальні дії. Таке самокерування стає рефлексивним, воно є наслідком суттєвої зміни ставлення до навчальної діяльності, процесом управління студентом власною навчальною діяльністю: він не тільки передбачає результати дій, а й довільно організовує їх, не просто порівнює результати дій з еталоном, а й визначає критерії контролю і оцінки, тобто починає опановувати процес. Зіставлення структури саморегуляції зі структурою навчальної діяльності студента (мотивація, прийняття учіннєвих задач, сформованість учіннєвих дій, навички самоконтролю та самооцінки) доводить необхідність комплексного вивчення даних аспектів для виявлення їх взаємообумовленості та взаємовпливів [62].

Класичний опитувальник ЗСПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів планування цілей, моделювання значимих умов, програмування дій,

оцінювання результатів, а також і регуляторно-особистісних якостей гнучкості і самостійності. Структура опитувальника така, що ряд тверджень входять до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість.

Критерії, на основі яких формувалися твердження опитувальника і його структура, були вироблені на основі аналізу умов навчання у вузі, виділення процесів, які є значущими для успішності навчальної діяльності та пов'язаних із структурними ланками системи психічного саморегулювання, а також виявлення специфічних суб'єктних якостей, є одночасно регуляторними і особистісними.

За допомогою цієї методики можна вирішувати і практичні завдання, зокрема, виявляти індивідуальний профіль різних регуляторних процесів і рівень розвиненості загальної саморегуляції як регуляторних передумов успішності оволодіння новими видами діяльності.

З урахуванням сформульованої мети, предмета, гіпотез і завдань для дослідження ми вирішили використовувати Методику визначення рівня рефлексії особистості А. В. Карпова – «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності». (див. додаток В.) Дана методика є однією з найбільш поширених методик, що мають методологічне обґрунтування і експериментальну апробацію, де рефлексія розуміється як психологічна властивість свідомості. Рефлексія – це механізм, який надає зв'язність і осмисленість людського життя, забезпечує мобілізацію особистісних і інтелектуальних ресурсів у важких ситуаціях. Вона сприяє виникненню дієво-перетворюючого ставлення особистості до своєї поведінки. Наявність рефлексії створює особливе рефлексивно-інноваційне середовище, яке сприяє поширенню культури рефлексивного мислення в усі форми діяльності. Результатом рефлексії як процесу, що розгортається на рівні особистості людини, є зміна тих чи інших сторін особистості і її самосвідомості, динаміка установок, намірів, переконань, особистісних смислів тощо. Психологи традиційно під рефлексією розуміють: самоаналіз, самоспостереження, роздуми

людини над власним душевним станом; відображення, дослідження процесу пізнання; осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання; роздуми людини над власним життєвим досвідом, аналіз власних переживань, почуттів, учинків; спрямованість свідомості на пізнання самого себе, зокрема власних психічних станів і процесів людини, здібностей до пізнання і діяльності. Рефлексуюча людина звернена до культури, здатна на перетворювальну діяльність і саморозвиток [46].

На нашу думку, рефлексивним умінням тут варто виділити особливе місце, оскільки у процесі навчання важливо навчитися отримувати не готові знання, а самому знаходити шляхи розв'язання проблемних задач.

Опитувальник складається з 27 стверджувальних тез, які потребують оцінювання за семибальною шкалою, що дає можливість визначити індивідуальну міру виразності рефлексії і диференціювати індивідів за трьома основними категоріями: низькорефлексивні, середнорефлексивні і високо рефлексивні. Результати оцінюються за семибальною шкалою. Теоретичний матеріал і спектр визначених імповедінкових проявів, тобто індикаторів властивості рефлексії створює необхідність виділення трьох головних видів рефлексії, що виділяються по так званому «тимчасовому» принципі: ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної рефлексії.

З метою визначення рівня самооцінки була використана методика визначення рівня самооцінки В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан). (див. додаток Г.) У цій методиці дослідження рівень та адекватність особистісної самооцінки визначають як співвідношення між «Я» ідеальним та «Я» реальним особистості. Самооцінка суб'єкта діяльності тісно пов'язана з рівнем його домагань, мотиваційно-вольовими особливостями особистості. Від адекватного рівня самооцінки також залежить інтерпретація набутого досвіду людини у соціокультурному середовищі. В основу цієї методики покладений принцип ранжування, і вона призначена виявити кількісне вираження рівня самооцінки суб'єкта. Методика визначення рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн за модифікацією А. Прихожан дозволяє

визначати особливості самооцінки особистості за допомогою шкал, які визначають рівень домагань, рівень самооцінки, величину розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою [77].

Діагностика спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька) дозволяє визначити спрямованість і рівень розвитку внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації студентів. (див. додаток Д.) Діагностувати особливості вираженості мотивів зовнішньої і внутрішньої мотивації, а також мотивів досягнення мети, процесуальних мотивів. Виявити структуру основних мотиваційних підсистем навчальної діяльності студентів з урахуванням рівня їх професійної спрямованості.

Мотивація навчання має структуру ряду спонукань, підбадьорень, які мають змінний характер та взаємодіють одні з одною (мотиви та потреби навчання для студентів, зміст та цілі, емоції й інтереси). Дана методика використовується для діагностики мотивації професійної діяльності, так само і для визначення мотивів навчальної діяльності.

Загальновизнано, що релевантними діяльності вчення є навчальні (пізнавальні) мотиви, як «утворюють» мотиваційної сфери, які «додаються» конкретним чином до сфери навчальної діяльності. В цілому, під мотивами навчальної діяльності розуміються всі фактори, що зумовлюють прояви навчальної активності (потреби, цілі, установки, інтереси та ін.), які постійно змінюються і вступають в нові відносини один з одним. Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до навчання, а що стоїть за ним ускладнення структури мотиваційної сфери, що входять в неї спонук, поява нових більш зрілих, іноді суперечливих відносин між ними [77]. Мотиваційні механізми забезпечують селективність і вибірковість в роботі пізнавальних процесів і пов'язані зі специфікою підготовки фахівця. Відповідно, при аналізі мотивації навчальної діяльності необхідно не тільки визначити домінуючий стимул (мотив), але і врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини.

Таким чином за допомогою «методики діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик (див. додаток 3.), яка дозволяє вимірювати силу навчальних мотивів (мотивів досягнення мети, процесуальних мотивів і мотивів уникнення), визначалися змістовні особливості навчальної мотивації студентів з різними рівнями професійної спрямованості.

Отже, з метою визначення саморегуляції навчальної діяльності студентів необхідно діагностувати рівень і спрямування мотивації студентів на навчання за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» (Р. Райян, Д. Коннелл, в адаптації М. Томчука та М. Яцюк); стильові особливості усвідомлення саморегуляції навчальної діяльності за методикою «Стиль саморегуляції поведінки - ССП» В.І. Моросанова; рефлексивність як психологічну властивість свідомості за допомогою методики А.В. Карпова «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності»; з метою визначення рівня самооцінки студентів була використана «Методика визначення рівня самооцінки» В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан); для визначення спрямованості і рівня розвитку внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації студентів нами було використано діагностику спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька) та «методику діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик, яка дозволяє вимірювати силу навчальних мотивів.

2.2. Загальнотеоретичні підходи до вивчення саморегуляції

Уявлення про людину як суб'єкта своєї активності і пов'язаний з цим поданням суб'єктний підхід до аналізу діяльності людини став ще для радянської психології основоположним (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов та інші). Загалом у контексті суб'єктного підходу проблема закономірностей саморегуляції людиною своєї активності займає одне з центральних місць.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показав, що, незважаючи на досить велику кількість публікацій, багато дослідників не дають чіткого визначення поняття «саморегуляція». Вперше слово «саморегуляція» з'явилося в кібернетиці і теорії автоматичного регулювання, позначаючи «підтримку параметрів будь-якої функціонуючої системи в заданих межах сталості або зміни. Семантичний аналіз терміна «саморегуляція» дозволяє виділити в ньому дві частини – «регуляція» (від латинського *regulare* – приводити в порядок, налагоджувати) і «саме», яка вказує, що джерело регуляції знаходиться в самій системі. характер.

На нинішньому етапі розвитку психологічної науки поняття «саморегуляція» (психічна саморегуляція, особистісна саморегуляція) широко використовується в різних розділах загальної психології – психології мотивації, особистості, в прикладних галузях – психології праці, вікової, нейро- і патопсихології. Її визначення часто видозмінюється, при цьому трансформується не тільки обсяг поняття, але і його зміст. У найширшому сенсі це поняття визначається як «доцільне функціонування живих систем різного рівня організації та складності», при цьому підкреслюється, що регуляція здійснюється за допомогою психічного відображення і моделювання дійсності.

Об'єктами саморегуляції можуть бути реакції, стану, процеси, дії, діяльність (організму, людини, особистості); мотиваційна сфера, життєдіяльність. Така різноманітність визначень і описуваних феноменів, що виявляє крайню неоднорідність методологічних установок і, як наслідок, відсутність послідовного підходу до дослідження саморегуляції змусила проаналізувати історію розвитку наукових уявлень про механізми регуляції активності, появи поняття психічної саморегуляції і визначити рамки, в яких це поняття використовується в даній роботі [22].

У 60-70-і рр. XX ст. почала розроблятися концепція усвідомленої саморегуляції діяльності людини. У радянській психологічній науці склалося єдине розуміння саморегуляції діяльності як багаторівневої і динамічної

системи психічних процесів по ініціації, тривалого підтримання і контролю активності, спрямованої на досягнення суб'єктом необхідного результату [22].

Розвиток уявлень про усвідомленої саморегуляції спирається на роботи таких фізіологів: І.М. Сеченов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохін. Побудову загальної моделі саморегуляції було здійснено в ході досліджень рухової активності Н.А. Бернштейна, в роботах П.К. Анохіна. Теорія функціональної системи (1935) послужила основою для розробки концепції усвідомленої саморегуляції діяльності, в основу якої були покладені уявлення про усвідомленості самого процесу регуляції суб'єктом, про системність залучених до підготовки та виконання діяльності регуляторних психічних функцій і про принципову схему організації функцій саморегуляції діяльності [81] [84].

Ідеї функціональної системи саморегуляції, розроблені П.К. Анохіним і Н.А. Бернштейном, О.А. Конопкін доповнив ідеєю усвідомленості саморегуляції, ідеєю активного і усвідомлюючого свої завдання суб'єкта діяльності.

Основний зміст теорії усвідомленої саморегуляції відображено в більш ніж в ста наукових публікаціях. О.А. Конопкіним виділено поняття і описана феноменологія усвідомленої саморегуляції діяльності. Знання своїх можливостей саморегуляції, що забезпечує ефективну взаємодію з оточенням, дозволяє людині стати справжнім суб'єктом своєї активності (О. А. Конопкін, 1980) [50]. Внаслідок цього особливо важливо, починаючи зі шкільного віку, розвивати у підростаючого покоління вміння ефективної саморегуляції своєї діяльності. Усвідомлена саморегуляція розглядається О. А. Конопкіним як система необхідних для регуляції будь-якої діяльності структурно-функціональних і змістовних психологічних характеристик (О. А. Конопкін, 1995). В рамках концепції усвідомленої психічної саморегуляції діяльності О. А. Конопкін (1980, 1995, 2004) показує, що сформована система саморегуляції полягає в умінні будувати і керувати своєю цілеспрямованою активністю і проявляється в успішному оволодінні новими видами і формами діяльності, в успішному вирішенні нестандартних завдань , в продуктивній самостійності та

наполегливості в досягненні прийнятої мети. Автор стверджує, що стихійне формування усвідомленої саморегуляції не гарантує успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якого акту довільної активності. У практиці ми спостерігаємо різну ефективність регулятивних процесів у різних суб'єктів [51]. В.І. Моросановою в рамках концепції усвідомленої саморегуляції діяльності була сформульована теорія стилів довільної саморегуляції [51]. Стиль саморегуляції розуміється як типовий спосіб регулювання, який можна виявити в різних діяльнісних ситуаціях і видах психічної активності суб'єкта, індивідуально-типова своєрідність саморегуляції і реалізації довільної активності людини. Розведення понять «суб'єкт діяльності» та «особистість» дозволило автору визначити якісну специфіку саморегуляції. Так, наприклад, до суб'єктних характеристик автор відносить власне регуляцію досягнення цілей – автономність, наполегливість, творчість, здатність долати труднощі. Особистісні характеристики саморегуляції визначають специфіку цілей і своєрідність їх досягнення. «Особистісні структури істотно впливають на те, які цілі і як ставить перед собою людина, а також модулюють специфічним чином індивідуальний профіль саморегуляції, тобто особливості досягнення цих цілей» [51]. Критерієм ефективності саморегуляції автор вважає розвиненість ланок структури усвідомленої саморегуляції.

До індивідуально-типових або стильових особливостей саморегуляції автор відносить два рівня ланок регуляції:

1. індивідуальні особливості регуляторних процесів. Вони допомагають в реалізації основних ланок системи саморегулювання, таких як програмування, планування, оцінка результатів та моделювання.
2. стильові особливості. Вони виступають регулятивно-особистісними якостями, такими, як надійність, гнучкість, самостійність тощо, та характеризують функціонування всіх ланок системи саморегуляції [62].

А.К. Осницький здійснив ширше відхилення у виділенні особистісно-регуляторних характеристик в структурі саморегуляції особистості. Він поділив

особистісну саморегуляцію і саморегуляцію діяльності на основі визначення особистості як суспільно-обумовленого якості [67].

Саморегуляція діяльності виявляє себе в феноменології предметних перетворень і в перетвореннях прикладених зусиль. Саморегуляція діяльності – регуляція, здійснювана людиною в якості суб'єкта своєї діяльності і спрямована на приведення можливостей людини відповідно до вимог цієї діяльності. А.К. Осницький підкреслює, що в даному випадку ми маємо справу з тими можливостями людини, які пов'язані з її соціальним досвідом, досвідом громадської практики, який забезпечує можливість суб'єктної активності (регуляторний досвід) [67].

До досліджень, присвячених саморегуляції особистості, можна віднести роботи Ю.А. Миславського. Під саморегуляцією особистості автор розуміє як процес підтримки загальної продуктивної активності особистості, так і процес, захоплюючий просування людини від «Я» готівкового до «Я» майбутнього, бажаного. Розвиток особистості виступає як процес вдосконалення системи саморегуляції особистості через зміну, вдосконалення її структурних компонентів і їх функціональних відносин [60].

Система саморегуляції моделюється на особистісному і діяльній рівні. Ю.А. Миславський пропонує в якості структурних компонентів саморегуляції особистості цінності індивіда, образ «Я», ідеал, рівень домагань, самооцінку і самоконтроль. Значну роль дослідник приділяє ціннісним орієнтаціям індивіда, вказуючи на те, що прагнення до саморегуляції, зміст цього процесу і його характерні особливості залежать від присутніх в людині і сформованих до певного моменту ціннісних утворень. Ефективне функціонування системи саморегуляції особистості забезпечує продуктивну або творчу активність [60].

Л.Г. Дика та А.О. Прохоров розглядали питання саморегуляції психічних станів. У системно-діяльній концепції психічної саморегуляції стан у психічну саморегуляцію Л.Г. Дика розглядала як психологічний стан та психічну діяльність. Автор розробила згідно експериментальних даних автором концепцію психофізіологічної саморегуляції як специфічної психічної

діяльності, яка спрямована на збереження або перетворення «готівкового» або поточного стану в «потрібне» [33].

