

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Кетлер-Митницька Тетяна Сергіївна**

УДК 159.923.2

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ІНТЕРНАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ  
ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

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

\_\_\_\_\_ Т. С. Кетлер-Митницька

Науковий керівник: Шульженко Діна Іванівна, доктор психологічних наук, професор

**Київ – 2020**

## АНОТАЦІЯ

*Кетлер-Митницька Т. С.* Інтернальність як чинник готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 Психологія). – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2020.

Дисертаційне дослідження включає теоретичний аналіз та емпіричне вивчення інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку. У дисертації розкрито теоретико-методологічні підходи до вивчення готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів, висвітлено організацію та результати експериментального дослідження, обґрунтовано програму формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

На основі аналізу наукових джерел поняття готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку розкрито нами як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, що зумовлює цілеспрямовану самозміну у напрямках як самовдосконалення, так і самокорекції професійно важливих якостей, установок і стратегій поведінки на основі: об'єктивного аналізу внутрішніх причин успіхів і невдач свого професійного становлення; системи сформованих мотивів і цінностей саморозвитку та навчально-професійної діяльності; розвиненої здатності до поведінкової саморегуляції.

Встановлено, що структура готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку включає когнітивний (критерій – усвідомленість ступеня розвиненості професійно важливих особистісних якостей, сформованість рефлексії діяльності та спілкування), аксіологічно-

мотиваційний (критерій – сформованість мотивації, цінностей, внутрішніх умов та механізмів особистісно-професійного саморозвитку) та поведінковий (критерій – розвиненість вольової саморегуляції поведінки) компоненти.

За даними наукових досліджень одним з чинників готовності до саморозвитку є інтернальність. Теоретичний аналіз встановив, що інтернальність або внутрішній локус контролю розглядається науковцями на когнітивному (як розуміння людиною причинно-наслідкових зв'язків між власними діями та отриманими результатами), особистісному (як готовність до прийняття відповідальності) та регулятивному (як здатність регулювати свою діяльність та долати труднощі) рівнях. Тому інтернальність визначено нами як інтегративну властивість особистості, що має когнітивний, особистісний і регулятивний компоненти та забезпечує внутрішню локалізацію: причин успіхів і невдач, відповідальності за них та контролю власних досягнень.

Теоретично обґрунтовано, що механізмами інтернальності є: внутрішня локалізація причин успіхів і невдач, яка може здійснюватися на основі раціональної або мотиваційної обробки інформації; внутрішня локалізація відповідальності, що відбувається внаслідок впливу об'єктивних і суб'єктивних умов; внутрішня локалізація контролю, тобто прагнення контролювати події свого життя або суб'єктивне почуття своєї здатності це робити. Виокремлені механізми відповідають когнітивному (критерій – високий рівень розвитку рефлексії та здатності до прогнозування, оптимістичний атрибутивний стиль), особистісному (критерій – внутрішня локалізація відповідальності у професійній діяльності та спілкуванні) та регулятивному (критерій – розвинені саморегуляція поведінки та контроль за дією, готовність до подолання труднощів, самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї) компонентам інтернальності.

З'ясовані в результаті теоретичного аналізу характеристики відображено у структурно-функціональній моделі інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Значущість цілеспрямованого формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку зумовлена вимогами майбутньої професійної діяльності, необхідністю самовдосконалення та самокорекції з метою надання якісної психологічної допомоги.

З метою вивчення компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів підібрано комплекс психодіагностичних методик. Емпірично досліджено рівні сформованості компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку: когнітивного (показники: самооцінка наявної та бажаної розвиненості професійно важливих якостей, ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія теперішньої, майбутньої діяльності та спілкування); аксіологічно-мотиваційного (показники: потреба, умови та механізми саморозвитку, домінуюча мотивація навчання у закладі вищої освіти, морально-ділові та егоїстично-престижні цінності, ціннісні сфери професійного життя та освіти); поведінкового (показники: наполегливість і самовладання). Встановлено, що достатньо розвинено когнітивний компонент готовності до саморозвитку, на середньому рівні – поведінковий. Низький рівень домінував за показниками аксіологічно-мотиваційного компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Емпірично досліджено рівні сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів: когнітивного (показники: загальна інтернальність, інтернальність при описі життя та власного досвіду, успіхів і невдач, позитивна рефлексія, здатність до прогнозування, постійність, широта та персоналізація при поясненні удач), особистісного (показники: розвинена інтернальність у професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні, соціальний та професійно-процесуальний аспекти інтернальності) та регулятивного (показники: контроль за дією при плануванні, реалізації та невдачі, орієнтація на дію, готовність до діяльності щодо подолання труднощів, виконання діяльності та відповідальності за неї, низьке

заперечення активності, розвинені планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість та самостійність діяльності). Встановлено, що достатньо розвинено особистісний компонент, на середньому рівні – когнітивний компонент інтернальності. Найнижчі рівні розвитку виявлено за регулятивним компонентом інтернальності майбутніх психологів.

Кореляційний аналіз засвідчив існування статистично значущих взаємозв'язків між когнітивним компонентом інтернальності та поведінковим й аксіологічно-мотиваційним компонентами готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, регулятивним компонентом інтернальності та когнітивним компонентом готовності до саморозвитку, особистісним компонентом інтернальності та аксіологічно-мотиваційним компонентом готовності до саморозвитку.

Внаслідок виявлення недостатності сформованості компонентів готовності до саморозвитку та інтернальності розроблено модель та програму формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. При розробці програми враховано умови конструктивного впливу інтернальності на готовність до саморозвитку, підтвержені констатувальним дослідженням: розвиток оптимістичного атрибутивного стилю, забезпечення концентрації на подоланні труднощів та орієнтації на дію. Реалізація програми спрямована на активізацію механізмів і як наслідок – формування когнітивного, особистісного та регулятивного компонентів інтернальності. В свою чергу, компоненти інтернальності стимулюватимуть когнітивний, аксіологічно-мотиваційний та поведінковий компоненти готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Вплив компонентів інтернальності на компоненти готовності до саморозвитку конкретизовано таким чином: встановлення причинно-наслідкових зв'язків між власними діями, якостями та успіхами; прийняття відповідальності за особистісно-професійний саморозвиток; регуляція особистісно-професійного саморозвитку.

Розроблена програма формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку складалася з таких напрямків роботи:

1) психологічний тренінг «Формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку» (з включенням читання лекцій), який складався із 17 занять, проведених у 5 етапів: настановний, формування когнітивного, особистісного та регулятивного компонентів інтернальності, заключний;

2) дискусійний клуб «Self-made man: практика інтернальності», засідання якого присвячувалися аналізу та обговоренню творчої біографії та інтернальних властивостей сучасників, які змогли реалізувати себе завдяки власним зусиллям та талантам, тобто «зробили себе самі».

У зв'язку з тим, що експериментально-дослідна робота підтвердила ефективність програми, розроблено методичні рекомендації щодо формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Отже, мету дослідження досягнуто, а гіпотезу – підтверджено.

*Ключові слова:* локус контролю, інтернальність, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, майбутні психологи, відповідальність, рефлексія, здатність до прогнозування, планування діяльності, активні методи навчання.

## ABSTRACT

Ketler-Muhtnytska T. Internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for the degree of a Candidate of Psychological Sciences (PhD) in specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology (053 – Psychology). National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2020.

The dissertation research includes theoretical analysis and empirical study of

future psychologists' internality as a factor of their readiness for personal and professional self-development. The dissertation deals with theoretical and methodological approaches to studying of readiness for personal and professional self-development internality of future psychologists, explains the organization and results of experimental research, substantiates the program of forming of internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development.

Based on the analysis of scientific sources, we revealed the concept of the future psychologists' readiness for personal and professional self-development as a complex of cognitive and personal traits, which determines goal-oriented self-change in directions of both self-improvement and self-correction of professionally important qualities, attitudes and behavioral strategies: internal reasons for successes and failures of one's professional development; the system of formed motives and values of self-development, educational and professional activity; developed capacity for behavioral self-regulation.

It is established that the structure of future psychologists' readiness for personal and professional self-development includes cognitive (criterion is awareness of the development of professionally important personal qualities, the formation of reflection of activity and communication), axiological-motivational (criterion is the formation of motivation, values, inner conditions and mechanisms of personal and professional self-development), and behavioral (criterion is the development of volitional self-regulation of behavior) components.

According to scientific research, internality is one of the factors of readiness for self-development. Theoretical analysis has found that internality or the internal locus of control is viewed by scientists on cognitive (as understanding the cause and effect relationships between one's own actions and the results obtained), personal (as willingness to accept responsibility) and regulative (as the ability to regulate one's activity and overcome difficulties) levels. Therefore, internality is defined by us as an integrative personality trait that has cognitive, personal and regulative components and provides internal localization of: successes' and

failures' causes, responsibility for them, and control of own achievements.

It is theoretically proved that the mechanisms of internality are: internal localization of successes' and failures' causes, which can be carried out on the basis of rational or motivational processing of information; internal localization of responsibility due to the influence of objective and subjective conditions; the internal localization of control, that is, the desire to control the events of one's life or the subjective sense of one's ability to do so. Selected mechanisms correspond to the cognitive (criterion – high level of reflection's and prediction ability's development, optimistic attributive style), personal (criterion – inner localization of responsibility in professional activity and communication) and regulative (criterion - developed self-regulation of behavior and control over action, readiness to overcome difficulties, self-planning, performance of activities and responsibility for it) components of internality.

The characteristics identified as a result of the theoretical analysis, are reflected in the structural-functional model of internality as a factor of the future psychologists' readiness for personal and professional self-development.

The importance of purposeful forming of the future psychologists' internality as a factor of their readiness for personal and professional self-development is conditioned by the requirements of future professional activity, the need for self-improvement and self-correction in order to provide quality psychological assistance.

In order to study the components of future psychologists' readiness for personal and professional self-development and internality, a set of psychodiagnostic techniques was selected. The features of future psychologists' readiness for personal and professional self-development are empirically investigated: cognitive (indicators: self-esteem of the available and desirable development of professionally important qualities, retrospective reflection of activity, reflection of present, future activity and communication); axiological and motivational (indicators: need, conditions and mechanisms of self-development, dominant motivation for higher education, moral and business, selfish and



prestigious values, values of professional life and education); behavioral (indicators: persistence and self-control). The cognitive component of readiness for self-development was found to be quite developed, and a behavioral component was formed on the average level. The low level dominated the indicators of the axiological and motivational component of the future psychologists' readiness for personal-professional self-development.

Levels of formation of the components of future psychologists' internality are empirically investigated: cognitive (indicators: general internality, internality in describing life and own experience, successes and failures, positive reflection, ability to predict, persistence, breadth and personalization in explaining luck), personal (indicators: developed internality in professional activity and interpersonal communication, social and professional aspects of internality) and regulative (indicators: control over action in planning, implementation and failure, focus on performance, readiness for activities to overcome the difficulties, performance activity and responsibilities for it, low objection of activity, advanced planning, design, programming, evaluation results, flexibility and independence of activity). It is found that the personal component is quite developed, the cognitive component of internality – at the middle level. The lowest levels of development are identified by the regulative component of future psychologists' internality.

Correlation analysis proved the existence of statistically significant relationships between the cognitive component of internality and the behavioral and axiological-motivational components of future psychologists' readiness for personal and professional self-development, the regulative component of internality and the cognitive and axiological-motivational components of readiness for self-development.

As a result of revealing insufficiency of the investigated properties' components, the model and the program to form internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development were developed. The design of the program takes into consideration the conditions of internality's constructive influence on readiness for self-development, confirmed

by the ascertaining research: development of optimistic attributive style, ensuring concentration on overcoming difficulties and orientation to action. The implementation of the program is aimed at activating the mechanisms and as a consequence – the formation of cognitive, personal and regulative components of internality. In turn, the components of internality should stimulate the cognitive, axiological and motivational, behavioral components of the future psychologists' readiness for personal and professional self-development. The impact of internality's components on self-development readiness' components is specified as follows: establishing causal relationships between one's own actions, qualities and successes; accepting responsibility for personal and professional self-development; regulation of personal and professional self-development.

The program to form the future psychologists' internality as a factor of their readiness for personal and professional self-development consisted of the following directions of work:

1) psychological training “Forming the internality of future psychologists as a factor in their readiness for personal and professional self-development” with the lectures, which consisted of 17 sessions, conducted in 5 stages: introductory, forming of cognitive, personal and regulative components of internality, final;

2) discussion club "Self-made man: the practice of internality", whose meetings were devoted to the analysis of biography and internal features of the contemporaries who were able to realize themselves through their own efforts and talents, "made themselves".

Due to the fact that the experimental work has confirmed the effectiveness of the program to form the future psychologists' internality as a factor of their readiness for personal and professional self-development, methodological recommendations for its implementation have been developed. Thus, the purpose of the study was achieved and the hypothesis was confirmed.

*Keywords:* locus of control, internality, readiness for personal and professional self-development, future psychologists, responsibility, reflection, ability to predict, optimism, activity planning, psychological training.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Наукові праці, в яких опублікований основний зміст дисертації

*Статті у вітчизняних періодичних фахових виданнях:*

1. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічні чинники локалізації контролю особистості у сфері успіхів і невдач. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. Випуск 680. С. 82–90.

*Статті у міжнародних фахових виданнях та збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз:*

2. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аналіз поняття «Психологічні механізми» в сучасній психології. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до вип. 29, Том IV : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2013. С. 140–146.

3. Кетлер-Митницька Т. С. Специфіка визначення поняття «саморозвиток». *Науковий вісник Херсонського державного університету* : збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2017. № 5. Том 2. С. 43–47.

4. Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів інтернальності майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2019. Випуск 1. С. 131–135.

5. Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та соціальна робота*. Одеса : Астропринт, 2019. Випуск 1(49). Том 24. С. 74–84.

6. Шульженко Д. І., Кетлер-Митницька Т. С. Характеристика інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-

професійного саморозвитку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 2. С. 179–194.

7. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 46. С. 199–219.

*Статті в інших наукових виданнях:*

8. Кетлер-Митницька Т. С. Розвиток інтернальності студентів з особливими потребами як психологічна умова формування їх соціальної компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 20. С. 320–324.

9. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як важлива характеристика особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти і розвитку особистості: теорія та практика*: збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. Випуск 1. С. 141–149.

10. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аналіз взаємозв'язку інтернальності та відповідальності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти і розвитку особистості: теорія та практика* : збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво комунального закладу «Хортицький

національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2013. Випуск 2. С. 66–76.

11. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник життєтворчості студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 25. С. 272–278.

12. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник успішної соціальної практики студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Проблеми соціальної та життєвої практики в сучасному просторі* : збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2014. Випуск 3. С. 108–117.

13. Кетлер-Митницька Т. С. Філософський огляд проблеми саморозвитку в аспекті інтернальності особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Частина 1 : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 32. С. 214–219.

*Матеріали конференцій:*

14. Кетлер-Митницька Т. С. Формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей засобами практичної психології. *Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 22-23 квітня 2010 р.: у 4 т. / Класичний приватний університет. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. Т. 4. С. 170.

15. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник педагогічного професіоналізму. *Технології формування педагогічного*

*професіоналізму майбутніх учителів: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (27-28 лютого 2014 року). Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 261–266.*

16. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аспект впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика* : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 243–245.

17. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст та критерії особистісного компонента інтернальності. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя) / За наук. ред. А. Г. Шевцова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 367–368.

18. Кетлер-Митницька Т. С. Діагностична цінність методик вимірювання інтернальності майбутніх психологів як чинника особистісно-професійного саморозвитку. *Наука і вища освіта: тези доповідей XXVII Міжнародної наукової конференції студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 14 листопада 2018 року, Класичний приватний університет. Запоріжжя : КПУ, 2018. С. 335.

19. Кетлер-Митницькая Т. С. Психодиагностический инструментарий исследования когнитивного компонента интернальности будущих психологов. *Материалы международной научно-практической конференции: «Наука и образование в современном мире»*. = Materials of the international scientific-practical conference: "Science and education in the modern world." Карағанды : «Болашақ-Баспа» РББ, 2019. 307 бет. 4 том. С. 121–124.

20. Кетлер-Митницька Т. С. Проблема формування готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності у контексті

професійної підготовки майбутніх психологів. *Наука очима молоді – 2019* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (17 травня 2019 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 50–52.

21. Кетлер-Митницька Т. С. Дискусійний клуб як засіб формування інтернальності майбутніх психологів. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 13–14 вересня 2019 р. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 32–36.

22. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічний тренінг як засіб формування інтернальності студентів з порушеннями опорно-рухового апарату. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології* : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 37–39.

23. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати дослідження інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (18–19 жовтня 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 16–19.

24. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічний тренінг формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25–26 жовтня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 69–72.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	26
1.1. Проблема саморозвитку у зарубіжній та вітчизняній психології.....	26
1.2. Структура готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.....	40
1.3. Механізми та компоненти інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.....	54
Висновки до першого розділу.....	83
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	89
2.1. Організація та методичні підходи до вивчення компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів .....	89
2.2. Особливості готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.....	109
2.3. Специфіка інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.....	125
Висновки до другого розділу.....	159
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	163
3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до	



	17
особистісно-професійного саморозвитку.....	163
3.2. Змістові та процесуальні аспекти формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.....	180
3.3. Результати апробації програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.....	198
Висновки до третього розділу.....	212
ВИСНОВКИ.....	218
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	222
ДОДАТКИ.....	265

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Інтеграція України до європейського освітнього простору, зміна освітніх стандартів, актуалізація проблеми професіоналізації особистості у контексті високої конкуренції на ринку праці, стресогенності та нестабільності соціальних реалій зумовлюють підвищення вимог до фахової підготовки студентів-психологів. При цьому відбувається переорієнтація із забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов професійного становлення на стимулювання процесів саморозвитку, самоосвіти, самовиховання. Як зазначено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») та «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», держава повинна забезпечувати умови для постійного духовного самовдосконалення, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. Процесуально-змістові особливості професійної діяльності майбутніх психологів передбачають постійне самовдосконалення особистості як засобу впливу на клієнта, тобто розвиток своїх професійно важливих якостей, подолання недоліків і розв'язання власних психологічних проблем. Тому важливою метою вищої психологічної освіти є забезпечення готовності студентів до свідомого та цілеспрямованого особистісно-професійного саморозвитку.

Проблема психолого-педагогічного забезпечення професійного становлення та готовності до професійної діяльності майбутніх психологів знаходиться в центрі уваги багатьох науковців (Г. Абрамова, М. Барчій, В. Волошина, Л. Долинська, О. Міненко, Н. Пророк, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Д. Шульженко).

Концептуальні ідеї щодо особистісно-професійного саморозвитку запропоновано Г. Баллом, І. Бехом, В. Лозовим, С. Максименком, Л. Мітіною, Т. Титаренко. У дослідженнях науковців розкрито проблематику: акмеологічних орієнтирів особистісно-професійного саморозвитку (А. Деркач, О. Коростильова, А. Маркова, Л. Мітіна); психолого-педагогічних

умов самовиховання та самоосвіти (О. Главацька, Г. Костюк, Л. Кулікова, М. Щукіна); особистісного зростання (Г. Балл, І. Булах, В. Маралов, А. Маслоу, Г. Цукерман); технологій самовдосконалення (О. Затворнюк, М. Костенко, Л. Кулікова); напрямів та механізмів саморозвитку (М. Боришевський, Д. Леонт'єв та ін); професійного самовизначення (Е. Зеєр, А. Маркова); професійного становлення особистості (І. Булига, Ж. Гараніна, В. Фрицюк). Низку досліджень присвячено проблемі особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів (Г. Абрамова, Л. Долинська, О. Затворнюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Чепелева, О. Черепехіна та ін.).

З метою стимулювання саморозвитку майбутніх психологів досліджено детермінанти та умови цього процесу, зокрема позитивну Я-концепцію (І. Андрійчук), мотиваційно-сміслову сферу особистості (О. Черепехіна, У. Мороховська, З. Ржевська-Штефан), саморегуляцію професійного мислення (Н. Пов'якель), професійну рефлексію (Л. Базілевська), психологічну ресурсність (О. Штепа). Однією з внутрішніх умов саморозвитку науковці вважають інтернальність як генералізоване очікування отримання бажаного результату внаслідок власних дій, а не зовнішніх впливів (Дж. Роттер). Психологічні феномени, пов'язані з інтернальністю, розглядались у контексті теорій: каузальної атрибуції (В. Вайнер, Г. Келлі, Ф. Хайдер, Х. Хекхаузен); прийняття відповідальності (К. Муздибаєв, В. Прядеїн, А. Реан, В. Сахарова); мотивації досягнення (Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд); оптимістичного атрибутивного стилю (М. Селигман); саморегуляції (Ю. Куль, С. Максименко); самоефективності (А. Бандура); суб'єктності (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Петровський, М. Боришевський, В. Татенко); рефлексії (Т. Мукій, І. Філенко). Розробкою методів психодіагностики інтернальності займались Є. Бажин, О. Голинкіна, А. Еткінд, Ю. Жуйков, І. Кондаков, М. Нілопець, О. Ксенофонтowa, О. Осницький, С. Пантелеєв, Дж. Роттер, В. Столін.

Інтернальність досліджували як одну з внутрішніх умов процесу

саморозвитку в контексті особистісної зрілості (С. Кузікова, М. Щукіна), навчання старшокласників (О. Мерзлякова), професійного становлення особистості майбутніх психологів (І. Варє), їх готовності до професійної діяльності (Ф. Рекешева) та подолання складних життєвих ситуацій (В. Шахов). Водночас, інтернальність як чинник готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку не була предметом окремого самостійного дослідження. Зокрема, не розкрито її структуру та механізми, активізація яких дозволила б підвищити готовність до саморозвитку та, як наслідок, стимулювати професійне зростання майбутніх психологів.

Отже, практична значущість проблеми особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, необхідність її теоретичної та експериментальної розробки визначили тему дисертаційного дослідження: «Інтернальність як чинник готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія навчання та виховання в системі народної освіти», затверджена Вченою радою університету (протокол № 5 від 22 грудня 2016 р.) та Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології АПН України (протокол № 3 від 16 травня 2017 р.).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити інтернальність як чинник готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку; розробити й апробувати програму формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Відповідно до мети в основу дисертаційного дослідження покладено *припущення* про те, що інтернальність є внутрішнім чинником готовності до

особистісно-професійного саморозвитку, а підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку є можливим за умов впровадження програми формування інтернальності, спрямованої на активізацію механізмів і компонентів цієї властивості засобами активних методів навчання.

**Завдання дослідження:**

1) визначити теоретико-методологічні підходи до вивчення готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів;

2) емпірично виявити особливості готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку;

3) дослідити характеристики інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку;

4) обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

**Об'єкт дослідження:** готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

**Предмет дослідження:** особливості інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали:** теорії локалізації причинності (В. Вайнер, Г. Келлі, Ф. Хайдер, Х. Хекхаузен), відповідальності (К. Муздибаєв, А. Реан, М. Савчин) та контролю (А. Бандура, Дж. Роттер, Е. Скіннер, Р. Уайт); наукові положення про зміст та механізми саморозвитку (С. Кузікова, П. Лушин, А. Маслоу, С. Максименко, О. Черепехіна); положення стосовно процесуально-змістових особливостей професійної підготовки психологів (В. Панок, Н. Пов'якель, Я. Чаплак, Н. Чепелева, Н. Шевченко).

### **Методи дослідження:**

- *теоретичні*: методи аналізу й узагальнення наукових даних; системно-структурний аналіз – для визначення структури інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів; проектування та моделювання – для розробки структурно-функціональних моделей інтернальності та її впливу на формування готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку;

- *емпіричні*: спостереження, опитування, тестування, констатувальний та формувальний експеримент;

- *методи математичної статистики*: коефіцієнт кореляції Пірсона, t-критерій Стюдента, факторний аналіз.

На різних етапах дослідження використано діагностичні методики: з метою дослідження готовності до особистісно-професійного саморозвитку – тест оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» Т. Ратанової, Н. Шляхти; методику визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В. Понамарьової; опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Кузікової; опитувальник «Мотивація навчання у виші» Т. Ільїної; методику «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова, Л. Карпушиної; методику «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Е. Ейдмана; з метою вивчення інтернальності – опитувальник «Локалізація контролю» О. Ксенофонтової; тест «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); тест «Здатність до прогнозування» Л. Регуш; тест атрибутивних стилів (ТАС) Л. Рудіної; опитувальник «Шкала контролю за дією» Ю. Куля в адаптації С. Шапкіна; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової.

**Експериментальна база дослідження:** Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля (м. Сєверодонецьк); Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ). Дослідження проводилось зі студентами 4-х курсів бакалаврату та 1-х курсів

магістратури упродовж 2017-2019 н.р. Загальна вибірка склала 226 респондентів.

**Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:**

- *вперше*: визначено поняття готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку як комплексу когнітивних та особистісних властивостей, що зумовлює цілеспрямовану самозміну у напрямках як самовдосконалення, так і самокорекції професійно важливих якостей, установок і стратегій поведінки на основі: об'єктивного аналізу внутрішніх причин успіхів і невдач свого професійного становлення, системи сформованих мотивів і цінностей саморозвитку та навчально-професійної діяльності, розвиненої здатності до поведінкової саморегуляції; визначено структуру готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (когнітивний, аксіологічно-мотиваційний, поведінковий компоненти); сформульовано поняття інтернальності як інтегративної властивості особистості, що має когнітивний, особистісний і регулятивний компоненти та забезпечує внутрішню локалізацію: причин успіхів і невдач, відповідальності за них та контролю власних досягнень; обґрунтовано механізми (внутрішня локалізація причинності, відповідальності та контролю) та компоненти (когнітивний, особистісний, регулятивний) інтернальності майбутніх психологів; розроблено структурно-функціональну модель інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку; емпірично встановлено переважання низького рівня аксіологічно-мотиваційного та середнього рівня поведінкового компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку, низького рівня регулятивного та середнього рівня когнітивного компонентів інтернальності майбутніх психологів; виявлено кореляційні зв'язки між когнітивним компонентом інтернальності та поведінковим й аксіологічно-мотиваційним компонентами готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, регулятивним компонентом інтернальності та

когнітивним компонентом готовності до саморозвитку, особистісним компонентом інтернальності й аксіологічно-мотиваційним компонентом готовності до саморозвитку; обґрунтовано та розроблено модель і програму формування інтернальності майбутніх психологів як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку шляхом активізації механізмів інтернальності та їх впливу на компоненти готовності до особистісно-професійного саморозвитку засобами активних методів навчання;

- *поглиблено та уточнено* зміст понять «відповідальність», «саморозвиток», «самовдосконалення», «самореалізація», «самоактуалізація», «самовиховання», «особистісне зростання», «саморегуляція», «інтернальність» та чинників особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів;

- *набули подальшого розвитку* знання про сутність і зміст особистісно-професійного саморозвитку, професійно важливі якості майбутніх психологів.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що розроблені пакет діагностичних методик, програма формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку та методичні рекомендації щодо формування інтернальності можуть бути використані практичними психологами, викладачами закладів вищої освіти при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін «Психологія особистісного росту та зрілості», «Психологічна корекція», «Психологія роботи з персоналом», «Психологія особистості», «Психологічні основи саморегуляції».

**Особистий внесок здобувача** у науковій статті «Характеристика інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку», написаній у співавторстві з Д. Шульженко, полягає в емпіричному дослідженні взаємозв'язків між компонентами інтернальності та готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (50%).



**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Результати дослідження оприлюднено на 8 Міжнародних науково-практичних конференціях, 2 Всеукраїнських науково-практичних конференціях та 1 регіональній науково-практичній конференції (2010-2019 р.р.), а також на засіданнях кафедри психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2015-2019 рр.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Класичного приватного університету, м. Запоріжжя (довідка № 625 від 07.06.2018 р.), Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (довідка № 1077/6.06.1 від 16.09.2019 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-19-1305/1 від 14.11.2019 р.).

**Публікації.** Зміст та результати дисертаційної роботи відображено у 24 публікаціях, з них: 1 стаття у вітчизняному фаховому виданні; 6 – у міжнародних виданнях та збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз (5 одноосібних, 1 – у співавторстві), 6 – в інших наукових виданнях, 11 матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура дисертації** складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (384 найменування, із них 18 іноземними мовами) та 5 додатків (на 157 сторінках). Основний зміст дисертації викладено на 209 сторінках. Робота містить 15 таблиць та 33 рисунки на 42 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 421 сторінку.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

## 1.1. Проблема саморозвитку у зарубіжній та вітчизняній психології

Місією сучасної вищої освіти можна вважати забезпечення психолого-педагогічних умов підготовки компетентного фахівця, здатного до безперервного особистісного та професійного саморозвитку. Адже крім успішного засвоєння знань та вмінь з обраного фаху надзвичайно важливим є оволодіння максимально вираженими професійно значущими особистісними якостями [19, с. 14]. Л. Кулікова вважає стимулювання активності студентів щодо власного становлення, забезпечення їх технологіями самоосвіти та самовиховання одними з основних вимог суспільства щодо підвищення продуктивності сучасної вищої освіти [157, с. 46–47]. Випускник закладу вищої освіти є не закінченим «продуктом» освітньої системи, а особистістю, здатною до подальшого професійного становлення та управління цим процесом. На сучасному ринку праці цінуються спеціалісти, які не зупиняються на отриманому рівні знань, а самостійно аналізують вимоги роботодавців та підвищують свою кваліфікацію [366, с. 59–60].

Разом з тим, проблему нестачі мотивації саморозвитку студентської молоді засвідчено у працях багатьох науковців, зокрема: І. Булиги (зумовлене вектором сучасного цивілізаційного розвитку домінування матеріальної культури й штучного середовища) [42, с. 169]; С. Кузікової (пасивно-споживацька спрямованість, орієнтація масової культури на отримання максимального задоволення при докладанні мінімальних зусиль; спрощеність ідеалів саморозвитку) [155, с. 303–312]; Н. Гаркавенко (об'єктне самоставлення студентів, закріплення маніпулятивних форм поведінки, сприйняття себе як «жертви») [60, с. 187]; Е. Еріксона (зумовлена віком криза

ідентичності та самодетермінації, яка проявляється у складностях особистісно-професійного самовизначення, дифузності уявлень про професійну діяльність та власну індивідуальність) [146, с. 673]; Н. Слободяник (амбівалентне самоставлення, переконаність у випадковості подій) [278, с. 147–158].

Поняття особистісного-професійного саморозвитку є багатоаспектним. Само- як перша частина слова вказує на: скерованість дії на самого себе; здійснення чогось без стороннього впливу, допомоги; автоматичну дію або використання певного механізму (універсальний словник української мови [158, с. 675]); такі сили, якості, форми, існування яких розглядається на їх власній основі (словник соціальної філософії [291, с. 393]).

Саморозвиток – це: розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил (великий тлумачний словник української мови [49, с. 576]); те саме, що саморух (великий тлумачний словник сучасної української мови [48, с. 1101]); розвиток, причина якого міститься в самій речі чи системі, зокрема – у внутрішніх протиріччях (філософський словник [325, с. 597]); збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини в процесі різних видів її цілеспрямованої діяльності (психолого-педагогічний словник [248, с. 684]); зростання Я, рух до емоційної та когнітивної зрілості, самоактуалізації (великий тлумачний психологічний словник [35, с. 219]). В історичній ретроспективі синонімом саморозвитку вважався запроваджений Ж.-Ж. Руссо іменник *perfectibilite*, що означав спроможність до вдосконалення як своєрідну мета-здатність, від якої залежить розвиток усіх інших здібностей. Пізніше М. Мендельсон змінив «здатність» на «зусилля», чим запропонував принцип прагнення до досконалості [90, с. 299–301].

Феномен саморозвитку розглядався представниками різних наук. В галузі природничо-наукових досліджень феномен саморозвитку отримав нове тлумачення в межах синергетики. Завдяки роботам П. Анохіна,

Н. Бернштейна, Л. фон Берталанфі, І. Пригожина та використанню методів природничо-наукового пізнання було досліджено процеси самоорганізації складних систем [291, с. 393]. В межах синергетики О. Рижков розглядав саморозвиток як активність систем, які розвиваються, спрямовану на встановлення порушеного балансу функціональних підсистем [366, с. 48]; Л. Коростильова аналізувала категорії вибору в контексті можливості для самовдосконалення [144, с. 17]; І. Передборська визначала особистість як самодостатню істоту, яка перебудовує сама себе у напрямку гармонізації відносин на осі Людина – Всесвіт. У точках біфуркації посилюється відповідальність за здійснений вибір [324, с. 50].

З феноменом саморозвитку пов'язаний новий напрям менеджменту – самоменеджмент, під яким Л. Зайверт розумів послідовне і цілеспрямоване застосування випробуваних методів роботи у повсякденній практиці для оптимального використання свого часу. М. Лукашевич визначав самоменеджмент як методику самовдосконалення ділових якостей та підвищення готовності до побудови успішної кар'єри, спрямована на свідоме управління своїм життям і подолання несприятливих умов як на роботі, так і в особистому житті [171, с. 3–13].

Акмеологічні основи саморозвитку як детермінанти професійного розвитку людини досліджено у працях А. Деркач, А. Маркової, С. Кузікової [42; 76; 182]. Акмеологічні аспекти проблематики саморозвитку також аналізували: О. Антонова (аксіологічні, мотиваційні, когнітивні механізми творчої самореалізації професіонала) [9, с. 17–22], І. Булига (формування акмеологічної культури) [42, с. 169], Г. Гуменюк (ресурсна здатність людини до підвищення власної компетентності) [71, с. 110–116].

Хоча проблеми саморозвитку мають міждисциплінарний характер, найчастіше вони розробляються в межах філософії, педагогіки та психології. Філософський ракурс аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик та найбільш загальних закономірностей (М. Щукіна [366]), обґрунтуванням здатності до

саморозвитку як родової характеристики людини (В. Блінова [28]). Поняття саморозвитку філософи традиційно пов'язують з терміном «саморух», під яким розуміється власна, внутрішньо необхідна мимовільна самозміна системи [323, с. 379]; іманентний самодовільний рух матерії, що здійснюється внаслідок властивих їй суперечностей [325, с. 598]. Протягом різних епох характер пояснення сутності, значення та кінцевої мети саморозвитку залежав від численних культурних, економічних, технічних, соціально-психологічних чинників [130, с. 215].

На думку науковців [366], [242], [170], за часів Античності саморозвиток розумівся як: самозростання (Геракліт); саморух в результаті боротьби протилежностей (Платон) або усвідомлення протиріч в результаті дискусії на шляху до істини (Сократ); самовдосконалення з метою вироблення уміння насолоджуватися (Епікур, Арістип) або безстрашності та помірності (Демокрит); саморух матерії з можливості до дійсності, а також – самовиховання чеснот (Аристотель); духовне очищення (давньоіндійська філософія); психологічне та фізичне тренування (філософія Давнього Китаю); пізнання та служіння Богу, в тому числі – через страждання, що надає процесу саморозвитку морального значення (іудаїзм).

За часів Середньовіччя моральне розуміння самовдосконалення довершилося у християнстві, в якому саморозвиток осмислювався через поняття «спасіння», тобто обожнення людини, оновлення її тлінної гріховної природи через безпосереднє спілкування з Богом. Неодмінною умовою саморозвитку визнавалася свобода волі [170, с. 59–71].

Філософія Нового часу відзначилася розмаїттям підходів до проблеми саморозвитку особистості. Філософи Просвітництва декларували мету викоренення вад суспільства шляхом самопізнання і самовдосконалення, але ефективних шляхів досягнення цієї мети не було винайдено [170, с. 70–77]. На думку В. Лозового [242, с. 15–16], нова і новітня західноєвропейська філософія набула орієнтації на егоїзм як самоцінність, через що саморозвиток став тлумачитися як: виховання необмеженої свободи шляхом

самодисципліни (Ф. Ніцше); активна діяльність заради забезпечення насолод (Й. Фіхте); самоформування у відповідності до прийнятих у суспільстві моральних норм успішності кар'єри (Б. Франклін); розвиток душевних і тілесних сил для реалізації власних цілей (І. Кант). Християнські філософи, зокрема Г. Сковорода, не відділяли поняття саморозвитку від добра, істини та краси, боротьби зі злом в самому собі [170, с. 70–86].