Співвідношення функціональних систем двох рівнів становить основу індивідуального стилю саморегуляції функціональних станів:

- психофізіологічного і психодинамічного. Дослідником виявлено чотири типи індивідуальних структур саморегуляції стану які розрізняються різним співвідношенням екстра / інтровертированості. Рівень нейротизму є провідною характеристикою оптимальності / неоптимальності індивідуального стилю саморегуляції стану. Саме взаємодія механізмів різного рівня – фізіологічного, психодинамічного і психологічного визначають стратегію і тактику саморегуляції стану [33].

А.О. Прохоровим розроблена особистісно-орієнтована концепція регуляції психічних станів. Основні положення даної концепції полягають в наступному: цілісна функціональна структура регуляції психічних станів є ієрархічною організацією, в основі якої знаходяться функціональні механізми регуляції окремого психічного стану. Основними складовими функціональної структури регуляції є психічні процеси і психологічні властивості, смислові структури, рефлексія пережитого стану і образ бажаного стану, Актуалізація відповідної мотивації, психорегулюючі кошти, а також характеристики самоконтролю (зворотний зв'язок). Цей рівень – базовий в функціональній структурі саморегуляції станів [73].

Регуляторні процес здійснюється в конкретному соціальному середовищі на тлі культуральних, етнічних, професійних та інших впливів, в певній соціальній ситуації життєдіяльності: економічної, юридичної, пов'язаної з місцем суб'єкта в малій групі – його соціальними ролями, статусами та ін.

У сучасній вітчизняній психологічній науці існує багато підходів до виокремлення рівнів психічної саморегуляції. Зокрема, Л.П. Гримак пропонує такі з них: – інформаційно-енергетичний, що забезпечує необхідний ступінь енергетичної мобілізації фізіологічних систем для оптимального функціонування психіки; на цьому рівні виділено три основних типи

(механізми) саморегуляції: реакція «відреагування», катарсис, ритуальні дії; – емоційно-вольовий з належним до нього комплексом властивостей, особливостей і можливостей людини, реалізованих вольовими процесами; механізмами емоційно-вольової саморегуляції є: самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самонавіювання, самопідкріплення; – мотиваційний, який, залежно від використовуваних методів, передбачає виокремлення безпосередньої і опосередкованої саморегуляції; у процесі безпосередньої мотиваційної саморегуляції використовуються такі методи: аутогенне тренування, самогіпноз, бібліотерапія, імаготерапія; опосередкована регуляція мотивації відбувається в результаті непрямого впливу на центральну нервову систему за допомогою методів медитації, «другого народження»; – індивідуально-особистісний, актуальність якого зумовлено потребою змінювати не обставини, а самого себе, свої особистісні цінності та психологічні установки; основними механізмами індивідуально особистісної саморегуляції є: самоорганізація, самоствердження, ідентифікація, самодетермінація, самоактуалізація [35].

Що стосується теоретичних підходів до вивчення саморегуляції навчальної діяльності студентів, тут варто звернутися до праць Е. Балашова. Науковець, посилаючись на авторів наукових досліджень саморегуляції виокремлює цілу низку нових підходів до дослідження проблеми саморегуляції особистості. С. Рубінштейн у контексті розробленого ним діяльнісного підходу відзначав, що саморегуляція особистості є обов'язковою складовою принципу єдності свідомості і діяльності особистості. К. Абульханова-Славська створила суб'єктний підхід у вивченні саморегуляції особистості як процесу [1]. На важливість системного підходу до вивчення зазначеної проблеми вказували І. Сеченов та І. Павлов, які обґрунтували, що живий організм є системою, яка здійснює психічну регуляцію і саморегуляцію власної діяльності. У своїх дослідженнях автори відзначають важливу для саморегульованого навчання роль вибору механізму саморегуляції, які повинні включати самооцінку в результаті проведеної мисленнєвої діяльності, суб'єктивну емоційну оцінку

діяльності та її корекцію за необхідності, очікування суб'єкта щодо соціально-психологічних результатів діяльності, проектування образу «Я» у результаті самопізнання [81].

Активно розвивається суб'єктний підхід дослідження психіки, де однією з об'єднувальних і перспективних, що поєднує низку напрямів вивчення саморегуляції, є проблема активності суб'єкта (К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, В.В. Знаков, О.О. Конопкін, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титатренко та ін.). Тут під саморегуляцією розуміють механізм, який забезпечує централізовану, спрямовувальну і активізувальну позицію суб'єкта, а регулювальна роль самосвідомості слугує найважливішим критерієм розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності. З цього приводу К.О. Абульханова-Славська пише, що в Я-концепції втілюється життєва стратегія суб'єкта, яка входить до структури самосвідомості і відповідає смислу життя людини. Не пройшла повз увагу дослідниці і проблема саморегуляції, зокрема її місце у становленні суб'єктності людини. Авторка зазначає, що суб'єкт здійснює самоорганізацію своїх психічних і особистісних можливостей та здібностей у процесі діяльності [1], і підкреслює, що механізмом цієї самоорганізації є саморегуляція, покликаючись при цьому на концепцію усвідомленої саморегуляції О.О. Конопкіна [50].

Висновок, що людина є системою, яка найвищою мірою саморегулюється, самовдосконалюється і саморозвивається, зробив ще І.П. Павлов. Фізіологи (І.П. Павлов, І.М. Сеченов) визнали саморегуляцію як здатність живого організму до регуляції внутрішніх процесів, тобто на фізіологічному рівні. Відповідно до цього підходу об'єктом саморегуляції є біологічні та фізіологічні показники, а регулювання здійснюється на основі зворотного зв'язку, де відхилення фізіологічних показників від константного рівня запускає процес регуляції і може відбуватися на неусвідомлюваному рівні [81].

Ще один підхід дослідження саморегуляції, який заслуговує на увагу – діяльнісний. Об'єктом саморегуляції тут є досягнення результату діяльності та активність особистості, а засоби і способи саморегуляції – це набуття суб'єктом вміння враховувати значущі зовнішні і внутрішні умови діяльності: планування, програмування, оцінки результатів та зіставлення їх з метою. Цей підхід пояснює саморегуляцію як основний методологічний принцип дослідження поведінки, діяльності в розвитку людей загалом. Л.Г. Дика розглядає саморегуляцію як діяльність з властивими будь-якій психічній діяльності компонентами [33].

Також Е. Балашов наголошує, що у психолого-педагогічній науці не існує єдиного загального визначення поняття саморегуляції, оскільки цей феномен безпосередньо стосується найрізноманітніших проявів самоактивності та входить у структуру різних складових процесів і систем. Саморегуляцію досліджують переважно як системну особистісну якість, що виникає завдяки комбінації її індивідуально-психологічних особливостей в одну цілісну систему [4].

Отже, в цілому дослідження, присвячені розкриттю закономірностей, функцій, структури саморегуляції у вітчизняній і радянській психології, можна розділити на три групи. Перша група представлена роботами, в яких розглядаються особливості довільної регуляції діяльності (О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, А.К. Осницький та ін.), Друга група – особливості саморегуляції психічних станів (Л.Г. Дика, А.О. Прохоров та ін.), Третя група – особливості саморегуляції особистості (Ю. Миславський та ін.). Цей поділ досліджень є вельми умовним, так як особистість поза діяльністю існувати не може, а активність людини є функціональне прояв особистості в діяльності, яка організовується, упорядковується і структурується самими суб'єктом.

У дослідженнях є загальні, часом подібні уявлення про систему саморегуляції як структуру, що включає інваріативний склад функціональних ланок. Подібність розроблених моделей спирається на універсальну теоретичну схему регуляції, яка міститься в працях П.К. Анохіна, Н.А. Бернштейна.

Суб'єктний підхід є основою вивчення феномену саморегуляції. Його сутність полягає в прагненні дослідити людину (дитину, підлітка, дорослого) як суб'єкта в повному розумінні цього поняття. Об'єктом саморегуляції слугують усвідомлені види і форми довільної активності особистості, при цьому людина як суб'єкт діяльності, спілкування, вчинку ініціює власну активність відповідно до усвідомлюваної мети. Саме суб'єктний підхід, що об'єднує мимовільний, довільний і вольовий рівень саморегулювання, дає можливість повноцінно зрозуміти природу ціннісно-сислової саморегуляції та подивитися на неї зі смислового підходу.

Системний підхід визначає саморегуляцію як здатність живого організму до регуляції внутрішніх процесів, тобто на фізіологічному рівні. Відповідно до цього підходу об'єктом саморегуляції є біологічні та фізіологічні показники, а регулювання здійснюється на основі зворотного зв'язку, де відхилення фізіологічних показників від константного рівня запускає процес регуляції і може відбуватися на неусвідомлюваному рівні.

Діяльнісний підхід полягає в організації зусиль для підвищення дій, успішного досягнення мети, оптимізації деяких компонентів регуляції в системі підвищення ефективності регуляції в цілому. Діяльнісній саморегуляції сприяють функціональні вміння: упорядкованість, деталізація, практична реалізація намірів, оптимальність регуляції дій.

Висновки до розділу 2.

Для визначення саморегуляції навчальної діяльності студентів вітчизняними та зарубіжними науковцями було розроблено багато методик. З метою виявлення цього процесу в нашому дослідженні було обрано такі методики: «Академічна саморегуляція» (Р. Райян, Д. Коннелл, в адаптації М. Томчука та М. Яцюк); «Стиль саморегуляції студентів – ССС» В.І. Марсонова, І.Н. Бондаренко; «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова; «Методика визначення рівня самооцінки» В. Дембо – С. Рубінштейн

(модифікація А. Прихожан); діагностика спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька).

Загальнотеоретичні підходи до визначення саморегуляції знайшли відображення у працях таких науковців: Л. П. Гримак пропонує такі підходи до виокремлення рівнів психічної саморегуляції – інформаційно-енергетичний, мотиваційний, індивідуально-особистісний.

Такі науковці, як К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, В.В. Знаков, О.О. Конопкін, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титатренко та ін. виділяють суб'єктний підхід, де однією з об'єднувальних і перспективних, що поєднує низку напрямів вивчення саморегуляції, є проблема активності суб'єкта.

Системний підхід запропонували І.П. Павлов, І.М. Сеченов. Відповідно до цього підходу об'єктом саморегуляції є біологічні та фізіологічні показники, а регулювання здійснюється на основі зворотного зв'язку, де відхилення фізіологічних показників від константного рівня запускає процес регуляції і може відбуватися на неусвідомлюваному рівні. Л.Г. Дика працювала над вивченням діяльнісного підходу. Цей підхід пояснює саморегуляцію як основний методологічний принцип дослідження поведінки, діяльності в розвитку людей загалом.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Діагностика особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів у навчальній діяльності

На першому етапі нашого емпіричного дослідження було проведено діагностику за допомогою теста-опитувальника «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюк. (див. додаток А.) В цьому опитувальнику визначається чотири рівні мотивації: 1) зовнішнє регулювання (діяльність регулюється заохоченнями та покараннями); 2) інтроектоване регулювання (поведінка регулюється правилами та вимогами); 3) ідентифіковане регулювання (поведінка регулюється за власним вибором); 4) внутрішнє спонування (власний інтерес до діяльності).

Вибірка становила 50 студентів НаУ «Острозька академія» таких спеціальностей, як психологія, журналістика, філологія, облік і аудит, економічна кібернетика, українська філологія, міжнародні відносини. У дослідженні брали участь студенти 1-6 курсів.

Для виявлення особливостей усвідомлення саморегуляції навчальної діяльності нами було використано методику «Стиль саморегуляції поведінки – ССП» В.І. Марсонова. (див. додаток Б.)

Задачею нашого емпіричного дослідження було вивчення стилю саморегуляції як компонентів усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів ЗВО. У дослідженні взяли участь студенти перших та шостих курсів денної форми навчання спеціальності «Психологія», «Журналістика», «Українська філологія», «Міжнародні відносини», «Економічна кібернетика» та «Облік і аудит» НаУ «Острозька академія», загальною кількістю 50 осіб. У дослідженні використовувалася методика визначення стилю саморегуляції поведінки.

З урахуванням сформульованої мети, предмета, гіпотез і завдань для дослідження ми вирішили використовувати Методику визначення рівня рефлексії особистості А. В. Карпова – «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності». (див. додаток В.)

Дана методика спрямована на розкриття ступеня рефлексивності особистості, а саме здатність людини діяти поза рамками власного «Я», аналізувати, осмислювати за допомогою порівняння свого образу «Я» в колі подій та особистостей.

Рефлексивність повна протилежність імпульсивності. Це властивість описує внутрішній стан людей перед прийняттям дії, рішення. Рефлексивна людина завжди осмислена, вона ретельно перевірить ще безліч гіпотез, зважить всі «за» і «проти», врахує найрізноманітніші варіанти вирішення «питання» перш, ніж діяти.

Метою даного дослідження було вивчення рівня розвитку рефлексії у студентів в процесі навчання у ВНЗ. Дослідження, в якому взяли участь 50 студентів, здійснювалося на базі Національного університету «Острозька академія». Дослідження проводилося у два етапи: перший – дослідження рівня рефлексивності у студентів-бакалаврів (студентів 1-4 курсів) та другий – у студентів-магістрів (5-6 курс). У дослідженні взяли участь студенти спеціальностей: психологія, журналістика, облік і аудит, економічна кібернетика, українська філологія та міжнародні відносини. Діагностика рівня розвитку рефлексії проводилася за допомогою методики визначення рівня рефлексії (А.В. Карпова).

Опитувальник складається з 27 пунктів, відповіді на які формуються за 7-бальною шкалою Ліккерта. За опитувальником формується одне значення, що характеризує загальний ступінь розвитку рефлексії особистості.

Для виявлення вираженості самооцінки студентів була використана методика Т. В. Дембо С. Я. Рубінштейна мод. А. М. Прихожан. (див. додаток Г.) В ній студенти відзначали свої якості, що характеризують особистість:

здоров'я, розум (здібності), характер, авторитет у однолітків, уміння багато робити своїми руками, зовнішність, впевненість в собі.

При вивченні рівнів сформованості самооцінки у студентів ми застосовували методику взаємодії і самооцінок. Пропонована методика вимірювання самооцінки є варіантом відомої методики Дембо-Рубінштейн, модифікованої А.М. Прихожан.

На основі оціночної шкали Дембо - Рубінштейн була розроблена інструментальна частина методики: триколірна шкала, що складається з червоної, зеленої і чорної частин, що вказують на сильну, середню та слабку вираженість (або відсутність) будь-якої особистісної якості.

Студентам пропонувалося відзначити на цій шкалі своє становище і становище однокласників. Тим самим у студентів є можливість давати собі і своїм однокласникам високі, середні і низькі оцінки щодо десяти відібраних експериментатором якостей, що характеризують моральну сферу людини (доброді, чесність, справедливість), особливості діяльності, пов'язані з гуманістичною і громадською спрямованістю особистості (допомога товаришам, робота для групи), емоційно-вольові прояви (веселість, сміливість), а також раціонально-ділові характеристики (розумний, добре вчиться).

Щоб визначити, як студенти усвідомлюють рівень свого становища і положення товаришів у групі, їм пропонували дати оцінку за таким показником, як «шановний в групі». Методика ранжирування якостей була націлена на визначення цінностей орієнтації студентів. З її допомогою можна було побачити, в який послідовності вони виділяють перераховані якості у людини. Методика визначення якостей людини дозволила дізнатися рівні представленості в судженнях студентів суті зазначених якостей, тобто те, наскільки чітко вони розуміють суть якостей, які їм пред'являли для оцінки та ранжування.

Визначення студентів оцінювалися за трьома критеріями: наявності якостей, адекватності та ступеня узагальненості. В результаті були виділені чотири рівні визначень цих якостей (відсутні, неадекватні, адекватно-

ситуативні та адекватно-узагальнені), яким для подальшої кількісної обробки даних додавалися відповідні бали (0, 1, 2, 3).

Для ефективного управління розвитком особистості майбутнього фахівця слід орієнтуватися на особливості його мотиваційної сфери, що обумовлює характер протікання і результативність навчальної діяльності. Так, як професійна спрямованість виступає показником зрілості особистості і визначається розвитком її мотиваційної сфери, особливого значення набуває проблема вивчення особливостей навчальної мотивації особистості в залежності від рівня професійної спрямованості. Дослідженням були охоплені 50 студентів 1- 6 курсів НаУ «Острозька академія» таких спеціальностей, як психологія, журналістика, облік і аудит, економічна кібернетика, українська філологія, міжнародні відносини. У дослідженні брали участь студенти 1-6 курсів.

На першому етапі дослідження, з метою визначення рівня професійної спрямованості студентів, був використаний «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів», розроблений Т. Д. Дубовицькою. (див. додаток Д.) Другий етап дослідження проходив за допомогою «методики діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик, яка дозволяє вимірювати силу навчальних мотивів (мотивів досягнення мети, процесуальних мотивів і мотивів уникнення), визначалися змістовні особливості навчальної мотивації студентів з різними рівнями професійної спрямованості. (див. додаток 3.) Вибірка складала 50 студентів НаУ «Острозька академія» таких спеціальностей, як психологія, журналістика, облік і аудит, економічна кібернетика, українська філологія, міжнародні відносини. У дослідженні брали участь студенти 1-6 курсів.

Отже, з метою визначення академічної саморегуляції, яка передбачає дослідження чотирьох рівнів мотивації: зовнішнє регулювання, інтроектоване регулювання, ідентифіковане моделювання та внутрішнє спонукання, нами було використано тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Раяна,

Д. Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюк. Для виявлення особливостей усвідомлення саморегуляції навчальної діяльності нами було використано методику «Стиль саморегуляції поведінки – ССП» В.І. Марсонова. Задачею нашого емпіричного дослідження було вивчення стилю саморегуляції як компонентів усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів ЗВО. За допомогою методики діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова ми розкрили ступені рефлексивності студентів, а саме здатність людини діяти поза рамками власного «Я», аналізувати, осмислювати за допомогою порівняння свого образу «Я» в колі подій та особистостей. Метою даного дослідження було вивчення рівня розвитку рефлексії у студентів в процесі навчання у ВНЗ. Для виявлення вираженості самооцінки студентів була використана методика Т. В. Дембо С. Я. Рубінштейна мод. А. М. Прихожан. В ній студенти відзначали свої якості, що характеризують особистість: здоров'я, розум (здібності), характер, авторитет у однолітків, уміння багато робити своїми руками, зовнішність, впевненість в собі. З метою визначення рівня професійної спрямованості студентів, був використаний «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів», розроблений Т. Д. Дубовицькою. Також нами була використана «Методика діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик, за допомогою якої ми діагностували силу навчальних мотивів (мотивів досягнення мети, процесуальних мотивів і мотивів уникнення), визначали змістовні особливості навчальної мотивації студентів з різними рівнями професійної спрямованості.

3.2. Результати експериментального дослідження

Як показують результати опитування згідно методики «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюк показники зовнішнього регулювання та інтроектованого регулювання практично однакові (на високому рівні 42% і 44%, на середньому 55% і 56% та на низькому 1% та 3%) (див. рисунок 1).

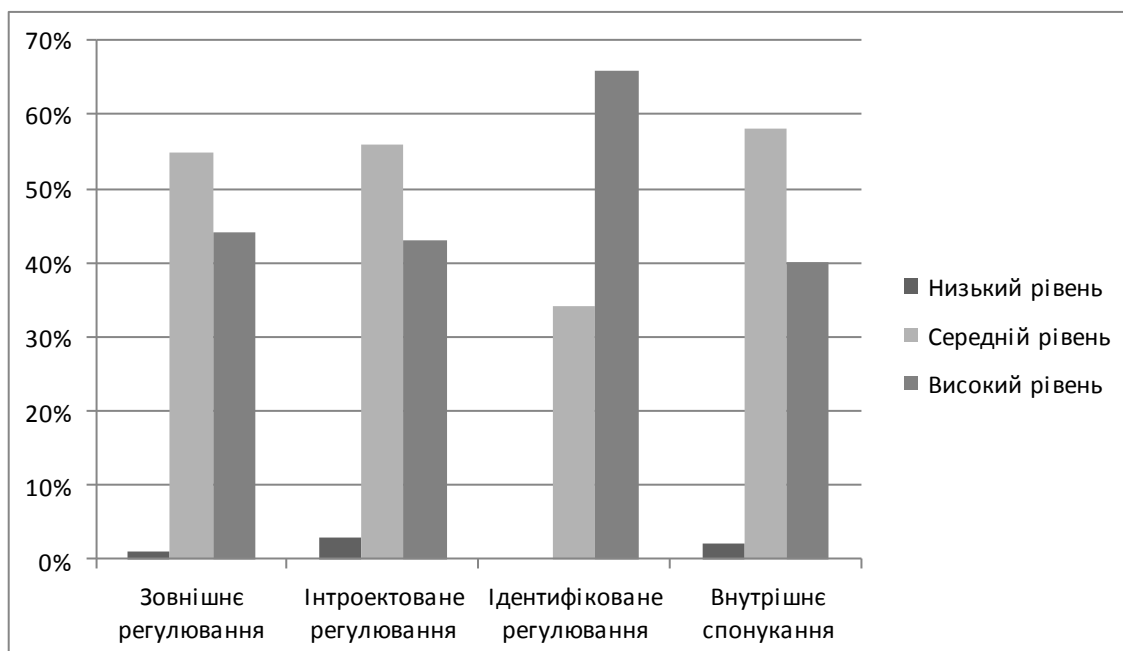


Рисунок 1. Показники мотивів академічної саморегуляції у студентів (за методикою «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюк), %

На рисунку видно, що у відсотковому відношенні показники зовнішнього регулювання, інтроєктованого регулювання та власне спонукання практично однакові: зовнішнє регулювання (1%; 55%; 44%), інтроєктоване регулювання (3%; 56%; 42%), власне спонукання (2%; 58%; 40%) відповідно. Кардинально відрізняються показники ідентифікованого регулювання (0%; 34%; 66%).

Це може бути пояснене тим, що у ранньому студентському віці поведінка переважно регулюється здебільшого відчуттям власних бажань і власного вибору. Також для студентів навчання у ВНЗ проста формальність, іноді вимушена необхідність, оскільки снує така тенденція, що здобуття вищої освіти, швидше, є нормою для сучасної молоді. Студенти, у яких переважає інтроєктований чи зовнішній рівень навчальної саморегуляції, керуються у своїй діяльності нормами та настановами, засвоєними ззовні від авторитетних джерел, емоційно залежать від них, мають завищені вимоги до себе і навколишніх. Студенти, які добре опанували комплекс суспільних норм та

ролей, мають високий рівень інтроектованого та зовнішнього регулювання навчання. Прикладами такої навчальної саморегуляції можуть бути такі настанови: здобуття вищої освіти – це суспільна норма; необхідно отримати диплом про вищу освіту, оскільки без нього важко, або практично нереально знайти роботу тощо. Інтроектована регуляція студентів на вольовому рівні супроводжується розвитком їхніх егоцентричних характеристик. Проте студенти з високим показником зовнішнього регулювання навчальної діяльності займають пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності, яку потрібно активно розвивати.

66% студентів з вибірки показали високий рівень ідентифікованої саморегуляції, тоді як у 34% – середній рівень, відсутні студенти з низьким рівнем. Такі студенти переважно керуються у регуляції зразками поведінкової активності, що засвоєні ззовні. Вони очікують на схвалення від зовнішніх авторитетних для них осіб, ініціативні та достатньо впевнені у своїх силах щодо виконання навчальної діяльності.

Варто також і згадати показники власного спонукання саморегуляції навчальної діяльності студентів. 40%% респондентів мають – високий рівень, 58% – середній рівень та 2% – низький рівень. Студентам пристунє власне спонукання, яке переважає на середньому рівні, проте вони досить відповідально ставляться до виконання діяльності, самоорганізовані і креативні, проявляють високий рівень ініціативності й активності у прийнятті важливих рішень під час виконання навчальних завдань.

Згідно отриманих даних за допомогою опитувальника «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла в адаптації М. Яцюк визначено такі особливості академічної саморегуляції: для 40% студентів дуже важливим і важливим є рівень власного спонукання, для 66% – рівень ідентифікованого регулювання, для 42% студентів – рівень інтроектованого регулювання та для 44% – рівень зовнішнього регулювання. Звідси можна зробити висновок, що серед досліджуваних студентів переважає внутрішня, інтринсивна саморегуляція, що характеризує їх як самоорганізованих і креативних, з

притаманним відповідальним ставленням до навчальної діяльності, ініціативністю й активністю у прийнятті важливих рішень. Для цих студентів важлива оцінка інших, більш авторитетних осіб, які є для них так званими, зразками поведінки. Як показують результати опитування, стиль академічної саморегуляції у досліджуваних студентів чітко не виражений, оскільки для значної кількості студентів важливим і дуже важливим є також зовнішній та інтроектований рівні академічної саморегуляції. Це говорить про цілком або наполовину формальне ставлення до навчання у ЗВО, оскільки вища освіта тут вважається нормою, без якої важко знайти роботу. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що значна кі кількість студентів займає пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності.

Результати дослідження особливостей розвитку саморегуляторних процесів студентів та загального рівня саморегуляції за методикою «Стиль саморегуляції поведінки – ССП» В.І. Марсонова по всій вибірці представлено на рис.2.

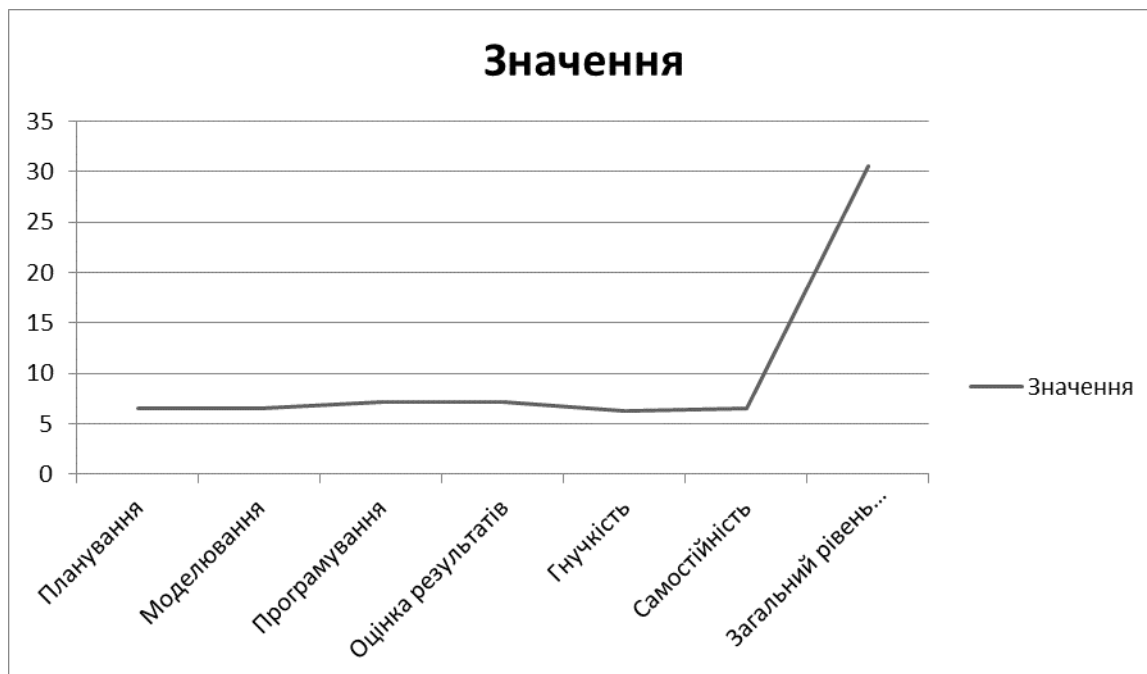


Рисунок 2. Особливості розвитку саморегуляторних процесів та загального рівня саморегуляції у студентів, %

Оскільки ця інтегральна характеристика відображає актуальні можливості особистості усвідомлено ініціювати та управляти довільною активністю, то високий рівень усвідомленої саморегуляції дає можливість студенту опанувати нові види діяльності та досягати в них високих результатів. Дані показники свідчать про переважання в студентів середнього рівня сформованості загальної саморегуляції.

Найбільш розвинутими в студентів виявилися такі компоненти саморегуляції, як програмування та оцінка результатів, що свідчить про сформованість здатності виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності результатів, які одержуються, поставленим цілям. Найменші показники простежуються за такою властивістю, як гнучкість, що свідчить про недостатню здатність студентів пристосовуватись до мінливих ситуацій, а низький рівень розвитку гнучкості може призводити до певних невдач у процесі виконання задач навчально-професійної діяльності. Тобто, студенти часто не здатні адекватно реагувати на динамічні зміни у навчальному процесі, швидко й своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корективи.

Аналіз відмінностей сформованості саморегуляторних процесів студентів-психологів, журналістів, філологів, міжнародних відносин узагальнено та подано у табл. 1.

Аналізуючи отримані дані студентів-психологів, журналістів, філологів, міжнародних відносин, ми можемо говорити про переважання високого рівня загальної саморегуляції у студентів першого курсу. При цьому можна зазначити, що у майбутніх психологів найбільш розвинена така властивість саморегуляції, як програмування діяльності.

Шкали	1 курс	6 курс
<i>Планування</i>	6.9	6.7
<i>Моделювання</i>	6.9	6.8
<i>Програмування</i>	7.0	6.7
<i>Оцінка результатів</i>	6.6	7.4
<i>Гнучкість</i>	5.8	6.7
<i>Самостійність</i>	6.1	6.4
<i>Загальний рівень саморегуляції</i>	31.2	30.1

Таблиця 1. Особливості сформованості процесів саморегуляції студентів-психологів, журналістів, філологів, міжнародних відносин

Високі показники за цим компонентом свідчать про потребу особистості в продумуванні способів своїх дій і поведінки у процесі досягнення намічених цілей. Це виявляється в уміннях деталізовано, розгорнуто, самостійно розробляти програми власних дій та наполегливості в їх реалізації (навіть при виникненні перешкод у досягненні поставлених цілей). У разі невідповідності отриманих результатів поставленим цілям, такі студенти здатні корегувати програми свої дій для отримання запланованого результату. Найнижчі результати у студентів першого курсу виявлено за показником гнучкості. Це засвідчує низьку пластичність регуляторних процесів, тобто при зміні умов діяльності першокурсники можуть почуватися невпевнено, важко пристосовуються до них, іноді не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність. Це може призводити до певних невдач у виконанні ними навчально-професійних задач.

Саморегулятивна активність студентів четвертого курсу спрямована переважно на оцінку результатів, про що засвідчують відповідні показники. Це може бути проявом адекватного характеру оцінки власних досягнень та рівня загальної самооцінки; сформованості та стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Такі студенти гнучко адаптуються до зміни діяльнісних

умов, адекватно оцінюють факт невідповідності отриманих результатів поставленим цілям діяльності, а також причин, що призводять до невдач.

Результати порівняльного аналізу відмінностей сформованості саморегуляторних процесів студентів-кібернетиків та студентів-обліковців узагальнено та подано у табл. 2.