В межах діалектико-матеріалістичного підходу саморозвиток трактувався як необоротна, закономірна, спрямована, внутрішньо необхідна зміна системи, що породжена самосуперечливістю і супроводжується переходом до нового якісного стану [366, с. 38–41]. У Новітньому часі під впливом науково-технічної революції саморозвиток став однією з важливих професійних вимог до фахівців [242, с. 16]. Разом з тим, внаслідок глобальних соціальних катастроф він почав розглядатися в екзистенціальному смислі [205, с. 105] через: самореалізацію у справі, заради якої хотілося б жити (С. К'єркегор); рефлексію (Т. де Шарден); прийняття відповідальності за власне життя, мужнє виконання обов'язку перед обличчям невідворотності (А. Камю) тощо [130, с. 216].

На цей час проблема саморозвитку найчастіше розглядається в межах соціальної філософії в контексті: самовдосконалення суспільства [27], впливу історичних умов на особливості світогляду [288, с. 106–107], духовного становлення засобами аскетичного самообмеження [273]. В межах сучасної філософії освіти саморозвиток розглядається крізь призму переорієнтації на людину як самоцінність [201, с. 56–57] і використовується для визначення самого поняття освіти як процесу розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаного з оволодінням соціально значущим досвідом [324, с. 8].

Отже, філософське розуміння саморозвитку поступово збагачувалося ідеями самовдосконалення на основі самопізнання, визнання власної недосконалості, прийняття відповідальності та набувало морального виміру.

Наприкінці XIX століття дослідження саморозвитку зсунулися у сферу педагогіки. Предметом сучасних досліджень виступають педагогічні умови

стимулювання самоосвіти та самовиховання. Самоосвіта – це процес індивідуальної неформальної навчальної діяльності, що дає освіту, отриману без допомоги вчителя або навчального закладу. Самовиховання – це спрямована свідома діяльність людини, що має на меті найбільшу реалізацію особистості через набуття нових властивостей або зміни вже існуючих (велика психологічна енциклопедія [32, с. 406–407]).

Як встановила М. Щукіна, спрямованість на саморозвиток завжди була притаманна освіті, що підтверджують праці Я. Коменського, Г. Песталоцці, П. Каптерева, А. Макаренка. На думку дослідниці, педагогіка саморозвитку передбачає не зовнішнє управління цим процесом, а створення сприятливих умов для появи потреби у самовдосконаленні та здатності самостійно керувати цим процесом [366, с. 59–67]. Г. Селевко також підкреслював необхідність створення спеціальних педагогічних умов саморозвитку [270], важливість яких довів О. Суворов на прикладі сліпоглухих дітей [299].

У психології [151], [152], [155] саморозвиток розумівся як: шлях підсилення життєздатності (С. Мадді); самовдосконалення (І. Булах, М. Савчин); втілення смислу життя (В. Франкл); прояв суб'єктності (В. Слободчиков); удосконалення вже наявних або формування раніше відсутніх якостей (А. Деркач); самоперетворення (М. Боришевський); форма життєтворчості (В. Ямницький) та ін.

На основі теоретичного аналізу В. Міляєвою та Ю. Бреус виявлено два підходи до розуміння поняття саморозвитку: психологічний та процесуально-організаційний. Психологічний підхід включає в себе такі розуміння саморозвитку: діяльнісне – як внутрішньої активності, виду творчої діяльності (Г. Балл, О. Слободян); потребо-мотиваційне – як потреби людини, яка прагне до самозвільнення, «оволодіння собою» (М. Бердяєв); конгруентне – як шляху до гармонізації відносин із собою і навколишнім світом (О. Суворов); трансферно-особистісне – як здатності особистості до змін, свідомої перебудови внутрішнього світу, здійснення особистісного вибору, наближення до Я-ідеального (К. Роджерс, В. Маралов). Виявлено

пояснення саморозвитку або як внутрішнього, мотиваційного процесу (М. Боришевський, Г. Костюк), або як зовнішньо організованого, технологічного (О. Затворнюк, Л. Кулікова). Представники процесуально-організаційного підходу, зокрема М. Костенко, акцентують необхідність обох складових процесу: зовнішньої і внутрішньої [191].

Проблемі саморозвитку традиційно приділяли увагу видатні зарубіжні психологи, більшість з яких розглядала його на внутрішньоособистісному рівні як реалізацію власного потенціалу та глибинних потреб, подолання негативних чинників власного зростання. Найбільший внесок у розгортання проблеми саморозвитку особистості внесли представники гуманістичної психології, зокрема А. Маслоу та К. Роджес, які розуміли його як процес самоактуалізації, наближення Я-реального до Я-ідеального [259; 377]. В. Франкл, засновник логотерапії, вбачав сутність саморозвитку особистості в осягненні людиною смислу власного життя у творчості та турботі про інших [330]. А. Адлер розумів процес саморозвитку як боротьбу особистості за самоствердження на шляху подолання комплексу неповноцінності, переважання над природними та соціальними обмеженнями, «компенсаторний рух» до відтворення почуття самоцінності, задоволення потреби людини у пристосуванні до життя та довірі до самої себе [3, 5–10]. Один із засновників гештальттерапії Ф. Перлз розумів сутність саморозвитку з точки зору переходу до глибшого самоусвідомлення, справжнього самовираження, опори на себе, а не на середовище [216].

Засновник психоаналізу З. Фрейд пов'язував саморозвиток особистості з більшою індивідуалізацією, «нарцисичними бажаннями», а отже – витисканням природних еротичних інстинктів, тому ототожнював процес самовдосконалення з духовними стражданнями [332, с. 377–421]. К. Хорні, представниця неофрейдизму, виступила з критикою З. Фрейда та зауважила, що нарцисичний елемент, скоріше, заважає самовдосконаленню, оскільки сприяє розвитку «фальшивого Я» [341]. Дослідниця вважала саморозвиток



втіленням потреби кожної людини у реалізації власного потенціалу, пригніченого невротичними тенденціями [340].

Саморозвиток аналізували й на поведінковому рівні. Засновник біхевіоризму Б. Скіннер розглядав сутність саморозвитку в контексті здатності більш успішно керувати своєю поведінкою, послабляти негативні та підсилювати позитивні стимули [58, с. 5–7]. На думку А. Анг'яла, саморозвиток відбувається у трьох вимірах: вертикальному (розвиток глибинних потреб та більш досконалих паттернів, що їх задовольняють), прогресивному (розвиток продуктивності, ефективності) та горизонтальному (підвищення багатогранності поведінки людини). Саморозвиток полягає у зростанні автономії (прагнення задовольнити свої інтереси за допомогою середовища) та гомонії (відмови від себе заради інших) [144, с. 28].

Когнітивний вимір феномену саморозвитку надали А. Бек та А. Еліс, які розглядали його як здатність керувати власними ментальними процесами, змінювати руйнівні паттерни думок та дій [58, с. 5].

У радянській та пострадянській психології традиційно виділяють декілька концептуальних підходів до проблеми саморозвитку. В межах діяльнісного підходу О. Леонт'єв розглядав діяльність як джерело розвитку [274, с. 219] та саморозвитку особистості [163, с. 139], а Л. Виготський вважав її змістом та умовою самовиховання [54, с. 51]. В межах системного підходу, який полягає у дослідженні структури об'єкта як організованого цілого [94, с. 19], саморозвиток розуміється як системне утворення, що включає взаємопов'язані функціональні компоненти [58, с. 11]. З точки зору динамічного підходу саморозвиток розглядався Л. Анциферовою як процес, орієнтований на якісне перетворення особистості – автора власних змін [10]. Суб'єктний підхід, за С. Рубінштейном, базується на положеннях про суб'єкта як центр організації буття і суб'єктність як здатність до самовдосконалення [94, с. 20]. В. Слободчиков та Є. Ісаєв розуміють саморозвиток як розвиток здатності бути справжнім суб'єктом свого життя, переводити власну життєдіяльність у предмет практичного вдосконалення

[277, с. 146–147]. За Н. Низовських, саморозвиток це самоперетворення, специфічна діяльність людини щодо створення якісно нового у своїй свідомості, стосунках, переживаннях і поведінці у відповідності до життєвих задач і внутрішніх спонукань [205, с. 9]. Згідно з діалогічним підходом М. Бахтіна, основною умовою саморозвитку є конструктивний діалог, зміна суб'єктів взаємодії в результаті їх впливу один на одного [58, с. 11].

Як вважає Л. Кулікова, під особистісним саморозвитком слід розуміти духовно-моральне, загальнокультурне, соціальне самопідсилення людини, розгортання особистісного ресурсу у спеціальних психолого-педагогічних умовах. Дослідниця вважала саморозвиток процесом, що виражає відповідальність людини за власну долю й полягає у формуванні якостей, необхідних для вирішення актуальних життєвих задач [157, с. 48–49].

У сучасній вітчизняній психології проблема професійного розвитку та саморозвитку є досить розробленою (С. Максименко, С. Кузікова, Т. Титаренко та ін.). Представники української психологічної думки нерідко ототожнювали процеси розвитку та саморозвитку, оскільки вважали розвиток результатом впливу внутрішніх суперечностей [151; 153].

Предметом наукової дискусії виступають зміст та механізми саморозвитку, які зазвичай аналізуються у контексті суб'єктності та самодетермінації. Власну позицію щодо сутності саморозвитку, самовдосконалення пропонували: Г. Костюк (праця над собою з метою формування позитивних рис особистості, здібностей, готовності нести відповідальність за своє майбутнє [145, с. 180]); В. Лозовой (організоване самотворення – самодетермінована система, яка визначається потребою в саморозвитку та особистісній автономії, системою ціннісних орієнтацій, готовністю до змін тощо [170]); Л. Долинська, О. Пенькова (діяльність, спрямована на удосконалення власних якостей згідно з соціальними та індивідуальними цінностями, орієнтаціями, цілями [81, с. 28]); Л. Сердюк (процес безперервного саморуху, самооновлення через переструктурування особистісних структур [271, с. 143–145], передумовою якого є

самодетермінація, на яку впливають інтернальність та мотивація саморозвитку [272, с. 170–173]).

Залишається актуальним питання співвідношення внутрішніх та зовнішніх, соціальних умов саморозвитку. Як вважає С. Максименко, засновник вітчизняної школи генетичної психології, саморозвиток особистості необхідно розглядати у контексті дії як біологічних, так і суспільно-історичних законів, зокрема співвідношення дозрівання та навчання, при цьому науковець акцентує значення власної діяльності людини щодо подолань протиріч між її потребами та можливостями їх задоволення [177]. І. Бех визначає саморозвиток як самозміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яка виникає під впливом внутрішніх та зовнішніх причин і включає механізми самоприйняття та самопрогнозування [23, с. 13–14].

Для вітчизняного підходу є характерним вивчення саморозвитку у контексті психічного здоров'я. Так, Т. Титаренко спочатку розглядала проблему готовності до саморозвитку, самореалізації у контексті здатності до здійснення життєвого вибору та прийняття відповідальності за нього [309, с. 42–48], але пізніше перейшла до проблеми психологічної самопомоги у площині соціально-психологічної реабілітації, відновлення психологічного здоров'я після психологічної травми, спричиненої воєнними подіями [310, с. 106–145]. Ю. Приходько також відзначала значення готовності людини до гармонійного саморозвитку, самоактуалізації як важливої передумови психічного здоров'я [229, с. 82–84]. Погоджуючись з думкою, що психічно здорові люди почувуються благополучно внаслідок схильності до саморозвитку, Г. Мозгова додала важливе зауваження, що саморозвиток здатний виправляти деякі порушення психологічного здоров'я завдяки розв'язанню внутрішньоособистісних конфліктів [194, с. 133].

Низка досліджень присвячена особистісним ресурсам саморозвитку. С. Кузікова, розробник вітчизняної методики психодіагностики особистісного саморозвитку, визначила його як складний, нелінійний, багатоплановий процес, який має свою динаміку (піки і спади), індивідуальну спрямованість,

мотиви, способи, суб'єктивні та об'єктивні результати [156, с. 102]. На думку дослідниці, метою саморозвитку як цілеспрямованої діяльності є самозмінювання в позитивному для людини напрямі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. С. Кузікова виділяла такі критерії організації саморозвитку, як усвідомлення своїх ресурсів, вміння керувати їх реалізацією, здатність до рефлексії, саморегуляції, самоорганізації, відповідальності за власний саморозвиток тощо. Дослідниця запропонувала структурно-функціональну модель саморозвитку на рівнях актуального та найближчого розвитку, в якій виокремила: характеристики, потенціал (потреба, механізми, умови) та мотиваційно-вольові регулятори саморозвитку. Останні характеризують людину як суб'єкта саморозвитку та складають зміст готовості до нього [155, с. 296–311]. П. Лушин звертався до проблематики саморозвитку в контексті вивчення особистісного змінювання, переходу до нової ідентичності, розширення можливостей особистості на основі наявного потенціалу [172, с. 16–34].

Згідно з поглядами Л. Просандеєвої, важливим ресурсом саморозвитку є автономність, під якою дослідниця розуміла здатність людини контролювати, захищати і розвивати цінність власного «Я». Саме автономна, самостійна та автентична людина здатна свідомо розвивати себе, творити свій світ і цінність власного «Я» [233, с. 398–399].

На думку Г. Балла, умовою саморозвитку є активність самоуправління – прояв психологічної свободи особистості, що полягає у здатності суб'єкта керувати своїми можливостями та регулювати зовнішні впливи [18, с. 35–40].

При аналізі психологічної літератури з теми дослідження була виявлена проблема понятійно-термінологічної невизначеності. Поняття «саморозвиток» (self-development) вживається як подібне до понять «самореалізація» (self-realization), «реалізація своїх можливостей» (realization of one's own potential possibilities), «самоактуалізація» (self-actualization), «самоздійснення» (self-fulfilment) [143, с. 118]. Як подібні часто використовуються поняття «самовдосконалення», «самовиховання»,

«особистісне зростання», а в організаційному аспекті – «саморегуляція». Разом з тим, аналіз наукових джерел дозволяє встановити деякі відмінності у змісті цих термінів [126, с. 43].

Найчастіше в якості синоніма саморозвитку використовується поняття самовдосконалення – удосконалення самого себе, своєї фахової майстерності тощо (великий тлумачний словник сучасної української мови [48, с. 1098]). Спільним із саморозвитком є цілеспрямоване покращення своїх фізичних, моральних, професійних характеристик. Натомість, відмінності від саморозвитку полягають у наступному: підключенні самокорекції, попередньої переоцінки свого Я, невдоволення собою; вужчих вікових меж: самовдосконалення починається лише у підлітковому віці, коли настає пора формування ідеального «Я» (психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів [247, с. 467]); більшій широті за змістом, оскільки, за Л. Коростильовою, передбачає не лише розвиток наявних можливостей, а й формування нових [144, с. 19–37]; організованості: на думку Н. Слободяник самовдосконалення вимагає визначення чітких цілей та шляхів їх досягнення, самоконтролю та вольових зусиль [279, с. 417].

Інколи в якості синоніму саморозвитку використовується поняття «самореалізація», тобто реалізація: своїх можливостей, життєвої стратегії в соціально значущих сферах життєдіяльності (психологічний енциклопедичний словник [88, с. 404]); власного «Я» як унікального, неповторного і відмінного від «Я» інших людей (словник-довідник з психології [169, с. 74]); власних зусиль, можливостей розвитку Я (Оксфордський словник [381, с. 921]); всіх аспектів особистості, генетичних та особистісних можливостей (психологічний та психоаналітичний словник [367, с. 488]). Спільним із саморозвитком є втілення у діяльності власного Я, своїх здібностей. Відмінності самореалізації від саморозвитку підкреслювали: І. Ідінов (первинність саморозвитку як усвідомлення та накопичування в собі умінь, знань, які потім реалізуються людиною для демонстрації свого Я [144, с. 13]); А. Деркач та Є. Селезньова (самореалізацію вважають результатом

саморозвитку [76]); Л. Коростильова (соціальний та професійний контекст самореалізації [144, с. 8–19]); О. Коропецька (реалізація внутрішнього потенціалу у конкретній діяльності [143, с. 119]); Д. Леонт'єв (зовнішня детермінація самореалізації, спрямованість на самоствердження, отримання визнання [164]).

Найбільш близьким до поняття саморозвитку ми вважаємо поняття «самоактуалізація», під яким розуміється зростання і розвиток особистості людини внаслідок природного розгортання того, що закладене в ній як в родовій істоті, первинної мотивації самопізнання. Так, за Н. Петренко, цей процес має своїми витокami внутрішній світ людини (внутрішню детермінацію) і може розглядатися як базисний щодо саморозвитку особистості [217, с. 55–57]. Втім, на думку С. Кузікової, самоактуалізацію відрізняє від саморозвитку повна відсутність мотивації досягнення суспільно значущих результатів діяльності [151, с. 173].

За змістом процес саморозвитку пов'язаний із процесом самовиховання. Самовиховання – це систематична та свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення та вдосконалення своїх позитивних якостей та подолання негативних (словник-довідник з психології за редакцією Г. Ложкіна [169, с. 74]); свідомо діяльність, спрямована на найбільш повну реалізацію себе як особистості, що передбачає наявність ясно усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних смислів (психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів [247, с. 468]); починається із самовиправлення поведінки, а не якостей, з метою пристосування до зовнішніх вимог; по мірі підвищення ступеню усвідомлення стає все більш значущою силою саморозвитку особистості (психологічний словник Н. Копоруліної [239, с. 403–404]). Науковці відзначали специфічні характеристики самовиховання, які дозволяють уточнити його зміст та розвести з поняттям саморозвитку: Н. Копоруліна – завжди організований характер [239, с. 403–404]; Ю. Прудковських, Н. Тимошенко – педагогічний аспект, вплив навчально-професійного середовища [234, с. 220]; О. Главацька – усвідомленість [61,

с. 34]; Т. Веретенко, О. Денисюк – орієнтація на вимоги суспільства [50, с. 149–150]; Л. Коростильова – вікові межі (самовиховання починається лише з підліткового віку) [144].

Наближеним до поняття саморозвитку є термін «особистісне зростання» – складний, багатофакторно обумовлений процес набуття індивідом новоутворень у площині власної діяльнісної активності (С. Максименко). Поява цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому [279, с. 416]. Поняття є ширшим, ніж поняття саморозвитку, розглядається як результат цього процесу, але припускає вплив й інших факторів, серед яких – зміст і характер діяльності, спілкування, психологічна допомога тощо [126, с. 45].

У площині самовпливів, спрямованих на покращення психологічного стану та діяльності, саморозвиток перетинається з саморегуляцією. Саморегуляція (від лат. *Regulare* – упорядковувати, налагоджувати) – це вплив на систему, що здійснюється з метою дотримування потрібних показників її роботи, реалізується за допомогою внутрішніх змін, породжених самою системою у відповідності до законів її організації (словник з психології праці [243, с. 560–561]). Як і саморозвиток, саморегуляція передбачає прогресивні внутрішні зміни, але акцент робиться на забезпеченні якості певної діяльності.

Отже, поняття саморозвитку не є синонімічним до зазначених понять. Разом з тим, в контексті кожного з них можливо глибше розкрити різні аспекти цього багаторівневого феномену.

Так, у психології особистісний саморозвиток розглядається: з точки зору змісту (самовдосконалення, самовиправлення) або методу, технології (самовиховання, самоосвіта); як результат (самоактуалізація, самореалізація, самовдосконалення) або процес (самозміна, самотворення); як самостійна цінність (творче саморозкриття) або засіб досягнення певної мети (автономії, успіху); як діяльність (тренування) або як особистісна властивість (суб'єктність, рефлексивність).

## **1.2. Структура готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Феномен саморозвитку у контексті професійної самореалізації аналізується в межах різних методологічних підходів: акмеологічного, що аналізує саморух до професіоналізму особистості, тобто удосконалення професійно важливих здібностей та якостей, та професіоналізму діяльності, тобто підвищення професійної компетентності (І. Булига [42], А. Деркач [78]); аксіологічного, що розкриває значення цінностей для забезпечення готовності майбутніх фахівців до особистісно-професійного саморозвитку (Ж. Гараніна [58], С. Мінюрова [251]); антропоцентричного, згідно з яким особистість студента є метою і суб'єктом професійного саморозвитку (О. Чурсіна [359]); діяльнісного, що передбачає формування елементів саморозвитку як специфічної діяльності (Л. Виготський [54], О. Леонтьєв [163]); компетентнісного, що акцентує важливість практичного застосування вмінь та навичок особистісно-професійного саморозвитку (І. Бех [23]); синергетичного, згідно з яким професійне становлення особистості є відкритою, нелінійною та неврівноваженою системою (Е. Зеєр [94]); суб'єктного (М. Боришевський [36], А. Маркова [182], В. Татенко [302]), що визначає проектування власної діяльності і себе як професіонала основним механізмом розвитку людини у професії [242, с. 120–121], а вміння проектувати та реалізовувати плани власного професійного розвитку – однією з основних характеристик суб'єкта професійної діяльності. Крім того, дослідження професійного саморозвитку здійснюються у контексті: психології праці (Є. Клімов, Л. Маркова); професійної орієнтації (Е. Зеєр); труднощів самореалізації особистості у професійній сфері (Л. Дика, Є. Єрмолаєва); професійної ідентичності (В. Зливков, Л. Шнейдер) тощо [143]; [71]; [283].

Поняття «професійний саморозвиток» межує з поняттями професійного розвитку, професіоналізації та професійного становлення. Перші два більше



стосуються внутрішньоособистісних перетворень: професійний розвиток – це зміни психіки в процесі засвоєння та виконання професійно-освітньої та професійної діяльності; особистісно-професійний розвиток – це процес самовдосконалення особистості, орієнтований на високий рівень професійних досягнень; професіоналізація – це «формування» суб'єкта, адекватного змісту та вимогам професійної діяльності. Натомість третє поняття має операціональний аспект: професійне становлення за Е. Зеєром – це індивідуальний шлях особистості з початку формування уявлень про професію до завершення професійної біографії [94, с. 16–28]; за І. Булигою – це процес формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграція [42, с. 167].

Загальновідомо, що поняття особистісного та професійного саморозвитку є нерозривно пов'язаними: на думку С. Соколовської, професійний саморозвиток неможливо відділити від особистісного [289, с. 32]; за Ж. Гараніною, вони є цілісною системою, що забезпечує досягнення особистісно та професійно значущих цілей [59, с. 25–26]; О. Деркач вважала професійний розвиток зустріччю професії і особистості [77, с. 56]. Ми використовуємо поняття особистісно-професійного, а не професійного саморозвитку, оскільки акцентуємо самовдосконалення професійно-важливих якостей, а не компетенцій та знань.

За результатами аналізу першоджерел, *особистісно-професійний* (у деяких авторів – професійний) *саморозвиток* – це:

- професійна самореалізація: свідома діяльність людини, спрямована на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія (В. Фрицюк [334]); особистісне і професійне самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі виконання професійної діяльності (С. Соколовська [289]); неперервний, динамічний процес залучення до професій, професійної реалізації та самореалізації (Р. Вайнола [44]); свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації (Т. Стрітьєвич [297]);

- самовдосконалення професійної діяльності: процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності (М. Дудіна [242]); форма підвищення професіоналізму під час навчання або трудової діяльності (Л. Зязюн [98]); цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності відповідно до умов професійної діяльності (І. Ігнацевич [102]); прогресивна самозміна людини, що виражається в зміні якості її професійної діяльності (О. Чудіна [358]);

- самовдосконалення професійно важливих якостей: свідомо цілеспрямована самозміна особистості, яка супроводжується духовно-етичним та дієво-практичним самозбагаченням, спрямованим на підвищення рівня професіоналізму (М. Поплавська [225]); творчий процес і стан людини, складовими якого є система професійно важливих якостей та компетенцій (А. Бистрюкова [24]); процес вдосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань, вмінь та навичок (В. Ковальчук [136]); свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність щодо вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії (А. Смолюк [283]); свідоме і цілеспрямоване усування невідповідності між вимогами професії та можливостями людини (В. Маралов [298]); процес прогресивної зміни особистості, орієнтований на високий рівень професійних досягнень (С. Минюрова [188]);

- розвиток професіонала як суб'єкта діяльності: свідомий регульований процес становлення особистості майбутнього фахівця як суб'єкта свого життя і професійної діяльності, удосконалення здібностей та якостей особистості відповідно до обраної спеціальності (А. Смолюк [284]).

Отже, на думку науковців, процес особистісно-професійного саморозвитку полягає у цілеспрямованій самозміні, мета – у професійній самореалізації, а зміст – у самовдосконаленні професійно важливих особистісних якостей та підвищенні рівня професійної компетентності.

Сучасні дослідження особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів [2], [183], [193], [219], [230], [231], [246], [345], [348]

здійснюються у контексті: професійно-важливих якостей майбутніх психологів (Л. Дубровіна, М. Обозов); психологічних умов професійного становлення майбутніх психологів (В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Чепелева); методів і технологій саморозвитку (Л. Долинська, В. Федорчук); формування професійної позиції (О. Бондаренко, І. Слободянюк та ін.); суб'єктності (І. Дубровіна, М. Савчин); удосконалення самопізнання (Т. Скрипченко).

Згідно з позицією В. Панка та Н. Чепелевої, особливої значущості готовність до особистісно-професійного саморозвитку набуває саме для психологів, специфіка професійної діяльності яких полягає у тому, що її засобом виступає особистість фахівця, а об'єктом – суб'єктивна реальність іншої людини [56, с. 86]. Це означає, що успішність професійних впливів психолога передбачає високий рівень розвитку професійно важливих особистісних якостей [82, с. 193], усвідомлення психологом необхідності перетворення свого внутрішнього світу [346, с. 257], самосуб'єктивації (суб'єктної активності стосовно себе) [8]. Самоаналіз спілкування з клієнтом повинен слугувати стимулом для удосконалення не тільки професійних умінь, але й якостей. Як встановила Н. Пророк, саморозвиток, самотворення є важливішими детермінантами професійного розвитку психологів [231, с. 347], а прагнення до професійного самовдосконалення – складовою психологічної культури [232, с. 237–246]. Від майбутніх психологів очікують не тільки успішного засвоєння відповідних знань, умінь та навичок, але й виходу на новий рівень особистісного саморозвитку [258, с. 10–24]. Тому, на думку А. Маркової, професійна підготовка психологів все частіше розглядається як процес прогресивних змін особистості під впливом професійної діяльності та власної активності щодо самовдосконалення [183, с. 216].

Вимога готовності до особистісно-професійного саморозвитку студентів-психологів закріплена на нормативному рівні. Згідно з положеннями етичного кодексу психолога, прийнятого на установчому з'їзді Товариства психологів України 20.12.1990 р., психологи несуть особисту

відповідальність за свою роботу (п. 1.1), повинні прагнути до адекватних знань про свої якості та межі власних професійних можливостей, якомога швидше розв'язувати власні особистісні проблеми, що негативно впливають на якість виконання обов'язків (п. 2.4) [89, с. 1–4]. Відповідно до Стандарту вищої освіти України із галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня освіти, майбутні психологи мають бути здатними до: СК12 особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку; ПР15 відповідального ставлення до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку; АВ2 подальшого навчання з високим рівнем автономності [295, с. 6–12]. Стандартом для другого (магістерського) рівня освіти додано пункт СК8: здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію [296, с. 6–11].

Виходячи з вимог професійної діяльності, *змістом особистісно-професійного саморозвитку психолога* є: за Н. Чепелевою – усвідомлення та відпрацювання емоційних і змістових проблем власного особистісного зростання; подолання власних домінант з метою розвитку у себе найважливішої професійної якості – діалогічності [348, с. 243]; за М. Барчій – робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу [19, с. 16]; за С. Сошенко – корекція, усунення [294, с. 129], а на думку О. Кокун – компенсація негативних рис характеру [137, с. 65]. Нерозв'язані внутрішньоособистісні конфлікти, як стверджував В. Панок, призведуть до спотвореного сприймання клієнта, нав'язування йому власних думок [246, с. 237–238], або навіть, за Л. Терещенко, до виникнення невротичних розладів студентів-психологів [306, с. 218–222].

Основним змістом особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів вважається самовдосконалення професійно важливих якостей. Згідно з психологічним тлумачним словником найсучасніших термінів, це будь-які якості суб'єкта, які включені в процес діяльності і забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та

надійності [247, с. 637]. Під якостями розуміються не лише риси характеру, а ціла низка властивостей, зокрема: спрямованість особистості, комплекс інтелектуальних, емоційно-комунікативних, морально-психологічних, поведінково-вольових особливостей [70, с. 42]; психологічні процеси, стани, властивості та ставлення [294, с. 127]; особливості професійного мислення і свідомості, рефлексії і самооцінки, цілепокладання і мотиваційної сфери [318, с. 28]; знання, ставлення, установки і ціннісні орієнтації, вміння відображати, аналізувати, співпереживати ситуацію з клієнтом [87, с. 52].

Згідно з професіограмою, психолог повинен мати такі характеристики, як: комунікативні здібності, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктів [227]; високий рівень відповідальності, здатність до самоконтролю, схильність до співчуття, тактовність, ініціативність тощо [262, с. 306]. Морально-етичні, ділові, комунікативні, емоційні, вольові якості практичного психолога аналізувало багато науковців, зокрема: Н. Чепелева та Н. Пов'якель (професійна мотивація, цілеутворення, рефлексія; креативність; практичний інтелект, соціально-когнітивні й комунікативні вміння; толерантність до фрустрації, працездатність; здатність до професійної самореабілітації, саморегуляції та самоідентифікації [349, с. 121–123]); Я. Чаплак (надійність, об'єктивність, етичність, щирість, терпимість до незрозумілого, толерантність [346, с. 255]); І. Булига (організованість, ініціативність, дисциплінованість [42, с. 172]); В. Карандашев (відповідальність, здатність до рефлексії [101, с. 102]); Т. Верняєва (товариськість, спостережливість, уважність, самовладання, тактовність, чуйність, альтруїстичність тощо [105, с. 467]); С. Сошенко (упевненість, адекватна самооцінка, розуміння власних позитивних та негативних рис характеру [294, с. 128–129]).

Перейдемо до поняття «готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку». На базі теоретичного аналізу виявлено такі підходи до визначення змісту психологічної готовності: функціональний (під готовністю розуміється психічний стан тимчасової

активізації); особистісний (сформованість професійно-важливих особистісних властивостей); особистісно-діяльнісний (здатність ефективно виконувати професійні обов'язки); результативно-діяльнісний (результат підготовки) [351; 355; 359].

Готовність у психології визначається як: *передумова успішності діяльності*: наявність певних здатностей (Н. Ковалевська [150]), якостей і досвіду особи (Р. Бондаренко [329]); результат тривалого навчання (О. Овчиннікова [210]), професійної підготовки (К. Дурай-Новакова [276]); *стан*: «передстартова» активізація (А. Маркова [182]); налаштування на виконання діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандибович [85]); установка (Д. Узнадзе [316]); система, яка характеризує активність у момент підготовки та в процесі самої діяльності (Н. Батчаєва [22]); *якість*: ансамбль властивостей особистості (В. Серіков, В. Сластьонін [150]); синтез якостей, які визначають придатність до діяльності (В. Крутецький [276]); якість, яка передбачає інтеграцію мотиваційної та процесуальної систем діяльності (А. Чурсіна [359]).

У психології досить поширено поняття особистісної готовності до професійної діяльності, під яким В. Панок розумів сукупність якостей, що передбачає: гуманістичну спрямованість, усвідомлення своїх професійних цілей, реальну оцінку умов їх досягнення, прогнозування необхідних для цього зусиль та володіння необхідними ресурсами [214, с. 139].

На думку науковців (С. Некрасова, І. Чемірілова, В. Блінова, П. Харченко, Н. Чорна, М. Поплавська, С. Чурсіна, К. Соцький, В. Фрицюк, В. Хрипун), готовність до особистісного та професійного саморозвитку – це: сукупність якостей, набутих у професійній підготовці, та інтернальних здібностей до професійних самозмін [202, с. 17]; інтегративна особистісна властивість, що характеризується сформованістю системи професійних знань, умінь щодо самонавчання та самовиховання, усвідомленістю соціальної та особистісної значущості професійного самовдосконалення [347]; характерні для особистості способи реалізації стратегій поведінки в складній життєвій

ситуації та вирішення життєвих проблем у відповідності до власних психологічних особливостей, ресурсів та досвіду [27, с. 17]; поєднання всіх структурних складових психіки, спрямоване на конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності [338, с. 11]; професійно важлива особистісна якість, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, професійної самосвідомості, системи психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації [355, с. 194–195]; усвідомлення потреби в підвищенні рівня власної професійної компетентності, розвитку і використанні професійно значущих якостей [225, с. 7]; спроможність реалізувати на практиці свій суб'єктний досвід у сфері професійної самореалізації на основі свідомої саморегуляції навчально-професійної діяльності [359, с. 31–44]; особистісний стан, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення якостей, необхідних у професійній діяльності [293, с. 55–60]; здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням змін своєї особистості й реалізацією на практиці свого суб'єктивного досвіду в галузі професійного самовизначення та самореалізації [336, с. 380]; культура професійного саморозвитку – особистісне утворення, що формується на основі потреб, переконань, професійних цілей і завдань [342, с. 11].

Як бачимо, спільним у різних визначеннях готовності до особистісно-професійного саморозвитку є визнання її інтегративного характеру, розкриття сутності поняття як комплексу тих чи інших властивостей (якостей, мотивів, цінностей тощо), професійних знань та вмінь, які зумовлюють успішність самозмін як умови ефективної професійної діяльності.

Структура готовності до саморозвитку визначалася науковцями таким чином: мотиваційно-ціннісний, оціночно-орієнтаційний та рефлексивно-

результативний компоненти (О. Ларіна [160]); уявлення про професію, ставлення до навчання, цінності, якості, елементи професійної готовності (М. Дудіна з колегами [242]); мотиваційно-смісловий, рефлексивний та діяльнісно-практичний блоки готовності до саморозвитку (Ж. Гараніна [57]); когнітивна, особистісна, операційно-процесуальна складові компетентності саморозвитку майбутнього фахівця (В. Міляєва та Ю. Бреус [191], [192]).

Огляд джерел встановив, що проблема готовності до професійного та особистісного саморозвитку більш розкрита у контексті професійної підготовки педагогів різного профілю [24], [44], [202], [234], [281], [297], [338], [355], [362]. Питання готовності до саморозвитку студентів-психологів є менш розробленим.

В межах теорії і методики професійної освіти, загальної психології, акмеології О. Черепехіна, Ю. Демідова, Ф. Рекешева, О. Затворнюк запропонували такі компоненти готовності майбутніх психологів до саморозвитку (самовдосконалення): мотиви, адекватні цілям та завданням професійної діяльності; уміння та навички практичного вирішення професійних завдань; професійно значущі якості психолога [351, с. 5–15]; особистісна, навчальна та практична підготовка, серед яких переважає значення має особистісний компонент [74, с. 467]; особистісна, когнітивно-операціональна, емоційно-вольова, інтерактивна готовність [257]; мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, процесуально-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти [93].

Теоретичний аналіз дозволив сформулювати поняття **«готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку»** як *комплекс когнітивних та особистісних властивостей, що зумовлює цілеспрямовану самозміну у напрямках як самовдосконалення, так і самокорекції професійно важливих якостей, установок і стратегій поведінки на основі: об'єктивного аналізу внутрішніх причин успіхів і невдач свого професійного становлення; системи сформованих мотивів і цінностей*



*саморозвитку та навчально-професійної діяльності; розвиненої здатності до поведінкової саморегуляції.*

Таке розуміння поняття дозволило уточнити ряд моментів: напрям самовдосконалення доповнено вектором самокорекції, що передбачає виправлення власних індивідуально-психологічних особливостей, які ускладнюють оволодіння професією, а зміст професійної рефлексії – аналізом причин та невдач професійного становлення.