Шкали	1 курс	4 курс
<i>Планування</i>	6.7	6.1
<i>Моделювання</i>	6.5	6.1
<i>Програмування</i>	7.0	7.1
<i>Оцінка результатів</i>	6.6	6.2
<i>Гнучкість</i>	5	6.8
<i>Самостійність</i>	6.1	6.6
<i>Загальний рівень саморегуляції</i>	31.13	28.9

Таблиця 2. Особливості сформованості процесів саморегуляції студентів-кібернетиків та студентів-обліковців

Як видно з наведених даних, на першому курсі в студентів-кібернетиків та студентів-обліковців виявлено високий рівень загальної саморегуляції та більшу розвиненість (більш високий рівень) здатності до програмування. Ці дані збігаються з результатами, що ми отримали в студентів-психологів, журналістів, філологів та міжнародників. Сформованість інших показників (у студентів 1 та 6 курсів) – на середньому рівні із незначною розбіжністю середніх балів.

При порівнянні профілів студентів перших курсів спостерігаємо такі особливості. У студентів всіх напрямів найменш розвинена така властивість, як гнучкість, що засвідчує низький рівень сформованості пластичності регуляторних процесів. Порівнюючи рівень сформованості окремих регуляторних процесів, можемо говорити про більш гармонійний їх розвиток у представників гуманітарного напряму підготовки. Гармонійний стиль саморегуляції характеризується високорозвиненими і взаємозалежними стильовими особливостями регуляторики, такий стиль є істотною передумовою високої успішності досягнення мети. Він формується у діяльності з високими

вимогами до розвитку особистісних характеристик студента, його мотивації до досягнення успіху, а також до розвитку спеціальних здібностей. У студентів-кібернетиків та студентів-обліковців спостерігається певна нерівномірність сформованості компонентів саморегуляції, що демонструє більш акцентуований профіль саморегуляції, який виявляється у різних рівнях розвиненості окремих регуляторних процесів. Як засвідчують психологічні дослідження, успішність діяльності залежить від прагнень і можливостей студентів сформувати такий стиль саморегуляції, в якому недостатня розвиненість окремих регуляторних процесів буде скомпенсована за рахунок високорозвинених складових. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, узагальнюючи результати нашого дослідження, можна зробити такі висновки: аналіз характеристики розвитку саморегулятивних процесів студентів виявив, що в цілому переважає середній рівень сформованості загальної саморегуляції. У процесі навчання (від першого до шостого курсу) істотних змін зазнає співвідношення лише окремих компонентів саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів як гуманітарного, так і економічно-технічного напрямів. Так, якщо в студентів перших курсів найбільш вираженою є здатність до програмування власних дій, то для студентів четвертого курсу більшої вираженості набуває вміння оцінювати результати власної діяльності. На нашу думку, це може бути пов'язано з тим, що студенти старших курсів мають певний досвід організації власної діяльності у професійно-орієнтованих практичних ситуаціях. Порівняння профілів студентів-психологів та кібернетиків не виявило суттєвих відмінностей, хоча більш гармонійний профіль виявився в студентів-психологів. Тому можна зробити висновок, що формування індивідуальної системи саморегуляції зумовлено складною системою інтер- та інтрапсихічних чинників при визначальній ролі останніх. У процесі входження та освоєння студентами навчально-професійної діяльності більший вплив на її розвиток мають не предметно-змістові характеристики, а скоріше процесуально-організаційні. Останні виявляються, насамперед, у рівні

самостійності навичок інтелектуальної роботи студентів, їх адекватному професійному цілепокладанню, зростанню суб'єктивної інтернальності тощо.

Аналізуючи дані дослідження рівня рефлексії у студентів за методикою А. В. Карпова «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності», які навчаються за програмою бакалаврату, ми отримали наступні результати.

Низький рівень рефлексії, який свідчить про несформованість особистісної рефлексії, виявлений у 7,5% студентів-бакалаврів, які брали участь в дослідженні. Студенти з низьким рівнем рефлексії, як правило, відчують труднощі з плануванням своєї діяльності, схильні до шаблонного мислення, не виявляють здібностей до аналізу здійснених помилок в минулому, не вміють використовувати набутий успішний або неуспішний досвід в подоланні складних ситуацій, також вони зазнають труднощів в рефлексуванні поточної ситуації. Людині з низьким рівнем рефлексії проблематично поставити себе на місце іншого і складно регулювати власну поведінку (див.рисунок 3).

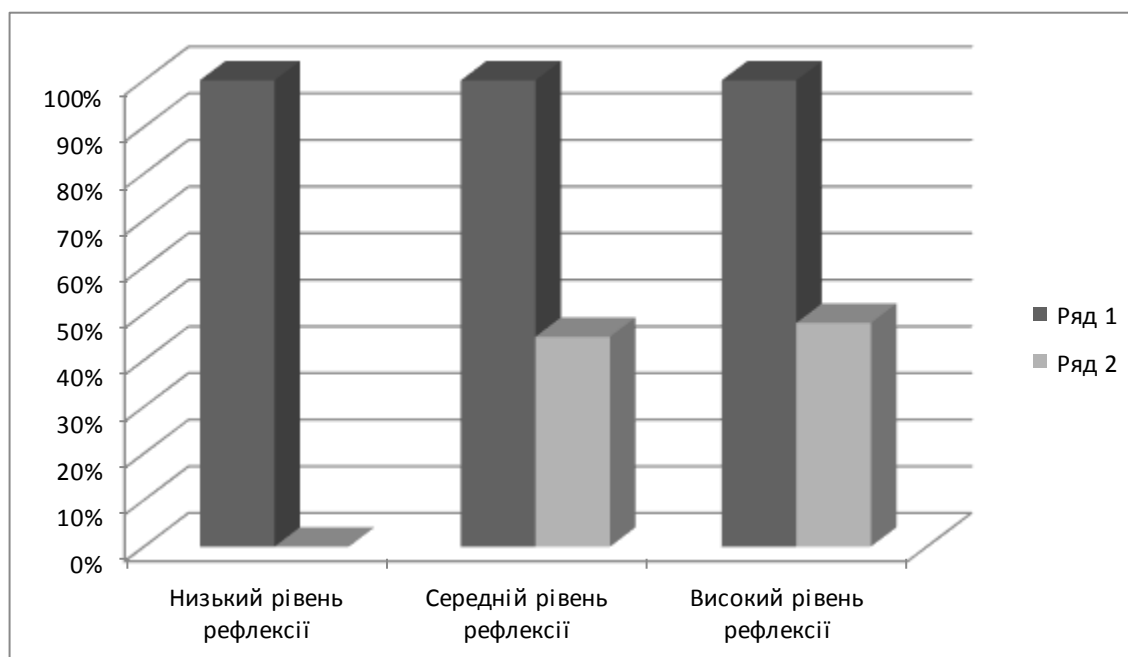


Рисунок 3. Результати дослідження рефлексивності у студентів-бакалаврів згідно методики А.В. Карпова, %

Середній рівень розвитку рефлексії спостерігається у 45% респондентів (студентів, які навчаються за програмою бакалаврату). Середній рівень рефлексивності означає здатність до планування своїх дій, усвідомлення свого ставлення до ситуації, яка відбувається, аналізу своїх дій, а також вчинків інших людей, але рефлексивні процеси можуть носити нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз здійснюватися поверхнево (див.рисунок 2.).

Високий рівень розвитку рефлексії виявлено у 47,5% студентів-бакалаврів, які брали участь в дослідженні. Студенти, які показали високий рівень розвитку рефлексії, більшою мірою схильні аналізувати свою діяльність, а також вчинки інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоденні і в майбутньому. Вони можуть планувати свої дії і прогнозувати їх можливі наслідки, здатні приймати нестандартні рішення, які призводять до ефективного вирішення поставленого завдання (див.рисунок 2).

Порівнюючи показники діагностики визначення рівня рефлексії студентів 1-го і 4-го курсів, ми спостерігаємо невелику різницю за шкалою, що відповідає низькому рівню розвитку рефлексії: 11,8% студентів, що навчаються на 1-му курсі, і 4,3% студентів, що навчаються на 4-му курсі, що дозволяє нам говорити про позитивну динаміку розвитку особистісної рефлексії у студентів. Також є відмінність в показниках за шкалою, що відповідає середньому рівню розвитку рефлексії: 58,8% студентів 1-го курсу і 34,8% студентів 4-го курсу, що також свідчить про позитивну динаміку. Однак є істотна відмінність в результатах за шкалою, що відповідає високому рівню розвитку рефлексії: 29,4% студентів 1-го курсу і 60,9% студентів 4-го курсу. З огляду на результати дослідження, ми можемо стверджувати, що рівень рефлексії у студентів 4-го курсу навчання на 31,5% вище, ніж рівень рефлексії у студентів-першокурсників (див. таблиця 3).

Аналізуючи дані дослідження рівня рефлексії у студентів, які навчаються за програмою магістратури (діагностика також проводилася за допомогою методики А.В. Карпова), ми отримали наступні результати (див. рисунок 3.): студентів, які мають низький рівень розвитку загальної рефлексії, в даній вибірці не виявлено.

	Студенти 1 курсу	Студенти 4 курсу
Низький рівень рефлексії	11.8	4.3
Середній рівень рефлексії	58.8	34.8
Високий рівень рефлексії	29.4	60.9

Таблиця 3. Порівняння показників діагностики рівнів рефлексивності у студентів 1 і 4 курсів згідно методики А.В. Карпова, %

Середній рівень розвитку рефлексії спостерігається у 21,2% магістрів. Високий рівень розвитку рефлексії виявлено у 78,8% студентів, які навчаються за програмою магістратури.

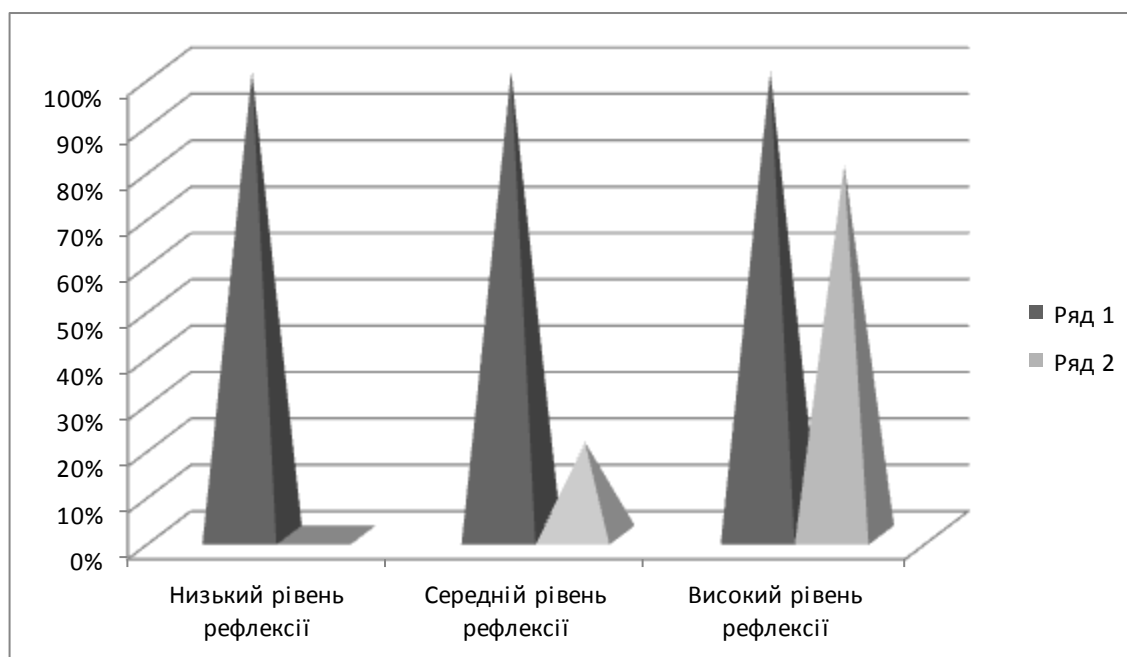


Рисунок 4. Результати дослідження рефлексивності у студентів-магістрів згідно методики А.В. Карпова, %

Порівнюючи показники діагностики визначення рівня рефлексії студентів 1-го і 2-го курсу, ми спостерігаємо невелику різницю за шкалою, що відповідає середньому рівню розвитку рефлексії: 30% студентів, що навчаються на 1-му курсі і 15,6% студентів, що навчаються на 2-му курсі. Також спостерігається зміна показників за шкалою, відповідних високому рівню розвитку рефлексії:

від 70% у студентів 1-го курсу до 84,4% у студентів 2-го курсу, що дозволяє нам говорити про позитивну динаміку розвитку рефлексії у магістрантів (див. таблиця 4).

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1 курс	0	30	від 70
2 курс	0	15.6	84.4

Таблиця 4. Порівняння показників діагностики рівнів рефлексії у студентів-магістрів 1 і 2 курсів згідно методики А.В. Карпова, %

Порівнюючи показники діагностики за методикою визначення рівня рефлексивності А.В. Карпова студентів, які навчаються за програмою бакалаврату та магістратури, ми відзначили, що магістрантів, що мають низький рівень розвитку загальної рефлексії, не було виявлено, тоді як бакалаврів з низьким рівнем рефлексії було виявлено 4.3% від загальної кількості респондентів. Показники середнього рівня розвитку загальної рефлексії у студентів, які навчаються за програмою бакалаврату, перевищують показники середнього рівня розвитку рефлексії магістрантів на 23,8%, тоді як показники, які відповідають шкалі високого рівня розвитку рефлексії, у студентів, які навчаються за програмою магістратури, на 31,3% більше, ніж у бакалаврів (див. таблиця 5).

	Бакалаври	Магістри
Низький рівень	4.3	0
Середній рівень	34.8	15,6
Високий рівень	60.9	84,4

Таблиця 5. Порівняння показників діагностики рівнів рефлексивності у студентів бакалаврів і магістрів згідно методики А.В. Карпова, %

Рівень розвитку рефлексії у студентів, які навчаються за програмою бакалаврату, нижче, ніж у студентів-психологів, які навчаються за програмою

магістратури. Обробка результатів дослідження проводилася за допомогою методів математичної статистики (програма SPSS). Для виявлення статистично значущих відмінностей в показниках був застосований Т-критерій (Ст'юдента).

Інтерпретація даних показала, що результати підтверджують нашу гіпотезу про те, що є статистично значущі відмінності в рівнях розвитку рефлексії між групами студентів, які навчаються за програмою бакалаврату, і студентами, які навчаються за програмою магістратури.

Отримані емпіричні результати свідчать про наявні значущі відмінності рівня рефлексії у студентів, які навчаються за програмою бакалаврату, і студентів, які навчаються за програмою магістратури.

Отже, дослідження показників рефлексії студентів визначило три групи: низький, середній і високий рівень рефлексії. Низький рівень рефлексії проявляється в невмінні аналізувати власні помилки, планувати діяльність, визначати цілі і прогнозувати результати діяльності. Студенти з низьким рівнем рефлексії більш схильні до ретроспективної рефлексії. Студенти з високим і середнім рівнем рефлексії схильні до контролю і аналізу власної діяльності і дій оточуючих. Вони бачать своє сьогодення у взаємозв'язку з минулим і майбутнім. Їм властиво планувати і прогнозувати свою діяльність. Студенти із середнім і високим рівнем рефлексії схильні до ситуативної та перспективної рефлексії. Позитивну динаміку рефлексії студентів можна розглядати як потенціал інтернальності, самостійності, здатності до аналізу і вирішення проблем.

В ході проведення дослідження із використанням методики вимірювання самооцінки Дембо-Рубінштейн, модифікованої А.М. Прихожан ми отримали наступні результати: (див. таблиця 6).

Щаблем адекватної самооцінки, є 45-74 бали, які визначається реалістичним оцінюванням особистості по перерахуванню в методиці і іншими параметрами. Завищеною самооцінкою є 75-100 балів, у таких людей спостерігаються невеликі проблеми при формуванні якостей особистості.

Дуже ймовірно, що студентам важко адекватно оцінити свою, як навчальну, так і трудову діяльність. Спостерігається таке явище, як «закритість для досвіду», тобто така соба менш чутлива до критики, думки і оцінок оточуючих людей.

Критерії	<u>Високий рівень</u> (%)	<u>Середній рівень</u> (%)	<u>Низький рівень</u> (%)
Особиста оцінка індивідуальних якостей	22	50	28
Особиста оцінка моральних якостей	33	40	27
Особиста оцінка фізичних якостей	38	44	18
Особиста оцінка свого місця в навколишньому середовищі	44	40	16

Таблиця 6. Показники самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн, %

Показником заниженої самооцінки є менше 45 балів, що проявляється в складності створення особистісного благополуччя. Дуже низька самооцінка може бути результатом двох психологічних проблем, одна з яких невпевненість у власних можливостях і «протекційною» невпевненістю. Друга спостерігається, коли людина сама нав'язала собі це «недооцінювання», для того щоб уникнути відповідальності і зайвий раз не прикладати зусилля.

Якщо порівнювати всі показники за методикою Дембо-Рубінштейн, то переважає адекватна самооцінка, але в більшості показників (фізичні, свого місця в навколишньому світі, моральні) самооцінка завищена. (див. рисунок 5.)

За допомогою методики було виявлено, що основна маса студентів, яка брала участь в дослідженні, має самооцінку, яка знаходиться на адекватному рівні, але у значної частини самооцінка є завищеною.

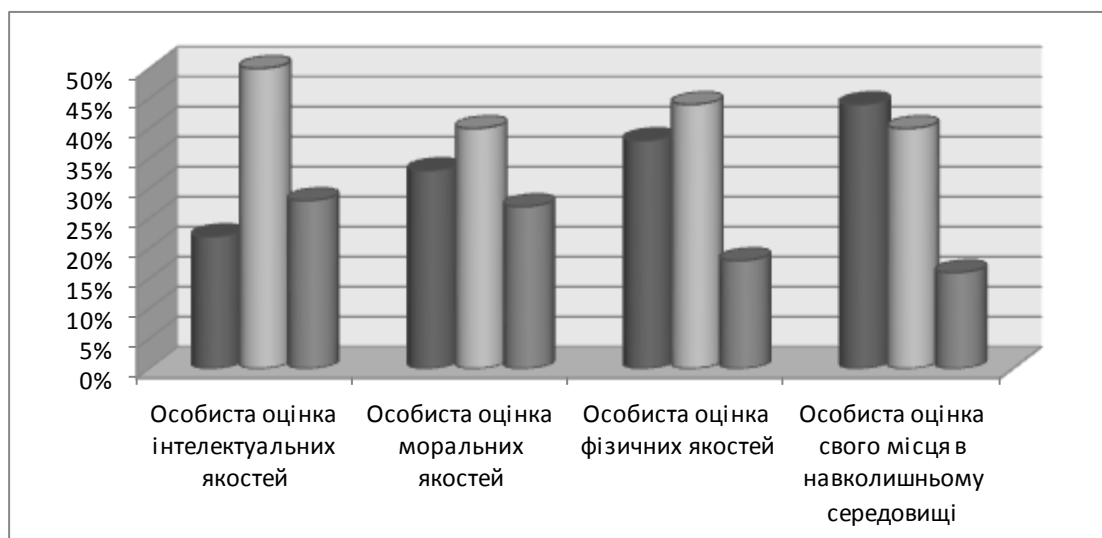


Рисунок 5. Самооцінка студентів за методикою Дембо-Рубінштейн у мод. А. Прихожан, %

Це є віковою нормою, і потрібно враховувати той факт, що образ «Я» у цьому віці дуже швидко структурується. Завданням викладачів і батьків є допомогти у формуванні адекватної самооцінки у студентів на основі їх особистих особливостей самосприйняття.



Рисунок 6. Результати дослідження самооцінки студентів за методикою Т.В. Дембо-С.Я Рубінштейн мод. А.М. Прихожан, %

За результатами первинної діагностики (констатуючий експеримент) за допомогою методики Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейна, мод. А.М. Прихожан були отримані наступні результати: у 50% студентів середній рівень самооцінки, вона відображає найбільш реальне уявлення про свої можливості. У 14% – високий рівень самооцінки, він вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. У 36% студентів відзначений низький рівень самооцінки, свідчить про крайнє неблагополуччя в розвитку особистості. Ці студенти складають «групу ризику». За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здатності і тому подібного дозволяє не докладати ніяких зусиль. (див. рисунок 6).

Аналіз отриманих даних за допомогою теста-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької дозволив віднести більшість випробовуваних до високого (33%) та середнього (44%) рівня професійної спрямованості, що свідчить про їх осмислене прагнення до оволодіння обраною професією. Цим студентам подобається одержувана спеціальність, вони хочуть в майбутньому працювати і вдосконалюватися в даній професії і навіть у вільний час займаються справами, які мають до неї відношення. Низькі показники (23%) свідчать про те, що для цих студентів їх вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за одержуваною спеціальністю, а іншими причинами, наприклад підпорядкуванням вимогам батьків, близькістю до дому тощо. Вони не бачать нічого позитивного для себе у майбутній професії, оскільки вона малоцікава для них і, внаслідок чого, при можливості, готові отримати іншу спеціальність. (див. рисунок 7.)

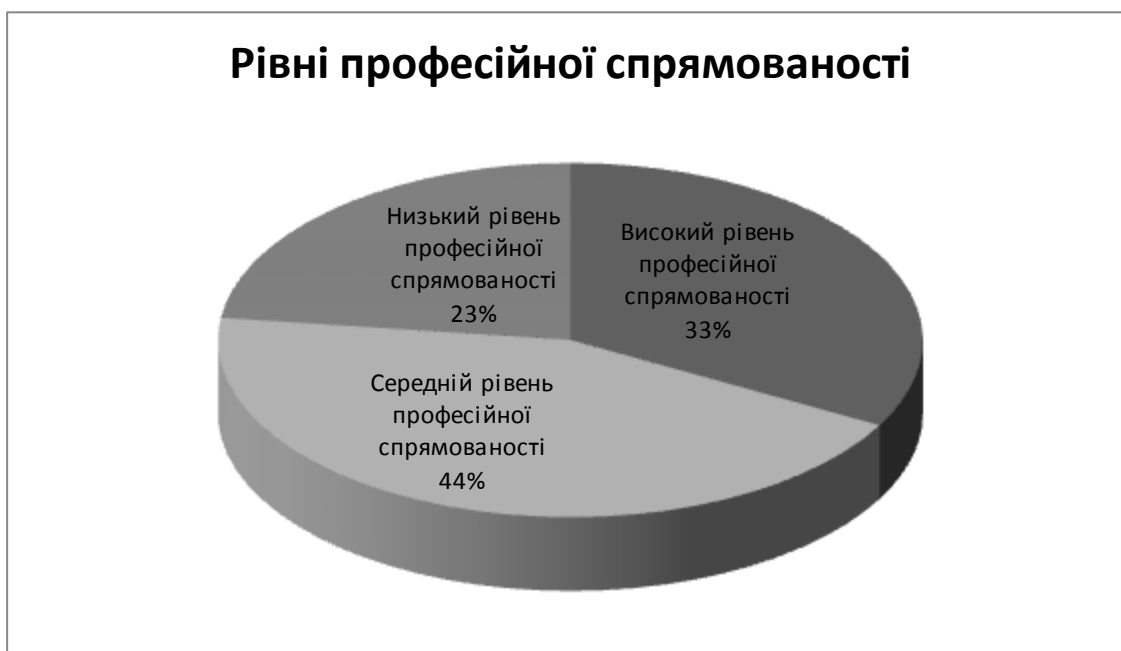


Рисунок 7. Результати рівнів професійної спрямованості студентів згідно методики Т.Д. Дубовицької, %

На другому етапі, за допомогою методики Н. А. Ромусик «методика діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» [11], яка дозволяє вимірювати силу навчальних мотивів (мотивів досягнення мети, процесуальних мотивів і мотивів уникнення), визначалися змістовні особливості навчальної мотивації студентів з різними рівнями професійної спрямованості.

Серед мотивів досягнення мети у студентів з високим рівнем професійної спрямованості найбільшою силою володіють мотиви досягнення гарної кар'єри, отримання високої кваліфікації, бажання в майбутньому мати високу заробітну плату і можливість допомагати людям. У студентів середнього рівня професійної спрямованості найбільш сильні мотиви отримання високої зарплати, досягнення гарної кар'єри і незалежність в усіх відношеннях, а для студентів з низьким рівнем за професійним спрямуванням – можливість максимальної самореалізації, хороша кар'єра і незалежність в усіх відношеннях. При цьому, незалежно від рівня професійної спрямованості студентів, серед

найслабших мотивів виявилися мотиви, пов'язані з можливістю працювати і приносити користь державі.

Порівняльний аналіз вираженості сили мотивів досягнення мети у студентів за допомогою U-критерію Мана-Уїтні показав наявність статистично значущих відмінностей між мотивами студентів з різним рівнем професійної спрямованості. Так, студенти з високим рівнем професійної спрямованості в більшій мірі прагнуть до задоволення мотивів отримання високої кваліфікації в професії, престижної спеціальності, можливості допомагати людям, використовуючи професійні знання ($p \leq 0,05$) в порівнянні зі студентами, що володіють середнім рівнем професійної спрямованості. Крім того, студенти з високим рівнем професійної спрямованості в більшості прагнуть отримати високу кваліфікацію в професії і можливість допомагати людям, використовуючи професійні знання ($p \leq 0,05$) в порівнянні зі студентами, що володіють низьким рівнем професійної спрямованості.

Мотиви, що становлять шкалу «досягнення мети», автор методики пропонує віднести до двох видів мотивації: внутрішньої, пов'язаної з навчальною діяльністю безпосередньо і яка зумовлює позитивне особистісно-зацікавлене ставлення до неї, і зовнішньої, що представляє якийсь зовнішній результат, який не має прямого відношення до виконуваної діяльності [11].

До внутрішніх мотивів відповідно відносяться мотиви: вища освіта, висока кваліфікація в професії, робота, яка буде приносити моральне задоволення, можливість допомагати людям, використовуючи професійні знання, можливість працювати і приносити користь державі, можливість максимальної самореалізації. До зовнішніх мотивів віднесені мотиви: вища освіта, престижна спеціальність, висока зарплата в майбутньому і незалежність в усіх відношеннях (матеріальна і моральна).

Результати дослідження вираженості мотивів зовнішньої і внутрішньої мотивації до навчальної діяльності студентів різних рівнів професійної спрямованості, представлені на рисунку 8, дозволяють констатувати, що у всіх випробовуваних переважають внутрішні мотиви до навчальної діяльності.

Разом з тим, як внутрішні, так і зовнішні мотиви більшою мірою виражені у студентів, які характеризуються високим рівнем професійної спрямованості в порівнянні з іншими категоріями випробовуваних. (див. рисунок 8.)

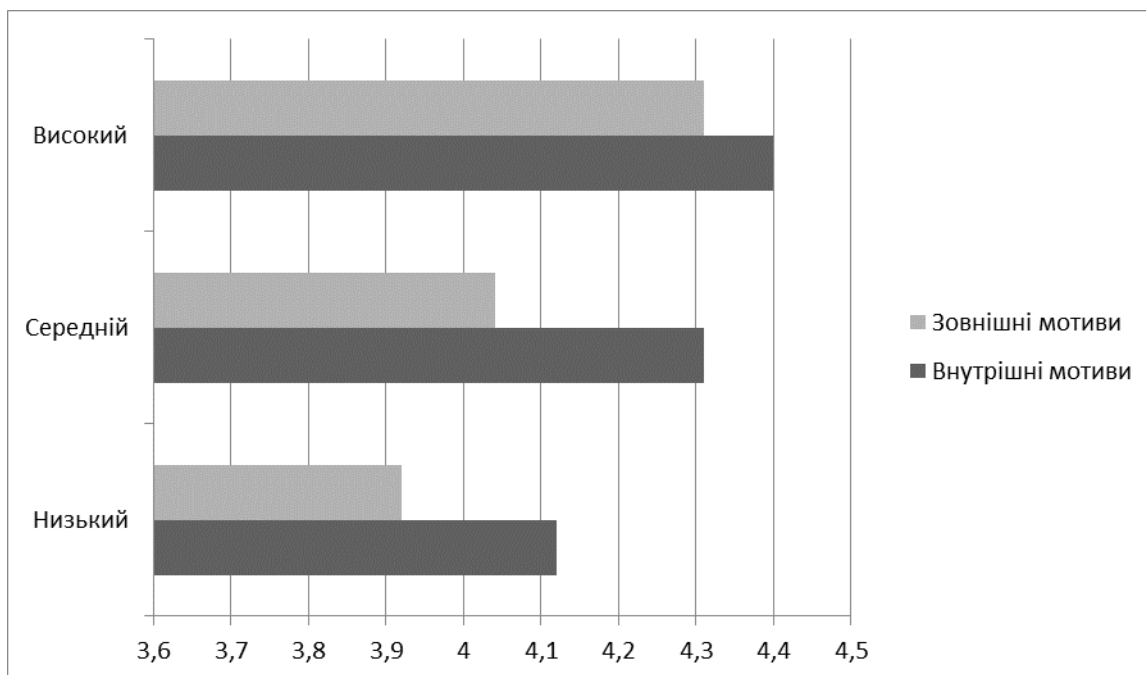


Рисунок 8. Зовнішня та внутрішня навчальна мотивація студентів із різним рівнем професійної спрямованості

На наступному етапі дослідження, аналіз вираженості процесуальних мотивів у студентів різної професійної спрямованості, показав, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості в першу чергу прагнуть до задоволення мотивів вчитися і дізнаватися все нове, а також відчувати, що ними пишаються батьки. У меншій мірі у них виражено прагнення перебувати в ерудованому суспільстві.

Студенти із середнім рівнем професійної спрямованості в першу чергу вчаться, щоб відчувати, що ними пишаються батьки, а також їх цікавить можливість спілкуватися з цікавими викладачами.

У меншій мірі студенти цієї групи зацікавлені у вивченні окремих предметів. Студенти з низьким рівнем професійної спрямованості в першу чергу прагнуть до задоволення наступних мотивів: відчувати, що тобою

гордяться батьки, вчитися і дізнаватися все нове. У меншій же мірі вони зацікавлені у вивченні окремих предметів.

Порівняльний аналіз показав, що у студентів з високим рівнем професійної спрямованості на значущому рівні сильніші мотиви вчитися і дізнаватися все нове ($p \leq 0,05$), вивчати окремі предмети ($p \leq 0,05$), ніж у студентів середнього рівня. Крім того, студенти високого рівня за професійним спрямуванням більшою мірою мотивовані можливістю спілкуватися з однокурсниками ($p \leq 0,05$) і вивченням окремих предметів ($p \leq 0,05$) в порівнянні зі студентами з низьким рівнем професійної спрямованості.

Виявлення сили мотивів уникнення, тобто мотивів, за допомогою яких учень включається в навчальну діяльність з метою уникнення чого-небудь, показало, що студентів з високим і середнім рівнем професійної спрямованості в першу чергу мотивує побоювання бути незатребуваними в суспільстві, а студентів з низьким рівнем – прагнення уникнути марної трати часу. Найменшою силою для всіх студентів володіє мотив уникнення служби в армії.