Нами запропоновано структуру готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, яка складається з когнітивного, аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів.

*Когнітивний компонент готовності до особистісно-професійного саморозвитку* охоплює уявлення студентів-психологів про специфіку обраного фаху й власний особистісно-професійний потенціал. Адже саморозвиток майбутніх психологів як самозміна у напрямі свого Я-ідеального [285, с. 116] починається з оцінки рис власного характеру у контексті вимог професії. За умов сформованих мотивів професійної діяльності розбіжність між бажаним та наявним рівнем розвитку професійно значущих властивостей запускає механізм цілеспрямованої самозміни. Напруга між полюсами реального та ідеального просторів забезпечує вироблення власного способу самоорганізації, робить людину суб'єктом власного розвитку (А. Анг'ял [369]). Втім, як зазначила С. Кузікова, значна відмінність між Я-ідеальним та Я-реальним може мати деструктивний вплив на особистість [154, с. 127]. Але, на думку М. Боришевського, вирішальне значення має позиція особистості, яка може як зневіритися в собі, так і підвищити активність щодо самовдосконалення [37].

У зв'язку з викладеним вище умовою саморозвитку майбутнього психолога доцільно вважати рефлексію, яка забезпечує: здатність в процесі професійної комунікації побачити себе з точки зору оточуючих [242, с. 100–101]; критичний аналіз своїх дій в теперішньому, минулому та майбутньому

[106]; саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного потенціалу фахівця [221, с. 3–6].

Згідно з поглядами А. Карпова, феномен рефлексії має розглядатися у трьох модусах: рефлексивність як психічна властивість, рефлектування як стан та власне рефлексія як процес [106, с. 45–57]. Рефлексивність в контексті рефлексивно-гуманістичного підходу (С. Степанов, І. Семенов та ін.) розуміється як властивість особистості, здатність суб'єкта здійснювати рефлексію стосовно власної індивідуальності та активності [38, с. 53]. М. Бадалова розглядала рефлексивність майбутніх психологів як системну категорію, яка складається з двох взаємопов'язаних підсистем: сукупності уявлень про особливості ефективної професійної діяльності та про себе як її суб'єкта, міру сформованості своїх професійно значущих якостей, способи їх розвитку і корекції [15, с. 28–30].

*Аксіологічно-мотиваційний компонент готовності майбутніх психологів до саморозвитку* передбачає розвиненість професійних цінностей, мотивів та потреб у саморозвитку, які, за С. Кузіковою, є першим змістовим компонентом цього феномену [156, с. 107]. Подібних поглядів дотримувалися й І. Аршава, Н. Гаркавенко, О. Черепехіна, І. Антоненко та В. Бочелюк, які обґрунтували такі умови готовності майбутніх психологів до саморозвитку: усвідомлення потреби в самозміні і особистісному зростанні [13, с. 92], значущості цих умінь умовах конкуренції [60, с. 186], сформованість мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку [352, с. 52], спрямованість ціннісно-смыслового простору на особисте та професійне самовизначення [300, с. 98]. В свою чергу, криза професійних цінностей приводить до втрати перспективи професійної самореалізації [251, с. 319].

На думку Л. Божович, А. Маркової та Г. Щукиної, у системі мотивації особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів важливу роль відіграють пізнавальні, навчальні та професійні мотиви. У широкому смислі це пізнавальний інтерес, спрямованість на оволодіння способами пізнання і навчання, мотивація досягнення, а у вузькому – інтерес до фахових

дисциплін, специфіки діяльності психолога [51, с. 7]. На думку З. Адамської, мотивація саморозвитку майбутніх психологів передбачає, перш за все, високий рівень професійної мотивації, під якою розуміється сукупність навчально-професійних, значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі студента до майбутньої професії, намірах стати успішним спеціалістом [2, с. 52]. Вирішальне значення має низка внутрішніх мотивів, пов'язаних з інтересом до змісту та методів фахової діяльності, процесу пізнання. Саме внутрішні мотиви навчальної та професійної діяльності корелюють з прагненням до досконалості [327, с. 593–594], забезпечують заміну стратегії професійної адаптації стратегією професійного саморозвитку [189]. Разом з тим, самовиховання може стимулюватися й соціальним мотивом навчання [313, с. 315–316].

О. Коропецька [143, с. 122] та Н. Пророк [230, с. 23–26] підкреслювали значення такого чинника особистісного і професійного саморозвитку, як цінності та породжувані ними цілі та особистісні сенси.

Мотивація саморозвитку передбачає сформованість його внутрішніх умов, під якими С. Кузікова розуміла: зріле Я (характеризується самоідентичністю, автономністю, інтернальністю), толерантність до нового, відкритість, усвідомленість мети саморозвитку. Механізми саморозвитку дослідниця поділяла на механізми – функціональні засоби (рефлексію, саморегуляцію та зворотний зв'язок), та механізми-умови (інтеріоризацію, рефлексію, ідентифікацію, екстеріоризацію) [155, с. 309].

*Поведінковий компонент готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку* передбачає готовність до практичної самозміни, високий рівень саморегуляції як на рівні діяльності, так і стосовно власних психоемоційних станів.

Значущість саморегуляції як умови саморозвитку засвідчено багатьма науковцями. С. Максименко вважав здатність до саморегуляції сутнісною ознакою особистості [177, с. 435–462], а М. Боришевський – умовою реалізації суб'єктної позиції [36]. Згідно із апробованою Н. Пов'якель

концептуальною моделлю професіогенезу регулятивної культури професійного мислення майбутніх психологів, студенти поступово переходять до усвідомлення власних ресурсів та стратегій саморегуляції [220, с. 66–69]. Майбутні психологи з продуктивним стилем саморегуляції мислення відзначаються інтернальністю, здатністю конструктивно корегувати свої помилки [219, с. 108–110].

За твердженням В. Маралова, важливою умовою готовності до саморозвитку є вміння долати його бар'єри, серед яких – нерозвиненість потреби та здатності до самопізнання, механізмів саморозвитку, прокрастинація [180, с. 73]. На думку І. Мурашко, умовою подолання бар'єрів саморозвитку є розвиненість наполегливості та вміння керувати собою, прикладати зусилля для досягнення цілей самовдосконалення [200, с. 203]. За Ж. Маценко, самовладання як характеристика духовності людини є здатністю керувати власними почуттями та діяти продуктивно навіть у дезорганізуючих ситуаціях [185, с. 64].

На основі узагальнення наукової літератури та методичних прийомів діагностики готовності до особистісно-професійного саморозвитку було визначено критерії та показники її компонентів, які детально представлені у підрозділі 2.1 дисертаційного дослідження.

З метою стимулювання саморозвитку вченими досліджено чинники цього процесу. Синонімічним щодо поняття «чинник» є загальнонауковий термін «фактор» [128, с. 144]. Фактор це: 1. Умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник. 2. Змінна величина, яка за припущенням впливає на результати експерименту (тлумачний словник [47, с. 1526]). Термін «фактор» у науковій літературі часто розуміють як причину або рушійну силу певного процесу, яка визначає його характер. Фактори поділяються на зовнішні (соціокультурне середовище, діяльність) та внутрішні (тип вищої нервової діяльності людини, самооцінка). На відміну від фактора, що безпосередньо породжує певне явище чи процес, умова складає те середовище, в якому вони виникають та розвиваються [72, с. 147–154].

Дослідниками [145], [55], [144], [362], [335], [143], [174] виявлено такі фактори (чинники) та умови саморозвитку: внутрішні суперечності, що є рушійною силою розвитку та саморозвитку особистості (Г. Костюк); система особистісних особливостей, які зумовлюють перехід від гомеостазу (підтримки рівноваги) до гетеростазу – довільного порушення рівноваги з метою саморозвитку нових властивостей (Е. Галажинський); мотиваційно-сміслові (локус каузальності, мотиваційна саморегуляція, стратегії самореалізації) та особистісно-ситуаційні (сприймання ситуації та себе у ній) чинники (Л. Коростильова); взаємопов'язані мотиваційно-ціннісні, когнітивно-інтелектуальні і операційно-діяльнісні детермінанти, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту у професійній діяльності (Т. Шестакова); мотиваційно-ціннісні, інформаційно-пізнавальні, організаційно-діяльнісні, емоційно-вольові, рефлексивно-оцінні детермінанти (В. Фрицюк); чітке уявлення про свої здібності (К. Абульханова-Славська); вроджені схильності та зовнішня ситуація (О. Коропецька); креативні властивості професійного мислення (Н. Малій).

Вченими обґрунтовано такі чинники саморозвитку студентів-психологів: позитивна Я-концепція (І. Андрійчук [5]); зміст професійної підготовки (О. Матвієнко, О. Заворотнюк [183]); мотиваційно-смістова сфера особистості (О. Черепехіна [351], У. Мороховська [197], З. Ржевська-Штефан [258]); саморегуляція професійного мислення (Н. Пов'якель [222]); професійна рефлексія, аналіз психологічного минулого, теперішнього та майбутнього (Л. Базілевська [17]); психологічна ресурсність – впевненість у собі, любов, творчість, віра у добро, ініціативність, адаптація до стресових ситуацій, почуття щастя та ін. (О. Штепа [363]).

Однією з внутрішніх умов саморозвитку науковці вважають інтернальність [111, с. 41–52]. Сучасними психологами (С. Кузікова, М. Щукіна, О. Мерзлякова, І. Варє, Ф. Рекешева, В. Шахов) експериментально доведено, що інтернальність є одним із чинників:

успішності саморозвитку у контексті суб'єктності [153, с. 107], особистісної зрілості та задоволеності життям [366, с. 318]; індивідуально-психологічних особливостей, сприятливих для саморозвитку старшокласників у процесі навчання [187, с. 8]; становлення особистості психолога, його активності у досягненні професійних успіхів [46, с. 78], сформованості смисложиттєвих орієнтацій [45]; особистісного компонента психологічної готовності психолога до професійної діяльності [257]; вибору стратегій подолання складних життєвих ситуацій, спрямованих на самовдосконалення [360, с. 13].

Водночас, інтернальність не була предметом самостійного дослідження в якості чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. У зв'язку з цим вважаємо доцільним розкрити її структуру та механізми, активізація яких дозволила б підвищити готовність до саморозвитку та, як наслідок, стимулювати професійне зростання майбутніх психологів.

### **1.3. Механізми та компоненти інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів**

Термін «інтернальність» запропоновано у 60-х роках ХХ століття видатним американським психологом Дж. Роттером – професором психології Коннектикутського університету, президентом відділень особистісної та соціальної психології, а також клінічної психології Американської психологічної асоціації, автором наукових досліджень в галузях соціальної та клінічної психології, психології особистості та здоров'я [244, с. 543–544]. Поняття інтернальності впроваджено у якості одного з двох основних понять розробленої дослідником концепції локусу контролю (від лат. Locus – місце, місцезнаходження та controle – перевірка) [379]. В залежності від того, де особистість локалізує контроль за важливими для неї подіями, Дж. Роттер розрізняв людей з інтернальним (від англ. internal – внутрішній) та екстернальним (від англ. external – зовнішній) локусом контролю [29, с. 397].

Інтерналі покладають відповідальність за своє життя на себе, прагнуть контролювати його, шукають причини подій у власних діях. Екстернали приписують відповідальність за свої успіхи та невдачі зовнішнім силам (долі, випадку, обставинам, соціальному оточенню тощо) [263]. Треба підкреслити, що Дж. Роттер розглядав конструкт локалізації контролю як рису, а не тип особистості, оскільки більшість людей знаходяться у проміжку між двома полюсами – вираженою інтернальністю та вираженою екстернальністю і має характеристики кожного з них [343, с. 419–420]. Згідно з вихідною позицією Дж. Роттера, конструкт інтернального-екстернального локусу контролю базується на двох базових положеннях: 1. Люди розрізняються за ступенем наближеності до одного з двох полюсів локалізації контролю за подіями життя: інтернального або екстернального. 2. Локус контролю, більш характерний для особистості, є надситуативним та універсальним, тобто однаково проявляється у випадках успіхів і невдач, а також – у різних сферах соціальної активності [25, с. 166].

К. Муздибаєв в контексті вивчення механізмів відповідальності зробив ряд важливих висновків, а саме: локус контролю не є суто внутрішнім утворенням, і досліджувати його треба у поєднанні з вивченням соціальних умов формування особистості; кожна особистість характеризується як інтернальністю, так й екстернальністю, тому правильно говорити лише про переваження однієї з цих рис; практична корисність концепції локусу контролю безсумнівна, оскільки вона дозволяє формувати важливі механізми поведінки на користь особистості та суспільству [198, с. 88].

Інтернальність розглядалася Дж. Роттером в межах соціально-когнітивної теорії соціального наuczіння, яка мала на меті прогнозування поведінки. З точки зору вченого, поведінка формується завдяки здатності людей бачити причинний зв'язок між власними діями та появою підкріплень. Такий зв'язок базується на узагальненні досвіду минулих успіхів і невдач в результаті їх аналізу у різноманітних життєвих ситуаціях [333].

Оскільки інтернальність є одним з двох полюсів локусу контролю, доцільним є аналіз цього поняття. Ми встановили, що науковці інтерпретують його на когнітивному, особистісному та регулятивному рівнях.

На когнітивному рівні локус контролю аналізували: Дж. Роттер – як особливий та фундаментальний тип узагальнених очікувань, ступінь розуміння людиною причинних взаємозв'язків між власною поведінкою та досягненням бажаного результату [379, с. 11]; Дж. Фейдимен, Р. Фрейджер – як узагальнені очікування людини стосовно того, в якій мірі підкріплення залежать від її власної поведінки, а в якій – контролюються силами ззовні [333, с. 579–581]; І. Кондаков – як теоретичне поняття, яке описує віру індивіда в те, що його поведінка детермінується або ним самим, або оточенням та обставинами [141, с. 195]; В. Крисько – як схильність людини вбачати джерело управління своїм життям або переважно у зовнішньому середовищі, або у самій собі [281, с. 124]; Г. Ложкін – як схильність пояснювати події свого життя переважно або зовнішніми, або внутрішніми причинами [169, с. 131]; Є. Бажин, О. Голинкіна – як схильність приписувати відповідальність за успіхи та невдачі або зовнішнім обставинам, або власним досягненням чи помилкам; наслідок осмислення світу та власного місця в ньому, а не автоматичного узагальнення успішних чи неуспішних дій [113]; Г. Джерольд, Ф. Макрго – як зону свідомості, в рамках якої людина здатна визначати причинно-наслідкові зв'язки подій власного життя [167, с. 43].

На особистісному рівні локус контролю це: властивість, яка визначає стратегії приписування людиною причинності та відповідальності за результати власної та чужої діяльності (словник за редакцією Б. Мещерякова, В. Зинченка [33, с. 269]); стійка особистісна якість, на яку в процесі соціалізації перетворюється віра індивіда в те, що його поведінка переважно детермінується або ним самим, або оточенням та обставинами (словник А. Анцупова, А. Шипілова [11]); якість, яка характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам



або власним здібностям та зусиллям (велика психологічна енциклопедія [32, с. 219]); внутрішня установка на розуміння та пояснення своєї поведінки або поведінки інших людей (Р. Немов [203, с. 248]); конструкт, що відображує систему переконань людини відносно того, де розташовуються сили, що впливають на її долю та результат дій (О. Ксенофонтова [149, с. 103–113]); одна з інтегральних характеристик самосвідомості, яка об'єднує почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовності до активної діяльності (О. Бодальов, В. Столін [29, с. 395]), переживання, пов'язані з Я-концепцією (А. Реан [252]), ставлення до себе та до оточуючого світу (О. Дмишко [80, с. 14]); передумова формування типів соціального характеру (О. Конт, Р. Мертон, Д. Рисмен [167, с. 43]); особистісний корелят індексу професійного успіху в контексті психологічної готовності до інноваційної діяльності (В. Чудкакова [357, с. 72]).

На регулятивному рівні поняття «локус контролю» розкривається таким чином: Дж. Роттером – як стійка стратегія індивідуальної поведінки, що полягає у виборі конкретних дій на основі узагальнення випадків досягнення успіху в результаті власної активності [379, с. 12–14]; Д. Шульженко, Є. Шульженком – як особистісна характеристика виконання певних видів діяльності людини, оцінювання результативності роботи та можливості самостійно змінювати діяльність при зміні зовнішніх умов [364, с. 129]; А. Палієм – як загальна поведінкова тенденція покладатися на себе і свої сили в різних життєвих ситуаціях [213, с. 885]; О. Ксенофонтовою – як своєрідна свідомо діяльність, спрямована на саморегуляцію поведінки [149]; В. Лабунською – як особлива форма прояву та організації активного ставлення людини до самої себе як до суб'єкта власних відносин з дійсністю [167, с. 43]; О. Дмишко – як глибинний, стійкий елемент структури саморегуляції особистості, що безпосередньо впливає на конструктивність її соціальної поведінки [80, с. 14]; Д. Майерсом – як суб'єктивна оцінка особистісного контролю над подіями життя [173].

Отже, поняття локусу контролю здебільшого інтерпретується або у когнітивному контексті через поняття «узагальненні очікування», «розуміння причинних взаємозв'язків», «віра», «схильність атрибуувати»), або на диспозиційному рівні («особистісна властивість», «якість», «установка», «система переконань»), рідше – як стратегія поведінки або діяльності.

У науковій літературі поняття «інтернальність» трактується в цілому у тій самій категоріальній площині, що й локус контролю, а саме: за Дж. Ротером – як «belief in internal control», тобто «віра у внутрішній контроль» на основі розуміння людиною зв'язку між її поведінкою та підкріпленням [379, с. 11–14]; за Р. Немовим – як пояснення причин поведінки психологією людини, а не обставинами [203, с. 248]; за стислим психолого-філологічним словником Т. Лєтягової – як приписування причинності та відповідальності за результати діяльності самій людині [165, с. 140]; за словником-довідником Г. Ложкіна – як прагнення приписувати відповідальність за результати своїх дій самому собі [169, с. 39]; за словником практичного психолога С. Головіна – як якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності власним здібностям та зусиллям [280, с. 396], а також, за психолого-педагогічним словником Є. Рапацевича та психологічною енциклопедією О. Степанова – поведінці, характеру, здібностям [248, с. 892], наполегливості, бажанням [245, с. 119]; за І. Чилікіною – як здатність реалізувати свої можливості в процесі досягнення поставлених цілей незважаючи на наявність труднощів [354, с. 110–111]. Простежується розкриття інтернальності на когнітивному (приписування причинності), особистісному (прийняття відповідальності) та регулятивному (подолання труднощів) рівнях.

Інтернальність як один з полюсів локусу контролю є теоретичним поняттям, що не має повних аналогів в інших психологічних концепціях. Разом з тим, проблема пояснення людиною причин її успіхів і невдач, прагнення до контролю над власною долею, прийняття відповідальності за своє життя розглядалася представниками майже усіх напрямів психології.

Інтернальність досліджувалася у контексті теорій: каузальної атрибуції (В. Вайнер, Г. Келлі, Ф. Хайдер, Х. Хекхаузен); відповідальності та атрибуції відповідальності (Л. Дементій, Д. Майерс, К. Муздибаєв, В. Прядеїн, А. Реан); самодетермінації (Е. Десі, Р. Райан), саморегуляції (М. Боришевський, Д. Леонтєв, С. Максименко, О. Саннікова), подолання складних життєвих ситуацій (О. Алексєєва, С. Кобейса, Р. Лазарус, С. Мадді), самоефективності (А. Бандура), компетентності (Р. Уайт) на противагу завченій безпорадності (М. Селігман, К. Двек).

Сучасними дослідниками інтернальність вивчалася як: детермінанта життєвих перспектив школярів (Г. Обманова [208]), вибору копінг-стратегій (О. Демчук [263]), уявлень про лідерські якості (І. Чилікіна [354]), соціальної відповідальності (І. Нікітіна [206]), психологічної проникливості (Г. Фіщіна [326]); результат впливу внутрішніх та зовнішніх чинників психологічного розвитку підлітків (О. Дмишко [80]).

Зарубіжні психологи аналізували феномен інтернальності з теоретико-методологічних позицій різних напрямків психологічної науки. У когнітивній психології інтернальність розуміється як різновид атрибуції причинності, при якому людина вважає себе відповідальною за власні успіхи та невдачі [99, с. 269] та один з видів когнітивного стилю людини. За Р. Гарднером та А. Адлером, когнітивний стиль (від лат. *cognitio* – знання та грець. *stylos* – стрижень для письма) – це стійка особливість пізнавальних процесів, що зумовлює використання різних дослідницьких стратегій; відображує своєрідність життєвого шляху особистості [141, с. 163]. Г. Уіткін за когнітивним стилем поділяв людей на полезалежних (підпорядкованих соціальному оточенню) та полenezалежних (орієнтованих на внутрішню активність) [384]. Полenezалежність, яка згідно з дослідженням С. Максименка та І. Пасічника позитивно корелює з успішністю діяльності [176, с. 6–7], вважається однією з характерних особливостей інтерналів.

Послідовники З. Фрейда розглядали проблему прийняття відповідальності у контексті внутрішньоособистісної боротьби Над-Я та

Воно. Екстернальність зумовлена нерозумінням потягів Воно, відчуттям впливів «невідомих та непідвладних» сил [331]. Натомість інтернальність пов'язується з усвідомленням людиною витисканих мотивів, потреб і ставлень [110, с. 143], а також силою Я, тобто високою самостійністю, опірністю зовнішнім впливам [236, с. 909].

На підґрунті парадигми необіхевіоризму (Е. Толмен) інтернальність визначалась через сприймання людиною позитивних та негативних підкріплень як наслідків власної поведінки, своїх зусиль [238, с. 364].

Психологи-гуманісти зазвичай розглядали прояви інтернальності в площині приписування відповідальності. Такої інтерпретації дотримувався А. Маслоу, який вважав «чесність та прийняття відповідальності за свої дії» істотною умовою самоактуалізації особистості [304, с. 40].

С. Розенцвейг в якості однієї з моделей поведінки у ситуації фрустрації проаналізував інтрапунитивну реакцію, фіксовану на подоланні перешкоди, що відповідає інтернальній позиції [198].

З власне психологічних аналогів локусу контролю Дж. Роттер відзначав концепцію компетенції Р. Уайта, що концентрує увагу на здатності ефективно впливати на своє соціальне оточення, та теорію мотивації досягнення Д. Макклелланда й Дж. Аткинсона, що пояснює здатність досягти більш складні цілі більшою вірою у власні сили [198].

Також треба відзначити концепцію «ферзя-пішака» Р. де Чармса та Ф. Хайдера. «Ферзь» вважає себе джерелом змін, що відбуваються в його оточенні, тому в нього є відчуття власної компетентності та внутрішнього контролю. «Пішак» сприймає події, як незалежні від своїх дій, у зв'язку з чим переживає власні безсилля та неефективність [238, с. 82].

На думку Д. Рисмена, локус контролю є критерієм розподілу людей на «спрямованих зсередини» (inner-directed), поведінка яких регулюється внутрішніми цілями й цінностями, та «спрямованих іншими» (other-directed), орієнтованих на зовнішні цінності [198].

В межах проблематики мотивації Е. Десі та Р. Райан обґрунтували поняття самодетермінації як спроможності людини робити свідомий вибір на основі власних потреб, а не зовнішніх вимог [373]. Інтернальності відповідає внутрішня каузальна орієнтація, яка означає здатність до самодетермінації, прагнення до автономії та компетентності, добре розвинену саморегуляцію, вміння самостійно вибирати оптимальну трудність завдань [372].

Явище інтернального контролю знайшло відображення у теорії когерентності А. Антоновського, розробленої ним у межах концепції салютогенезу (від «solus» – здоров'я та genesis – виникнення) – парадигми оздоровлення. Чинником збереження здоров'я є почуття когерентності (зв'язності), яке виникає за умов уявлення про структурованість та передбачуваність умов життя, відчуття достатності необхідних для нього ресурсів. На думку В. Буланова, одним із компонентів почуття когерентності є керованість – впевненість людини в тому, що вона здатна долати труднощі, ідентична контролю як компоненту життєстійкості за С. Мадді [40, с. 8–10].

Дещо іншої точки зору дотримувався Д. Майерс, який не ідеалізував прагнення людини зробити життя повністю керованим та наголошував на небезпеці ілюзії контролю, тобто хибного уявлення про здатність впливати на будь-які події, в тому числі випадкові [173, с. 60].

С. Пантисєв та В. Столін відзначили таку сутнісну ознаку інтернальності, як впевненість людини в тому, що усі події її життя перш за все залежать від її особистісних якостей, таких, як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей [29, с. 396].

Отже, основною особливістю, яку приписували інтернальності різні дослідники, є внутрішня локалізація причини, відповідальності або контролю. Разом з тим, не були достатньо досліджені механізми, за рахунок яких відбувається така локалізація. Як зауважили І. Кондаков та М. Ніполець, Дж. Роттер не розкрив механізму генералізації очікувань щодо контролю над підкріпленнями, оскільки розглядав її як лінійний процес узагальнення ряду випадків. При цьому відбувалася втрата однієї ланки – механізму висування

гіпотези щодо відповідальності [142, с. 43–51].

За великим тлумачним словником, механізм це: 1. Пристрій, що передає або перетворює рух (те саме, що машина). 2. Внутрішня будова, система чогонбудь. 3. Метод, спосіб. 4. Сукупність станів та процесів, з яких складається певне фізичне, хімічне та інше явище [48, с. 665]. Як стверджували Є. Бойко та А. Напалков, розкрити механізм чогось означає проникнути в його внутрішній устрій (будову, сутність), визначити взаємозв'язок та взаємозалежність елементів цілого та через це пояснити сутність предмету (процесу), його закономірний хід та неминуче виникнення за тих чи інших умов [30, с. 11–13]. Нами теоретично встановлено такі сутнісні ознаки психологічних механізмів, як: узагальненість; суто внутрішній (на відміну від факторів та умов), регулюючий, спонукальний або перетворюючий (за умов етапності) характер; зв'язок з принципами, закономірностями функціонування цілого та його частин. Під психологічними механізмами зазвичай маються на увазі процеси (ідентифікація, адаптація, рефлексія), особистісні властивості (установка, самооцінка), рідше – стани (динамічна рівновага). Визначені дослідниками психологічні механізми виступають або взаємозв'язками між елементами певного цілого, або тими процесами, завдяки яким воно існує [128, с. 145].

Здійснений нами аналіз наукових джерел встановив, що *психологічними механізмами інтернальності є: внутрішня локалізація причинності; внутрішня локалізація відповідальності за успіхи та невдачі; внутрішня локалізація контролю за підкріпленням*. Механізми розуміються нами як ті внутрішньоособистісні процеси, які забезпечують набуття особистістю інтернальних властивостей (атрибуцій, якостей та поведінки).

*Першим виявленим нами механізмом інтернальності є внутрішня локалізація (атрибуція) причинності*. На думку А. Реана, концепція локусу контролю прямо пов'язана з психологією каузальної атрибуції, тому що передбачає, перш за все, внутрішню або зовнішню локалізацію причин [253, с. 91] на основі встановлення людиною зв'язку між подіями життя та її

вчинками, якостями, переконаннями [378, с. 367–381]. Згідно з великим психологічним словником, під атрибуцією розуміється когнітивний процес розуміння та пояснення індивідом поведінки інших осіб та власної [33, с. 44]. Під каузальною атрибуцією (від англ. attribution – приписування, надавання та лат. causa – причина) мають на увазі приписування собі чи іншим певних причин поведінки [34, с. 44–45].

Ф. Хайдер першим описав два типи каузальної атрибуції: внутрішня, яка передбачає пояснення поведінки особливостями особистості, та зовнішня – ситуацією, що склалася. Б. Вайнер розробив модель, згідно з якою причини поведінки описуються за двома підставами: внутрішня або зовнішня та стабільна або нестабільна у часі. Здібності є внутрішнім і стабільним фактором. Зусилля – внутрішнім, але нестабільним. Трудність завдання – зовнішня і відносно стабільна причина [62, с. 56–63]. Х. Хекхаузен додав до внутрішніх стабільних причин ставлення до справи, а до внутрішніх варіативних – тілесний та душевний стан суб'єкта. Згодом Б. Вайнер ввів параметр контрольованості-неконтрольованості причини суб'єктом, що дозволило диференціювати стабільні контрольовані причини від стабільних неконтрольованих, внутрішні контрольовані від внутрішніх неконтрольованих. М. Селігман, Л. Абрамсон та Дж. Тісдейл запропонували ще один параметр – глобальність-специфічність, який дозволяє перенести пояснення результатів однієї діяльності на іншу [339, с. 669–672].

Аналіз теорії атрибуції виявляє наявність протиріч [124, с. 83], зокрема:

1) зміщення параметрів атрибуції «зовнішнє – внутрішнє» та «контрольоване – не контрольоване»: існують внутрішні неконтрольовані та зовнішні контрольовані причини;

2) зміщення параметрів атрибуції «зовнішнє – внутрішнє» та «стабільне – варіативне»: Дж. Роттер вважав здібності стабільним (незмінним) чинником, а старання – варіативним [339, с. 669], тоді як К. Двек та М. Бандура виявили, що здібності та інтелект підлягають удосконаленню [62, с. 63]. За Х. Хекхаузенем, здібність може бути мінливою, якщо знаходиться у

стадії формування, а старання – стійким, якщо пов'язане з старанністю як рисою характеру [339, с. 680–681].

Отже, механізмом інтернальності є глобальне пояснення причин успіхів і невдач внутрішніми контрольованими чинниками. Разом з тим, вимагають роз'яснення ті умови, при яких людина приходиться до таких атрибуцій. Серед них дослідниками називалися: фізичний та психічний стан, настрій, особистісні особливості, зовнішній вигляд, загальний паттерн успіхів і невдач [62, с. 56], стать (жінки пояснюють свої успіхи та невдачі зовнішніми причинами частіше, ніж чоловіки) [321, с. 112]. Теоретичний аналіз дозволив нам дійти до висновку, що в основі механізмів локалізації контролю знаходяться *раціональна та мотиваційна обробка інформації*. При раціональній обробці здійснюється емоційно неупереджений об'єктивний аналіз внутрішніх та зовнішніх чинників, що вплинули на отриманий результат; при мотиваційній обробці на перший план виходять бажання зберегти власну самооцінку, мотивація досягнення успіху [124, с. 88–90].

Прихильники раціонального підходу (зокрема Т. Гордєєва, Х. Хекхаузен, Д. Бем, Д. Міллер, М. Росс, Е. Джоунс) переважно враховують такі об'єктивні причини, як: отримання чи відсутність допомоги; дії та ставлення інших людей; сприятливість чи несприятливість ситуації [62, с. 56]; віддаленість у часі, яка сприяє збільшенню об'єктивності при аналізі причин минулих невдач [339, с. 660–662]; здатність міркувати про причини власних вчинків з позиції стороннього спостерігача [97, с. 112]; організація власних дій, докладені зусилля [124, с. 86]; черговість: якщо після першого успіху починають домінувати невдачі, суб'єкт вважає себе більш здібним, ніж у випадку протилежної черговості подій [339, с. 672–679].

Як встановив Г. Келлі, при інтерпретації причин поведінки іншої особи люди використовують три критерії: стабільності (чи є така поведінка звичайною для цієї людини в різних ситуаціях), узгодженості або специфічності (чи є така поведінка звичайною для цієї людини у подібних ситуаціях) та консенсусу (чи є така поведінка звичайною для більшості людей



у подібних ситуаціях). Ці положення утворили основу коваріаційної моделі, згідно з якою для того, щоб сформувавши атрибуцію щодо причин будь-яких дій, потрібно знайти зв'язок між наявністю або відсутністю можливих причин та наявністю або відсутністю певних дій. За Г. Келлі, люди приписують поведінці зовнішні причини, коли сприймають низьку стабільність, високу узгодженість та високий консенсус. Внутрішня атрибуція виникає, якщо поведінка характеризується високою стабільністю, низьким консенсусом, низькою специфічністю [228, с. 186–187]. Така думка узгоджується з висновком І. Фрізе та Б. Вайнера, які виявили, що низька узгодженість результатів суб'єкта з результатами інших людей сприяє приписуванню причин успіхів чи невдач внутрішнім факторам (здібностям та старанню) [339, с. 672]. Поведінка буде більш ймовірно пояснюватися внутрішніми факторами при порушенні очікувань, заснованих на категорії (людина поводить себе всупереч типовим особливостями групи, до якої належить) або на об'єкті (людина поводить себе всупереч типовій для неї поведінці) [12, с. 127].

Схему Г. Келлі неможна розглядати як абсолютно вірну. При оцінці причин особа зазвичай не аналізує інформацію повністю, що призводить до викривлень їх пояснення, особливо при самоатрибуції невдачі [124, с. 86].

З раціональної точки зору було проаналізовано феномен, який отримав назву *фундаментальної помилки атрибуції*. Він полягає у схильності пояснювати вчинки (а особливо невдачі) інших людей їх особистісними особливостями (внутрішньою диспозицією), а власні невдачі – зовнішніми обставинами (зовнішньою диспозицією). При атрибуванні успіхів диспозиція змінюється на протилежну [368, с. 221–296]. Е. Джоунс, Р. Нісбетт та А. Айзен зробили спробу пояснити цей феномен через інформаційно, а не мотиваційно обумовлені причини, а саме: розбіжність перспективи спостереження, через яку увага діючого суб'єкта спрямована на особливості ситуації, а увага спостерігача – на суб'єкта, тому спостерігач постійно переоцінює роль диспозицій у поведінці діяча [99, с. 434–435]; недостатню інформованість спостерігача про всі особливості ситуації у порівнянні з

суб'єктом [339, с. 659–660].

Іншої точки зору дотримувалися науковці, які обґрунтували переважання мотиваційних, а не раціональних механізмів. Л. Стівенс та Е. Джоунс виявили, що досліджувані, які досягли успіху, були більш схильні до внутрішньої атрибуції, ніж ті, які зазнали поразки. Самооцінна упередженість атрибуції була тим виразнішою, чим частіше досліджувані зазнавали невдачі у ситуації, коли більшість досягала успіху, особливо у випадку високої стабільності, низької специфічності та низького консенсусу. За теорією Г. Келлі, це повинно було призвести до внутрішньої атрибуції. Але саме в цьому випадку атрибуція здібностями була мінімальною, а випадковістю – максимальною [339, с. 656–659].

Науковцями виділено такі не раціональні чинники атрибуції:

1) мотиваційна асиметрія атрибуції. Якщо не існує загрози критики, перевірки або групового порівняння досягнень при самоатрибуції власний успіх приписується своїм зусиллям, а невдача – обставинам, тоді як атрибуція досягнень інших залишається відносно об'єктивною [339, с. 655–656]. Б. Малле дійшов до висновку, що цей феномен є окремим випадком фундаментальної помилки атрибуції [376, с. 895–919];

2) мотивація досягнення успіху. Індивіди, які прагнуть до успіху, приписують його внутрішнім факторам (здібностям), а невдачу – контрольованим та мінливим факторам (нестачі старання, невезінню). За Т. Гілмором та Х. Мінтоном, інтерналі також інколи пояснюють невдачу випадковістю [339, с. 677–680], що пояснюється впливом захисних механізмів психіки [140, с. 13–23];

3) потреба зберегти уявлення про себе. На думку Е. Аронсона, Т. Уілсона, Р. Ейкерта, жодна людина не знає усіх причин власної поведінки, тому пояснює їх за допомогою я-схем (self-schemas) – певних уявлень про своє Я, заснованих на минулому досвіді. У разі виникнення загрози для стабільної Я-схеми особистість вдається до таких атрибуцій, що сприяють самовиправданню (атрибуції на користь свого «Я» або self-serving attributions)

[12, с. 157–169]. Дж. Фітч виявив, що асиметрія атрибуції може бути спрямована й на збереження низької самооцінки: при невисокій самоповазі індивід приписує собі більшу відповідальність за невдачі, які пов'язує з нестачею власних здібностей та зусиль [339, с. 656–659];

4) інтенсивність та вибірковість сприймання: люди схильні переоцінювати причинну роль очевидних привабливих чинників і за умов їх наявності починають вважати, що їх поведінка зумовлена не бажаннями або цінностями, а соціальними факторами [12, с. 133–161];

5) хибна інтерпретація причин фізіологічних станів. Згідно з теорією емоцій С. Шахтера, особа спочатку відчуває фізіологічне збудження, а потім намагається знайти для нього певну інтерпретацію, тому може помилково пояснити свій стан впливом внутрішніх чинників [12, с. 165–167].