В цілому, студенти з високим рівнем професійної спрямованості в меншій мірі мотивовані бажанням уникнути проблем з батьками, марної трати часу і бути незатребуваними в суспільстві в порівнянні зі студентами середнього і низького рівнів, а студенти з низьким рівнем професійної спрямованості в більшій мірі прагнуть до навчальної діяльності з метою уникнення неприємностей з батьками і марної трати часу.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про те, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості в більшій мірі орієнтовані на здобуття вищої освіти, високої кваліфікації, престижної спеціальності, можливості допомагати людям, і при цьому вони в більшій мірі прагнуть до задоволення процесуальних мотивів: вчитися і дізнаватися все нове, а також розуміти, що ними пишаються батьки. Студенти з низьким і середнім рівнями частіше мотивовані можливостями максимальної самореалізації, досягнення і незалежності в усіх сферах (матеріальної і

моральної), а також їх більше цікавить можливість спілкуватися з цікавими викладачами.

Незалежно від рівня професійної спрямованості студенти прагнуть до досягнень і самореалізації, але менш орієнтовані на мотиви, пов'язані з можливістю працювати і приносити користь державі. Разом з тим, у студентів з високим рівнем професійної спрямованості більшою силою володіє внутрішня мотивація до навчальної діяльності, тоді як студенти середнього і низького рівнів більше орієнтовані на мотивацію безпеки.

Отже, в ході емпіричного дослідження ми здійснили аналіз компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів. На першому було проведено етапі дослідження було проведено тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюка згідно якого ми прийшли до висновку, що серед досліджуваних студентів переважає внутрішня, інтринсивна саморегуляція, що характеризує їх як самоорганізованих і креативних, з притаманним відповідальним ставленням до навчальної діяльності, ініціативністю й активністю у прийнятті важливих рішень. Як показують результати опитування, стиль академічної саморегуляції у досліджуваних студентів чітко не виражений, оскільки для значної кількості студентів важливим і дуже важливим є також зовнішній та інтроектований рівні академічної саморегуляції. Це говорить про цілком або наполовину формальне ставлення до навчання у ВНЗ, оскільки вища освіта тут вважається нормою, без якої важко знайти роботу. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що значна кількість студентів займає пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності.

Наступним етапом нашого дослідження особливостей розвитку саморегуляторних процесів студентів та загального рівня саморегуляції за методикою «Стиль саморегуляції поведінки – ССП» В.І. Моросанова. Аналіз характеристики розвитку саморегулятивних процесів студентів виявив, що в цілому переважає середній рівень сформованості загальної саморегуляції. У процесі навчання (від першого до шостого курсу) істотних змін зазнає

співвідношення лише окремих компонентів саморегуляції навчально-професійної діяльності: в студентів перших курсів найбільш вираженою є здатність до програмування власних дій, а для студентів шостого курсу більшої вираженості набуває вміння оцінювати результати власної діяльності. У процесі входження та освоєння студентами навчально-професійної діяльності більший вплив на її розвиток мають не предметно-змістові характеристики, а скоріше процесуально-організаційні. Останні виявляються, насамперед, у рівні самостійності навичок інтелектуальної роботи студентів, їх адекватному професійному цілепокладанню, зростанню суб'єктивної інтернальності.

В процесі аналізу даних дослідження рівня рефлексивності у студентів за методикою А. В. Карпова «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності», які навчаються за програмою бакалаврату, ми отримали наступні результати: дослідження показників рефлексивності студентів визначило три групи: низький, середній і високий рівень рефлексії. Низький рівень рефлексивності проявляється в невмінні аналізувати власні помилки, планувати діяльність, визначати цілі і прогнозувати результати діяльності. Низький рівень рефлексивності було виявлено у 11,8 % студентів першого курсу, то 4,3 % – 4 курсу, що говорить про невміння аналізувати власні помилки, планувати діяльність, визначати цілі і прогнозувати результати діяльності та схильність до ретроспективної рефлексивності. Студенти-магістри, за даними нашого дослідження, взагалі не мають низького рівня рефлексивності. Середній рівень рефлексивності у студентів 1 курсу 58,8%, у 4 курсу – 34,4%, студенти-магістри – 15,5%, це говорить про схильність до ситуативної та перспективної рефлексивності. Позитивну динаміку рефлексивності студентів можна розглядати як потенціал інтернальності, самостійності, здатності до аналізу і вирішення проблем. Високий рівень рефлексивності у студентів 1 курсу сягнув 29,4%, у 4 студентів 4 курсу – 60,9 %, студенти-магістри мають 84,4%, що свідчить про схильність до контролю і аналізу власної діяльності і дій оточуючих, вміння бачити своє сьогодення у

взаємозв'язку з минулим і майбутнім та вміння планувати і прогнозувати свою діяльність.

Отримані емпіричні результати свідчать про наявні значущі відмінності рівня рефлексивності у студентів, які навчаються за програмою бакалаврату, і студентів, які навчаються за програмою магістратури. У студентів-бакалаврів переважає середній рівень рефлексивності, в той час, коли у студентів-магістрів присутній високий рівень рефлексивності. Варто зауважити, що у студентів-магістрів, на противагу бакалаврам, взагалі відсутній низький рівень рефлексивності.

В ході проведення дослідження із використанням методики вимірювання самооцінки Дембо-Рубінштейн, модифікованої А.М. Прихожан ми отримали наступні результати: у 50% студентів середній рівень самооцінки, вона відображає найбільш реальне уявлення про свої можливості. У 14% – високий рівень самооцінки, він вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими. У 36% студентів відзначений низький рівень самооцінки, свідчить про крайнє неблагополуччя в розвитку особистості.

Аналіз отриманих даних за допомогою теста-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості студентів Т.Д. Дубовицької дозволив віднести більшість випробовуваних до високого (33%) та середнього (44%) рівня професійної спрямованості, що свідчить про їх осмислене прагнення до оволодіння обраною професією. Низькі показники (23%) свідчать про те, що для цих студентів їх вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за одержуваною спеціальністю, а іншими причинами.

На другому етапі, за допомогою методики Н. А. Ромусик «методика діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» ми визначили, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості в більшій мірі орієнтовані на здобуття вищої освіти, високої кваліфікації, престижної

спеціальності тощо. Студенти з низьким і середнім рівнями частіше мотивовані можливостями максимальної самореалізації, досягнення і незалежності в усіх сферах (матеріальної і моральної), а також їх більше цікавить можливість спілкуватися з цікавими викладачами.

3.3. Психолого-методичні рекомендації щодо підвищення саморегуляції навчальної діяльності у студентів

Згідно результатів здійсненого теоретичного аналізу даних про організацію компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентів, а також враховуючи результати, отримані під час емпіричного дослідження компонентів саморегульованого навчання студентів на визначених рівнях, нами були сформульовані і запропоновані психолого-методичні рекомендації щодо підвищення рівня саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Кожна оцінка, отримана на іспиті, значима для студента як матеріально (від неї залежить наявність і розмір стипендії), так і морально. Вона відображає якість засвоєння знань, пред'явлення засвоєного матеріалу; допомагає усвідомлювати студентам способи вдосконалення навчальної діяльності, шляхи підвищення ефективності навчання.

При цьому емоційне ставлення студента до досягнення мети формується під впливом моменту очікування. Фактор очікування багато в чому служить зв'язком між психічними процесами управління поведінки і мотивацією людини. Як вказує Л.Д. Гіссен, в наукових роботах відзначається розбіжність суб'єктивної цінності і реальної ситуації з тим, що очікується людиною. Розбіжність (або протиріччя) істинної ситуації з очікуваним явищем служить джерелом афективного хвилювання, викликає додатковий «мотиваційний заряд». Розвиток таких процесів саморегуляції, як моделювання та оцінювання результатів, дозволяє перевести емоційну напруженість в операційну, мобілізуючи діяльність студентів на підсумковому контролі знань і легше

проявляючи свої ключові компетенції, а викладачам – створює умови для більш ефективного виявлення рівня підготовленості студентів [22].

Саморегуляція може протікати як на свідомому, так і на неусвідомлюваному рівнях. Особливо це яскраво проявляється в стресовій ситуації, такий, як іспит, коли на неусвідомлюваному рівні починають включатися психологічні захисні механізми. Через усвідомлену ж цілеспрямовану регуляцію, що виражається в копінг-поведінку, людина реалізує свою внутрішню активність. У навчальній діяльності саморегуляція передбачає свідому зміну способів, прийомів і методів діяльності. Основа цього – здатність студента адекватно представити умови діяльності, обсяг своїх знань, умінь, навичок, а також адекватно оцінити свій емоційний стан [62].

Висока стійкість усвідомлено і емоційно прийнятої мети, наприклад, здобуття вищої освіти, закономірно визначає вмотивованість всіх етапів навчальної діяльності, досягнення її кінцевого результату. При цьому нерідко, як вказує О.А. Конопкін, в основі неуспішності, різних труднощів у освітньому процесі лежить низький рівень і дефекти саморегуляції [50].

В.І. Моросанова виділяє основні процеси саморегуляції: планування, яке проявляється в індивідуальних особливостях визначення мети з точки зору усвідомленості і автономності процесу висування цілей активності, їх дієвості, реалістичності, стійкості, детермінованості; моделювання виражається в розвиненості уявлень про систему зовні і внутрішньо значущих для досягнення мети умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності; програмування розуміється як усвідомлена побудова суб'єктом способів і послідовності своїх дій для досягнення прийнятих цілей. Розвиненість програмування свідчить про сформовану потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про розгорнення і стійкості розроблюваних програм. Також оцінювання результатів, тобто адекватність, автономність оцінки людиною себе і результатів діяльності та поведінки, стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Ці

процеси взаємопов'язані між собою, можуть здійснюватися як послідовно, так і паралельно [62].

З оцінюванням і корекцією результату тісно пов'язана самооцінка людини, за допомогою якої визначається як бажаність і прийнятність будь-якої дії, так і ступінь успішності його здійснення. Формуванню самооцінки, критичного ставлення до успіхів сприяє об'єктивна оцінка педагога, що залежить, в свою чергу, як від професіоналізму викладача, так і від форми контролю знань. При цьому оцінка призводить до сприятливого виховного ефекту тільки тоді, коли студент внутрішньо згоден з нею, і вона збігається з моментом її очікування: суб'єктам навчального процесу необхідно в кожен даний момент знати, де вони знаходяться, наскільки просунулися. Відстрочка виставлення оцінки знижує ефект впливу її на розвиток особистості, що відбувається, наприклад, при письмовій перевірці знань. Від самооцінки, як особистісного утворення, залежить і оцінка себе.

Серед особистісних компонентів психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів дослідники виділяють мотивацію, самооцінку, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації, інтереси, установки, темперамент і емоційну стабільність. У інтровертів і емоційно-лабільних більше розвинені процеси планування і програмування, а у екстравертів та емоційно-стабільних – моделювання і оцінки результатів. При цьому емоційно-стабільним людям властиві об'єктивна оцінка себе та інших людей, впевненість в собі, висока резистентність до негативних впливів. Протилежні особливості характеризують емоційно-лабільних людей.

Особи з внутрішнім локусом контролю над значущими подіями мають високий рівень саморегуляції і здатні контролювати негативні емоції, слідуючи установці «все залежить від мене». Людям із зовнішнім локусом контролю властиві низький рівень саморегуляції, низька самооцінка та невпевненість у своїх силах, чому сприяє установка «від долі не втечеш». Під час складання іспиту висока самооцінка і пов'язана з цим впевненість в успіху призводять до зниження хвилювання в порівнянні зі студентами, які мають занижену

самооцінку за позитивними особистими якостями. Занижена самооцінка підсилює стрес, що призводить до підвищення невпевненості в своїх здібностях і можливості успішного складання іспиту, внаслідок чого такі студенти воліють у пошуку емоційної підтримки.

Д.Г. Бадмаєва також виявила, що при екзаменаційному стресі активність студентів залежить від рівня сформованості саморегуляції і вираженості тривоги: незначне підвищення тривожності сприяє прояву активності, а висока тривожність знижує її [94].

У психологічних роботах неодноразово зверталася увага на те, що результат діяльності знаходить своє вираження в зміні (практичному і ідеальному) не тільки об'єкта діяльності, а й самого суб'єкта у вигляді фізичних змін і психічних новоутворень. Як підкреслював С.Л. Рубінштейн, «справжні досягнення людини відкладаються не тільки поза нею, в тих чи інших породжених нею об'єктах, але і в ній самій» [76]. Тому зміни суб'єкта, що виникають в рамках процесу саморегуляції, при відповідно цілям навчальної діяльності дають значний результат, позитивно впливає на навчальну успішність.

Можливість застосування спеціальних методів саморегуляції з метою оптимізації навчального процесу була доведена роботами В.М. Куликова, В.А. Часова, І.Є. Шварца та іншими авторами.

Наукові дослідження методів навчання, заснованих на навіюванні, гіпнозі, медитації, сугестопедії, музичної терапії, психофізичної гімнастики тощо, виявили значне поліпшення результатів виконання студентами різноманітних видів діяльності (малювання з натури, гра на музичних інструментах, гра в шахи тощо). О.К. Тихомиров, В.Л. Райков, Н.Б. Березанська відзначають, що в процесі застосування деяких методів психічної регуляції «первинним чинником, перебудовувати діяльність, є поява нового сенсу, нового ставлення до виконуваної діяльності, а як результат – впевненість, сміливість, відчуття свободи» [22].

Таким чином, огляд застосовуваних у навчанні методів впливу показує очевидні результати підвищення ефективності навчальної діяльності на основі використання прихованих резервів психіки. Разом з цим дані методики мають суттєві недоліки, що утрудняють їх застосування в навчальному процесі: потрібне додаткове обладнання або оснащення навчальних аудиторій, спеціальна підготовка педагогів, неможливість тиражування експериментально розроблених методів в широку практику вузів. Мають місце і морально-етичні проблеми в зв'язку з появою особливої особистісної залежності студентів від педагога.

З огляду на вищевикладене, ми вважаємо найбільш доцільним використовувати в процесі навчання студентів методи усвідомленої психологічної саморегуляції. Позитивний ефект застосування цих методів для підвищення успішності навчальної та професійної діяльності ґрунтується на ряді наступних переваг:

- методики психічної саморегуляції прості і надійні, їх засвоєння доступно кожному студенту і не вимагає спеціальних матеріальних витрат і організаційних зусиль;
- застосування прийомів психічної саморегуляції передбачає активний вольовий початок, що є умовою формування сильної особистості і виключає сугестивну залежність студента від педагога;
- систематичне використання методів психічної саморегуляції сприятливо впливає на стан студента, покращує пам'ять, розвиває увагу і сприяє зняттю емоційної напруги, що також побічно оптимізує навчальну діяльність [59] [87].

На основі результатів нашого дослідження вважаємо, що до навчального процесу студентів потрібно додати цілеспрямований розвивальний вплив на саморозвиток їхніх мотиваційно-вольових якостей, стимулювання цілеспрямованості і відповідальності у плануванні діяльності, формування розуміння важливості самовиховання якостей та спонуканні їх до вибору адекватних практичних засобів їхнього розвитку. Продуктивними шляхами

розвитку мотиваційно-вольової саморегуляції навчання студентів є формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил для розвитку якостей саморегуляції станів і переживань у саморегульованій навчальній діяльності в процесі метакогнітивного моніторингу.