Можна припустити, що раціональна обробка частіше виникає при атрибуції вчинків інших людей, а мотиваційна переважає при самоатрибуції. Разом з тим, нема емпіричних даних щодо ступеню такого переважання; при поясненні причин поведінки оточуючих можливі значні викривлення в залежності від ставлення до них та ефектів соціальної перцепції. Водночас люди з розвинутою рефлексивністю здатні до більшої самооб'єктивності, тобто об'єктивного визнання своїх сильних і слабких сторін [247, с. 469].

*Другим виявленим нами механізмом інтернальності є внутрішній тип локалізації відповідальності.* Філософським аналогом такої локалізації є поняття увідповідальнення (лат. *imputatio*). Як писав І. Штельценбергер, «*Zurechnung* або *Imputation* – це судження, на підставі якого хтось проголошується автором діяння або його наслідків і через це стає відповідальним (за них)». Моральне увідповідальнення (ціннісне судження про заслугу або провину) наявне тоді, коли джерелом вчинку є внутрішня свобода і свідомий намір [91, с. 485–495]. За Ф. Хайдером, при визначенні відповідальності дії аналізуються за трьома параметрами: 1) безпосередність або опосередкованість; 2) можливість передбачити наслідки; 3) навмисність. Відповідальність без сумнівів приписується індивіду, чий вчинок є

безпосередньою причиною певного наслідку та який здійснив дію навмисно, передбачивши її результат.

На відміну від атрибуції причини, атрибуція відповідальності обов'язково має моральний вимір, тому залежить від рівня морального розвитку того, хто її приписує. Для пояснення моральності вчинку та відповідальності за його скоєння особистість повинна враховувати намір суб'єкта, що відповідає стадії морального релятивізму за Ж. Піаже, спиратися на інтеріоризовані моральні принципи (конвенційний та постконвенційний рівні моральних суджень за Л. Колбергом), враховувати власний досвід провини (за Р. де Чармсом) [333, с. 463–464].

Аналіз джерел виявив наявність теоретичної невизначеності, пов'язаної з недостатнім розведенням понять інтернальності та відповідальності [127, с. 66]. Науковці нерідко характеризують інтернальність як схильність людини приписувати собі відповідальність за результати своєї діяльності [169; 248; 245; 280], тобто фактично ототожнюють з відповідальністю.

На думку В. Свечаревської, відповідальність особистості – це усвідомлена важливість співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та соціальними настановами, яка є характеристикою будь-яких людських відносин і стосується різних аспектів життєвої діяльності, визначаючи її спрямованість [269, с. 76]. Відповідальність постає у чотирьох теоретичних вимірах як: соціогуманітарне явище, категорія соціогуманітаристики, інтегральна особистісна риса та принцип життєдіяльності людини та людства загалом [268, с. 98]. Вирізняють різні види відповідальності: юридичну, економічну, моральну, екологічну, політичну, трудову, соціальну, особистісну [269, с. 77], або відповідальність більш конкретного характеру: батьківську, адміністративну, матеріальну, дисциплінарну; за діяльність і бездіяльність [127, с. 71].

Аналіз сучасних досліджень феноменів відповідальності та інтернальності дозволив визначити декілька основних підходів до проблеми

їх взаємозв'язку:

1) інтернальність та відповідальність – це синонімічні або гранично близькі поняття (А. Реан, В. Сахарова, В. Петришин, М. Савчин): інтернальність та екстернальність можна вважати двома типами відповідальності [255, с. 92]; характеристики інтернальності гранично близькі характеристикам відповідальності як поведінки та диспозиції; інтернальність (як і відповідальність) корелює зі смыслом життя, самістю людини, її самостійністю та самовизначенням, відповідає визнанню авторства подій свого життя; екстернальність розглядається як дефіцит прийняття відповідальності [267, с. 70]; інтернали відрізняються підвищеним почуттям соціальної відповідальності [218, с. 154], тоді як екстернали частіше характеризуються як менш відповідальні [264, с. 37];

2) інтернальність виступає внутрішнім чинником розвитку відповідальності (О. Патинок, В. Прядеін, О. Алферова), оскільки: є однією з умов прийняття відповідальності за власне життя, особистісне і професійне зростання [215, с. 12]; сприяє проявам гармонічних складових компонентів відповідальності [235, с. 111]; має високі значущі кореляції з регуляторно-динамічним та мотиваційно-смысловим аспектами відповідальності [3, с. 6–7] та фактором G (відповідальність) опитувальника Р. Кеттела [277, с. 107];

3) інтернальність є частиною відповідальності (Л. Дементій, В. Прядеін): входить у структуру відповідальності [73], є складовою її регуляторного компонента [235, с. 23];

4) інтернальність є показником одного з параметрів відповідальності (Е. Стауб, О. Патинок): ініціативності [235, с. 20]; регуляції [215, с. 10] тощо.

Ми узагальнили точки зору науковців та виділили чотири основні причини розбіжності інтернальності та відповідальності: 1) розбіжність у сутності означених особистісних властивостей. Як підкреслювали В. Сахарова та К. Муздибаєв, відповідальність буває різних видів, деякі з яких відповідають екстернальності, зокрема дисциплінарна відповідальність, що передбачає зовнішній контроль, старанність, а не ініціативність [267,

с. 112–126]; 2) розбіжність інтернальності як атрибуції відповідальності та власне відповідальної поведінки: інтернали можуть виявляти низьку відповідальність, а «захисні» екстернали – високу [198, с. 63–64]; відповідальність передбачає не лише атрибування, але й уміння відповісти за результат своїх дій. До відповідальності однаково притягаються й інтернали, й екстернали [267, с. 135]; 3) розбіжність між інтернальністю як локалізацією контролю та рівнем відповідальності. За даними З. Струферт та С. Струферт, у деяких депресивних людей, які відрізняються вкрай високим ступенем відповідальності, в значній мірі відсутнє почуття контролю над своєю життєвою ситуацією, тоді як антисоціальні особистості, навпаки, мають високу ступінь сприймання контролю та низьке почуття відповідальності [127, с. 73]; 4) розбіжність між атрибутивними механізмами інтернальності та відповідальності: інтернальність більше стосується атрибуції причинності, ніж відповідальності. Г. Обманова проілюструвала цю думку при аналізі змісту стадій відповідальності за Ф. Хайдером, з яких видно, що підставою приписування відповідальності за вчинок є не лише визнання його причиною події, але й врахування інших важливих чинників: намірів, можливостей особистості, свободи в прийнятті рішення та спроможності контролювати хід його реалізації. З атрибуцією причини та контролю пов'язана достатність умов (здатність людини сприяти події чи попередити її), а з атрибуцією відповідальності – необхідність (обов'язок). Крім того, на атрибуцію відповідальності впливає черговість: якщо інтернальній причині (вчинку людини) передує екстернальна (зміна ситуації), то ступінь атрибуції відповідальності знижується, хоч атрибуція причинності зберігається [208, с. 53–62]. На основі експериментальних досліджень Г. Обманова дійшла до таких висновків щодо різниці атрибування причин та покладання відповідальності: формування каузальних атрибуцій пов'язано з розвитком міжособистісного сприйняття, а приписування відповідальності – свідомого аналізу зв'язків соціальної залежності; приписування причин визначається особистісними та ситуативними характеристиками, а приписування

відповідальності – соціально-психологічними (рівнем розвитку групи); приписування причинності та відповідності мають різне значення для особистості, наприклад, інтернальність може виступати в якості захисного механізму (підтримка ілюзії контролю) [208, с. 65–66].

Отже, інтернальність як внутрішня атрибуція причини є умовою приписування собі відповідальності, її початковим етапом [208, с. 69], готовністю до її прийняття, тобто тісно пов'язана з відповідальністю, але не дорівнює їй [127, с. 74].

*Третій механізм інтернальності полягає у внутрішній локалізації контролю за очікуваними підкріпленнями.* Дж. Роттер аналізував інтернальність саме як генералізоване очікування людини щодо контролю над підкріпленнями в своєму житті. Інтернали більше за екстернатів відчують, що впливають на підкріплення, оскільки вважають, що успіхи та невдачі зумовлені їх власними діями та здібностями [343, с. 419]. На думку А. Палія, інтернали відчують себе творцями власного життя. Вони менш схильні підкорятися впливу інших, чинять опір, коли відчують, що ними намагаються маніпулювати; краще працюють без догляду, хворобливо реагують на втрату особистої свободи [213, с. 557].

Одним з механізмів почуття своєї здатності впливати на події життя є мотивація контролю. Вона може виявлятися у небажанні визнавати вплив випадку і приписувати неконтрольованість значущим подіям. Як стверджували А. Медея та К. Томпсон, жертви насильства нерідко запевняють себе в тому, що частково самі спровокували його. Якщо це так, то в майбутньому вони зможуть захистити себе від таких ситуацій. Інші люди пояснюють нещастя власними гріхами. М. Лернер визначив цей мотив приписування відповідальності як «віру у справедливий світ». Особи з високими оцінками такої віри схильні до «обвинувачування жертви» – вони вважають тих, хто потрапив у скрутне становище, самих винними у цьому [321, с. 139]. Адже «нещастя трапляються лише з поганими людьми». Таке пояснення належить до так званих захисних атрибуцій – інтерпретацій

поведінки, які допомагають уникнути почуття власної уразливості [12, с. 139]. За Х. Хекхаузенем, мотивація контролю виявляється у двох порушеннях обробки інформації: «фундаментальній помилці атрибуції», через яку переоцінюється вплив суб'єкта, та «ілюзорній кореляції» між власним вчинком та значущими подіями [339, с. 663–666].

А. Бандура запропонував концепцію самоефективності [370], яка об'єднала дослідження в рамках концепцій локусу контролю та вивченої безпорадності. Самоефективність полягає у почутті власної компетентності та ефективності [32, с. 409], переконаності індивіда в тому, що він може керувати своєю поведінкою так, щоб вона була результативною [247, с. 469]. Самоефективність, за А. Бандурою, залежить від того, як людина пояснює свої невдачі. Контроль над невдачами забезпечує почуття власної компетентності та підвищує успішність діяльності. Люди з високою самоефективністю мають внутрішній локус контролю [370].

Все частіше замість терміну «локус контролю» використовується поняття «сприйманий контроль», розроблене Е. Скіннер. Воно відображує віру людини у контрольованість результату та її уявлення про власну відповідальність за успіхи та невдачі [62, с. 47–103]. У сприйманому контролі виділяють два компоненти: узгодженість поведінки та її наслідків, тобто суб'єктивну оцінку людини ймовірності того, що її дії призведуть до бажаного результату; компетентність, тобто оцінку власної здатності здійснити такі дії [292, с. 515–516].

У площині локалізації контролю постає питання про те, чи можна розглядати інтернальність як поведінку, або краще зупинитися на диспозиційному рівні та вважати інтернальність лише передумовою самостійного досягнення цілей та подолання труднощів. Аналіз першоджерел дозволив нам дійти до висновку, що інтернальність є внутрішнім чинником регуляції поведінки та її характеристикою, тому використання поняття «інтернальна поведінка» буде методологічно вірним.

Здійснений теоретичний аналіз дозволив зробити висновок про те, що



інтернальність є складним психологічним утворенням, що має власну структуру. Так, на думку А. Реана, інтернальність є не окремою особистісною рисою, а певним особистісним паттерном, цілісною особистісною комбінацією [253, с. 92].

*Виокремлені механізми інтернальності відповідають таким її компонентам: когнітивний, особистісний та регулятивний.*

*Когнітивний компонент* (від лат. cogito «мислю» – такий, що відноситься до пізнання тільки на основі мислення [39, с. 235]) відображує атрибутивну сутність інтернальності як уявлення людини про характер зв'язку її дій з подіями життя. На думку В. Крайчинської, когнітивний компонент (зокрема соціально-психологічного настановлення) містить судження оцінного характеру, думки про соціальні об'єкти, на основі яких за ними закріплюються певні якості [148, с. 235]. Як когнітивна властивість інтернальність: за О. Демчук – обумовлює аналіз складної ситуації, зміну ставлення до життєвих труднощів [75, с. 55]; за О. Ксенофонтовою – найбільше виявляється при оцінці причин невдач, оскільки лише людина з розвиненою інтернальністю здатна визнати себе причиною несприятливої події [149, с. 103–113]; за Н. Чепелевою – забезпечує структурованість, осмисленість смислового простору за рахунок встановлення зв'язків між значимими подіями [261, с. 16–22].

На нашу думку, когнітивний компонент інтернальності передбачає розуміння причинно-наслідкових зв'язків, охоплює як рефлексію (аналіз минулого досвіду), так й антиципацію (прогнозування на основі рефлексії).

За великим психологічним словником Б. Мещерякова, В. Зинченка рефлексія – це розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин тощо [34, с. 452]; за І. Семеновим – переосмислення проблемної ситуації, пошук причин невдач і утруднень, критичний аналіз використаних засобів досягнення мети [199, с. 117]. Рефлексія має тісні взаємозв'язки з інтернальністю, оскільки

виявлення причинно-наслідкових відношень можливо лише на основі аналізу минулого досвіду. Експериментально це доведено у дослідженні Т. Мукий, І. Філенко [199, с. 123]. Разом з тим, рефлексія може призводити до узагальнення невдач та виникнення страху перед скоєнням чергової помилки. Тому важливо враховувати також її орієнтованість: на активну діяльність у майбутньому або ж на негативні моменти у минулому [322, с. 244–245].

Невід'ємною складовою когнітивного компонента інтернальності є антиципація. У центрі уваги теорії соціального наuczіння Дж. Ротера знаходився прогноз поведінки, заснований на очікуваннях, чи призведе вона до бажаних підкріплень [343, с. 412]. Антиципація в категоріальній площині локалізації контролю розглядалася також П. Анохіним та Н. Бернштейном (модель функціональної рефлекторної дуги), Б. Ломовим та Є. Сурковим (проблема антиципації в структурі діяльності) [198, с. 88]. На думку І. Батраченка, антиципація є підструктурою психічного, спеціалізованою на суб'єктивному моделюванні майбутнього і регуляції на цій основі активності живих істот [20]. Згідно з періодизацією мікрогенезу автобіографічного антиципування, запропонованою І. Батраченком, збирання та обробка необхідної інформації щодо зовнішніх обставин та власних якостей забезпечують формулювання прогнозу, плану чи мети, побудову суб'єктивної моделі майбутнього та використання її в діяльності [21, с. 24].

Інтернальні очікування будуються на антиципаційних установах щодо власної спроможності контролювати підкріплення. На основі координатних осей внутрішнього / зовнішнього локусу контролю психічного простору та внутрішнього / зовнішнього локусу контролю психічного часу О. Михальській отримав такі типи конструювання особистістю локус-моделі часу: «інтернальне минуле», «інтернальне майбутнє», «екстернальне майбутнє», «екстернальне минуле» [226, с. 96].

Іншою складовою когнітивного компонента інтернальності є оптимістичний або песимістичний атрибутивний стиль. При їх обґрунтуванні М. Селігман спирався на три параметри пояснень успіхів і невдач:

стабільність, глобальність і локус. Люди з песимістичним стилем схильні пояснювати невдачі стабільними, внутрішніми та глобальними причинами, які майже неможливо усунути, що налаштовує на повторення невдачі у майбутньому [321, с. 112]. При оптимістичному атрибутивному стилі, навпаки, невдачі сприймаються як тимчасові або випадкові, а успіхи – як стабільні, глобальні і залежні від зусиль індивіда [64, с. 25].

Під *особистісним компонентом інтернальності* маємо на увазі інтернальні якості, установки та переконання особистості, що виявляються у соціальному житті [116, с. 367]. У науковій літературі інтернальність часто визначається як особистісна властивість, якість або установка (диспозиція). Поняття «інтернальні риси» використано О. Демчук для позначення якостей, тісно пов'язаних з інтернальністю [75, с. 55]. До таких рис Т. Дучимінська відносить: витривалість, емоційну стійкість, пошукову активність, високий рівень мотивації досягнення, самостійність [84, с. 152–158].

Основною інтернальною якістю науковцями (К. Муздибаєвим, А. Реаном, Л. Дементій, В. Прядеїним та іншими) визнано відповідальність [116, с. 368], зокрема – у випадках невдач. І. Нікітіною експериментально встановлено, що підвищення показників інтернальності студентів в області невдач свідчить про зростання їх відповідальності за свої рішення та вчинки [206, с. 168].

Як властивість особистості інтернальність виявляється у різних професійних та комунікативних ситуаціях. За О. Ксенофонтовою, інтернальність у професійній діяльності (як трудовій, так і навчальній) характеризується: схильністю виявляти ініціативу та брати на себе відповідальність (в тому числі й за відносини з колегами); здатністю забезпечувати процес власної трудової діяльності. Інтернальність у міжособистісних стосунках виявляється у: впевненості у розвиненості своїх комунікативних навичок; схильності брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати спілкування; визнанні власної активної ролі у відносинах з оточуючими [149, с. 103–113].

З інтернальністю також пов'язана така негативна особистісна властивість, як схильність до самозвинувачень. Так, за психолого-педагогічним словником Є. Рапацевича, інтернал – це тип особистості, який у разі невдачі більше звинувачує в ній себе, а не інших та оточуючі обставини [248, с. 289]. Ця риса виявляється у звичці людини звинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або може трапитися; у переконанні, що причиною її невдач є вона сама, а причиною досягнень – хтось інший. Протилежною характеристикою є некритичність, схильність приписувати причини успіхів собі, а причини невдач – іншим [149, с. 103–113].

Для опису внутрішніх передумов тих чи інших зовнішніх проявів досліджуваного феномену науковці нерідко вводять до його структури поведінковий компонент. На думку В. Крайчинської, його зміст складають різні тенденції налаштованості щодо певної поведінки [148, с. 235]. Для їх позначення нами було обрано поняття *регулятивного компонента інтернальності*, оскільки найбільший інтерес в проблемному полі нашого дослідження викликають процеси саморегуляції. Адже висока соціальна значущість інтернальності пояснюється саме її поведінковим потенціалом, зокрема – здатністю людини змінювати ситуацію на краще через регуляцію власної поведінки. Ми надаємо перевагу поняттю «регуляція», а не «воля», оскільки, як стверджувала Н. Терьохіна, перше поняття описує не тільки управління «за типом придушення конкуруючих тенденцій дії, але й всю сукупність процесів, які опосередковують реалізацію наміру» [305, с. 59–60]. Вагомим аргументом на користь виокремлення цього компонента у структурі інтернальності був результат теоретичного дослідження Т. Кириченко, яка встановила, що саморегуляція тісно пов'язана з локусом контролю [132, с. 327].

С. Максименко відзначив, що саморегуляція передбачає не просто вольове зусилля, а й перебудову смислових утворень на основі особистісних цінностей та цілей [278, с. 144]. Подібної точки зору дотримувалася й В. Моросанова, яка розуміла саморегуляцію довільної активності людини як

системно організований психічний процес щодо ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами і формами зовнішньої та внутрішньої активності щодо досягнення поставлених цілей. Інтернальній поведінці властиві такі особливості саморегуляції: сформованість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх умов та критеріїв оцінки успішності діяльності; розвиненість усвідомленого, деталізованого програмування своїх дій, здатність коректувати їх у разі невідповідності результатів наміченим цілям; адекватність оцінки випробуванням самого себе, отриманих результатів та причин, що їх викликали; здатність самостійно планувати, організовувати та контролювати роботу щодо досягнення мети, аналізувати і оцінювати проміжні та кінцеві результати, компенсувати вплив особистісних особливостей, що перешкоджають досягненню мети [196, с. 118–127].

Важливою для нашого дослідження представляється «модель Рубікону», обґрунтована Х. Хекхаузенем та Ю. Кулем, згідно з якою контроль за дією передбачає перехід від мотивації до активних, рішучих дій, часто пов'язаний із значними труднощами («перетин Рубікону») [339, с. 320–321]. Ю. Куль виявив два модули контролю за дією: орієнтація на стан та орієнтація на дію. Якщо при орієнтації на дію відбувається постійне «виштовхування» суб'єкта у діяльність, то орієнтація на стан пов'язана з зупинкою на стадії самоаналізу, зануренням у власні переживання [375]. Перехід від мотивації до дії пов'язаний з визнанням власної відповідальності, усвідомленням своєї здатності виступати причиною змін діяльності [249, с. 33] та є умовою досягнення успіху, особливо у ситуації невдачі [211, с. 85]. Ми вважаємо, що завдяки усвідомленню вагомості власного впливу інтернал готовий переходити до рішучих дій, тоді як екстернал схильний «застрягати» на мотиваційній фазі.

Як підкреслила О. Ксенофонтowa, особливістю поведінки інтерналів є готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів, а також до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї. Протилежною (екстернальною) властивістю є заперечення активності, тобто

переконання про її неспроможність привести до успіху [149, с. 103–113].

В результаті узагальнення теоретичних та методичних підходів до вивчення інтернальності визначено критерії та показники її компонентів, які детально представлені у підрозділі 2.1 цієї дисертації.

На основі аналізу першоджерел нами було сформульовано таке визначення: *інтернальність – це інтегративна властивість особистості, що має когнітивний, особистісний і регулятивний компоненти та забезпечує внутрішню локалізацію: причин успіхів і невдач, відповідальності за них та контролю власних досягнень.*

Здійснений аналіз наукових джерел дозволив нам уточнити поняття інтернальності таким чином:

- 1) інтернальність є складеною властивістю особистості і має структуру, яка пояснює різноманітні функції та прояви цієї властивості;
- 2) проявами розвиненої інтернальності є: інтернальні атрибуції, інтернальні якості та інтернальна поведінка;
- 3) механізми атрибуції причинності та відповідальності виявляються як на раціональному, так і на мотиваційному рівні; основним з них є атрибуція причин;
- 4) професійно значущі якості та здібності є не стабільними, а варіативними чинниками, тобто підлягають удосконаленню.

На думку Н. Бойко [31, с. 271], інтернальність належить до особистісних особливостей будь-якого затребуваного фахівця, оскільки є запорукою досягнення успішної кар'єри, дозволяє здійснювати складні проекти, долати перешкоди з найменшими витратами. Але найбільше значення вона набуває в контексті становлення професіоналізму психологів-практиків, який потребує глибокого самопізнання та належної психокорекції власних проблем (Є. Потапчук [227]). В цьому випадку, на думку Н. Гузій, мова йде про професіоналізм особистості – таку характеристику суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно-важливих якостей, цінностей та мотивів [69, с. 104].

Інтернальність майбутніх психологів побіжно розглядалася науковцями (З. Адамська, І. Андрійчук, І. Варє, Н. Галузьяк, О. Міненко, В. Петришин, О. Тимошенко, Г. Фіщина, Я. Чаплак, Д. Шульженко, Є. Шульженко та ін.) в контексті професійного становлення, зокрема як: один із чинників емоційної стійкості студентів-спеціальних психологів [364, с. 123–128], проникливості студентів гуманітарного профілю [326, с. 177], смисложиттєвих орієнтацій [46], емпатії [345, с. 33], гармонійної Я-концепції майбутніх практичних психологів [5, с. 14]; критерій особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій, до яких належить й професія психолога [56, с. 105]; одна із складових професійної ідентичності психолога [193]; компонент суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього психолога [307, с. 7]; одна з професійно значущих якостей студентів-психологів [218]; одна з умов успішності майбутньої професійної діяльності студентів-психологів [2, с. 53–54]. Разом з тим, особливості інтернальності студентів-психологів висвітлювалися фрагментарно, виключно в контексті вивчення інших феноменів та явищ, пов'язаних з процесами особистісного зростання та професіоналізації. Характеристики інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку не були детально досліджені, оскільки не виступали об'єктом спеціального дослідження.

В результаті теоретичного аналізу ми з'ясували, в чому полягає *специфіка вияву компонентів інтернальності студентів-психологів* в контексті змісту майбутньої професійної діяльності.

Зокрема, сформованість когнітивного компонента інтернальності майбутніх психологів зумовлює такі особливості професійного мислення, як:

- професійна рефлексія: за Н. Шевченко – логіка бачення дійсності, сформована шляхом розуміння причинності психологічного факту [361, с. 14]; за Г. Абрамовою – розуміння взаємозв'язку власних психічних станів, думок, почуттів та станів, думок, почуттів клієнта [1, с. 20]; за Н. Полюк – правильна оцінка того, як фахівець сприймається клієнтом [223, с. 134];

- професійне прогнозування: за В. Бочелюком, В. Зарицькою – вміння передбачувати реакції клієнта на слова, професійні впливи психолога [38, с. 73]; за Н. Чепелевою – здатність моделювати наслідки роботи [101, с. 103].

Сформованість особистісного компонента інтернальності майбутніх психологів забезпечує вираженість таких характеристик, як:

- відповідальність [280, с. 20], яка, за переконанням І. Цимбалюка, забезпечує здатність свідомо здійснювати вибір власної поведінки у будь-який момент консультування та регулювати свій вплив на клієнта [344, с. 77]; на думку Л. Собчик, відсутність почуття відповідальності за результати психокорекційних сеансів є однією з основних причин виникнення проблем у практичній діяльності психолога [287, с. 368];

- професійно значущі інтернальні якості психолога, до яких належать: моральна нормативність, товариськість, сила волі [198, с. 65], готовність до допомоги іншим людям [99, с. 221], емоційна стабільність [141, с. 65–84];

- висока мотивація досягнення, переважний вибір складних завдань, вирішити які можливо за рахунок власних зусиль та здібностей [238, с. 83]; суб'єктність, впевненість у собі, наполегливість і послідовність у досягненні мети, незалежність [218, с. 154].

Сформованість регулятивного компонента передбачає розвиненість таких властивостей – корелятивів інтернальності майбутніх психологів:

- здатність забезпечувати контроль за професійною ситуацією (В. Панок), шукати і знаходити власні шляхи оптимізації процесу психологічної допомоги особистості [246, с. 239–241];

- соціальна компетентність [125] на ґрунті соціальної відповідальності [265, с. 23], яка забезпечує розвиток навичок спілкування та професійної діяльності психолога, здатності до самовдосконалення (Л. Лежніна [162]), успішне вирішення проблем, пов'язаних із суспільною природою людини (Р. Сірко [275]);

- аутопсихологічна компетентність, тобто спроможність до цілеспрямованої роботи над собою [118, с. 264];



- позиція суб'єкта життєтворчості [117, с. 275–276], здатного сприймати життя як процес постійного творення себе [286, с. 281];

- готовність до успішної соціальної практики, активного залучення до суспільно корисної праці (І. Єрмаков та ін. [212]) з елементами волонтерської діяльності, соціального служіння [119, с. 112–115].

Таким чином, вираженість кожного з компонентів інтернальності сприятиме становленню студентів-психологів як майбутніх фахівців, готових до виконання професійної діяльності, об'єктивного оцінювання її результатів, самовдосконалення та самокорекції.

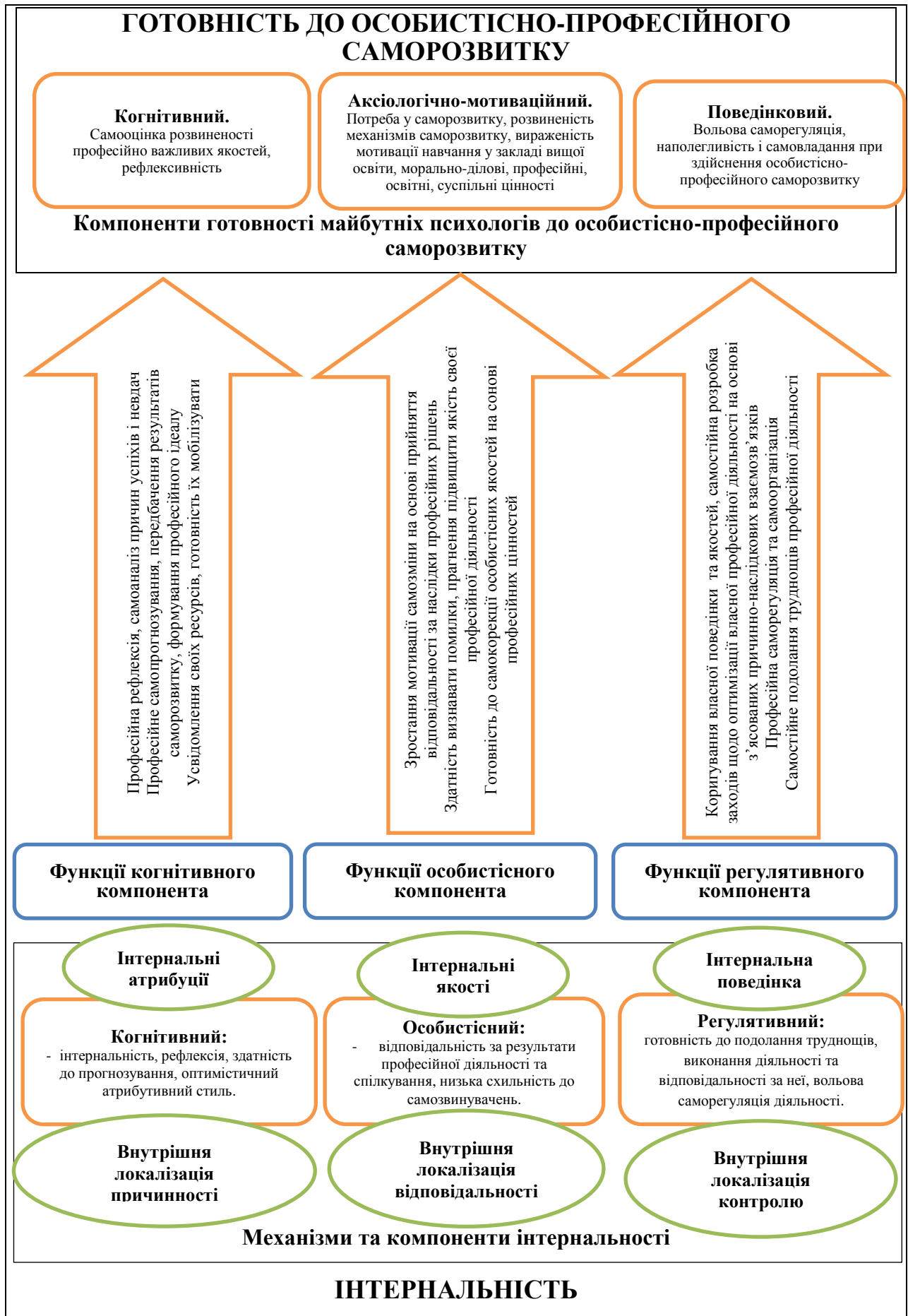
*Функціонально* компоненти інтернальності можуть впливати на готовність до особистісно-професійного саморозвитку таким чином:

- когнітивний компонент: забезпечення об'єктивної самооцінки своїх якостей, вчинків та їх результатів [246, с. 235], вміння усвідомлювати свої негативні стани та дії [82, с. 200–201]; професійне самопрогнозування – здатність самостійно будувати власну професійну перспективу [186, с. 36], розробляти заходи щодо оптимізації власної професійної діяльності на основі з'ясування причинно-наслідкових взаємозв'язків [83, с. 67], коригувати відповідність свої особистості вимогам Я-ідеального фахівця [298, с. 64–65];

- особистісний компонент: зрушення локусу каузальності всередину, свідоме прийняття відповідальності за власні рішення [26, с. 145], вибір професійних впливів стосовно клієнтів, визнання власних помилок [353, с. 23], підвищення внутрішньої мотивації самозміни [38, с. 65–67];

- регулятивний компонент: забезпечення здатності до професійної самоорганізації [303, с. 195], управління собою та процесом спілкування [101, с. 102–103], мобілізації своїх ресурсів для попередження або подолання негативних впливів власних дій [38, с. 73], самокорекції на основі професійних цінностей [83, с. 77].

Встановлені взаємозв'язки узагальнено нами у вигляді структурно-функціональної моделі інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів (рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель інтернальності**

Отже, як видно з рисунку 1.1, основне значення інтернальності як чинника готовності до саморозвитку полягає у забезпеченні:

- усвідомлення власних позитивних (здібності, чесноти) та негативних (недосконалість вияву професійно важливих якостей) особливостей як чинників успіху в оволодінні професією завдяки внутрішній локалізації причинності;

- здатності відповідати як за позитивні, так і за негативні наслідки своїх дій, бажання виконувати навчально-професійну діяльність найкращим чином за рахунок внутрішньої локалізації відповідальності;

- спроможності до самокорекції особистості та зміни своєї поведінки у відповідності до власного професійного ідеалу за рахунок внутрішньої локалізації контролю.

Таким чином, функціонально компоненти та механізми інтернальності забезпечують готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку з урахуванням специфіки професійної діяльності. Результати емпіричного вивчення взаємозв'язків компонентів інтернальності та готовності до саморозвитку студентів-психологів подано у наступному розділі дисертації.

### **Висновки до першого розділу**

Проблему дослідження розкрито за такими теоретичними позиціями.

Поняття саморозвитку є міждисциплінарним та розглядається в межах синергетики, самоменеджменту, акмеології, філософії, педагогіки як: самоорганізація систем, самоменеджмент, досягнення вершин професіоналізму, саморух, самоосвіта та самовиховання. У зарубіжній та вітчизняній психології саморозвиток аналізувався як: самовдосконалення, самоактуалізація та самореалізація, рух до Я-ідеального, зростання автономії; результат самоусвідомлення, самопізнання; самовиправлення, самовиховання, самозмінювання, розв'язання внутрішніх протиріч; саморух,

самодетрмінація, самотворення, прояв суб'єктності тощо.

Особистісно-професійний саморозвиток розуміється: на процесуальному рівні – як процес залучення до професії під час навчання або трудової діяльності, а на змістовному – як саморух до професіоналізму особистості, самовдосконалення професійно-важливих якостей та здібностей, або ж як саморух до професіоналізму діяльності, підвищення професійної компетентності та якості професійної діяльності. Поняття готовності до особистісно-професійного саморозвитку розглядається як система особистісних властивостей та спроможність до професійної самореалізації через певну поведінку. На основі аналізу наукових джерел поняття *готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку* розкрито нами як комплекс когнітивних та особистісних властивостей, що зумовлює цілеспрямовану самозміну у напрямках як самовдосконалення, так і самокорекції професійно важливих якостей, установок і стратегій поведінки на основі: об'єктивного аналізу внутрішніх причин успіхів і невдач свого професійного становлення; системи сформованих мотивів і цінностей саморозвитку та навчально-професійної діяльності; розвиненої здатності до поведінкової саморегуляції.

Нами запропоновано структуру готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, яка складається з *когнітивного, аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів*. Критеріями *сформованості* готовності визначено: для когнітивного компонента – усвідомленість ступеня розвиненості професійно важливих особистісних якостей, сформованість рефлексії діяльності та спілкування; для аксіологічно-мотиваційного компонента – сформованість мотивації, цінностей, внутрішніх умов та механізмів особистісно-професійного саморозвитку; для поведінкового компонента – розвиненість вольової саморегуляції.

Одним із чинників готовності до саморозвитку є інтернальність – це віра у внутрішній контроль за підкріпленнями, або внутрішній локус контролю (Дж. Роттер). Поняття «інтернальність» як один із полюсів локусу

контролю інтерпретується: на когнітивному рівні – як розуміння людиною причинно-наслідкових зв'язків між власними діями та отриманими результатами; на особистісному – як готовність до прийняття відповідальності; на регулятивному – як здатність керувати своєю діяльністю та долати труднощі при досягненні мети. Нами встановлено, що людину із сформованою інтернальністю характеризують: інтернальні атрибуції, інтернальні якості та інтернальна поведінка.

Механізмами інтернальності є: 1) *внутрішня локалізація причин успіхів і невдач*, яка може здійснюватися на основі раціональної або мотиваційної обробки інформації; 2) *внутрішня локалізація відповідальності*, що відбувається внаслідок об'єктивних і суб'єктивних умов; 3) *внутрішня локалізація контролю*: почуття самоефективності, сприйманий контроль.

Виокремлені механізми інтернальності відповідають таким її компонентам: 1) *когнітивний компонент* відображує інтернальні атрибуції при рефлексії досвіду; 2) *особистісний компонент* включає інтернальні якості, установки та переконання особистості; 3) *регулятивний компонент* охоплює процеси управління власною поведінкою. *Критеріями сформованості* інтернальності визначено: для когнітивного компонента – високий рівень розвитку рефлексії та здатності до прогнозування, оптимістичний атрибутивний стиль; для особистісного компонента – внутрішня локалізація відповідальності у професійній та міжособистісній сферах; для регулятивного компонента – розвинені саморегуляція поведінки та контроль за дією, готовність до подолання труднощів, самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї.

Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити робоче поняття дослідження таким чином: *інтернальність* – це інтегративна властивість особистості, що має когнітивний, особистісний і регулятивний компоненти та забезпечує внутрішню локалізацію: причин успіхів і невдач, відповідальності за них та контролю власних досягнень. Таке розуміння відображено у структурно-функціональній моделі інтернальності як чинника готовності

майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Ці теоретичні положення покладено в основу емпіричного дослідження інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

**Зміст першого розділу відображено у таких публікаціях:**

1. Кетлер-Митницька Т. С. Розвиток інтернальності студентів з особливими потребами як психологічна умова формування їх соціальної компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 20. С. 320–324.

2. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аналіз поняття «Психологічні механізми» в сучасній психології. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до вип. 9, Том IV: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2013. С. 140–146.

3. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічні чинники локалізації контролю особистості у сфері успіхів і невдач. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. Випуск 680. С. 82–90.

4. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник життєтворчості студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 25. С. 272–278.

5. Кетлер-Митницька Т. С. Філософський огляд проблеми саморозвитку в аспекті інтернальності особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Частина 1 : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України,

Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ :  
Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 32. С. 214–219.

6. Кетлер-Митницька Т. С. Специфіка визначення поняття «саморозвиток». *Науковий вісник Херсонського державного університету* : збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2017. № 5. Том 2. С. 43–47.

7. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аналіз взаємозв'язку інтернальності та відповідальності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти і розвитку особистості: теорія та практика* : Збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2013. Випуск 2. С. 66–76.

8. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як важлива характеристика особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти і розвитку особистості: теорія та практика* : Збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. Випуск 1. С. 141–149.

9. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник педагогічного професіоналізму. *Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (27-28 лютого 2014 року). Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 261–266.

10. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник успішної соціальної практики студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Проблеми соціальної та життєвої практики в сучасному просторі* : збірник наукових праць Хортицького національного навчально-

реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2014. Випуск 3. С. 108–117.

11. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст та критерії особистісного компонента інтернальності. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя) / За наук. ред. А. Г. Шевцова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 367–368.



## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ**

### **2.1. Організація та методичні підходи до вивчення компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів**

Констатувальне дослідження щодо виявлення особливостей інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку проводилося протягом 2017-2019 років на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Сєверодонецьк); Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ). Дослідження проводилось зі студентами 4-х курсів та 1-х курсів магістратури упродовж 2017-2019 н.р.

У дослідженні взяли участь 226 студентів, з них – 111 студентів (56 дівчат і 55 хлопців) четвертих курсів бакалаврату та 115 студентів (56 дівчат і 59 хлопців) перших курсів магістратури. Вибір цієї вікової категорії студентів пояснюється тим, що саме на старших курсах, з одного боку, сформована самосвідомість робить можливим стимулювання цілеспрямованого саморозвитку шляхом підвищення рівня інтернальності, а з іншого – на тлі досить високої рефлексивності виникають переживання щодо труднощів професійної самореалізації, успішного працевлаштування. На думку науковців (Г. Радчук, В. Маралов, У. Мороховська, Н. Чепелева), криза професійного становлення, що настає період навчання на старших курсах, пов'язана з тим, що у студентів: істотно знижується почуття впевненості у своїй спроможності будувати життя згідно зі своїми цілями та контролювати власні життєві події [251, с. 331]; стає більш реалістичною самооцінка своєї спроможності позитивно впливати на майбутніх клієнтів; виникає

усвідомлення, що робота психологом не може задовольнити наявних матеріальних вимог та/або суперечить індивідуально-психологічним особливостям студентів [298, с. 62–97]; з'являється відчуття недостатності для виконання професійної діяльності сформованої системи смислів, а також – через початковий вибір професії з метою розв'язання власних психологічних проблем [197, с. 9]; зменшується ідеалізація професії, соціального статусу психолога. Тому саме в цей період важливо забезпечити студентам умови для вдосконалення особистісно-професійних якостей, опрацювання найсуттєвіших особистісних проблем [137, с. 69–70]. Навчання на старших курсах має бути зорієнтоване на особистісно-професійну корекцію, тобто виявлення та виправлення недоліків характеру та розвитку професійно значущих якостей та умінь [348, с. 247].

*Основними завданнями* констатувального дослідження були: підібрати та апробувати психодіагностичні методи дослідження компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів; емпірично визначити особливості сформованості когнітивного, аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку; емпірично дослідити характеристики когнітивного, особистісного та регулятивного компонентів інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку студентів-психологів.

Констатувальний етап дослідження інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку поділено на **два етапи**.

Завданням *першого етапу* було виявлення особливостей сформованості компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку (когнітивного, аксіологічно-мотиваційного, поведінкового) майбутніх психологів.

Завдання *другого етапу* – дослідження характеристик компонентів інтернальності (когнітивного, особистісного та регулятивного) як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку студентів-психологів.

На основі теоретичного аналізу було виокремлено критерії та показники сформованості компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів:

- когнітивний компонент: *критерій* – усвідомленість ступеня розвиненості професійно важливих особистісних якостей, сформованість рефлексії діяльності та спілкування; *показники*: самооцінка наявної та бажаної розвиненості професійно важливих якостей, ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія теперішньої, майбутньої діяльності та спілкування;

- аксіологічно-мотиваційний компонент: *критерій* – сформованість мотивації, цінностей, внутрішніх умов та механізмів особистісно-професійного саморозвитку; *показники*: потреба, умови та механізми саморозвитку, домінуюча мотивація навчання у закладі вищої освіти, морально-ділові та егоїстично-престижні цінності, ціннісні сфери професійного життя та освіти;

- поведінковий компонент: *критерій* – розвиненість вольової саморегуляції поведінки; *показники*: наполегливість і самовладання.

Критеріями та показниками сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів визначено:

- когнітивний компонент: *критерій* – високий рівень розвитку рефлексії та здатності до прогнозування, оптимістичний атрибутивний стиль; *показники*: загальна інтернальність, інтернальність при описі життя та власного досвіду, успіхів і невдач, позитивна рефлексія, здатність до прогнозування, постійність, широта та персоналізація при поясненні удач;

- особистісний компонент: *критерій* – внутрішня локалізація відповідальності у професійній діяльності та спілкуванні; *показники*: розвинена інтернальність у професійній діяльності та міжособистісному

спілкуванні, соціальний та професійно-процесуальний аспекти інтернальності, схильність до самозвинувачень;

- регулятивний компонент: *критерій* – розвинені саморегуляція поведінки та контроль за дією, готовність до подолання труднощів, самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї; *показники*: контроль за дією при плануванні, реалізації та невдачі, орієнтація на дію, готовність до діяльності щодо подолання труднощів, виконання діяльності та відповідальності за неї, низьке заперечення активності, розвинені планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість та самостійність діяльності.

Для дослідження компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів було дібрано психодіагностичний інструментарій, що охоплював два блоки методик.

Перший блок охопив методики, за допомогою яких визначалася сформованість компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (додаток А):

- для встановлення сформованості *когнітивного компонента*: тест оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта); методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В. Понамарьової;

- для встановлення сформованості *аксіологічно-мотиваційного компонента*: опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Кузікової; опитувальник «Мотивація навчання у виші» Т. Ільїної; методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова, Л. Карпушиної;

- для встановлення сформованості *поведінкового компонента*: методика «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Е. Ейдмана.

Застосування методик першого блоку спрямовано на визначення:

- самооцінки необхідності розвитку професійно важливих якостей психолога (розбіжність наявного та бажаного рівнів розвиненості), до яких

належать: відповідальність, уважність, товариськість, тактовність, невимушеність, чуйність, довірливість, активність, ініціативність, оптимістичність, альтруїзм;

- рівнів (низького, середнього, високого) рефлексивності, що має такі складові: ретроспективна рефлексія діяльності; рефлексія теперішньої діяльності; розгляд майбутньої діяльності; рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми; загальний рівень рефлексивності;

- рівнів (низького, середнього, високого) диспозиційної готовності до саморозвитку, що має такі компоненти: потреба у саморозвитку; умови саморозвитку; механізми (функціональні засоби) саморозвитку;

- домінуючої мотивації навчання у закладі вищої освіти: набуття знань, оволодіння професією, отримання диплома;

- вираженості: морально-ділових цінностей, до яких належать: розвиток себе, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти; егоїстично-престижних цінностей, до яких належать: власний престиж, досягнення, матеріальне становище; збереження індивідуальності; цінності сфер: професійного життя, освіти, сімейного життя, суспільної активності, захопленнь, фізичної активності;

- рівнів (низького, середнього, високого) вольової саморегуляції, компонентами якої є наполегливість і самовладання.

Другий блок включав методики, спрямовані на дослідження сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів (додаток Б):

- для встановлення сформованості *когнітивного компонента*: опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) – 5 шкал; тест «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим); тест «Здатність до прогнозування» Л. Регуш; тест атрибутивних стилів (ТАС) Л. Рудіної;

- для встановлення сформованості *особистісного компонента*: опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) – 7 шкал;

- для встановлення сформованості *регулятивного компонента*: опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна); опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) – 3 шкали; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. Моросанова).

Застосування методик другого блоку спрямовано на визначення:

- локалізації причин успіхів і невдач, що поділяються на внутрішні (високий рівень інтернальності) та зовнішні (низький рівень інтернальності);
- рівнів онтогенетичної рефлексії, до яких належать: рефлексія зі знаком «+» (аналіз скоєного та рух уперед); рефлексія зі знаком «→» (підсумком минулих помилок стає страх перед скоєнням нових); повна відсутність рефлексії минулого досвіду;
- рівнів здатності до прогнозування: низького, середнього, високого;
- оптимістичного або песимістичного атрибутивних стилів при поясненні: постійності причин невдач; постійності причин удач; широти невдач; широти удач; персоналізації у поганих умовах; персоналізації у добрих умовах за такими рівнями: дуже оптимістично; помірно оптимістично; проміжна оцінка; помірно песимістично; дуже песимістично;
- локалізації відповідальності у професійній та міжособистісній сферах: професійно-соціальний аспект інтернальності; професійно-процесуальний аспект інтернальності; компетентність у сфері міжособистісних стосунків; відповідальність у сфері міжособистісних стосунків; схильність до самозвинувачень; інтернальність у міжособистісному спілкуванні;
- контролю за дією при плануванні, реалізації та невдачі, розвиненість яких зумовлює орієнтацію або на стан (низький рівень), або на дію (високий рівень);
- локалізації контролю щодо подолання труднощів: заперечення активності; готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів;

готовності до самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї;

- рівнів (низького, середнього, високого) саморегуляції поведінки, а саме: планування, моделювання, програмування поведінки, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Вибір психодіагностичних методик зумовлено як відповідністю їх шкал визначеним критеріям сформованості компонентів досліджуваних феноменів, так і високими та достатніми психометричними характеристиками.

До першого блоку діагностичних засобів цього дослідження увійшли *методики, спрямовані на характеристику компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку* [121].

Для встановлення сформованості **когнітивного компонента** використано дві методики. *Тест оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта)* [166, с. 63–64] призначено для самооцінювання досліджуваним розвиненості у себе 15 якостей особистості за ступенем їх наближеності до двох полюсів, один з яких відповідає максимальній, а другий – мінімальній вираженості риси. Досліджуваним пропонується оцінити наявний та бажаний рівні розвиненості зазначених рис, тобто охарактеризувати реальне та ідеальне Я. Перевага використання методики «Психологічний особистісний профіль» полягає в тому, що із загальної кількості запропонованих розробниками якостей 10 цілком відповідають професійно важливим властивостям психолога, а саме: відповідальність, уважність, товариськість, тактовність, невимушеність, чуйність, активність, ініціативність, оптимістичність, альтруїзм.

*Методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В. Понамарьової* [166, с. 46–50] є опитувальником, призначеним для вимірювання рефлексії діяльності у контексті часу (ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія теперішньої діяльності, розгляд майбутньої діяльності), а також рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми. Цінність цієї методики пояснюється характеристикою рефлексії не лише як атрибутивного

процесу, але й як особистісної властивості, важливої для здійснення особистісно-професійного саморозвитку.

Для встановлення сформованості **аксіологічно-мотиваційного компонента** готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку використано три методики. *Опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Кузікової* [156, с. 106–112] призначено для вивчення особливостей саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін. Методика має 3 шкали. Зміст шкали «Потреба у саморозвитку» становить потреба в особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього та внутрішнього світу, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним. Зміст шкали «Умови саморозвитку» становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливості (толерантність) до нового. Зміст шкали «Механізми (функціональні засоби) саморозвитку» включає самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексію), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення. Методика С. Кузікової є цінною для нашого дослідження у зв'язку з тим, що виявляє стан психологічних ресурсів саморозвитку особистості, актуалізація яких сприятиме становленню суб'єкта особистісного саморозвитку.

*Методику «Мотивація навчання у виші» Т. Ільїної* [99, с. 433–434] призначено для вивчення мотиваційної сфери студента. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому». Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію. Цінність методики пояснюється операційною зручністю виявлення домінування зовнішньої (диплом) або внутрішньої мотивації навчання майбутніх психологів, причому розглядаються два



внутрішніх мотиву, пов'язані з процесом навчання та ціннісним ставленням до майбутньої роботи.

Методику «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова, Л. Карпушиної [290, с. 9–30] призначено для діагностування термінальних цінностей, що поділяються на морально-ділові (розвиток себе, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти) та егоїстично-престижні (власний престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження власної індивідуальності). Переважання термінальних цінностей виявляється за життєвими сферами (професійне життя, навчання та освіта, сімейне життя, суспільне життя, захоплення, фізична активність). Діагностична цінність методики зумовлюється аналізом важливих у контексті нашого дослідження моральних (розвиток себе, духовне задоволення, активні соціальні контакти, досягнення) та навчально-професійних (професійне життя, навчання та освіта, суспільне життя) цінностей та сфер майбутніх психологів.

Для встановлення сформованості **поведінкового компонента** готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку обрано методику «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Е. Ейдмана [95, с. 110–112]. Тест призначений для визначення рівня розвитку вольової саморегуляції, під якою розуміється міра оволодіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станом і спонуканнями. Має загальну шкалу вольової саморегуляції та дві субшкали – наполегливість і самовладання.

Високий бал за загальною шкалою притаманний особам емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним, впевненим в собі. Їм характерні стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття обов'язку, соціально-позитивна спрямованість. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки. Можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки. Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно

нестійких, імпульсивних, уразливих, невпевнених у собі, не схильних до рефлексії, зі зниженим фоном активності та нестійкими намірами.

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи та спокуси, головна їх цінність – розпочата справа. Таким людям притаманні повага до соціальних норм. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності. Зниження працездатності, як правило, компенсується підвищеною гнучкістю, тенденцією до вільної трактовки соціальних норм.

Субшкала «самовладання» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою у різних ситуаціях, спокійні, впевнені, готові до сприйняття нового, несподіваного. Прагнення до постійного самоконтролю, надмірне обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості і втоми. На іншому полюсі – спонтанність і імпульсивність, поєднані з образливістю і консерватизмом.

Перевага використання тесту-опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Е. Ейдмана пов'язана з аналізом поведінкових механізмів здійснення саморозвитку – самостійності, самоконтролю, послідовності, активності, мобілізації для подолання перешкод, емоційної саморегуляції у складних ситуаціях.

З метою вивчення компонентів інтернальності майбутніх психологів було використано шість психодіагностичних методик, одна з яких, а саме – опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофнтовою), застосовувалася для дослідження усіх компонентів інтернальності.

Для встановлення сформованості *когнітивного компонента інтернальності* використано чотири методики [109, с. 122–123].

*Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофнтовою) [149, с. 103–113], має 17 шкал, а саме: загальна інтернальність; інтернальність при описі життя взагалі; інтернальність при описі особистого досвіду; інтернальність у сфері досягнень; інтернальність у сфері невдач; схильність до самозвинувачень; інтернальність у професійній діяльності; професійно-соціальний аспект інтернальності; професійно-процесуальний аспект інтернальності; інтернальність у міжособистісному спілкуванні; компетентність у сфері міжособистісних стосунків; відповідальність у сфері міжособистісних стосунків; інтернальність у сфері сімейних стосунків; інтернальність у сфері здоров'я; заперечення активності; готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів; готовність до самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї.*

Оскільки ставлення до власного здоров'я та сімейного життя не входять до проблемного поля нашого дослідження, показники за цими шкалами не аналізувалися. Отже, у контексті дослідження діагностичну значущість мають 15 шкал, які характеризують визначені нами компоненти інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів: когнітивній (загальна інтернальність; інтернальність при описі життя взагалі; інтернальність при описі особистого досвіду; інтернальність в сфері досягнень; інтернальність в сфері невдач); особистісний (схильність до самозвинувачень; інтернальність у професійній діяльності; професійно-соціальний аспект інтернальності; професійно-процесуальний аспект інтернальності; інтернальність у міжособистісному спілкуванні; компетентність у сфері міжособистісних стосунків; відповідальність у сфері міжособистісних стосунків); регулятивний (заперечення активності; готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів; готовність до самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї).

Когнітивний компонент інтернальності описують три шкали методики О. Ксенофнтової. Шкала загальної інтернальності, що охоплює всі пункти опитувальника, характеризує людину з внутрішнім локусом контролю, який

виявляється у різноманітних життєвих ситуаціях. Інтерналі відрізняються упевненістю в тому, що сили, які впливають на долю людини, знаходяться всередині неї; те, що відбувається з людиною, в значній мірі є результатом її активності, отже, відповідальність за власне життя лежить на самій людині, а не на будь-яких зовнішніх чинниках. Чим нижче показники загальної інтернальності, тим більше виражений зовнішній локус контролю – екстернальність. Екстернали не вірять у те, що людина здатна впливати на те, що відбувається в її житті; вони переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться ззовні (випадок, доля, авторитетні люди тощо). На думку екстернала, від його активності мало що залежить, тому він відчуває себе об'єктом, а не суб'єктом життя.

Шкала «Інтернальність при описі життя взагалі» характеризує пояснення будь-яких подій, а шкала «Інтернальність при описі власного досвіду» стосується сприймання людиною важливості власних вчинків.

Шкала інтернальності у сфері досягнень охоплює ситуації, пов'язані зі звершеннями будь-якої людини і самого опитуваного, а також виявляє віру у власну можливість досягнення успіху в тих чи інших ситуаціях. Високі показники за цією шкалою характеризують впевненість особистості в тому, що вона сама є причиною своїх досягнень, і готовність докладати зусиль для досягнення позитивних результатів у майбутньому. Низькі показники характеризують суб'єкта, який не вважає себе причиною своїх досягнень і не вірить у те, що людина може істотно вплинути на успішність власного життя.

Шкала інтернальності у сфері невдач виявляє ставлення до ситуацій реальних або можливих неуспіхів. Високі показники за цією шкалою свідчать про те, що людина відчуває свою відповідальність за невдачі, які вже відбулися або можуть відбутися в її житті. Низькі показники характеризують людину, не схильну бачити свою причинність у власних невдачах; відповідальність за свої неуспіхи вона покладає на зовнішні сили.

Вибір саме опитувальника «Локус контролю» О. Ксенофонтової в якості інструменту нашого дослідження пояснюється тим, що шкали тесту

дозволяють встановити загальну локалізацію причин успіхів і невдач, виявити характер пояснення людиною не лише подій власного життя, а й долі інших людей, що забезпечує неупередженість відповідей та, отже, більшу достовірність методики. Недоліками одновимірних опитувальників локусу контролю, зокрема оригінальної шкали Rotter Internal-External Locus of Control Scale, опитувальника суб'єктивної локалізації контролю (ОСЛК), тесту-опитувальника визначення суб'єктивної локалізації контролю (СЛК) С. Пантелєєва і В. Століна [237, с. 76–81], «Опитувальника суб'єктивного контролю» (ОСК) О. Осницького й Ю. Жуйкова, варіанту шкали ІРС І. Кондакова та М. Нілопець [142, с. 46], є узагальненість, неврахування специфіки ситуації та атрибутивної спрямованості при аналізі інтернальності. У порівнянні з відомим опитувальником рівня суб'єктивного контролю (РСК), створеним Є. Бажиним, О. Голинкіною та А. Еткіндом, у методиці О. Ксенофонтової уточнено вимірювання інтернальності у професійній діяльності за рахунок введення допоміжних шкал («професійно-соціальний аспект інтернальності», «професійно-процесуальний аспект інтернальності») та інтернальності у міжособистісному спілкуванні (додано шкали «компетентність у сфері міжособистісних стосунків», «відповідальність у сфері міжособистісних стосунків»), що виявляється досить важливим з урахуванням специфіки діяльності психолога. Додано шкали, призначені для вивчення інтернальності у сфері розв'язання проблем («готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів»; «готовність до самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї»), які характеризують здатність людини визнати своє авторство невдалого вчинку та почати змінювати ситуацію. Крім того, введено «негативні» шкали «схильність до самозвинувачень» та «заперечення активності», які є виключно важливими для розуміння ступеню «дієвості» інтернальності, тобто сформованості її регулятивного компонента [113, с. 35].

*Методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [322, с. 244–245] націлена на*

вивчення здатності до аналізу минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності. Виявляє рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, а саме: повна відсутність рефлексії минулого досвіду (несформованість уміння обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й складні життєві ситуації); рефлексія зі знаком «-» (підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових, надмірна обережність та критичність); рефлексія зі знаком «+» (аналіз зробленого й рух уперед, здібності до гарного планування й передбачення власного майбутнього, почуття себе творцем власного життя). Цінність цієї методики для нашого дослідження полягає у її придатності до виявлення особливостей аналізу та узагальнення майбутніми психологами життєвого досвіду, здатності до конструктивного аналізу власних помилок.

*Методика «Здатність до прогнозування» Л. Регуш [256, с. 291–297]* спрямована на діагностику антиципаційної спроможності. Теоретичним підґрунтям створення тесту є факторна модель структури здатності до прогнозування, згідно з якою зазначена здатність зумовлюється такими якостями мислення, як: аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. На основі їх розвиненості визначається рівень здатності до прогнозування: низький, середній, високий. Цінність методики для дослідження зумовлюється тим, що тест виявляє здатність до прогнозування з урахуванням тих розумових дій, які забезпечують його обґрунтованість. Ці ж самі розумові дії сприяють й логічності інтернальних очікувань, аналізу реальних можливостей свого впливу на ситуацію.

*Тест атрибутивних стилів (ТАС) Л. Рудіної* (адаптація методики М. Селігмана) [301, с. 61–67] призначений для діагностики вираженості оптимістичного або песимістичного атрибутивних стилів при поясненні: постійності причин невдач та успіхів (уявлення про повторюваність або одиничність таких подій); широти невдач та успіхів (їх пояснення конкретними причинами або ж узагальнення, розповсюдження на різноманітні ситуації); персоналізації у поганих та добрих умовах (визнання власної провини або констатування власних заслуг). Оцінювання

здійснюється за такими рівнями: дуже оптимістично; помірно оптимістично; проміжна оцінка; помірно песимістично; дуже песимістично. Цінність використання цієї методики у контексті нашого дослідження зумовлюється розкриттям механізму генералізації минулого досвіду, зокрема поясненням успіхів (оптимізм) або, навпаки, невдач (песимізм) стабільними внутрішніми чинниками. Обидві позиції є інтернальними; викликає інтерес можливість визначити характер впливу оптимістичного та песимістичного атрибутивних стилів на готовність до саморозвитку.

Для діагностики сформованості **особистісного компонента інтернальності** майбутніх психологів використано сім шкал опитувальника «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) [149, с. 103–113].

Показник схильності до самозвинувачень визначається шляхом віднімання від значення шкали «Інтернальність у сфері невдач» значення шкали «Інтернальність у сфері досягнень», тому він може становити як позитивну, так і негативну величину. Чим далі показник схильності до самозвинувачень від нуля в позитивну сторону, тим більше виражена схильність людини до того, щоб звинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або може трапитися; особа вважає, що причина її невдач – вона сама, а причина досягнень – хтось інший. Чим далі показник самозвинувачень від нуля в негативну сторону, тим частіше людина бачить причини успіхів в собі, а причини невдач – в інших. Значні негативні бали за цією шкалою можуть свідчити про некритичність опитуваного до самого себе. Оптимальним є нульовий бал.

Професійно-соціальний аспект інтернальності характеризує схильність виявляти *ініціативу* та брати на себе *відповідальність* за власні міжособистісні стосунки у трудовому колективі з керівництвом та колегами.

Професійно-процесуальний аспект інтернальності зумовлюється наявністю або відсутністю навичок забезпечувати процес власної професійної діяльності, тобто бути її *суб'єктом*. Низькі бали дозволяють припустити, що в процесі вирішення виробничих завдань навіть за наявності відповідної

мотивації людина може стикатися із значними складностями у зв'язку з погано розвиненими навичками професійної діяльності.

Шкала інтернальності у професійній діяльності охоплює ситуації навчальної, професійної та іншої активності, яка передбачає досягнення конкретної мети. Цей показник складається із значень професійно-соціального та професійно-процесуального аспектів інтернальності. Високі показники характеризують людину, яка розуміє, що результати залежать від прикладених зусиль, схильна брати відповідальність у професійній діяльності. Низькі показники свідчать про складності розуміння умов досягнення бажаного результату, неготовність до прийняття відповідальності.

Шкала «Компетентність у міжособистісних стосунках» характеризує уявлення людини про розвиненість її навичок спілкування.

Шкала «Відповідальність у сфері міжособистісних стосунків» виявляє, чи схильна особа брати на себе *відповідальність* як за позитивні, так і за негативні результати спілкування.

Показник шкали інтернальності у міжособистісному спілкуванні складається із значень двох попередніх шкал. Високі показники свідчать, що респондент визнає свою активну роль у соціальних відносинах. Низькі показники за цією шкалою характеризують людину як залежну від інших і не здатну змінити характер свого спілкування з ними [120, с. 134].

Перевага опитувальника О. Ксенофонтової для вивчення особистісного компонента інтернальності полягає у діагностиці таких інтернальних компонентів, як відповідальність за міжособистісні стосунки та професійну діяльність, ініціативність, суб'єктність, самостійність, а також у виявленні схильності до самозвинувачень, яка засвідчує неоднозначний вплив інтернальності на особистісний розвиток.

Для встановлення сформованості *регулятивного компонента* інтернальності використано три методики [120, с. 134–135].

*Опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна)* [241, с. 12–20] діагностує особливості вольової регуляції



поведінки на етапах планування, реалізації та у разі невдачі, визначені в межах запропонованої Х. Хекхаузеном та Ю. Кулем «моделі Рубікону» (аналізується реакція респондента на поразку або проблему на стадіях виникнення наміру, самої дії та оцінки результатів). Контроль за дією при плануванні пов'язаний з прийняттям рішення, процесами ініціювання дії, спроможністю відволікатися від конкуруючих намірів. Контроль за дією при її реалізації стосується процесів репрезентації мети і способів її досягнення, здатності перебувати потрібний час в процесі втілення наміру, проявляти наполегливість. Контроль за дією у разі невдачі передбачає аналіз минулих і майбутніх подій, які можуть вплинути на реалізацію дії, а також – здатність ініціювати процес реалізації наміру, незважаючи на труднощі.

Ступінь сформованості контролю за дією свідчить про переважання на кожному з її етапів та у випадку невдачі однієї з двох особистісних диспозицій – орієнтації на стан або орієнтації на дію. Перша диспозиція викликає фіксацію на емоційному стані та рефлексії, що зумовлює неповноцінність («дефектність») наміру, тобто неспроможність людини ні відмовитися від нього, ні втілити у життя. Друга диспозиція характеризує готовність до практичних дій для досягнення встановлених цілей [375].

Цінність методики у контексті нашого дослідження пов'язана із спроможністю опитувальника встановити такі характеристики інтернальної поведінки, як готовність до практичної реалізації своїх намірів (орієнтація на дію) та подолання труднощів, здатність не кидати справу, а змінювати й удосконалювати свої дії у разі невдачі.

Для дослідження регулятивного компонента інтернальності обрано три шкали методики *О. Ксенофонтової «Локус контролю»* [149, с. 103–113]. Шкала заперечення активності характеризує переконання людини в безглуздості будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Високі показники свідчать про світоглядні установки, які відповідають екстернальним переконанням. Це не просто погодження з переважною роллю зовнішніх сил у житті людини, але й похідні від цього переконання висновки

про нерозумність, непотрібність і безглуздість здійснення дій, в жодному разі не здатних призвести до позитивного результату. Низькі бали підтверджують схильність випробуваного до інтернальності, причому не тільки на рівні світогляду, а й в плані готовності до діяльності. Шкали «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» та «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї» мають значення, протилежні запереченню активності. Вони характеризують механізми інтернальної поведінки, яка найбільш повно виявляється саме у випадках труднощів, поразок, оскільки вони вимагають від людини здатності визнати своє авторство невдалого вчинку та почати змінювати ситуацію.

Іншим засобом дослідження регулятивного компонента інтернальності обрано опитувальник *В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98»* [196, с. 118–127], призначений для діагностики регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторно-особистісних якостей (гнучкість і самостійність).

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості визначення мети й утримання цілей, рівень сформованості усвідомленого планування діяльності. При високих показниках за цією шкалою у суб'єкта сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності, плани реалістичні, деталізовані, дієві та стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У піддослідних з низькими показниками потреба в плануванні розвинена слабо, воно характеризується слабкою реалістичністю, плани часто змінюються, цілі висувують ситуативно й зазвичай не самостійно.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Випробовувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, а результатів – прийнятим цілям. При зміні способу життя, переході на іншу систему роботи такі випробовувані здатні гнучко змінювати

модель значущих умов і, відповідно, програму дій. У піддослідних з низькими показниками слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають її зміни.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою свідчать про сформованість потреби деталізовано, розгорнено продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Програми розробляються самостійно, гнучко змінюються у нових обставинах та стійкі у ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій. Низькі показники вказують на невміння і небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій, схильність діяти імпульсивно, шляхом спроб і помилок, неспроможність самостійно формувати програму дій та вносити зміни до неї при невідповідності отриманих результатів цілям діяльності.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробуванням себе й результатів своєї діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Суб'єкт адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причин, що до цього призвели. При низьких показниках випробуваний не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що при виникненні зовнішніх труднощів або збільшенні обсягу роботи призводить до різкого зниження якості результатів.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Випробовувані з високими показниками за шкалою демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При

виникненні непередбачених обставин здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості, вносять корекцію в регуляцію поведінки. Гнучкість регуляції дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій та успішно вирішувати поставлену задач. Випробовувані з низькими показниками почувають себе невпевнено у мінливих обставинах, важко звикають до змін оточення та способу життя. В таких умовах вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, розробляти програму дій, виділяти значущі умови діяльності, оцінювати неузгодженість отриманих результатів діяльності з її метою та вносити виправлення. У таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою свідчить про автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу щодо досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Випробовувані з низькими показниками залежні від думок і оцінок оточуючих, несамостійно розробляють плани і програми дій, некритично керуються чужими порадами. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Загальний рівень саморегуляції характеризує сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності. Для досліджуваних з високими показниками за цією шкалою характерна усвідомленість і взаємопов'язаність у структурі всіх регуляторних ланок. Такі випробовувані самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, усвідомлюють процес висунення і досягнення мети. При високій мотивації досягнення вони здатні забезпечити такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції,

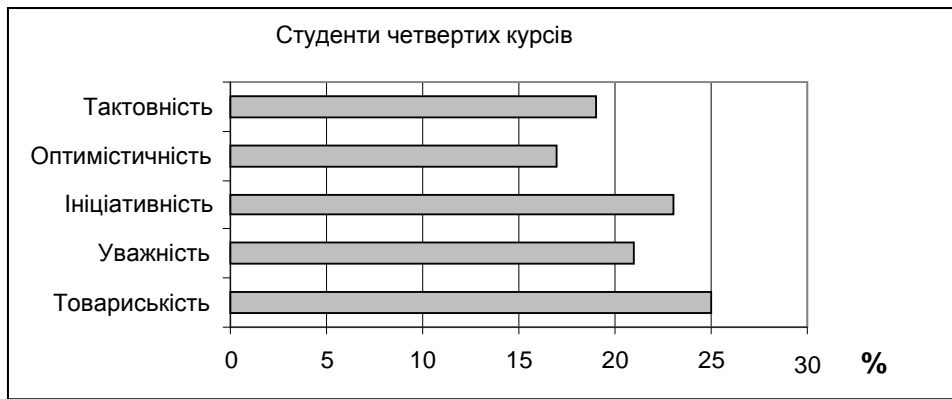
тим легше людина опановує новими видами активності, більш впевнено почуває себе в незнайомих ситуаціях, є більш успішною. У піддослідних з низькими показниками потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, вони залежні від ситуації і думки оточуючих, недостатньо готові до компенсації особистісних особливостей, несприятливих для досягнення поставленої мети.

Таким чином, обрані для діагностичного експерименту методики відповідають теоретико-методологічним засадам дослідження і придатні для визначення наявного рівня сформованості компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності майбутніх психологів. Результати дослідження представлені у наступних підрозділах.

## **2.2. Особливості готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

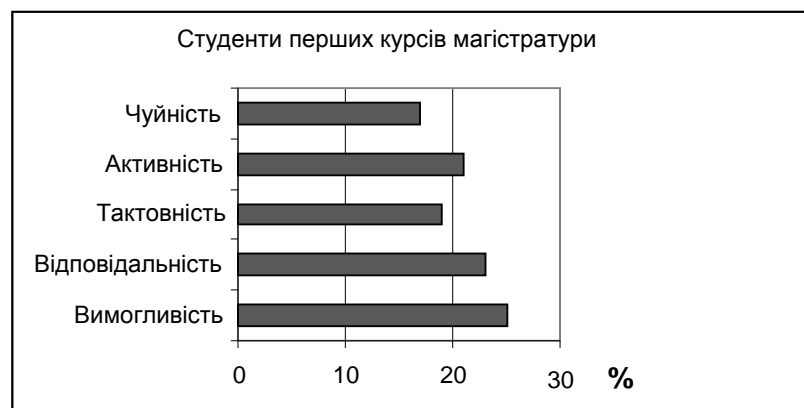
Для характеристики *розвиненості готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку* використано шість психодіагностичних методик.

За результатами *тесту оцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль»* (Т. Ратанова, Н. Шляхта), студенти четвертих курсів вважають у себе недостатньо розвиненими такі професійно-важливі якості психолога, як: товарицькість, ініціативність, уважність, тактовність, оптимістичність. Про це свідчить найбільша різниця між кількісними самооцінками наявної та бажаної розвиненості у себе зазначених якостей. Отже, у порівнянні з власним професійним ідеалом студенти четвертих курсів відзначають недостатність вияву в себе готовності до спілкування та допомоги іншим, здатності пропонувати та втілювати власні ідеї, концентруватися (на клієнті), враховувати стан та очікування клієнтів, мислити позитивно. Результати проведення методики показані на рисунку 2.1.