Як зазначає Е. Балашов, особливе місце у психолого-педагогічних дисциплінах відводиться ефективності навчальної мотивації студентів, що вважається істотною передумовою забезпечення об'єктивності метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності. Саме тому завдання педагога полягає у створенні умов, спрямованих на підсилення у студентів мотивації на оволодіння знанням. Мотиваційний компонент визначають як головний у механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, він посідає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Підґрунтям мотиваційного компоненту саморегуляції є визначення проблемної ситуації, постановка пізнавального завдання (як результату обґрунтованої проблемної ситуації), що передбачає наявність в особистості безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню особистісної значущості діяльності, та прийняття рішення на основі визначення альтернатив [4].

Е. Балашов виокремлює такі напрями для створення системи рекомендацій, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу: 1) врахування інтегральних, особистісних, мотиваційно-вольових, емоційно-поведінкових, комунікативних, когнітивних і метакогнітивних характеристик студентів; 2) формування у студентів знання про ефективне саморегульоване навчання; 3) формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні. Зупинимось коротко на характеристиці кожного з етапів [4, 387].

Для успішності метакогнітивного моніторингу саморегульованої навчальної діяльності студентів істотним є визначення правильної стратегії реалізації навчання. Внутрішня мотивація та діагностика успішності навчальної

діяльності студентів допомагає підвищити їхню зацікавленість у навчанні та задоволення від отриманих результатів. Визначальними критеріями у цьому розвитку є організація процесу навчання у ЗВО та індивідуально-особистісні характеристики студентів.

Важливим підсумковим етапом саморегульованої навчальної діяльності студентів, який потенційно може забезпечити корекцію цієї діяльності у випадку необхідності, вважаємо рефлексію щодо перебігу та ефективності навчання. Цей підхід передбачає вдосконалення аналітичних здібностей студентів, а також їхньої здатності до критичного мислення, і забезпечує корекцію та оцінку успішності навчання.

Отже, нами було запропоновано психолого-методичні рекомендації щодо формування саморегуляції студентів у навчальній діяльності, які спрямовані передусім на важливість об'єднання діяльності педагогічного складу ЗВО та студентів. Педагогам потрібно правильно скеровувати і підтримувати студентів у формуванні, розвитку та заохоченні їхніх власних спроб саморегуляції своєї навчальної діяльності. Зважаючи на це можна використовувати психологічні методи індивідуальної та групової роботи зі студентами, такі як тренінги, психологічний супровід, групові та індивідуальні консультації тощо.

На основі отриманих результатів нами було запропоновано психолого-дидактичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Висновки до розділу 3.

В дослідженні саморегуляції навчальної діяльності студентів нами використано такі методики: «Академічна саморегуляція» (Р. Райян, Д. Коннелл, в адаптації М. Яцюк); «Стиль саморегуляції ведінки – ССП» В.І. Марсонова; «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова; «Методика визначення рівня самооцінки» В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан); діагностика спрямованості навчальної мотивації

(Т. Дубовицька); «Методика діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик, яка дозволяє вимірювати силу навчальних мотивів.

Результати дослідження показали, що серед досліджуваних студентів переважає внутрішня, інтринсивна саморегуляція, що характеризує їх як самоорганізованих і креативних, з притаманним відповідальним ставленням до навчальної діяльності, ініціативністю й активністю у прийнятті важливих рішень. Стиль академічної саморегуляції у досліджуваних студентів чітко не виражений, оскільки для значної кількості студентів важливим і дуже важливим є також зовнішній та інтроектований рівні академічної саморегуляції. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що значна кількість студентів займає пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності.

Аналіз характеристики розвитку саморегулятивних процесів студентів виявив, що в цілому переважає середній рівень сформованості загальної саморегуляції.

В процесі аналізу даних дослідження рівня рефлексивності у студентів за програмою бакалаврату ми виявили три групи показників рефлексивності студентів: низький, середній і високий рівень рефлексивності. У студентів першого курсу переважають показники середнього рівня рефлексивності, що свідчить про схильність до ситуативної та перспективної рефлексивності. Позитивну динаміку рефлексії студентів можна розглядати як потенціал інтернальності, самостійності, здатності до аналізу і вирішення проблем. У студентів 4 курсу переважає високий рівень рефлексивності, що говорить про схильність до контролю і аналізу власної діяльності і дій оточуючих, вміння бачити своє сьогодення у взаємозв'язку з минулим і майбутнім та вміння планувати і прогнозувати свою діяльність. Студенти-магістри так само володіють високим рівнем рефлексивності, в той час, коли низький рівень у них відсутній взагалі.

В ході проведення дослідження вимірювання самооцінки студентів ми виявили у 50% студентів середній рівень самооцінки, у 14% – високий рівень

самооцінки та у 36% студентів відзначений низький рівень самооцінки, що в середньому говорить про найбільш реальне уявлення своїх можливостей, але виокремлення спостережень неблагополуччя в розвитку особистості.

Аналіз отриманих даних з визначення рівня професійної спрямованості студентів дав нам уявлення про те, що більшість випробовуваних відносяться до високого (33%) та середнього (44%) рівня професійної спрямованості, лише 23% мають низькі показники. В середньому це говорить про осмислене прагнення студентів до оволодіння обраною професією. Так само ми дослідили, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості в більшій мірі орієнтовані на здобуття вищої освіти, високої кваліфікації, престижної спеціальності тощо. Студенти з низьким і середнім рівнями частіше мотивовані можливостями максимальної самореалізації, досягнення і незалежності в усіх сферах (матеріальної і моральної), а також їх більше цікавить можливість спілкуватися з цікавими викладачами.

Згідно результатів здійсненого теоретичного аналізу даних про організацію компонентів саморегульованої навчальної діяльності студентів, а також враховуючи результати, отримані під час емпіричного дослідження компонентів саморегульованого навчання студентів на визначених рівнях, нами були сформульовані і запропоновані психолого-методичні рекомендації щодо підвищення рівня саморегуляції навчальної діяльності студентів та об'єднання діяльності педагогічного складу ЗВО та студентів.

ВИСНОВКИ

У роботі представлені результати дослідження особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів, які знайшли відображення у теоретичному обґрунтуванні.

Аналіз теоретичної бази довів, що досліджувана проблема є досить актуальною. Ссаморегуляцію ми розглядаємо, як свідомий вплив людини на її психічні властивості, явища, процеси, стани, власну поведінку з метою підтримки, збереження або корекції їх протікання. Саморегуляція являє собою замкнутий контур регулювання і є інформаційним процесом, носієм якого виступають різні психічні форми відображення дійсності.

В ході дослідження було з'ясовано, що ідивідуально-стильовими особливостями саморегуляції діяльності є типові для людини і найбільш істотні індивідуальні особливості організації та управління своєю зовнішньою і внутрішньою активністю, яка стійко проявляється в різних її видах. Розрізняють автономний, оперативний і стійкий стилі саморегуляції навчальної діяльності. Функціональна структура саморегуляції для самих різних видів психічної активності і діяльності включає такі процеси, як планування, програмування, моделювання та оцінювання результатів.

Для дослідження саморегуляції у студентів у процесі навчальної діяльності нами було використано такі методики та методи: опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райян, Д. Коннелл, в адаптації М. Яцюк) – діагностика рівня і спрямування мотивації студентів на навчання; методика «Стиль саморегуляції поведінки - ССП» В.І. Моросанова – для визначення стильових особливостей усвідомлення саморегуляції навчальної діяльності; методика А.В. Карпова «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» – для визначення рефлексивності як психологічної властивості свідомості студентів; «Методика визначення рівня самооцінки» В. Дембо – С. Рубінштейн (модифікація А. Прихожан) – з метою визначення рівня самооцінки студентів; діагностика спрямованості навчальної мотивації (Т. Дубовицька) – для

визначення спрямованості і рівня розвитку внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації студентів та «методику діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик – з метою вимірювання сили навчальних мотивів.

В процесі дослідження нами було виокремлено такі загальнотеоретичні підходи до вивчення саморегуляції: суб'єктний підхід є основою вивчення феномену саморегуляції. Його сутність полягає в прагненні дослідити людину (дитину, підлітка, дорослого) як суб'єкта в повному розумінні цього поняття. Системний підхід, що визначає саморегуляцію як здатність живого організму до регуляції внутрішніх процесів, тобто на фізіологічному рівні. Діяльнісний підхід, який полягає в організації зусиль для підвищення дій, успішного досягнення мети, оптимізації деяких компонентів регуляції в системі підвищення ефективності регуляції в цілому.

В ході емпіричного дослідження ми здійснили аналіз компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів. З метою визначення академічної саморегуляції, ми прийшли до висновку, що серед досліджуваних студентів переважає внутрішня, інтринсивна саморегуляція, що характеризує їх як самоорганізованих і креативних, з притаманним відповідальним ставленням до навчальної діяльності, ініціативністю й активністю у прийнятті важливих рішень. Стиль академічної саморегуляції у досліджуваних студентів чітко не виражений, оскільки для значної кількості студентів важливим і дуже важливим є також зовнішній та інтроєктований рівні академічної саморегуляції. Це характеризує цілком або наполовину формальне ставлення до навчання у ЗВО. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що значна кількість студентів займає пасивну позицію щодо своєї навчальної діяльності. Дослідження особливостей розвитку саморегуляторних процесів студентів та загального рівня саморегуляції показало, що в цілому переважає середній рівень сформованості загальної саморегуляції. У процесі навчання (від першого до шостого курсу) істотних змін зазнає співвідношення лише окремих компонентів саморегуляції навчально-професійної діяльності: в студентів

перших курсів найбільш вираженою є здатність до програмування власних дій, а для студентів шостого курсу більшої вираженості набуває вміння оцінювати результати власної діяльності.

У процесі аналізу даних дослідження рівня рефлексивності у студентів які навчаються за програмою бакалаврату, ми отримали наступні результати: низький рівень рефлексивності було виявлено у 11,8 % студентів першого курсу, то 4,3 % – 4 курсу; на противагу – у студентів-магістрів, за даними нашого дослідження, взагалі не виявлено низького рівня рефлексивності. Середній рівень рефлексивності у студентів 1 курсу 58,8%, у 4 курсу – 34,4%, студенти-магістри – 15,5%, що вказує на схильність до ситуативної та перспективної рефлексивності. Високий рівень рефлексивності у студентів 1 курсу сягнув 29,4%, у 4 студентів 4 курсу – 60,9 %, студенти-магістри мають 84,4%, що свідчить про схильність до контролю і аналізу власної діяльності. В ході проведення дослідження вимірювання самооцінки ми отримали наступні результати: у 50% студентів середній рівень самооцінки, вона відображає найбільш реальне уявлення про свої можливості; у 14% – високий рівень самооцінки, він вказує на певні відхилення у формуванні особистості; у 36% студентів відзначений низький рівень самооцінки, свідчить про крайнє неблагополуччя в розвитку особистості.

Аналіз отриманих даних для визначення рівня професійної спрямованості студентів нам вказує на те, що більшість випробовуваних можна віднести до високого (33%) та середнього (44%) рівня професійної спрямованості, що свідчить про їх осмислене прагнення до оволодіння обраною професією. Низькі показники (23%) свідчать про те, що для цих студентів їх вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за одержуваною спеціальністю, а іншими причинами. З метою вимірювання сили навчальних мотивів ми прийшли до висновку, що студенти з високим рівнем професійної спрямованості в більшій мірі орієнтовані на здобуття вищої освіти, високої кваліфікації, престижної спеціальності тощо. Студенти з низьким і середнім рівнями частіше мотивовані можливостями

максимальної самореалізації, досягнення і незалежності в усіх сферах (матеріальної і моральної).

З метою покращення саморегуляції навчальної діяльності студентів нами було запропоновано психолого-методичні, які спрямовані передусім на важливість об'єднання діяльності педагогічного складу ЗВО та студентів. Педагогам потрібно правильно скеровувати і підтримувати студентів у формуванні, розвитку та заохоченні їхніх власних спроб саморегуляції своєї навчальної діяльності. Зважаючи на це можна використовувати психологічні методи індивідуальної та групової роботи зі студентами, такі як тренінги, психологічний супровід, групові та індивідуальні консультації тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности. Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 2. С. 5–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21560866> (дата обращения: 31.03.2016).
2. Августюк М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 1 (16). С. 12–17.
3. Айзенберг А. Я. Педагогические проблемы самообразования. *Советская педагогика*. 1968. № 11. С. 51–61.
4. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. Дис. на здобуття наук. Ступ. доктора психологічних наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Острог 2020, 505 с.
5. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
6. Балашов Е. М. Результати апробації тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Психологічний часопис*. 2020. №6(4). С. 23-34.
7. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1(2). С. 10-16.
8. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. № 1(43). С. 5-12.
9. Балашов Е. Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XIV: *Методологія і теорія психології*. 2018. Вип. 1. С. 26–44.

10. Балашов Е. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1 (2). С. 10–16.
11. Балашов Е.М. Методологічно-змістові засади тренінгової програми розвитку саморегульованої навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу. *Соціально-правові студії: науково-аналітичний журнал*. Львів: ЛьвДУВС, 2020. Вип. 2 (8). С. 192-201.
12. Балашов Е.М. Особливості стилю саморегульованої навчальної діяльності студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. № 1(51). С. 5-16.
13. Балашов Е.М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С.50-58.
14. Березовська Л. І. Психологічні аспекти адаптації студентів до закладу вищої освіти. *Психологія: Теорія і практика*. 2018. №1(1). С. 20–26.
15. Бех І. Д. Від волі до особистості . Київ: Україна–Віта, 1995. 202 с.
16. Бех І.Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 2003. 848 с.
17. Боришевский М. И. Саморегуляция поведения школьников. *Советская педагогика*. 1991. № 3. С. 32-36.
18. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4 С. 128–135.
19. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? *Психологический журнал*. 1999. Т. 13. №4. С. 99-101.
20. Бугенко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі: *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 45.

21. Бычкова Е. С. Возможности саморегуляции личности студентов педагогического вуза в процессе психолого-педагогического сопровождения. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 5. с. 64-66.
22. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. Посібник, 2-ге видан., випр. і доп. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
23. Василенко Л.М. Задоволеність студентів навчальною діяльністю як чинник успішності їхньої професійної підготовки. Педагогічна освіта: теорія і практика: *Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. 2016. Вип. 21 (2-2016). Ч. 1. С. 38-44.
24. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология; под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
25. Выготський Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 т . Москва: Смысл, 1982. Т. 2.
26. Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т. Х, част. 5. №10. С. 104-113.
27. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (1). С. 154–160.
28. Галян І.М. Мораль та моральність у професійній самосвідомості особистості. *Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія*; за ред. проф. М.В. Савчина, доц. І.М. Галяна. Дрогобич, 2009. С. 206–209.
29. Гандзілевська Г.Б. Роль когнітивних технік у самореалізації особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології»*. 2009. Вип. 12. С. 83-92.

30. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск, 1998 г. 301 с.
31. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
32. Грінченко О. М. Особливості динаміки саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2017. Вип. 56. С. 71–86.
33. Дикая Л. Г. Системная детерминация саморегуляции психического состояния человека. *Труды Института психологии РАН*. 1997. Т. 2. С. 191–199.
34. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005. № 3. С. 73–78.
35. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Психологія*, 2012. №43 (2). URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/1047>.
36. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
37. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляція поведінки в нормі та патології. *Психологічний журнал*. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132.
38. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
39. Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови. Дисертація канд. психол. н.: 19.00.01. Луцьк. 2019.
40. Каламаж Р.В. Психологія становлення професійно Я-концепції майбутніх юристів: [монографія]. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2009. 404 с.
41. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. Москва: Юрист, 1998. 440 с.

42. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: ИП РАН, 2004. 422 с.
43. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва: ИП РАН. 2000. 268 с.
44. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных процессов управления. Москва; Ярославль: ДИА-пресс, 2000. 284 с.
45. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Москва: ИП РАН, 2002. 352 с.
46. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
47. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. том 24, №5. С.47-57.
48. Кириченко Т. В. Саморегуляція як чинник розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №6. С. 131-136.
49. Клод Б. Історія медицини. URL: https://www.historymed.ru/encyclopedia/doctors/index.php?ELEMENT_ID=4944.
50. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект. *Вопросы психологии*. 1995. №1. С. 5–12.
51. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 18–26.
52. Короткий словник психологічних термінів. URL: <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/>.
53. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості; заг. ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.
54. Кочерга О.В. Сенситивність як психофізіологічний стан людини. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. *Зб. наук. праць. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка*. 2012. №17. С. 71–74.

55. Кучеренко, Є. В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи: зб. наук. пр. за матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: ІПК ДСЗУ. 2009 р., с. 172-180.
56. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: 1992. 216 с.
57. Леонтьев Д. А. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана. *Современная психология мотивации*; под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл. 2002. С. 103–121.
58. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
59. Методика проведення тренінгів: метод. матеріали. Департамент культури і туризму Харк. облдержадмін., Харк. обл. універс. наук. б-ка; ред.-уклад. Н.М. Грачова Харків: ХОУНБ. 2013. 18 с.
60. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. Москва: Педагогика, 1991. 151 с.
61. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*. 2007. №3. С. 122-128.
62. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва: Наука, 2001. 192 с.
63. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва: Наука, 2010. 518 с.
64. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. №2. С. 118–127.
65. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навчальна програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів навчання) і студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»

з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи». Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». 2019. С. 46-51.

66. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Ленинград: из-во Ленинградского ун-та, 1989. 192 с.

67. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. Москва; Обнинск: ИГ– СОЦИН, 2010. 232 с.

68. Партико Т. Б. Саморегуляція навчальної діяльності у студентів з різною схильністю до само актуалізації. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України*. 2010. Львів, С. 237–243.

69. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. Острог, 2009. Вип. 13. С. 3–13.

70. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. 2-е вид., перероблене і доповнене. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія». 2004. 242 с.

71. Пасічник І.Д. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України. Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конференції: зб. нак. праць. Острог, 1998. 444с.

72. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

73. Порохов А.О. Функціональні структури і засоби саморегуляції психічних станів. *Психологічний журнал*. 2005, №2. Т. 25. С. 68-80.

74. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. МОСКВА: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.

75. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 712 с.

76. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. №3. С. 34 – 52.

77. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь: *Психология личности*; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. Москва: МГУ, 1982. С. 127–131.
78. Савиченко О. М. Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк, 2009. 262 с.
79. Савченко О. В. (2016). Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон: ПП Вишемирський В.С. 286 с.
80. Сагиев Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19602.php>.
81. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М.: АН СССР. 1961. 100 с.
82. Словник психологічних термінів. URL: <https://nuph.edu.ua/slovnik-psihologichnih-terminiv/>.
83. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
84. Фоменко К. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2014. №25. С. 582-596.
85. Хлкінс Дж. Оксфордський тлумачний словник англійської мови на 40 тис. слів. Москва АСТ -Астрель 2001,Oxford. Oxford University Press.
86. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 334 с.
87. Царькова О. В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 316–320.

88. Шеррингтон Ч.С. Интегративная деятельность нервной системы. Ленинград: Наука, 1969. 392 с.
89. Юдіна Н.О., Тесленко М.М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут у психології імені Г. С. Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 883–892.
90. Ярушкін Н. Саморегуляція як чинник соціалізації особистості: історія і сучасний погляд на проблему. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка. Київ: 2009. Т. XI. Ч. 1. С. 254–263.
91. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. №4. 2008, С. 45-47.
92. Dunlosky, J. Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology. SAGE Publications Inc., 2009. 344 p.
93. Nelson, T. Metamemory:atheoretical framework and new findings. *Psychology of Learning and Motivation. New York Academic press*, 1990. P.125–147.
94. Schraw, G. Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7. №4. P.351–371.
95. Tobias, S. Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. *Issues in the Measurement of Metacognition. Buros Institute of Mental Measurement*. 1996. P.147–222.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Тест-опитувальник «Академічна саморегуляція» Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла в адаптації М.В. Яцюка.

Інструкція: Уважно прочитай наведені нижче твердження і відзнач відповідь: ВІРНО, СКОРІШ ЗА ВСЕ ВІРНО, СКОРІШ ЗА ВСЕ НЕ ВІРНО, НЕ ВІРНО

А. Чому я роблю домашні завдання?

1. Тому що я хочу, щоб викладач добре про мені думав
2. Тому що у мене будуть проблеми, якщо я їх не зроблю.
3. Тому що це цікаво, мені подобається вчитися.
4. Тому що я буду поганой думки про себе, якщо не зроблю їх.
5. Тому що я хочу зрозуміти цей предмет.
6. Тому що я повинен їх робити.
7. Тому що мені приносить задоволення виконувати завдання.
8. Тому що для мене це важливо.

Б. Чому я працюю над завданнями в аудиторії?

9. Щоб не засмучувати свого викладача, щоб він не лаявся на мене.
10. Тому що я хочу, щоб викладач думав, що я хороший студент.
11. Тому що я хочу вивчити новий матеріал.
12. Тому що мені буде соромно за себе, якщо я їх не зроблю.
13. Тому що це цікаво.
14. Тому що це мій обов'язок на занятті.
15. Тому що мені приносить задоволення працювати в аудиторії.
16. Тому що для мене важливо працювати над завданнями в аудиторії, я знаю, навіщо мені це потрібно.

В. Чому я намагаюся відповісти на важкі запитання в аудиторії?

17. Тому що я хочу, щоб мої одногрупники думали, що я розумний (розумна).
18. Тому що мені соромно за себе, коли я не стараюсь.
19. Тому що мені приносить задоволення відповідати на складні запитання.
20. Тому що це те, що я повинен (повинна) робити.
21. Для того, щоб перевірити, правий я або помиляюся.
22. Тому що це добре відповідати на важкі питання.
23. Тому що для мене важливо намагатися відповідати на важкі запитання.
24. Тому що я хочу, щоб викладач хвалив мене.

Г. Чому я намагаюся добре вчитися?

25. Тому що це те, що мені слід робити.
26. Щоб мої викладачі думали про мене як про хорошого студента.
27. Тому що мені подобається дізнаватися нове.
28. Тому що у мене будуть проблеми, якщо я не буду добре встигати в навчанні.
29. Тому що мені буде соромно, якщо я буду погано вчитися.
30. Тому що для мене важливо добре вчитися.
31. Тому що я буду відчувати справжню гордість за себе, якщо буду вчитися добре.
32. Тому що батьки будуть задоволені, якщо я буду добре вчитися.

Додаток Б.

Методика «Стиль саморегуляції поведінки – ССП» В.І. Марсонова.

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Твердження

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.

6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
- 42 Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.

45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все посвоєму

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть вірно	Не вірно; мабуть не вірно
Планування	1,8,17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38,4 3	5, 9, 32
Оцінка результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4 ,8, 11, 12, 14,17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Кількість балів

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7

Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінка результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

Додаток В.

«Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» А. В. Карпова.

Тест на рефлексію.

Інструкція.

Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше так; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно. Не хвилюйтесь підлягає над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

Опитувальник

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би мис повільно веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб його не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів. З цих 27 тверджень 15 є прямими (номера питань: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Решта 12 - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання

підсумкового бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних - значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Тобто $1 = 7$, $2 = 6$, $3 = 5$, $4 = 4$, $5 = 3$, $6 = 2$, $7 = 1$.

Ключ до тесту-опитувальником рефлексивності Карпова. Переклад тестових балів в стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії. Результати методики, рівні або великі, ніж 7 стіною, свідчать про високорозвинену рефлексивності. Результати в діапазоні від 4 до 7 стіною - індикатори середнього рівня рефлексивності. Показники, менші 4-х стіною - свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Додаток Г.

«Методика визначення рівня самооцінки» Т. В. Дембо С. Я. Рубінштейна мод.
А. М. Прихожан.

Інструкція.

Заповніть опитувальник, що містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей.

Кожна відповідь кодується балами за схемою:

дуже часто-4,

часто -3,

іноді- 2,

рідко -1,

ніколи -0.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за процес роботи.
3. Мене хвилює моє майбутнє.

4. Багато хто ненавидить мене.
5. Я менш ініціативна, ніж інші.
6. Мене хвилює мій психічний стан.
7. Я боюсь здатися невігласом.
8. Зовнішність інших набагато привабливіша, ніж моя.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто роблю помилки.
11. Шкода, що я не вмію говорити з людьми так, як слід.
12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.
13. Я воліла би, щоб інші люди частіше схвалювали мої дії.
14. Я занадто скромна.
15. Моє життя марне.
16. Багато хто неправильно думає про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене забагато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи соромлюсь.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміє мене.
22. Я не відчуваю себе у безпеці.
23. Я часто хвилююсь, та даремно.
24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я почуваю себе скуто.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
27. Я впевнена, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість.
29. Мене непокоїть думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Шкода, що я не вельми комунікабельна.
31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнена у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене інші.

Обробка даних:

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32 судженнями. Сума балів:

від 0 до 25 – свідчить про високий рівень самооцінки, за якого людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії;

від 26 до 45 – свідчить про середній рівень самооцінки, коли людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» й лише іноді намагається підлаштуватися під думку інших;

від 46 до 128 – вказує на низький рівень самооцінки, за якого людина болісно сприймає критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток Д.

«Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т. Д. Дубовицької.

Інструкція до тесту:

Опитувальник складається з 20 тверджень. Вам потрібно прочитати кожне твердження та у аркуші відповідей записати свою відповідь на поставлене запитання (обрати потрібно з таких: вірно; мабуть, вірно; мабуть, невірно; невірно) Просимо Вас щиро висловити свою думку.

Тестовий матеріал:

1. Кожна людина повинна мати можливість |отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.
2. Якби мені представилася можливість почати|зачинати|вчитися заново|наново|, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.
3. Вимушено вчуся на даному факультеті через певні обставини, а не з|із|бажання отримати дану професію.

4. Моє бажання отримати|одержувати|дану професію|і працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим.
5. Вчуся перш за все|передусім|для того, щоб здобути вищу освіту, моя майбутня професія мені малоцікава.
6. Бачу мало доброго |доброго|для себе в моїй майбутній професії.
7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.
8. В світі існує багато інших професій|, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.
9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу стосовно моєї майбутньої професії.
10. Після|потім|закінчення навчання буду далі удосконалюватися і підвищувати кваліфікацію у обраній галузі аби|щоб|працювати ефективніше.
11. Моя професія та робота за нею навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення.
12. Постараюся зробити все необхідне|аби|щоб|не працювати за обраною професією.
13. Навіть якщо це буде важко, по закінченню навчання бажаю знайти роботу (і працювати) за професією.
14. На даний час працюю (або бажаю знайти роботу) за обраним фахом.
15. У мене немає бажання працювати за обраним фахом.
16. При нагоді прагну ближче познайомитися з роботою фахівців у галузі обраної професії.
17. Якщо я і працюватиму за отриманою професією, то недовго.
18. Робота за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити|виявляти|себе, свої здібності.
19. Після закінчення навчання бажаю отримати другу професію і працюватиму за нею.
20. У житті людини не все залежить від неї та доводиться інколи|іноді|ми|ритися|з|із|обставинами.

Обробка результатів.

Підрахунок показників |проводиться відповідно до ключа|джерела|, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно; мабуть, вірно), а «Ні» – негативні|заперечні|(мабуть, невірно; невірно). За кожен збіг з|із|ключем|джерелом|нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище рівень професійної спрямованості.

Ключ|джерело|

«Так» 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18

«Ні» 3, 5, 6, 8, 12, 12, 15 17, 19

Відповіді на питання |1 і 20 при обробці результатів не враховуються.

Високі показники по тесту свідчать про те, що студент прагне опанувати обрану професію, обраний фах подобається йому; він бажає|у подальшому працювати за обраною професією, вдосконалювати свою майстерність, прагне до професійного розвитку; у вільний час займається справами|речами|, які мають|відношення|ставлення|до майбутньої професії; має круг|коло|знайомих – фахівців|спеціалістів|у обраній галузі; враховує свою професію справою|річчю|свого життя.

+*Низькі показники* свідчать про те, що студент вимушено вчиться на даному факультеті; вступ|надходження|до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за обраною спеціальністю, а іншими причинами, наприклад вимоги батьків, близькістю до будинку|дому|та ін.; студент не бачить нічого гарного|доброго|для себе у своїй майбутній професії; обрана професія йому малоцікава при нагоді хоче змінити|позмінювати|її, отримати|одержувати|іншу спеціальність і працювати за нею.

Додаток 3.

«Методика діагностики мотивації навчальної діяльності особистості в юнацькому віці» Н. А. Ромусик

1) Мотиви досягнення цілі**Інструкція**

Нижче приведений список ситуацій, які можуть виступати в якості суспільних цінностей або особистих цінностей або особистих цілей, для досягнення яких Ви включаєтесь у навчальну діяльність. Оцініть у балах (від 0 до 5) наскільки сильне в даний момент Ваше бажання їх досягнути.

1. Вища освіта
2. Хороша кар'єра.
3. Висока кваліфікація в професії.
4. Престижна спеціальність.
5. Робота, яка буде приносити моральне задоволення.
6. Висока заробітна плата в майбутньому
7. Можливість допомагати людям, використовуючи професійні уміння.
8. Можливість працювати і приносити користь державі.
9. Можливість максимальної самореалізації.
10. Незалежність у всіх відношеннях (матеріальна, моральна)/

2) Процесуальні мотиви**Інструкція**

Оцініть у балах (від 0 до 5), наскільки вірні по відношенню до Вас наступні твердження: «навчають, бо подобається...»

11. Спілкуватися з друзями та одногрупниками.
12. Знаходитися в ерудованому суспільстві.
13. Спілкуватися з цікавими викладачами.
14. Навчатися і дізнаватися все нове.
15. Вивчати окремі предмети.
16. Відчувати, що тобою гордяться батьки.

3) Мотиви уникнення**Інструкція**

Оцініть у балах (від 0 до 5) твердження: «навчаюся, бо хочу уникнути...»

17. Неприємностей з батьками, які змушують навчатися.
18. Служби в армії.
19. Пустої трати часу.
20. Незатребуваності у суспільстві.

Для вивчення ієрархічної структури респондентам пропонується проранжувати весь список мотивів.

Інструкція.

Прочитайте уважно весь список. Виберіть найбільш важливу з вашої точки зору причину, яка пробуджує вас навчатися та поставте в колонці «Ранг» цифру 1. Потім знову прочитайте список мотивів, які залишилися та цифрою 2 визначте найбільш важливий мотив з тих, що залишилися. Потім по антології, поставте ранг 3, 4, 5 тощо. В списку 20 мотивів, відповідно, має бути 20 рангів: від 1 до 2.

Обробка.

Для кількісної оцінки сили мотивації навчання знаходиться сумарний бал за шкалою. Чим вище числове значення, тим в більшій степені виражений даний тип мотивації навчальної діяльності.

З ціллю описання ієрархічної структури мотивації виділяються мотиви, які тримали перші три ранги. Ці мотиви розглядаються як найбільш значимі і дієві в інтерпретації навчальної діяльності. Проводиться порівняння середніх значень рангів для кожного типу мотивації.

Третій етап – стандартизація і перевірка надійності тесту. Формула стандартизації: $I = \bar{A} \pm \sigma$.