**Рис. 2.1.** Кількісні показники самооцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта) у студентів четвертих курсів

У студентів перших курсів магістратури, на їх думку, недостатньо розвинені вимогливість, відповідальність, активність, тактовність, чуйність. Тобто у порівнянні з власним ідеалом психолога студенти перших курсів магістратури вважають недостатньо розвиненими у себе волюву готовність впливати на поведінку клієнтів, здатність свідомо ставитися до власних обов'язків, виступати джерелом змін у соціальних стосунках, тонко відчувати стан клієнтів та враховувати його у спілкуванні. Результати методики показані на рисунку 2.2.



**Рис. 2.2.** Кількісні показники самооцінки особистісних якостей «Психологічний особистісний профіль» (Т. Ратанова, Н. Шляхта) у студентів перших курсів магістратури

Згідно із результатами *методики визначення рівня рефлексивності* (А. Карпов, В. Понамарьова) у 32,4 % студентів четвертих курсів зафіксовано

низький рівень ретроспективної рефлексії діяльності, що свідчить про нерозвиненість спроможності цих студентів аналізувати минулий досвід, причини своїх успіхів і невдач при виконанні навчально-професійної діяльності; у 39,8 % – середній рівень, що характеризує помірний розвиток готовності аналізувати власний досвід; у 28,8 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки, що засвідчує розвинену здатність цих досліджуваних до аналізу переваг та недоліків вже виконаної навчально-професійної діяльності, її процесу та отриманих результатів. У 27,1 % студентів перших курсів магістратури за цією шкалою виявлено низький рівень, у 32,8 % – середній, а в 40,1 % – високий. Отже, у студентів четвертих курсів домінує середній рівень ретроспективної рефлексії діяльності, тоді як студенти перших курсів магістратури демонструють домінування високого рівня. Це свідчить про те, що у студентів перших курсів магістратури спроможність аналізувати власний досвід навчально-професійної діяльності розвинена краще, ніж у студентів четвертих курсів.

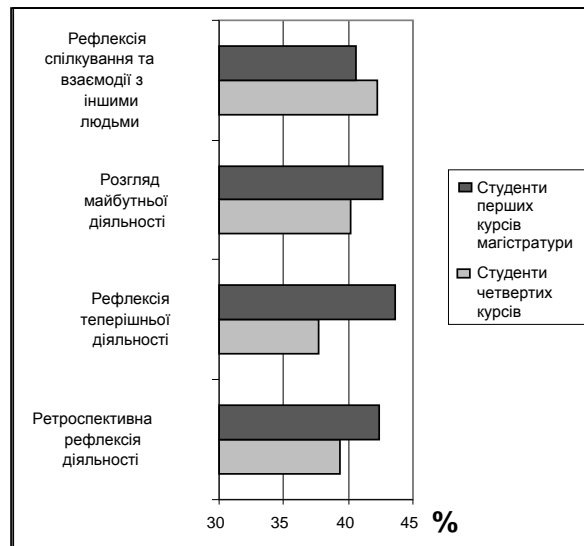
У 18 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень рефлексії теперішньої діяльності: такі досліджувані характеризуються слабким проявом здатності до аналізу особливостей власної поведінки безпосередньо в процесі виконання діяльності; у 43,6 % – середній рівень прояву цієї ознаки; у 38,4 % виявлено високий рівень рефлексії теперішньої діяльності, що характеризує здатність таких студентів усвідомлювати та аналізувати свої актуальні дії. У 21,1 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень цієї ознаки, у 37,7 % – середній, а в 41,2 % – високий. Отже, у студентів четвертих курсів домінує середній рівень рефлексії теперішньої діяльності, а у студентів перших курсів магістратури – високий. Це свідчить про те, що студенти перших курсів магістратури краще вміють аналізувати свою діяльність в момент її виконання, ніж студенти четвертих курсів.

У 32,4 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень рефлексії майбутньої діяльності, що свідчить про недостатню здатність до планування власних дій та прогнозування результатів діяльності; у

39,4 % виявлено середній рівень розвитку цієї ознаки; 28,2 % студентів мають високий рівень рефлексії майбутньої діяльності, тобто здатні до обмірковування власних дій у різних умовах, врахування можливих у майбутньому впливів, передбачення своїх успіхів чи невдач. У 26,8 % студентів перших курсів магістратури за цією шкалою переважає низький рівень, у 30,1 % – середній, а в 43,1 % – високий рівень. Таким чином, у студентів четвертих курсів домінує середній рівень рефлексії майбутньої діяльності, тоді як у студентів перших курсів магістратури – високий. Отже, у студентів перших курсів магістратури більш виражена спроможність передбачувати особливості виконання навчально-професійної діяльності в майбутньому на основі аналізу минулого досвіду.

У 33,3 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми, що свідчить про невміння цих досліджуваних аналізувати свої комунікативні успіхи та невдачі; у 40,4 % виявлено середній рівень; в 26,3 % – високий рівень прояву цієї ознаки: такі студенти характеризуються здатністю усвідомлювати свої досягнення та труднощі у спілкуванні, аналізувати їх причини, оцінювати себе як партнера по спілкуванню та діяльності. У 36,1 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми, у 41,1 % – середній, а в 22,5 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Як у студентів четвертих курсів, так і студентів перших курсів магістратури домінує середній рівень рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми, але відсоток досліджуваних з високим рівнем за цією шкалою вище у студентів бакалаврату. Отже, у студентів четвертих курсів краще розвинена схильність аналізувати досвід спілкування, що можна пояснити їх більшою спрямованістю на комунікацію, ніж у магістрантів, для яких більш актуальною стає професійна діяльність, аналіз її результатів в минулому та їх прогнозування в майбутньому. Результати методики показані на рисунку 2.3.

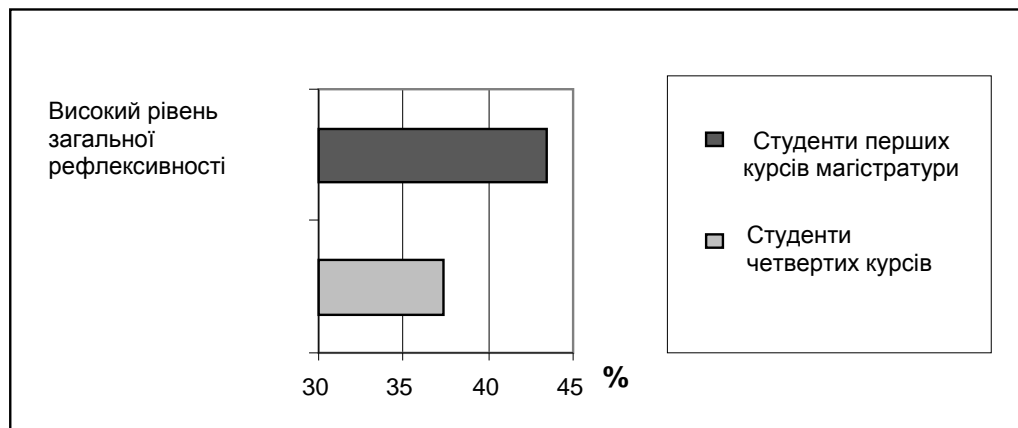




**Рис. 2.3. Кількісні показники рефлексії діяльності та спілкування за методикою визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Понамарьова)**

У 30,2 % студентів четвертих курсів переважає низький загальний рівень рефлексивності; таким студентам складно поставити себе на місце інших, аналізувати та регулювати власну поведінку; у 42,1 % виявлено середній рівень; 27,7 % мають високий рівень прояву цієї ознаки, вони схильні звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоденні й майбутньому, здатні побачити себе з позиції іншої людини. У 27,9 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький загальний рівень рефлексивності, у 33,3 % – середній, а в 38,8 % – високий. Серед студентів четвертих курсів переважає середній загальний рівень рефлексивності, а серед студентів перших курсів магістратури – високий. Отже, у студентів перших курсів магістратури порівняно із студентами четвертих курсів більше розвинена здатність до самоаналізу, вони більшою мірою схильні до виявлення переваг та недоліків своєї діяльності, роздумів про те, як їх сприймають партнери по спілкуванню.

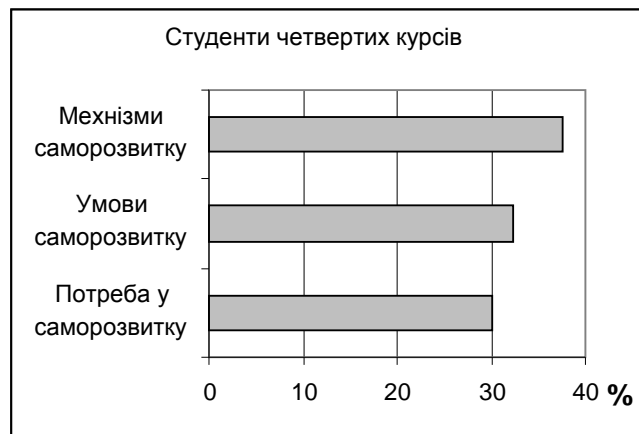
Результати методики показані на рисунку 2.4.



**Рис. 2.4. Кількісні показники загального рівня рефлексивності за методикою визначення рівня рефлексивності (А. Карпов, В. Понамарьова)**

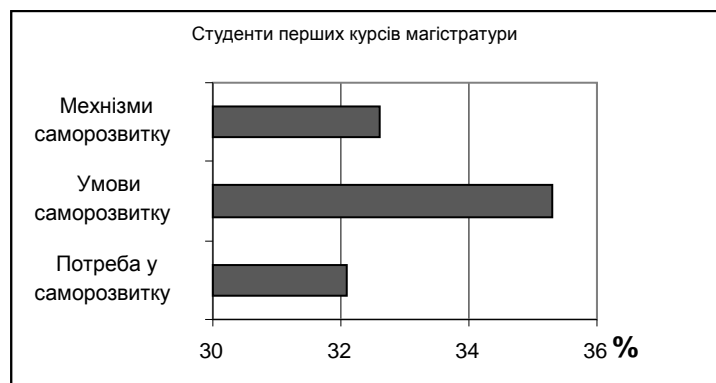
В результаті використання методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (С. Кузікова) встановлено, що у більшості студентів четвертих курсів низький рівень потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, особистісному самопідсиленні. У студентів слабо виражені зацікавленість в особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, інтерес до свого внутрішнього світу та особистості оточуючих, потреба в експансії, підвищенні повноти та насиченості життя. Зафіксовано низький рівень умов саморозвитку, які передбачають автономність, позитивне самосприйняття, силу, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії, сприйнятливність до нового. Виявлено середній рівень розвитку механізмів (функціональних засобів) саморозвитку, під якими розуміються самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення. Отже, студенти четвертих курсів характеризуються небажанням вдосконалювати себе, недостатньою особистісною зрілістю та автономністю, помірним рівнем рефлексії та здатності до саморегуляції.

Результати методики показані на рисунку 2.5.



**Рис. 2.5. Кількісні показники за методикою «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (С. Кузікова) у студентів четвертих курсів**

У студентів перших курсів магістратури відносно сильніше розвинена потреба у саморозвитку. Недостатньо виражені механізми (самопізнання, рефлексія, усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення, набуття знань, оволодіння професією) та умови (автономність, позитивне самосприйняття, силу, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії) саморозвитку. Отже, магістранти характеризуються більшим бажанням вдосконалювати себе, недостатньою рефлексією та зрілістю Я. Результати методики показані на рисунку 2.6.



**Рис. 2.6. Кількісні показники за методикою «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (С. Кузікова) у студентів перших курсів магістратури**

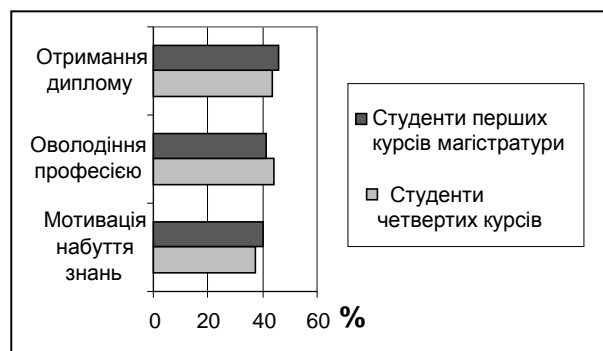
Отже, у студентів перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів вищі показники потреби у саморозвитку та умов саморозвитку. Магістранти частіше демонструють автономність, позитивне самосприйняття, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії. У студентів четвертих курсів вищі показники механізмів саморозвитку, під якими розуміються самопізнання, прагнення до автентичності, схильності до самоаналізу, саморегуляції і самотворення.

*Згідно із результатами методики «Мотивація навчання у вишій» Т. Ільїної, 15,8 % студентів четвертих курсів характеризує низький рівень мотивації отримання диплому: такі досліджувані не зацікавлені в обов'язковому отриманні документа про вищу освіту; 40,4 % мають середній рівень такої мотивації; 43,8 % виявляють високий рівень прояву цієї ознаки, тобто зорієнтовані перш за все на отримання диплому, а не процес чи результат навчання. Натомість, у 12,1 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень мотивації отримання диплому, у 42,2 % – середній, а в 45,7% – високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, в обох групах досліджуваних домінує високий рівень мотивації отримання диплому (соціальна мотивація професійної підготовки), але у студентів перших курсів магістратури відсотковий показник цього рівня більший, що свідчить про їх спрямованість на отримання документу про успішне завершення другого рівня вищої освіти.*

У 33,3 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень мотивації оволодіння професією, тобто невираженість прагнення до оволодіння професійними знаннями та уміннями; у 39,3 % виявлено середній рівень такої мотивації; в 27,4 % опитаних встановлено високий рівень прояву цієї ознаки, що свідчить про їх бажання засвоїти зміст та технології обраного фаху, розвинути в себе професійно важливі якості та стати майстром своєї справи. У 27,4 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень такої мотивації, у 46,4 % – середній, а в 26,2 % – високий. Таким чином, як на четвертих курсах, так і на перших курсах магістратури домінує

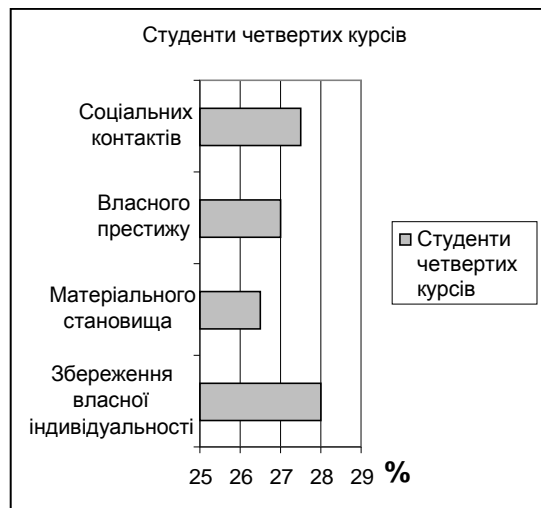
середній рівень мотивації оволодіння професією, але відсоток опитаних з високим рівнем переважає у студентів четвертих курсів, які знайомляться з фаховими дисциплінами за обраною спеціалізацією.

У 37,2 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень мотивації набуття знань, що свідчить про нерозвинену потребу у пізнанні; у 44,1 % – середній рівень такої мотивації; 18,7 % опитаних виявили високий рівень пізнавальної мотивації, цікавості до процесу пізнавальної діяльності та змісту навчального матеріалу. У 29,1 % студентів перших курсів магістратури встановлено низький рівень мотивації набуття знань, у 45,2 % – середній, а в 25,7 % – високий. Отже, в опитаних домінує середній рівень мотивації набуття знань, але відсоток з високим рівнем за цією шкалою вищий у студентів перших курсів магістратури, в яких більш виражена потреба у розумовій діяльності. Результати методики показані на рисунку 2.7.



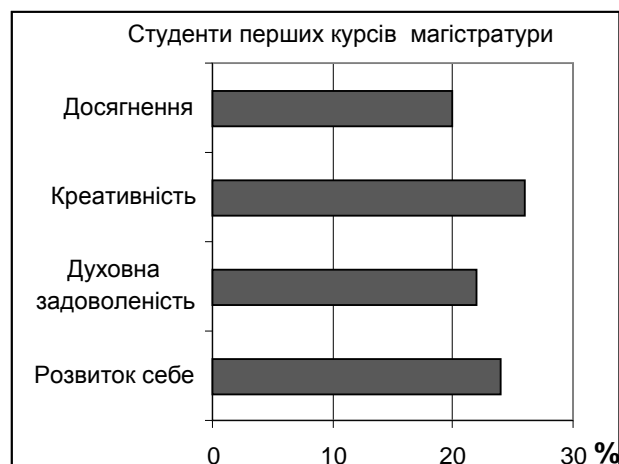
**Рис. 2.7. Кількісні показники за методикою «Мотивація навчання у виші» Т. Ільїної**

Аналіз результатів методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопов, Л. Карпушина) встановив, що у більшості студентів четвертих курсів пріоритетними є цінності збереження власної індивідуальності (прав на власні переконання, ставлення, вибір стратегій поведінки), матеріального становища (фінансового благополуччя, побутових умов), власного престижу (соціального статусу, успішної кар'єри, авторитету), соціальних контактів (спілкування, обміну думками та станами, емоційної близькості). Результати методики показані на рисунку 2.8.



**Рис. 2.8. Кількісні показники за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопов, Л. Карпушина) у студентів четвертих курсів**

На відміну від студентів четвертих курсів, у студентів перших курсів магістратури переважають такі цінності, як креативність (схильність створювати нове, оригінальне, творчо виконувати доручену роботу), розвиток себе (самовдосконалення професійно важливих якостей, наближення до Я-ідеального), духовне задоволення (радість від реалізації власних моральних настанов та принципів, загальнолюдських цінностей), досягнення (успіхи навчально-професійної, професійної, творчої діяльності). Результати методики показані на рисунку 2.9.



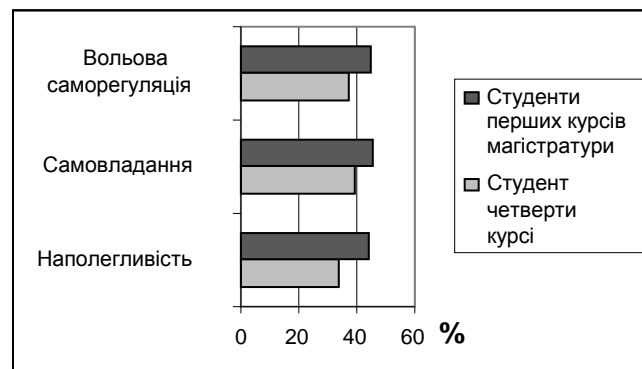
**Рис. 2.9. Кількісні показники за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопов, Л. Карпушина) у студентів перших курсів магістратури**

Згідно із результатами *тесту-опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції»* (А. Зверьков, Е. Ейдман), у 30,8 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень наполегливості, що характеризує підвищену лабільність, імпульсивність таких досліджуваних, знижений фон їх активності та працездатності; у 41,2 % зафіксовано середній рівень наполегливості; 28 % виявили високий рівень прояву цієї ознаки: це діяльні, працездатні студенти, які активно прагнуть виконати заплановане, здатні долати труднощі при досягненні мети. У 33,3 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень наполегливості, у 37,8 % – середній, а в 30,3 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В опитаних переважає середній рівень наполегливості, але серед магістрантів більше осіб мають високий рівень цієї ознаки, здатних послідовно досягати поставлені цілі.

39,4 % студентів четвертих курсів властивий низький рівень самовладання: їм притаманні імпульсивність, емоційна нестриманість, образливість; 42,4 % мають середній рівень цієї ознаки; 18,2 % виявили високий рівень самовладання, що свідчить про емоційну стійкість цих опитаних, їх впевненість у собі, готовність до сприйняття неочікуваного, уміння керувати своїми емоційними станами при несподіваних подіях. У 34,7 % студентів перших курсів магістратури зафіксовано низький рівень самовладання, у 38,4 % – середній, а в 26,9 % – високий. Отже, в опитаних домінує середній рівень самовладання. Разом з тим, серед студентів перших курсів магістратури більший відсоток досліджуваних з високим рівнем цієї ознаки, ніж у студентів четвертих курсів, тобто у магістрантів краще розвинена здатність до довольного контролю емоційних реакцій і станів.

У 29,9 % студентів четвертих курсів виявлено низький загальний рівень вольової саморегуляції, що характеризує цих опитаних як невпевнених, емоційно нестабільних, із нестійкими намірами та зниженим фоном активності, менш здатних до рефлексії; у 43,7 % – середній рівень цієї ознаки; в 26,4 % встановлено високий загальний рівень вольової саморегуляції, що свідчить про зрілість, самостійність, активність таких студентів, розвиненість

їх почуття обов'язку, здатності до рефлексії та самоконтролю. У 33,4 % студентів перших курсів магістратури переважає низький, у 36,5 % – середній, а в 30,1 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, в опитаних студентів домінує середній загальний рівень саморегуляції, але відсоток осіб, які мають високий рівень такої властивості, вище у магістрантів. Їм більш притаманна здатність до регуляції своїх емоційних станів та поведінки, що можна пояснити більшим життєвим досвідом, умінням розв'язувати складні ситуації навчально-професійної діяльності. Результати методики показані на рисунку 2.10.



**Рис. 2.10. Кількісні показники за тестом-опитувальником «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман)**

Отримані емпіричні дані дозволили порівняти студентів четвертих курсів та перших курсів магістратури за рівнями вираженості показників компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку. У студентів четвертих курсів порівняно зі студентами перших курсів магістратури більш виражені: самооцінка недостатньої розвиненості таких професійно важливих якостей, як товариськість, ініціативність, уважність, тактовність, оптимістичність; мотивація оволодіння професією, рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми, механізми саморозвитку; цінності збереження власної індивідуальності, матеріального становища, власного престижу, соціальних контактів.

Натомість, у студентів перших курсів магістратури у порівнянні зі студентами четвертих курсів більш виражені: самооцінка недостатньої



розвиненості таких професійно важливих якостей, як вимогливість, відповідальність, активність, тактовність, чуйність; високі рівні рефлексії теперішньої та минулої діяльності, високий рівень загальної рефлексивності, мотивація набуття знань та отримання диплому, потреба у розвитку себе, духовному задоволенні, креативності, досягненнях; вищий рівень наполегливості, самовладання, вольової саморегуляції, умов саморозвитку.

Кількісні показники когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Кількісні показники когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Рівень	Загальний рівень рефлексивності (%)		Самооцінка сформованості професійно важливих якостей (%)	
	4 курси	M1	4 курси	M1
Низький	14,6	17,5	5,5	13,1
Середній	44,2	36,3	48,4	31,2
Високий	41,2	46,2	46,1	55,7

Дані таблиці 2.1 свідчать про те, що рівні показників когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку склали сутність відмінностей за апробованими методиками між студентами четвертих курсів та перших курсів магістратури. Так, за вказаними ознаками, а саме: рефлексивність, самооцінка розвиненості професійно важливих якостей студенти перших курсів магістратури переважно зосереджуються на високому рівні (відповідно 46,2 % та 55,7 %), в той час як студенти четвертих курсів віднесені за результатом експерименту до середнього рівня (відповідно 44,2 % та 48,4 %).

Кількісні показники сформованості аксіологічно-мотиваційного компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Кількісні показники аксіологічно-мотиваційного компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Рівень	Потреба у саморозвитку (%)		Морально-ділові цінності (%)		Цінності сфери професійного життя (%)		Креативність (%)	
	4 курси	M1	4 курси	M1	4 курси	M1	4 курси	M1
Низький	45,8	19,6	35,5	33,2	36,6	20,1	27,3	30,6
Середній	33,3	63,4	36,3	42,6	34,2	61,5	53,6	56,7
Високий	20,9	17	28,2	24,2	29,2	18,4	19,1	12,7

Дані таблиці 2.2 свідчать про те, що рівні показників аксіологічно-мотиваційного компонента готовності майбутніх психологів до саморозвитку склали сутність відмінностей за апробованими методиками між студентами четвертих курсів та перших курсів магістратури. У студентів 4-х курсів за показниками «потреба у саморозвитку», «цінності сфери професійного життя» переважає низький рівень (48,8 % та 36,6 %), а за показниками «морально-ділові цінності» та «креативність» – середній рівень (36,3 % та 53,6 %). У студентів 1-х курсів магістратури переважає середній рівень за всіма показниками (63,4 %, 61,5 %, 42,6 %, 56,7 %).

Кількісні показники поведінкового компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Кількісні показники поведінкового компонента готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Рівень	Самовладання		Вольова саморегуляція		Наполегливість	
	4 курси	M1	4 курси	M1	4 курси	M1
Низький	35,3	33,3	33,6	21,1	29,3	31,7
Середній	35,4	41,5	35,2	59,5	51,6	54,7
Високий	29,3	25,2	31,2	19,4	19,1	32,6

Отже, у студентів за показниками «самовладання», «вольова саморегуляція», «наполегливість» переважає середній рівень (4-ті курси: 35,4 %, 35,2 %, 51,6 %; 1-і курси магістратури: 41,5 %, 59,5 %, 54,7 %).

Узагальнені результати дослідження розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Результати дослідження розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Компоненти	Змістові характеристики	Усереднені показники
<i>Когнітивний компонент</i>	самооцінка розвиненості професійно-важливих якостей майбутніх психологів; рефлексія теперішньої діяльності; рефлексія майбутньої діяльності; рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми; загальний рівень рефлексивності	7,4
<i>Аксіологічно-мотиваційний компонент</i>	диспозиційна готовність до саморозвитку: потреба у саморозвитку; умови саморозвитку; механізми (функціональні засоби) саморозвитку; мотивація навчання у закладі вищої освіти; морально-ділові цінності: розвиток себе, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти; цінності сфер професійного життя, освіти та суспільної активності	5,5
<i>Поведінковий компонент</i>	вольова саморегуляція, наполегливість і самовладання	6,6

Як свідчать дані таблиці 2.4, найгірше розвиненим є аксіологічно-мотиваційний компонент (усереднений показник дорівнює 5,5), по якому у студентів 4-х курсів за показниками «потреба у саморозвитку», «цінності сфери професійного життя» переважає низький рівень (48,8 % та 36,6 %).

Високий рівень не домінує за жодним показником поведінкового компонента (усереднений показник дорівнює 6,6).

На достатньому рівні розвинений когнітивний компонент готовності до особистісно-професійного саморозвитку (усереднений показник дорівнює 7,4). Існує потреба у розвитку аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів готовності майбутніх психологів до саморозвитку.

Аналіз масиву отриманих емпіричних даних дозволив нам виділити рівні (низький, середній, високий) готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів та з'ясувати характеристики цих рівнів.

Виявлено 33,1 % студентів з низьким рівнем готовності до особистісно-професійного саморозвитку (35,2 % студентів 4 курсів, 31,3 % студентів 1 курсів магістратури). Низький рівень готовності до саморозвитку властивий студентам, які не прагнуть до саморозвитку та креативності у навчально-професійній діяльності, в яких не виражені морально-ділові та професійні цінності, недостатньо розвинені волява саморегуляція, наполегливість і самовладання, уміння аналізувати досвід діяльності та спілкування, низька самооцінка розвиненості професійно-важливих якостей.

Середній рівень готовності до особистісно-професійного саморозвитку, властивий 48,6 % студентів (48,7 % студентів 4 курсів, 48,6 % студентів 1 курсів магістратури), характеризується помірним розвитком мотивації саморозвитку та ціннісного ставлення до креативності при виконанні навчально-професійних завдань, епізодичними проявами морально-ділових та професійних цінностей, волювої саморегуляції, наполегливості та самовладання, рефлексії виконаної, теперішньої та майбутньої діяльності, помірною самооцінкою розвиненості професійно-важливих якостей.

На високому рівні до особистісно-професійного саморозвитку готові 18,3 % опитаних (16,2 % студентів 4 курсів, 20,0 % студентів 1 курсів магістратури). Високий рівень готовності до особистісно-професійного саморозвитку властивий студентам, в яких розвинені мотивація саморозвитку, креативність, ціннісне ставлення до професійної діяльності та активних соціальних контактів, виражені спроможність до рефлексії діяльності та спілкування, самооцінка розвиненості професійно-важливих якостей психолога, здатність до вольової саморегуляції станів та поведінки, наполегливість у завершенні розпочатої справи, самовладання.

Встановлене переважання низьких та середніх рівнів готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів зумовлює необхідність пошуку шляхів її формування.

### **2.3. Специфіка інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Для характеристики *розвиненості компонентів інтернальності майбутніх психологів* використано шість психодіагностичних методик.

Згідно із результатами використання *опитувальника «Локус контролю» (за О. Ксенофонтвою)*, у 37,5 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень загальної інтернальності: такі опитані переконані, що на перебіг життя більшою мірою впливають не їх власні дії, а зовнішні сили (авторитетні люди, доля, збіг обставин), тому щось змінити на краще завдяки прикладанню додаткових зусиль майже неможливо; у 44,3 % встановлено середній рівень цієї ознаки; 6,8 % виявили високий рівень загальної інтернальності: ці студенти впевнені, що успіхи та невдачі залежать від їх особистої активності, отже, відповідальність за життя лежить на них самих, а не на будь-яких зовнішніх силах. Натомість, у 34,5 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень загальної інтернальності, у 39,7 % – середній, в 25,8 % – високий. В опитаних переважає середній рівень

загальної інтернальності, але відсоток осіб з високим рівнем цієї ознаки більший у магістрантів. Отже, на перших курсах магістратури студенти більшою мірою покладають на себе відповідальність за власне життя, тоді як студенти четвертих курсів частіше перекладають відповідальність на зовнішні умови.

Було виявлено, що у 38,4 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень інтернальності при описі життя взагалі, тобто виражені екстернальні переконання щодо визначального впливу зовнішніх сил на життя будь-якої людини; у 41,2 % – середній рівень; в 20,4 % зафіксовано високий рівень прояву цієї ознаки: такі студенти мають інтернальні переконання щодо визначальної ролі активності самої людини (на світоглядному рівні). Для 36,4 % студентів перших курсів магістратури характерний низький рівень інтернальності при описі життя взагалі, 40,8 % – середній, 22,8 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, у досліджуваних домінує середній рівень, але відсоток опитаних з високим рівнем інтернальності при описі життя взагалі більший серед магістрантів. Це свідчить про те, що більшість студентів перших курсів магістратури вважає всіх людей здатними контролювати події свого життя, тоді як студенти четвертих курсів наділяють більшим впливом обставини або інші зовнішні чинники.

Встановлено, що у 40,1 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень інтернальності при описі власного досвіду, що свідчить про поширеність серед них екстернальних переконань щодо нездатності контролювати події власного життя; у 43,8 % – середній рівень; 16,1 % виявили високий рівень прояву цієї ознаки, тобто мають виражену схильність пояснювати успіхи та невдачі власним впливом, що дозволяє контролювати перебіг важливих подій свого життя. Натомість, у 37,5 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень інтернальності при описі власного досвіду, у 41,3 % – середній, в 21,2 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що середній рівень

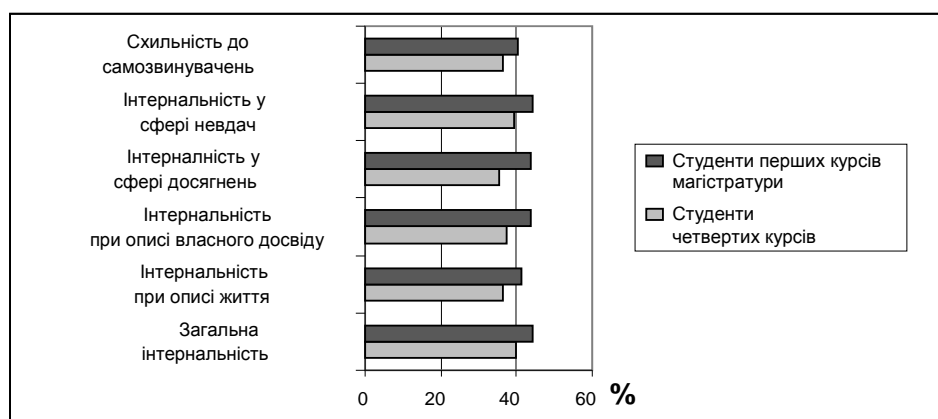
інтернальності при описі власного досвіду переважає на всіх курсах, але серед опитаних магістрантів більше осіб з високим рівнем цієї властивості. Отже, студенти перших курсів магістратури більшою мірою вважають себе спроможними контролювати події власного життя.

Виявлено, що у 42,2 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень інтернальності у сфері досягнень: ці опитані не вважають себе причиною власних успіхів, пояснюють їх успішним збігом обставин; у 43,9 % – середній рівень; у 13,9 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки, що характеризує віру цих студентів в те, що саме їх особисті здібності та дії призвели до досягнення успіху, тому варто прикладати зусилля для досягнення позитивних результатів в майбутньому. У 35,3 % студентів перших курсів магістратури зафіксовано низький рівень інтернальності у сфері досягнень, у 42,7 % – середній, у 22 % – високий. Таким чином, в опитаних переважає середній рівень інтернальності у сфері досягнень, але відсоток студентів з високим рівнем цієї властивості більший серед магістрантів. Отже, студенти перших курсів магістратури більшою мірою вбачають себе причиною власних досягнень і вважають доцільним наполегливо трудитися заради нових успіхів.

Виявлено, що у 39,8 % студентів четвертих курсів низький рівень інтернальності у сфері невдач, тобто такі опитані пов'язують свої поразки не з власними діями, а з несприятливим впливом обставин; у 44,1 % – середній рівень; в 16,1 % – високий рівень прояву цієї ознаки, що свідчить про розвинену здатність брати відповідальність за свої помилки, що зумовлює готовність їх виправляти. Натомість, у 39,5 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень інтернальності у сфері невдач, у 40,8 % – середній, в 19,7 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, зафіксовано переважання середнього рівня інтернальності у сфері невдач як в опитаних студентів бакалаврату, так і у досліджених магістрантів, але серед останніх більша частка осіб з високим рівнем прояву цієї властивості. Таким чином, студенти перших курсів магістратури більшою мірою відчувають

свою відповідальність за невдачі, тому готові докладати зусиль для корекції своєї поведінки. Студенти четвертих курсів меншою мірою схильні бачити свою причинність ні в наявних, ні в можливих невдачах та частіше покладають відповідальність за них на зовнішні сили.

У 40,4 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень схильності до самозвинувачень, що характеризує некритичність стосовно себе, ігнорування власних помилок, постійне перекладання провини на інших осіб; у 42,5 % – середній рівень, що свідчить про адекватність самооцінки і самоствавлення; у 17,1 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки: такі студенти відзначаються схильністю звинувачувати себе в усьому поганому, що відбувається в їх житті, а успіхи пояснювати допомогою оточуючих. Натомість, у 36,2 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень схильності до самозвинувачень, у 38,6 % – середній, у 25,2 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що студенти перших курсів магістратури більшою мірою схильні вважати причиною невдач себе, що зазвичай пов'язано з високим почуттям відповідальності. Студенти четвертих курсів менш схильні до самозвинувачень, тобто частіше вважають винними за власні невдачі інших людей. Результати методики показані на рисунку 2.11.



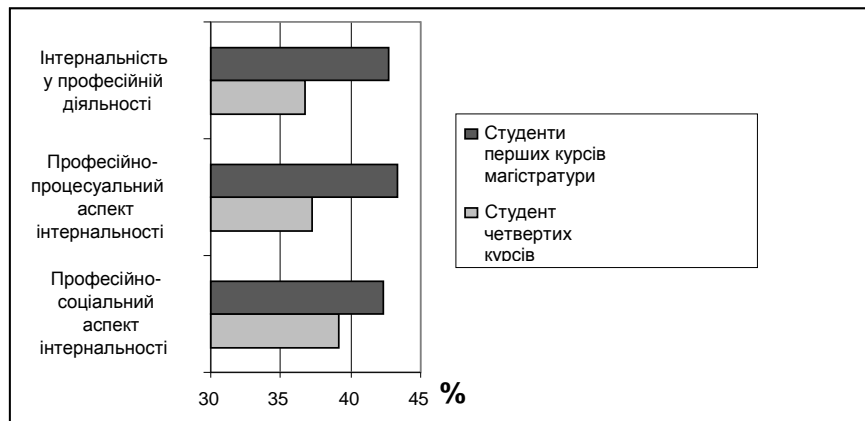
**Рис. 2.11. Кількісні показники схильності до самозвинувачень, інтернальності у сфері невдач, досягнень, при описі власного досвіду та життя взагалі, загальної інтернальності за опитувальником «Локус контролю» (за О. Ксенофнтовою)**



Встановлено, що у 20,8 % студентів четвертих курсів низький рівень професійно-соціального аспекту інтернальності: ці опитані не схильні виявляти ініціативну та брати відповідальність за результати спілкування у колективі одногрупників або колег (у разі працевлаштування); у 40,1 % – середній рівень розвитку цієї властивості; 39,1 % мають високий рівень прояву професійно-соціального аспекту інтернальності, тобто вважають себе відповідальними за успішність або неуспішність спілкування з одногрупниками, викладачами та керівництвом на роботі. Натомість, у 14,4 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень професійно-соціального аспекту інтернальності, у 36,7 % – середній, у 48,9 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, у студентів четвертих курсів домінує середній рівень цієї властивості, а у студентів перших курсів магістратури – високий. Переважна частина студентів перших курсів магістратури більшою мірою схильна проявляти ініціативу у сфері соціальних відносин на виробництві, а саме у закладі вищої освіти або на першому робочому місці.

Також виявлено, що 42,5 % студентів четвертих курсів притаманний низький рівень професійно-процесуального аспекту інтернальності: ці досліджувані розгублюються у разі відсутності сприятливих умов навчально-професійної діяльності і чекають, доки їх не забезпечить керівництво; 43,4 % мають середній рівень; 14,1 % виявили високий рівень прояву цієї ознаки, тобто здатність самостійно забезпечувати умови успішного виконання навчально-професійних завдань. Натомість, у 37,3 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень професійно-процесуального аспекту інтернальності, у 41,1 % – середній, у 21,6 % – високий рівень прояву цієї ознаки. На всіх курсах домінує середній рівень цієї властивості, але частка студентів з високим її рівнем більша серед магістрантів. Це свідчить про те, що студенти перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів більшою мірою володіють навичками забезпечення процесу власної навчально-професійної діяльності, тобто є більш автономними та відповідальними.

Встановлено, що у 40,5 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень інтернальності у професійній діяльності, що свідчить про неспроможність правильно визначати причини професійних успіхів і невдач, адекватно оцінювати міру власної відповідальності за них; у 42,7 % – середній рівень; у 16,8 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки, що характеризує таких студентів як відповідальних у навчально-професійній діяльності. 36,8 % студентів перших курсів магістратури мають низький рівень інтернальності у професійній діяльності, 42,4 % – середній, 20,8 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Найбільша частка опитаних має середній рівень прояву цієї ознаки, але відсоток студентів з високим його рівнем більший серед магістрантів. Це свідчить про те, що студенти перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів більшою мірою розуміють, що отримані ними результати залежать від їх власних дій, вважають обов'язковим для себе якісне виконання навчально-професійної діяльності. Натомість, студенти четвертих курсів схильні до перекладання відповідальності на інших людей чи обставини. Результати методики показані на рисунку 2.12.



**Рис. 2.12. Кількісні показники інтернальності у професійній діяльності, професійно-процесуального та професійно-соціального аспектів інтернальності за опитувальником «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою)**

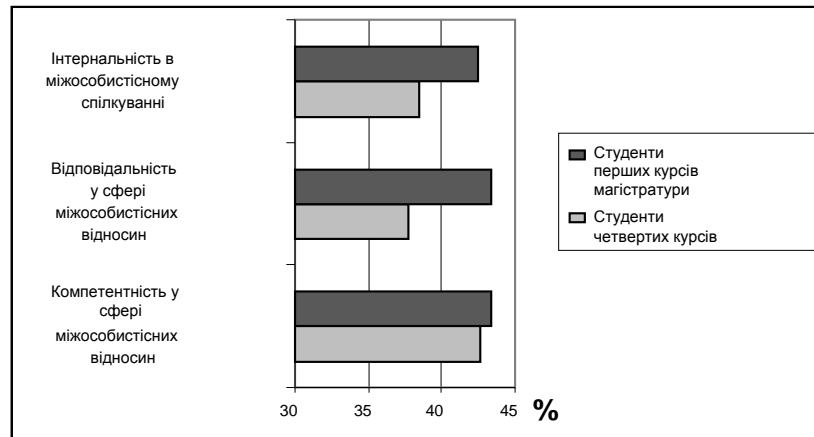
Виявлено також, що 40,7 % студентів четвертих курсів має низький рівень компетентності у сфері міжособистісних відносин: такі досліджувані

вважають, що не володіють достатніми знаннями та вміннями для забезпечення успішного спілкування; 42,6 % – середній рівень цієї властивості; 16,7 % студентів виявили високий рівень прояву цієї ознаки, що характеризує їх як здатних до активного встановлення та підтримування комунікативного контакту, виконання соціальних ролей, пояснення своєї думки. У 39,6 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень компетентності у сфері міжособистісних відносин, у 43,4 % – середній, в 17 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В опитаних студентів домінує середній рівень компетентності у сфері міжособистісних відносин.

Також з'ясовано, що у 41,2 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень відповідальності у сфері міжособистісних відносин: це свідчить про схильність таких досліджуваних перекладати відповідальність за невдачі у спілкуванні на інших осіб; у 43,3 % – середній рівень; у 15,5 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки, що характеризує спроможність студентів брати відповідальність як за дружнє спілкування, так і за конфлікти, непорозуміння. У 37,7 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень відповідальності у сфері міжособистісних відносин, у 41,6 % – середній, в 20,7 % – високий рівень прояву цієї ознаки. У досліджуваних здобувачів обох рівнів освіти переважає середній рівень відповідальності у сфері міжособистісних відносин, але серед студентів перших курсів магістратури більша частка опитаних має високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, магістранти більшою мірою схильні брати на себе відповідальність у спілкуванні.

Встановлено також, що у 40,2 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень інтернальності в міжособистісному спілкуванні, що характеризує цих опитаних як залежних від інших, неспроможних змінити характер стосунків, що склалися; у 42,5 % – середній рівень цієї ознаки; 17,3 % мають високий рівень інтернальності в міжособистісному спілкуванні, тобто вважають себе суб'єктами спілкування і вбачають свою активну роль у забезпеченні бажаного характеру соціальних стосунків. Натомість, у 38,5 %

студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень інтернальності в міжособистісному спілкуванні, у 42,6 % – середній, у 18,9 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Хоч в опитаних студентів домінує середній рівень інтернальності в міжособистісному спілкуванні, осіб з високим рівнем прояву цієї властивості більше серед магістрантів, які більшою мірою бачать свою активну роль у тих відносинах, які у них складаються з оточуючими. Результати методики показані на рисунку 2.13.



**Рис. 2.13. Кількісні показники інтернальності, відповідальності та компетентності у сфері міжособистісних відносин за опитувальником «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою)**

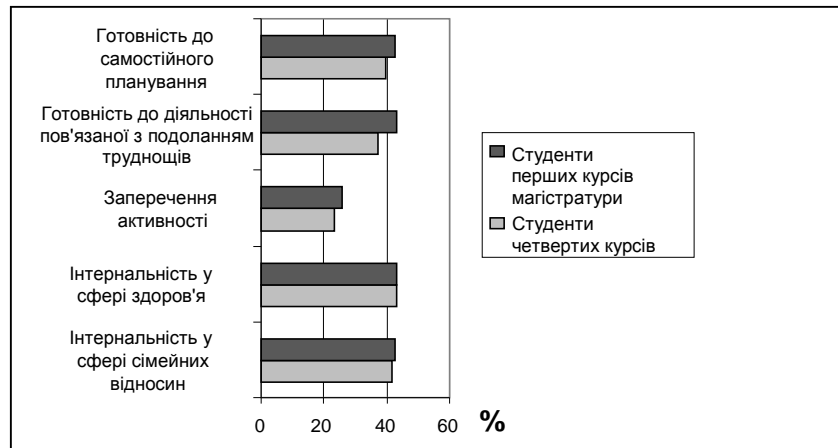
У 25,6 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень заперечення активності, що свідчить про їх готовність до діяльності, обґрунтовану інтернальними переконаннями у власній спроможності впливати на перебіг подій; у 38 % – середній рівень цієї ознаки; в 36,4 % – високий рівень заперечення активності: ці студенти відзначаються «переконаною екстернальністю», тобто впевненістю у марності прикладання надмірних зусиль до будь-якої справи, своїй неспроможності суттєво вплинути на події. У 23,1 % студентів перших курсів магістратури низький рівень заперечення активності, у 41,7 % – середній, у 35,2 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В цілому, опитані студенти характеризуються середнім рівнем заперечення активності, але студенти першого курсу магістратури меншою мірою характеризуються «переконаною екстернальністю» і вірою у

домінування зовнішніх сил у долі людини (частка осіб з високим рівнем цієї ознаки серед магістрантів нижче, ніж серед студентів четвертих курсів).

Виявлено також, що у 43,1 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів: у разі виникнення складних життєвих ситуацій такі опитані не схильні самотійно шукати шляхи розв'язання проблем, вони більше орієнтовані на звинувачення обставин та очікування допомоги від інших людей; у 40,4 % – середній рівень прояву цієї властивості; 16,5 % опитаних мають високий рівень готовності до діяльності: вони здатні до мобілізації власних зусиль у разі поразки, самотійного пошуку виходу із скрутного становища, виправлення наслідків своїх помилкових дій. Натомість, у 37,3 % студентів перших курсів магістратури низький рівень готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів, у 44,5 % – середній, у 18,2 % – високий рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертих курсів переважає низький рівень готовності до діяльності щодо подолання труднощів, а у студентів перших курсів магістратури – середній. Можна припустити, що опитані магістранти більшою мірою готові до подолання труднощів, оскільки мають більше успішного досвіду розв'язання проблем у сфері навчально-професійної діяльності.

У 43,3 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень готовності до самотійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї, що характеризує таких опитаних як більш пасивних, не схильних контролювати події; у 39,5 % – середній рівень прояву цієї властивості; в 17,2 % – високий рівень готовності до здійснення діяльності, що свідчить про здатність цих студентів бути суб'єктами свого життя, робити самотійний вибір, послідовно реалізовувати його та відповідати за результати своїх рішень – як вдалих, так і помилкових. У 42,8 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень готовності до самотійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї, у 38,9 % – середній, у 18,3 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В опитаних

студентів обох рівнів освіти домінує низький рівень готовності до діяльності, що свідчить про недостатню спроможність реалізовувати інтернальні переконання на практиці. Разом з тим, серед студентів перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів переважає відсоток осіб, які мають високий рівень прояву цієї ознаки, що пояснюється наявністю у них більшого досвіду самостійного планування та реалізації навчально-професійної діяльності. Результати методики показані на рисунку 2.14.



**Рис. 2.14. Кількісні показники готовності до самостійного планування, готовності до подолання труднощів, заперечення активності за опитувальником «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою)**

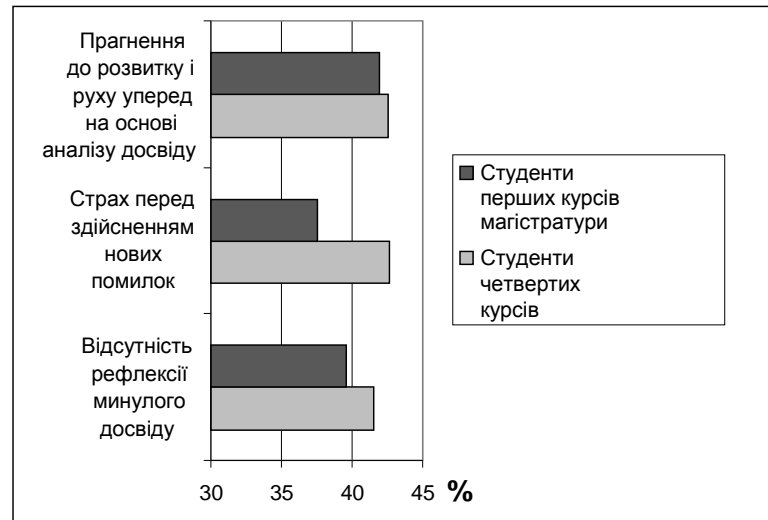
За результатами опитувальника «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим), у 41,5 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень відсутності рефлексії минулого досвіду, що свідчить про більшу схильність таких опитаних до попереднього обмірковування рішень та аналізу припущених раніше помилок; у 40,3 % – середній рівень цієї ознаки; в 18,2 % – високий рівень: такі студенти не аналізують минулий досвід, не оцінюють власні дії у минулому як правильні чи неправильні, через що кожного разу діють шляхом спроб та помилок. У 39,6 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень відсутності рефлексії минулого досвіду, у 37,8 % – середній, в 22,6 % – високий. Як в опитаних студентів бакалаврату, так у магістрантів домінує низький рівень відсутності рефлексії минулого досвіду, але у

студентів четвертих курсів відсоток таких осіб більший. Це свідчить про кращу здатність студентів четвертих курсів до рефлексії минулого досвіду, вони частіше згадують минуле, тоді як магістранти більшою мірою орієнтовані на майбутнє.

У 37,5 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень страху перед здійсненням нових помилок (негативної рефлексії), що свідчить про схильність не зациклюватися на допущених помилках; у 39,7 % – середній рівень; в 22,8 % – високий рівень прояву цієї ознаки: такі студенти характеризуються підвищеною самокритичністю та обережністю, вони ретельно аналізують свої минулі помилки, що призводить до зниження впевненості у собі та готовності до рішучих дій через побоювання знов помилитися. У 42,7 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень страху перед здійсненням нових помилок, у 38,9 % – середній, в 18,4 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Серед опитаних студентів бакалаврату більша частка осіб мають високий рівень страху перед здійсненням нових помилок, отже, у студентів четвертих курсів на відміну від студентів перших курсів магістратури переважає вищий рівень негативної рефлексії, тобто страху перед здійсненням нових помилок.

У 39,0 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень прагнення до розвитку і руху уперед на основі аналізу минулого досвіду: ці студенти меншою мірою схильні до планування майбутнього на основі аналізу минулого досвіду; у 42,6 % – середній рівень позитивної рефлексії; у 18,4 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки, що характеризує спроможність таких опитаних до обґрунтованого прогнозування майбутнього, розробку нових планів з врахуванням власних висновків з допущених раніше помилок. У 40,3 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень прагнення до розвитку на основі рефлексії, у 41,9 % – середній, у 17,8 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В опитаних студентів обох рівнів освіти переважає середній рівень позитивної рефлексії, але відсоток осіб з високим рівнем цієї ознаки більше у студентів бакалаврату. Це свідчить про

те, що студенти четвертих курсів більше прагнуть до розвитку та руху уперед, відчують себе творцями власного життя. Це можна пояснити тим, що магістранти більшою мірою приділяють увагу перетворенню, а не аналізу життя. Результати методики показані на рисунку 2.15.

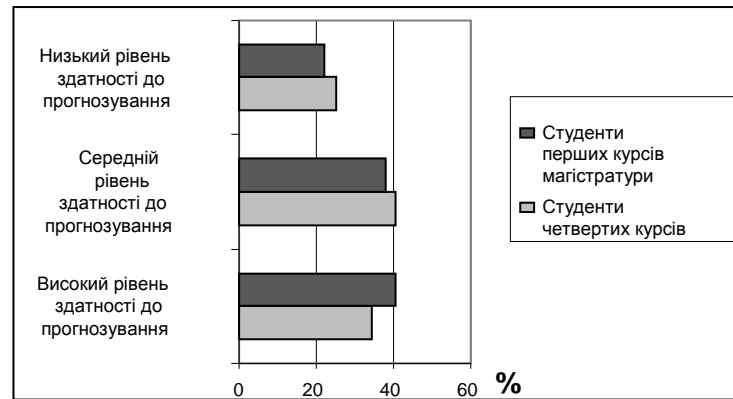


**Рис. 2.15. Кількісні показники за методикою «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим)**

Згідно із результатами методики «Здатність до прогнозування» (Л. Регуш), у 37,8 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень здатності до прогнозування, у них нерозвинена здатність до передбачення майбутнього на основі аналізу минулого та сучасного; у 40,3 % – середній рівень; у 21,9 % – високий рівень прояву цієї ознаки, що свідчить про вміння таких опитаних завдяки логічному мисленню розуміти наявні тенденції розвитку певних явищ та на цій основі прогнозувати ймовірний перебіг подій у майбутньому. Натомість, 34,6 % студентів перших курсів магістратури мають низький рівень здатності до прогнозування, 40,3 % – середній, 25,1 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В опитаних домінує середній рівень здатності до прогнозування, але серед магістрантів більше осіб з високим рівнем прояву цієї властивості. Отже, у студентів перших курсів магістратури переважає вищий рівень здатності до прогнозування, що дозволяє їм

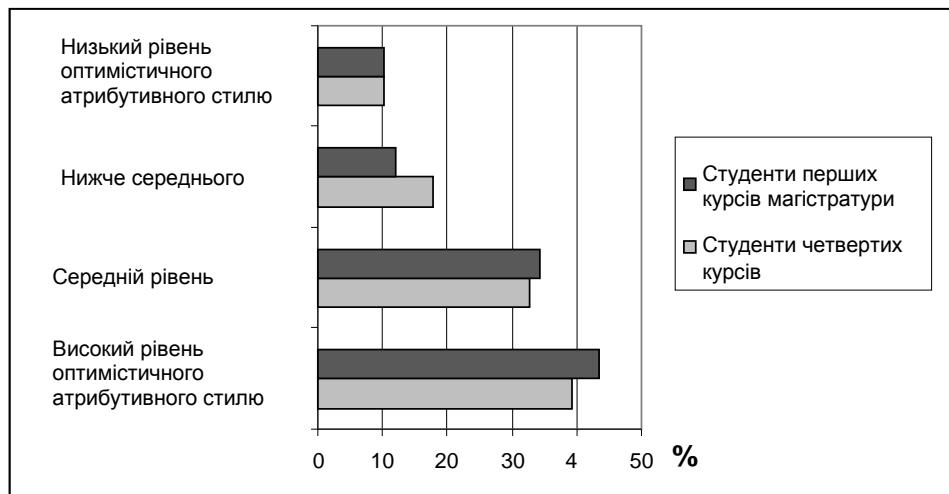


приймати більш виважені рішення і краще контролювати події життя. Результати методики показані на рисунку 2.16.



**Рис. 2.16. Кількісні показники за методикою «Здатність до прогнозування» (Л. Регуш)**

Згідно із результатами *тесту атрибутивних стилів ТАС (Л. Рудіна)*, у 32,7 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень оптимістичного атрибутивного стилю: це означає, що такі опитані не очікують позитивних змін, вважають себе причиною негативних подій, схильні до песимізму; у 17,7 % – рівень прояву цієї ознаки нижче середнього; у 39,3 % – середній рівень (очікування тимчасових успіхів у деяких видах діяльності); в 10,3 % виявлено високий рівень оптимістичного атрибутивного стилю, що свідчить про впевненість цих студентів у ймовірності позитивних подій в різних сферах життя, сталості успіхів, своїй спроможності їх досягати. Натомість, у 34,4 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень оптимістичного атрибутивного стилю, у 10,2 % – рівень нижче середнього, у 43,4 % – середній, а у 12 % – високий рівень прояву цієї ознаки. В опитаних домінує середній рівень оптимістичного атрибутивного стилю, але серед магістрантів більше студентів з високим рівнем прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що студенти перших курсів магістратури більш оптимістичні при аналізі постійності, широти та персоналізації успіхів. Результати методики показані на рисунку 2.17.



**Рис. 2.17. Кількісні показники оптимістичного атрибутивного стилю за тестом атрибутивних стилів ТАС (Л. Рудіна)**

Згідно із результатами *опитувальника «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна)* встановлено, що у 39,9 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень контролю за дією при плануванні, що характеризує труднощі ініціації дії, вибору одного з багатьох варіантів рішень та складання плану щодо його втілення; у 37,4 % – середній рівень; у 22,7 % – високий рівень контролю за дією при плануванні, пов'язаний із розвиненою здатністю рішуче розпочинати нову справу та деталізовано її планувати, гальмуючи при цьому конкуруючі мотиви, сумніви та схильність до надмірного рефлектування. У 39,2 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень контролю при плануванні діяльності, у 33,2 % – середній, у 25,6 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Як у студентів четвертих курсів, так і студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень контролю за дією при плануванні, але серед опитаних магістрантів більша частка має високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, студенти перших курсів магістратури більшою мірою здатні до прийняття рішення щодо ініціації дії та планування його втілення у життя.

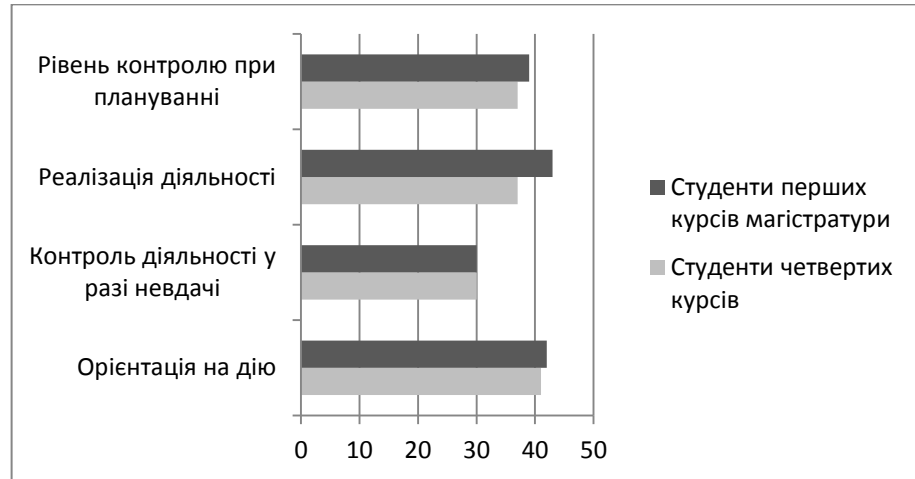
У 44,3 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень контролю при реалізації справи: це означає, що такі опитані схильні відволікатися, не можуть контролювати якість своєї діяльності та підтримувати працездатність протягом тривалого часу; у 32,4 % – середній

рівень; 23,3 % виявили високий рівень цієї ознаки, тобто здатність підтримувати свою активність, самостійно контролювати власне виконання справи та забезпечувати його якість. Натомість, у 40,2 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень контролю при реалізації діяльності, у 36,2 % – середній, у 23,6 % – високий рівень. В опитаних обох рівнів освіти переважає низький рівень контролю за дією при реалізації.

У 37 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень контролю у разі невдачі, що свідчить про нерозвиненість здатності продовжувати дію у несприятливих умовах або після припущення помилки, схильність кидати розпочату справу; у 33,6 % – середній рівень; у 29,4 % – високий рівень прояву цієї властивості: такі студенти спроможні контролювати та забезпечувати якість виконання дії навіть після неуспіху, виправляти наслідки своїх помилок, вдосконалювати свої недостатньо розвинені уміння. У 36,7 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень контролю діяльності у разі невдачі, у 33,2 % – середній, а у 30,1 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Як у студентів четвертих курсів, так і студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень контролю за дією при невдачі, але серед магістрантів незначно перевищує відсоток осіб з високим рівнем цієї властивості.

У 44,2 % студентів четвертих курсів переважає низький рівень орієнтації на дію, що свідчить про схильність залишатися на стадії рефлексії, обмірковування, складність ініціації справи; у 39,7 % – середній, у 16,6 % – високий рівень прояву цієї ознаки, тобто значний вияв готовності до переходу від обдумування справи до власне її реалізації, відмови від інших можливих варіантів виконання дії. Натомість, 42,4 % студентів перших курсів магістратури мають низький рівень орієнтації на дію, 40,4 % – середній, а 17,2% – високий рівень прояву цієї ознаки. Студентам досліджуваних груп притаманний низький рівень орієнтації на дію, але серед опитаних магістрантів більше осіб має високий рівень цієї властивості. Це свідчить про те, що у студентів перших курсів магістратури на відміну від студентів

четвертих курсів переважають вищі рівні контролю при плануванні, реалізації діяльності та у разі невдачі, а також орієнтація на дію, що характеризує їх більш виражену спроможність самостійно ініціювати справу та забезпечувати якість власної роботи протягом її виконання. Результати методики показані на рисунку 2.18.



**Рис. 2.18. Кількісні показники за опитувальником «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна)**

Згідно із результатами опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. Моросанова), 38,9 % студентів четвертих курсів мають низький рівень планування, не вміють чітко визначити мету, їх плани характеризуються нереалістичністю, нестійкістю та розробляються несамотійно; 36,4 % виявили середній рівень; 24,7 % продемонстрували високий рівень прояву цієї ознаки, тобто здатність самостійно і чітко визначити цілі діяльності, скласти деталізовані, дієві та стійкі плани досягнення мети. Натомість, у 41,2 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень планування, у 33,2 % – середній, у 25,6 % – високий рівень. У студентів усіх груп домінує низький рівень планування, але частка опитаних з високим рівнем серед магістрантів вище. Отже, студенти перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів більшою мірою характеризуються розвиненою потребою в усвідомленому плануванні діяльності, реалістичністю, деталізованістю та ієрархічністю планів, самостійністю у визначенні цілей.

У 45,2 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень здатності до моделювання діяльності, що свідчить про неадекватну оцінку цими опитаними внутрішніх та зовнішніх умов успішного виконання справи, невміння їх враховувати при зміні вимог до результатів діяльності; у 33,6 % – середній рівень; у 21,2 % виявлено високий рівень прояву цієї ознаки, тобто розвинену спроможність усвідомлювати значущі умови досягнення мети, гнучко реагувати на їх зміну та враховувати нові вимоги при реалізації діяльності. Натомість, у 39,2 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень моделювання, у 35,4 % – середній, а в 25,4 % – високий. У студентів четвертих курсів та перших курсів магістратури переважає низький рівень моделювання, але серед магістрантів більша частка опитаних має високий рівень прояву цієї властивості. Це свідчить про те, що студенти перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів більшою мірою спроможні виділяти значущі умови досягнення цілей, забезпечувати відповідність програм дій планам діяльності, а результатів – прийнятним цілям.

Також у 36,1 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень програмування, що свідчить про імпульсивність, хаотичність виконання справи, схильність діяти шляхом спроб та помилок без продумування етапів та засобів досягнення мети; у 33,7 % – середній рівень; у 30,2 % – високий рівень прояву цієї властивості: такі опитані здатні детально визначати послідовність дій щодо досягнення мети, підбирати потрібні засоби для кожного етапу, оновлювати методи та прийоми діяльності при зміні її умов. У 35,6 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень програмування діяльності, у 32,4 % – середній, а у 32 % – високий. У студентів обох рівнів освіти переважає низький рівень програмування, але серед опитаних магістрантів більший відсоток осіб з високим рівнем цієї ознаки. Отже, для студентів перших курсів магістратури на відміну від студентів четвертих курсів більшою мірою характерна схильність до розгорнутого програмування своїх дій для досягнення намічених цілей та

здатність до корекції розроблених програм діяльності у разі їх недостатньої ефективності.

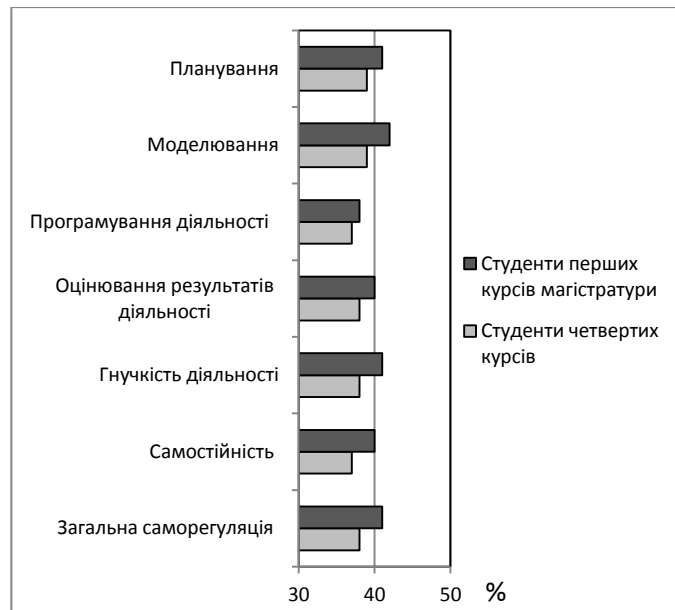
Також у 40,3 % студентів четвертих курсів виявлено низький рівень оцінювання результатів: ці опитані не помічають своїх помилок, не критичні до власних дій, не мають чітких критеріїв оцінки бажаного результату; у 37,2 % – середній рівень; у 22,5 % – високий рівень прояву цієї властивості, що характеризує таких студентів як здатних до адекватної оцінки себе та результатів своїх дій на основі усвідомлених критеріїв успішності, а також – до розуміння причин невідповідності цим критеріям отриманого продукту. Натомість, у 35,2 % студентів перших курсів магістратури переважає низький рівень оцінювання результатів діяльності, у 36,7 % – середній, а у 28,12 % – високий рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертих курсів домінує низький рівень оцінювання результатів, а у студентів перших курсів магістратури – середній. Це свідчить про те, що студентам перших курсів магістратури більшою мірою притаманна адекватність самооцінки, розвиненість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів.

У 41,2 % студентів четвертих курсів встановлено низький рівень гнучкості діяльності, що свідчить про невпевненість таких опитаних у мінливих обставинах, важкість пристосування до життєвих змін, невміння оперативно реагувати на них, коригувати свою діяльність; у 38,1 % – середній рівень прояву цієї властивості; у 20,7 % – високий рівень прояву гнучкості діяльності: ці студенти демонструють високу пластичність процесів регуляції, здатність швидко перебудовувати плани та програми дій при зміні умов діяльності або її недостатній ефективності. Натомість, 34,2 % студентів перших курсів магістратури мають низький рівень гнучкості діяльності, 38,7 % – середній, а 27,1 % – високий рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертих курсів домінує низький, а у студентів перших курсів магістратури – середній рівень регулятивної гнучкості. Отже, опитані магістранти більшою мірою здатні перебудовувати систему саморегуляції відповідно до зміни зовнішніх і внутрішніх умов діяльності.

У 40,4 % студентів четвертих курсів зафіксовано низький рівень самостійності, що свідчить про залежність від допомоги і контролю оточуючих, неспроможність автономно планувати і виконувати діяльність; у 39,2 % – середній рівень; у 20,4 % – високий рівень прояву цієї ознаки, тобто розвинена здатність до автономності, самоорганізації на усіх етапах справи (від планування до контролю якості реалізації). У 34,1 % студентів перших курсів магістратури виявлено низький рівень самостійності, у 38,9 % – середній, а в 27 % – високий рівень прояву цієї ознаки. У студентів четвертих курсів переважає низький, а у студентів перших курсів магістратури – середній рівень самостійності. Серед опитаних магістрантів більша частка осіб має високий рівень цієї ознаки. Наявність високих показників у студентів магістратури свідчить про більшу автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу щодо досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати.

У 42,7 % студентів четвертих курсів переважає низький загальний рівень саморегуляції: такі опитані не мають вираженої потреби у плануванні та програмуванні своєї діяльності, залежні від думки та поведінки оточуючих, ригідні, не вміють компенсувати власні риси, які ускладнюють досягнення мети; у 36,4 % – середній загальний рівень саморегуляції; у 20,9 % – високий рівень прояву цієї ознаки, що характеризує здатність таких студентів самостійно ставити цілі діяльності, визначати умови її результативності, швидко реагувати на зміну обставин перебудовою програми дій, коригувати свої якості. Натомість, у 41,3 % студентів перших курсів магістратури діагностовано низький загальний рівень саморегуляції, у 36,9 % – середній, у 21,8 % – високий рівень прояву цієї ознаки. Отже, опитаним студентам притаманний низький загальний рівень саморегуляції, але частка з високим рівнем прояву цієї властивості більше на перших курсах магістратури. Це свідчить про те, що опитаним магістрантам більшою мірою властиві самостійність, адекватність реакції на зміну умов, легкість в опануванні

нових видів активності, здатність долати труднощі при досягненні встановленої мети. Результати методики показані на рисунку 2.19.



**Рис. 2.19. Кількісні показники за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. Моросанова)**

Отримані емпіричні дані дозволили порівняти студентів четвертих курсів та перших курсів магістратури за рівнями вияву показників компонентів інтернальності. Студенти четвертих курсів сильніше відчувають страх перед скоєнням нових помилок, але водночас більше орієнтовані на аналіз минулого досвіду та рух уперед.

Студентам перших курсів магістратури притаманні вищі рівні загальної інтернальності, а також інтернальності: при описі життя взагалі, при описі власного досвіду, у сфері досягнень, у сфері невдач, вищій рівень схильності до самозвинувачень, інтернальності у професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні, компетентності та відповідальності у сфері міжособистісних відносин, професійно-соціального та професійно-процесуального аспектів інтернальності, готовності до діяльності щодо подолання труднощів, самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї; здатності до прогнозування; оптимістичного атрибутивного стилю; контролю при реалізації діяльності, орієнтації на дію;



здатності до планування, моделювання, програмування та оцінювання результатів діяльності, її гнучкості та самостійності, загальної саморегуляції.

Ми упорядкували отримані дані для встановлення сформованості компонентів інтернальності. Показники когнітивного компонента інтернальності представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Кількісні показники сформованості когнітивного компонента  
інтернальності майбутніх психологів**

Рівень	Загальна інтернальність (%)		Онтогенетична рефлексія (%)		Здатність до прогнозування (%)		Оптимістичний атрибутивний стиль (%)	
	4 курси	М1	4 курси	М1	4 курси	М1	4 курси	М1
Низький	40,8	37,4	32,1	37,5	29,5	28,2	41,5	36,3
Середній	43,5	42,1	42,6	38,4	45,2	43,6	43,7	44,2
Високий	15,7	20,5	25,3	24,1	25,3	28,2	14,8	19,5

Дані таблиці 2.5. свідчать про те, що за всіма показниками («загальна інтернальність», «онтогенетична рефлексія», «здатність до прогнозування», «оптимістичний атрибутивний стиль») переважає середній рівень у студентів 4-х курсів (відповідно 43,5 %, 42,6 %, 45,2 % та 43,7 %) та 1-х курсів магістратури (відповідно 42,1 %, 38,4 %, 43,6 % та 44,2 %). Показники особистісного компонента інтернальності представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Кількісні показники сформованості особистісного компонента  
інтернальності майбутніх психологів**

Рівень	Професійно-соціальний аспект інтернальності (%)		Інтернальність у міжособистісному спілкуванні (%)		Відповідальність у сфері міжособистісних стосунків (%)	
	4 курси	М1	4 курси	М1	4 курси	М1
Низький	18,4	10,5	37,5	28,5	38,4	39,4
Середній	43,2	40,3	42,4	43,7	40,1	44,5
Високий	38,4	49,2	20,1	27,8	21,5	16,1

Дані таблиці 2.6 свідчать про те, що у студентів 4 курсів за показниками «інтернальність у міжособистісному спілкуванні» (42,4 %), «професійно-соціальний аспект інтернальності» (43,2 %) та «відповідальність у сфері міжособистісних стосунків» (40,1 %) переважає середній рівень. У студентів 1-х курсів магістратури 4-х курсів за показником «професійно-соціальний аспект інтернальності» (49,2 %) переважає високий рівень, а за показниками «відповідальність у сфері міжособистісних стосунків» (44,5 %) та «інтернальність у міжособистісному спілкуванні» (43,7 %) – середній рівень.

Кількісні показники інтернальності студентів за регулятивним компонентом представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Кількісні показники сформованості регулятивного компонента  
інтернальності майбутніх психологів**

Рівень	Орієнтація на дію (%)		Контроль за дією при плануванні (%)		Готовність до діяльності з подолання труднощів (%)		Готовність до самостійного планування (%)		Загальний рівень саморегуляції (%)	
	4 курси	М1	4 курси	М1	4 курси	М1	4 курси	М1	4 курси	М1
Низький	47,1	42,3	59,3	47,8	40,1	31,2	43,7	37,6	42,7	41,3
Середній	41,3	34,2	21,6	31,3	38,4	45,6	41,5	33,2	36,4	36,9
Високий	11,6	23,5	19,1	20,9	21,5	23,2	14,8	29,2	20,9	21,8

Дані таблиці 2.7 свідчать про те, що за показниками «орієнтація на дію», «контроль за дією при плануванні», «готовність до самостійного планування», «загальний рівень саморегуляції» як студенти 4-х курсів, так і студенти 1-х курсів магістратури знаходяться на низькому рівні (відповідно 4-і курси: 47,1 %, 59,3 %, 43,7 %, 42,7 %; 1-і курси магістратури: 42,3 %, 47,8 %, 37,6 %, 41,3 %), а за показником «готовність до діяльності щодо

подолання труднощів» у студентів 1-х курсів магістратури переважає середній рівень (45,6 %), а студентів 4-х курсів – низький (40,1 %).

Узагальнені результати дослідження інтернальності майбутніх психологів подано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

### Результати дослідження інтернальності майбутніх психологів

Структурні компоненти інтернальності майбутніх психологів	Змістові характеристики	Усереднені показники
<i>Когнітивний компонент</i>	показники інтернальності: загальна інтернальність; інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, рефлексія майбутнього досвіду	6,4
<i>Особистісний компонент</i>	професійно-соціальний аспект інтернальності, професійно-процесуальний аспект інтернальності, компетентність у сфері міжособистісних стосунків, відповідальність у сфері міжособистісних стосунків, інтернальність у міжособистісному спілкуванні	7,3
<i>Регулятивний компонент</i>	показники контролю за дією: при плануванні, при реалізації, при невдачі; готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів, готовність до самостійного планування; виконання діяльності і відповідальності за неї; саморегуляція.	4,9

Отже, у студентів переважає низький рівень розвитку регулятивного (усереднений показник дорівнює 4,9) та середній рівень розвитку когнітивного (усереднений показник дорівнює 6,4) компонентів інтернальності, що свідчить про необхідність їх цілеспрямованого формування. На достатньому рівні розвинений особистісний компонент інтернальності майбутніх психологів (усереднений показник дорівнює 7,3).

Виходячи з результатів теоретичного та емпіричного аналізу, нами визначено характеристики компонентів інтернальності майбутніх психологів.

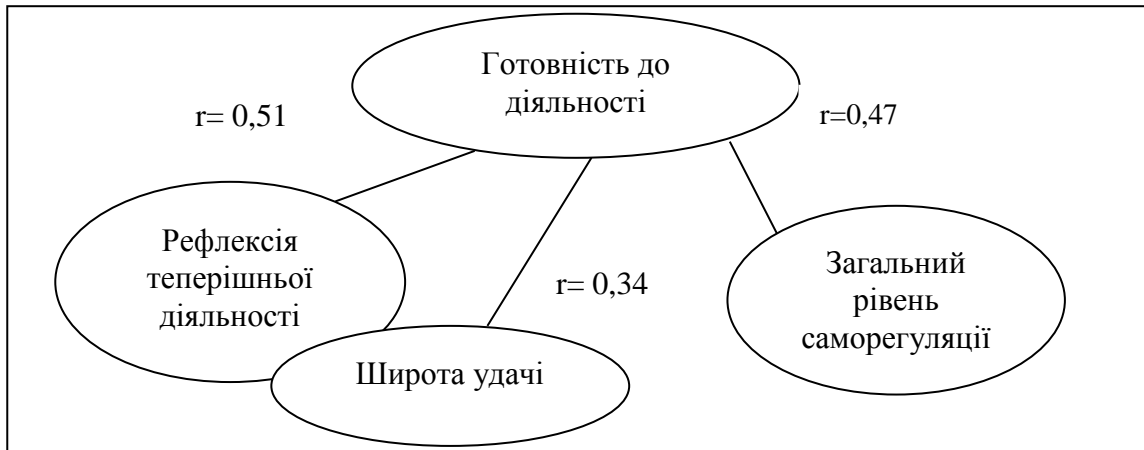
Сформованість когнітивного компонента свідчить про: внутрішню локалізацію причин успіхів і невдач при аналізі власного життя; здатність до рефлексії та прогнозування на основі розуміння причинно-наслідкових зв'язків; використання оптимістичного атрибутивного стилю. Сформованість особистісного компонента інтернальності свідчить про: внутрішню локалізацію відповідальності у професійній та міжособистісній сферах, спроможність забезпечувати умови для власної діяльності, низьку схильність до самозвинувачень. Сформованість регулятивного компонента інтернальності виявляється через внутрішню локалізацію контролю щодо подолання труднощів, саморегуляцію поведінки [115, с. 18].

З метою встановлення статистично значущих зв'язків між показниками інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів використано метод кореляційного аналізу. Згідно із результатами кореляційного аналізу в групі студентів четвертих курсів виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками загальної інтернальності та планування ( $r=0,39$ ,  $p\leq 0,01$ ), моделювання ( $r=0,43$ ,  $p\leq 0,01$ ). Високий рівень загальної інтернальності передбачає прагнення особистості самостійно нести відповідальність за своє життя та результати діяльності; вміння виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому; виражена потреба в усвідомленому плануванні своєї діяльності й визначенні власних цілей. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.20.



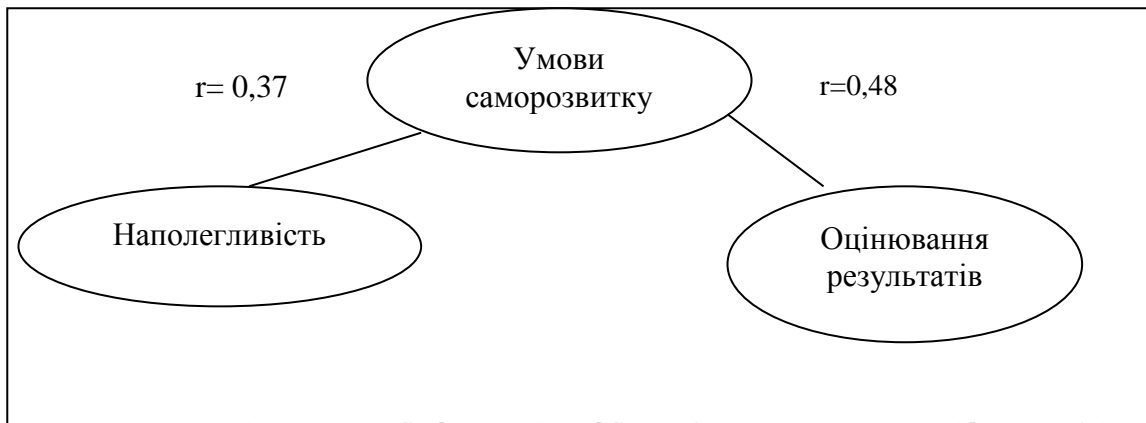
**Рис. 2.20. Взаємозв'язок загальної інтернальності із плануванням та моделюванням**

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками готовності до діяльності та рефлексії теперішньої діяльності ( $r=0,51$ ,  $p\leq 0,01$ ), широти удачі ( $r=0,34$ ,  $p\leq 0,01$ ), загального рівня саморегуляції ( $r=0,47$ ,  $p\leq 0,01$ ). Це свідчить про те, що особистість, готова до діяльності, пов'язаної із подоланням труднощів, вміє аналізувати поточну діяльність, оптимістично налаштована і очікує успіху у різних справах, здатна до саморегуляції своєї поведінки. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.21.



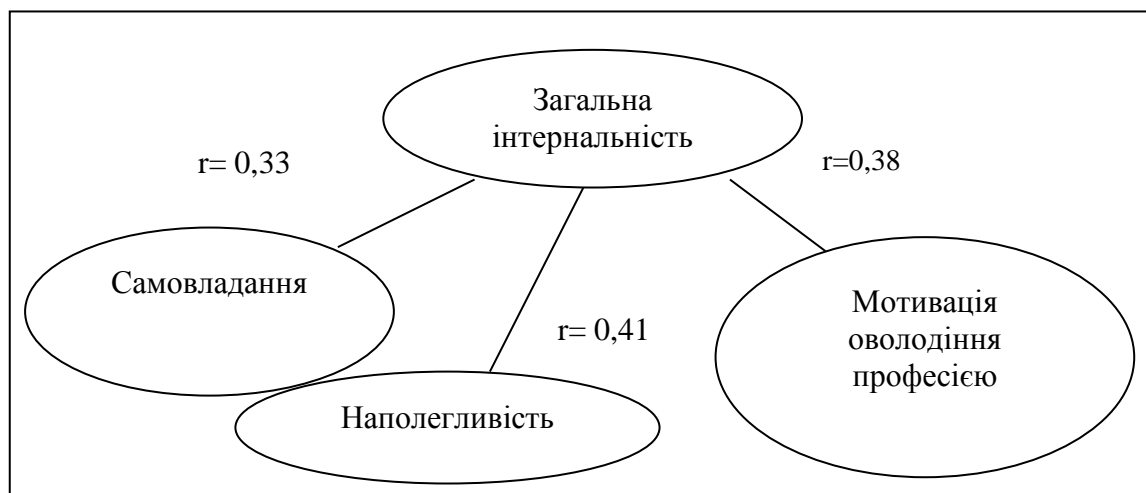
**Рис. 2.21. Взаємозв'язок готовності до діяльності із рефлексією теперішньої діяльності, широтою удачі та загальним рівнем саморегуляції**

Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками «умови саморозвитку» та «наполегливість» ( $r=0,37$ ,  $p\leq 0,01$ ), «оцінювання результатів» ( $r=0,48$ ,  $p\leq 0,01$ ). Показник «умови саморозвитку» перебуває у взаємозв'язку із наполегливістю та оцінюванням результатів, оскільки автономність, сила Я, використання активних життєвих стратегій свідчать про активне прагнення до завершення розпочатої справи та розвиненість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів, здатність самостійно визначати ступінь та якість реалізації поставлених суб'єктом цілей навчально-професійної діяльності. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.22.



**Рис. 2.22. Взаємозв'язок умов саморозвитку із наполегливістю та оцінюванням результатів**

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками «загальна інтернальність» та «самовладання» ( $r=0,33$ ,  $p \leq 0,01$ ), «наполегливість» ( $r=0,41$ ,  $p \leq 0,01$ ), «мотивація оволодіння професією» ( $r=0,38$ ,  $p \leq 0,01$ ). Переконаність людини в тому, що події її життя значною мірою є результатом її особистої активності перебуває у взаємозв'язку із здатністю завершувати розпочату справу, контролювати свої емоційні стани та мотивацією оволодіння професією, оскільки вміння забезпечити власний успіх у навчально-професійній діяльності залежить від розвиненості саморегуляції. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.23.



**Рис. 2.23. Взаємозв'язок загальної інтернальності із самовладанням, наполегливістю та мотивацією оволодінням професією**

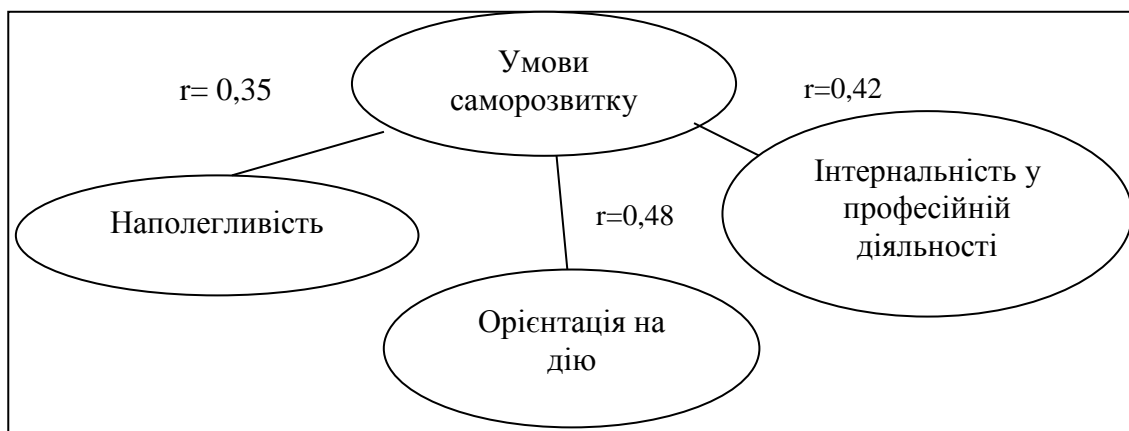
Натомість, згідно із результатами кореляційного аналізу в групі студентів перших курсів магістратури виявлений прямий кореляційний

взаємозв'язок між показниками «загальна інтернальність» та «планування» ( $r=0,37$ ,  $p\leq 0,01$ ), «загальний рівень саморегуляції» ( $r=0,45$ ,  $p\leq 0,01$ ). Високий рівень загальної інтернальності свідчить про прагнення особистості виділяти значущі умови досягнення цілей, а також передбачає розвиненість навичок самоконтролю. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.24.



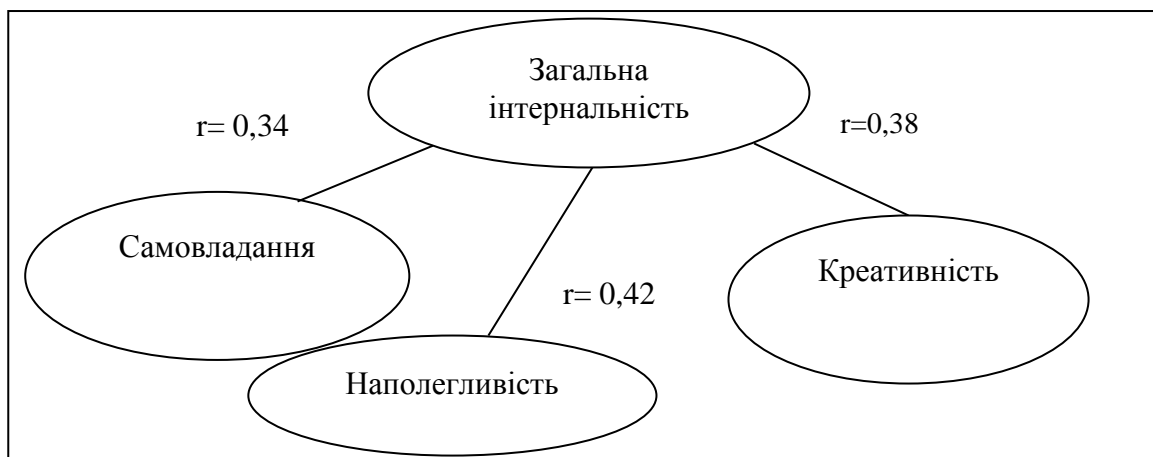
**Рис. 2.24. Взаємозв'язок загальної інтернальності із плануванням та рівнем загальної саморегуляції**

Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками «умови саморозвитку» та «наполегливість» ( $r=0,35$ ,  $p\leq 0,01$ ), «орієнтація на дію» ( $r=0,48$ ,  $p\leq 0,01$ ) та «інтернальність у професійній діяльності» ( $r=0,42$ ,  $p\leq 0,01$ ). Автономність, позитивне самосприйняття, зрілість Я перебувають у взаємозв'язку із здатністю починати справу, доводити її до логічного завершення та готовністю брати відповідальність за результати своєї професійно діяльності. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.25.



**Рис. 2.25. Взаємозв'язок умов саморозвитку із наполегливістю, орієнтацією на дію та інтернальністю у професійній діяльності**

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками «загальна інтернальність» та «самовладання» ( $r=0,34$ ,  $p\leq 0,01$ ), «наполегливість» ( $r=0,42$ ,  $p\leq 0,01$ ), «креативність» ( $r=0,38$ ,  $p\leq 0,01$ ). Прагнення особистості контролювати своє життя загалом перебуває у взаємозв'язку із здатністю до самовладання, наполегливістю та креативністю, оскільки здатність контролювати та забезпечувати успішність власного життєвого шляху залежить від уміння впливати на власні емоційні стани, наполегливості та творчого ставлення до діяльності. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.26.



**Рис. 2.26. Взаємозв'язок загальної інтернальності із самовладанням, наполегливістю та креативністю**

Натомість, згідно із результатами кореляційного аналізу в групі студентів перших курсів магістратури виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками «загальна інтернальність» та «моделювання» ( $r=0,35$ ,  $p\leq 0,01$ ), «програмування» ( $r=0,46$ ,  $p\leq 0,01$ ). Високий рівень загальної інтернальності, прагнення особистості самостійно нести відповідальність за своє життя та результати діяльності, вміння виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому перебуває у тісному взаємозв'язку із моделюванням та програмуванням своєї діяльності.

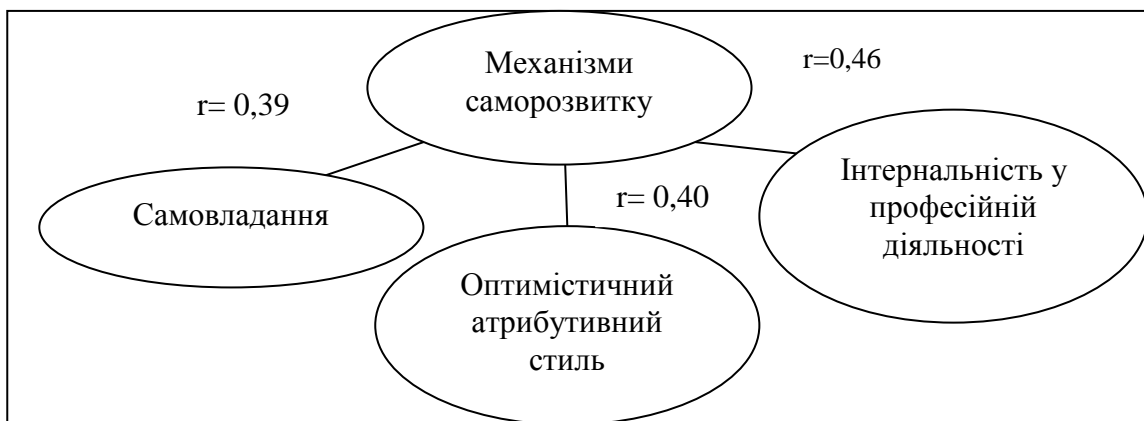
Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.27.





**Рис. 2.27. Взаємозв'язок загальної інтернальності із моделюванням та програмуванням**

Встановлений також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками механізмів саморозвитку, самовладання ( $r=0,39$ ,  $p \leq 0,01$ ), оптимістичного атрибутивного стилю ( $r=0,40$ ,  $p \leq 0,01$ ) та інтернальності у професійній діяльності ( $r=0,46$ ,  $p \leq 0,01$ ). Механізми саморозвитку, зокрема рефлексія, усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, здатність до саморегуляції, перебувають у взаємозв'язку із зазначеними властивостями, оскільки готовність людини до свідомої самозміни передбачає володіння своїми емоційними станами, уміння пояснювати успіхи власними зусиллями та відповідальність за успіхи та невдачі у професійній діяльності. Кореляційні взаємозв'язки показані на рисунку 2.28.



**Рис. 2.28. Взаємозв'язок механізмів саморозвитку із самовладанням, оптимістичним атрибутивним стилем та інтернальністю у професійній діяльності**

Отже, кореляційний аналіз довів існування статистично значущих зв'язків між компонентами інтернальності та готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Виявлення таких кореляційних зв'язків *підтверджує наше припущення* про те, що інтернальність є внутрішнім чинником готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. А отже, цілеспрямоване формування інтернальності студентів-психологів може стимулювати підвищення їх готовності до саморозвитку.

У студентів четвертих курсів переважають кореляційні взаємозв'язки між готовністю до подолання труднощів та показником когнітивного компонента готовності до саморозвитку «рефлексія теперішньої діяльності» ( $r=0,51$ ,  $p\leq 0,01$ ), інтернальністю у професійній діяльності ( $r=0,48$ ,  $p\leq 0,01$ ), оцінюванням результатів ( $r=0,48$ ,  $p\leq 0,01$ ) та показником аксіологічного компонента готовності «умови саморозвитку», а також кореляції між загальною інтернальністю та самовладанням, наполегливістю, мотивацією оволодіння професією (значення  $r$  варіюють від 0,33 до 0,41).

Натомість, у студентів перших курсів магістратури переважають взаємозв'язки між показниками орієнтації на дію ( $r=0,48$ ,  $p\leq 0,01$ ), інтернальності у професійній діяльності ( $r=0,46$ ,  $p\leq 0,01$ ) з показниками аксіологічно-мотиваційного компонента готовності, відповідно – «умови саморозвитку» та «механізми саморозвитку»; загальної інтернальності ( $r=0,45$ ,  $p\leq 0,01$ ) з показником поведінкового компонента готовності до саморозвитку «загальний рівень саморегуляції», а також кореляції загальної інтернальності з показниками поведінкового та аксіологічно-мотиваційного компонентів до особистісно-професійного саморозвитку (значення  $r$  варіюють від 0,34 до 0,42) [365, с. 184].

За допомогою факторного аналізу згідно з кореляційною матрицею було виділено три найбільш суттєвих фактори, які узагальнюють масив емпіричних даних та можуть використовуватись для відстеження розвитку

рівня інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9.

**Факторні навантаження для досліджуваної групи**

<i>Фактори</i>	<i>Шкали</i>
«Інтернальність у сфері досягнень»	Інтернальність у сфері досягнень, професійно-соціальний аспект інтернальності, механізми саморозвитку, інтернальності при описі особистого досвіду, здатність до прогнозування, контроль за дією при плануванні, реалізації, у разі невдачі, планування, моделювання, програмування діяльності
«Особистісні властивості студентів»	активність, оптимістичність, невимушеність, оцінювання результатів, умови саморозвитку, компетентність у сфері міжособистісних відносин, гнучкість, самостійність, загальний рівень саморегуляції, вимогливість, чесність, принциповість, товариськість, ретроспективна рефлексія діяльності, розгляд майбутньої діяльності, духовне задоволення, креативність; довірливість;
«Потреба у саморозвитку»	потреба у саморозвитку, соціальні контакти, інтернальність у сфері невдач, планування, власний престиж, набуття знань, досягнення, матеріальне становище, рівень саморегуляції

Фактор 1 пояснює 15,8 % дисперсії і має назву «Інтернальність у сфері досягнень». Представлений такими шкалами як: інтернальність у сфері досягнень ( $r=0,902$ ,  $p<0,05$ ), механізми саморозвитку ( $r=0,900$ ,  $p<0,05$ ),

професійно-соціальний аспект інтернальності ( $r=0,876$ ,  $p<0,05$ ), контроль за діяльністю при невдачі ( $r=0,871$ ,  $p<0,05$ ), цінність свободи ( $r=0,863$ ,  $p<0,05$ ), здатність до прогнозування ( $r=0,820$ ,  $p<0,05$ ), контроль при плануванні ( $r=0,780$ ,  $p<0,05$ ), контроль при реалізації ( $r=0,691$ ,  $p<0,05$ ), інтернальність при описі життєвого досвіду ( $r=0,597$ ,  $p<0,05$ ), планування ( $r=0,589$ ,  $p<0,05$ ), орієнтація на стан ( $r=-0,583$ ,  $p<0,05$ ), заперечення активності ( $r=-0,827$ ,  $p<0,05$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали «інтернальність у сфері досягнень», а найменше – для шкали «заперечення активності». Це пояснюється тим, що прагнення особистості до успіху у професійній діяльності перебуває у взаємозв'язку із компетентністю у сфері міжособистісних відносин, здатністю до прогнозування, плануванням, контролем при реалізації діяльності, цінністю свободи, плануванням, моделюванням власних дій. Досягнення успіху негативно пов'язане з пасивністю, запереченням активності та орієнтацією на емоції замість переходу до активної діяльності.

Фактор 2 пояснює 11,8 % дисперсії і має назву «Особистісні властивості студентів». Представлений такими шкалами як: активність ( $r=0,885$ ,  $p<0,05$ ), оптимістичність ( $r=0,876$ ,  $p<0,05$ ), невимушеність ( $r=0,865$ ,  $p<0,05$ ), компетентність у сфері міжособистісних відносин ( $r=0,863$ ,  $p<0,05$ ), умови саморозвитку ( $r=0,773$ ,  $p<0,05$ ), самостійність ( $r=0,785$ ,  $p<0,05$ ), оцінювання результатів ( $r=0,726$ ,  $p<0,05$ ), вимогливість ( $r=0,656$ ,  $p<0,05$ ), гнучкість ( $r=0,631$ ,  $p<0,05$ ), розгляд майбутньої діяльності ( $r=0,649$ ,  $p<0,05$ ), загальний рівень саморегуляції ( $r=0,608$ ,  $p<0,05$ ), ретроспективна рефлексія діяльності ( $r=0,579$ ,  $p<0,05$ ), товарицькість ( $r=0,517$ ,  $p<0,05$ ), принциповість ( $r=-0,341$ ,  $p<0,05$ ), довірливість ( $r=-0,877$ ,  $p<0,05$ ). Найбільше факторне навантаження встановлено для шкали «активність», найменше – для шкали «довірливість». У студентів досліджуваних груп переважають такі якості, як гнучкість, самостійність, загальний рівень саморегуляції, планування, вимогливість, чесність, принциповість, товарицькість, невимушеність, оптимістичність, активність, ретроспективна рефлексія діяльності, розгляд майбутньої

діяльності, тобто якості, які є значущими для професійної діяльності психолога. Можна припустити, що студенти не вважають довірливість професійно важливою якістю психолога.

Фактор 3 пояснює 11,7% дисперсії і має назву «Потреба у саморозвитку». Представлений такими шкалами як: потреба у саморозвитку ( $r=0,983$ ,  $p<0,05$ ), соціальні контакти ( $r=0,787$ ,  $p<0,05$ ), інтернальність у сфері невдач ( $r=0,787$ ,  $p<0,05$ ), планування ( $r=0,785$ ,  $p<0,05$ ), цінність досягнень ( $r=0,737$ ,  $p<0,05$ ), власний престиж ( $r=0,603$ ,  $p<0,05$ ), цінність матеріального становища ( $r=0,565$ ,  $p<0,05$ ), набуття знань ( $r=0,532$ ,  $p<0,05$ ), рівень саморегуляції ( $r=0,424$ ,  $p<0,05$ ). Найбільше факторне навантаження характерне для шкали «потреба у саморозвитку», а найменше притаманне для шкали «рівень саморегуляції». Ми можемо пояснити це тим, що прагнення особистості до досягнень та покращення матеріального становища перебуває у взаємозв'язку із набуттям знань, потребою у саморозвитку, механізмами саморозвитку, умовами саморозвитку, соціальними контактами, власним престижем.

Отже, за результатами факторного аналізу інтернальність у сфері досягнень, ініціативність та відповідальність у професійно-соціальних стосунках тісно пов'язані з механізмами саморозвитку, до яких належать усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, рефлексія. Розвиненість професійно значущих особистісних властивостей психолога (активності, оптимістичності, невимушеності тощо) залежить від вираженості умов саморозвитку, до яких належать автономність, зрілість, активність життєвих стратегій, та компетентності у сфері міжособистісних відносин, тобто суб'єктивної впевненості у власному контролі за процесом спілкування. Привертає увагу статистично встановлений зв'язок потреби у саморозвитку та інтернальності у сфері невдач, тобто визнання власної ролі у неуспішних подіях, прийняття відповідальності за помилки. Отримані зв'язки стали підставою для прогнозування підвищення готовності до саморозвитку внаслідок цілеспрямованого формування інтернальності в сфері досягнень,

компетентності у сфері міжособистісних відносин та інтернальності у сфері невдач.

Аналіз масиву емпіричних даних дозволив виділити рівні (низький, середній, високий) інтернальності майбутніх психологів та встановити характеристики цих рівнів.

Низький рівень інтернальності (37,6 % опитаних; 40,5 % студентів 4 курсів, 34,7 % студентів 1 курсів магістратури) мають студенти, які не вміють долати труднощі, планувати та регулювати свою діяльність, фіксовані на власному стані та важко переходять від задуму до дії, песимістичні при оцінці своїх можливостей, недостатньо спроможні до аналізу минулого досвіду та прогнозування подій, не схильні брати відповідальність за результати навчально-професійної діяльності та спілкування.

Середній рівень інтернальності (40,7 % опитаних; 39,7 % студентів 4 курсів, 41,9 % студентів 1 курсів магістратури) притаманний студентам з епізодичною готовністю до подолання труднощів, планування власної діяльності та саморегуляції, помірною орієнтацією на дію, епізодичними проявами широти та постійності оптимістичного атрибутивного стилю, рефлексії та прогнозування, готовності визнавати свою відповідальність за результати навчально-професійної діяльності та спілкування.

Високий рівень інтернальності (21,7 % опитаних; 19,8 % студентів 4 курсів, 23,4 % студентів 1 курсів магістратури) характеризує розвинену спроможність до діяльності щодо подолання труднощів, самостійного планування та вольової саморегуляції, орієнтацію на дію, виражений оптимістичний атрибутивний стиль, рефлексію та здатність до прогнозування на основі аналізу тенденцій перебігу подій, відповідальність за результати навчально-професійної діяльності та спілкування.

*Переважаання низьких та середніх рівнів засвідчує необхідність цілеспрямованого формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.*

## Висновки до другого розділу

Аналіз результатів емпіричного дослідження інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку дозволяє зробити такі висновки.

Констатувальне дослідження особливостей сформованості компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку встановило, що найгірше розвиненим є аксіологічно-мотиваційний компонент, по якому у студентів 4-х курсів за показниками «потреба у саморозвитку», «цінності сфери професійного життя» переважає низький рівень; на середньому рівні розвинений поведінковий компонент; на достатньому рівні розвинений когнітивний компонент готовності до особистісно-професійного саморозвитку. В результаті аналізу масиву емпіричних даних виділено та охарактеризовано рівні (низький, середній, високий) готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку з переважанням низького та середнього рівнів.

Емпіричне дослідження особливостей сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів виявило, що у студентів переважає низький рівень розвитку регулятивного та середній рівень розвитку когнітивного компонентів інтернальності, що свідчить про необхідність їх цілеспрямованого формування. На достатньому рівні розвинений особистісний компонент інтернальності майбутніх психологів. На основі аналізу отриманих емпіричних даних виявлено рівні інтернальності (низький, середній, високий) та переважання низького та середнього рівнів, що зумовило необхідність пошуку методів та засобів формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.

Емпіричне дослідження характеристик інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку засвідчило існування статистично значущих зв'язків між компонентами

зазначених властивостей. У студентів четвертих курсів переважають кореляційні взаємозв'язки між готовністю до подолання труднощів та показником когнітивного компонента готовності до саморозвитку «рефлексія теперішньої діяльності», інтернальністю у професійній діяльності, оцінюванням результатів та показником аксіологічного компонента готовності «умови саморозвитку», а також кореляції між загальною інтернальністю та самовладанням, наполегливістю, мотивацією оволодіння професією. Натомість, у студентів перших курсів магістратури переважають взаємозв'язки між показниками орієнтації на дію, інтернальності у професійній діяльності з показниками аксіологічно-мотиваційного компонента готовності, відповідно – «умови саморозвитку» та «механізми саморозвитку»; загальної інтернальності з показником поведінкового компонента готовності до саморозвитку «загальний рівень саморегуляції», а також кореляції загальної інтернальності з показниками поведінкового та аксіологічно-мотиваційного компонентів до особистісно-професійного саморозвитку.

За допомогою факторного аналізу згідно з кореляційною матрицею було виділено три найбільш суттєвих фактори, які узагальнюють масив емпіричних даних та можуть використовуватись для відстеження розвитку рівня інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку: «Інтернальність у сфері досягнень», «Особистісні властивості студентів» та «Потреба у саморозвитку». За результатами факторного аналізу, інтернальність у сфері досягнень, ініціативність та відповідальність у професійно-соціальних стосунках тісно пов'язані з механізмами саморозвитку; сформованість професійно значущих особистісних властивостей психолога залежить від вираженості умов саморозвитку та компетентності у сфері міжособистісних відносин. Привертає увагу статистично встановлений зв'язок потреби у саморозвитку та інтернальності у сфері невдач. Статистична значущість факторних навантажень показників



інтернальності підтверджує, що інтернальність є чинником готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

Результати констатувального дослідження засвідчили потребу в розробці програми формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.

**Зміст другого розділу відображено у таких публікаціях:**

1. Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів інтернальності майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2019. Випуск 1. С. 131–135.

2. Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та соціальна робота*. Одеса: Астропринт, 2019. Випуск 1(49). Том 24. С. 74–84.

3. Шульженко Д. І., Кетлер-Митницька Т. С. Характеристика інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 2. С. 179–194.

4. Кетлер-Митницька Т. С. Діагностична цінність методик вимірювання інтернальності майбутніх психологів як чинника особистісно-професійного саморозвитку. *Наука і вища освіта: тези доповідей XXVII Міжнародної наукової конференції студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 14 листопада 2018 року, Класичний приватний університет. Запоріжжя: КПУ, 2018. С. 335.

5. Кетлер-Митницкая Т. С. Психодиагностический инструментальный исследования когнитивного компонента интернальности будущих

психологов. Материалы международной научно-практической конференции: «Наука и образование в современном мире». = Materials of the international scientific-practical conference: "Science and education in the modern world." Карағанды : «Болашақ-Баспа» РББ, 2019. 307 бет. 4 том. С. 121–124.

6. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати дослідження інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (18–19 жовтня 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 16–19.

### **РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ**

#### **3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Аналіз результатів констатувального дослідження встановив недостатній рівень розвитку готовності студентів-психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Як зазначила О. Затворнюк, незважаючи на існування різних моделей формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення в європейських закладах вищої освіти, вітчизняний досвід демонструє лише часткову спрямованість навчальних планів та програм на формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення [93, с. 199]. У зв'язку з цим та на основі встановлення статистично значущих взаємозв'язків між показниками інтернальності та готовності до саморозвитку розроблено програму формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Програма спрямована на забезпечення особистісної складової професійної готовності майбутніх психологів (за розробленою Н. Чепелевою та Л. Уманець трирівневою системою підготовки психологів у закладі вищої освіти) [350, с. 111–112].

В основу розробленої автором програми покладено:

1) положення соціально-когнітивного підходу щодо впливу очікувань людини на її поведінку. Дж. Роттер розробив концепцію локусу контролю на підґрунті своєї теорії соціального научіння [380], згідно з якою соціальну поведінку можна описати за допомогою понять «поведінковий потенціал», «підкріплення», «очікування», «цінність підкріплення», «локус контролю» [263]. Для того, щоб передбачити ймовірність певної поведінки у конкретній

ситуації, дослідник запропонував дві формули. Перша стосується лише специфічної поведінки у контрольованих ситуаціях та має такий вигляд: «Потенціал поведінки = очікування + цінність підкріплення», де потенціал поведінки – це її передбачувана ймовірність у конкретній ситуації; очікування – суб'єктивна вірогідність того, що результатом такої поведінки буде бажане підкріплення (успіх, винагорода); цінність підкріплення – ступінь, з якою людина при рівній вірогідності отримання віддасть перевагу одному з можливих підкріплень. Дж. Роттер вважав, що люди завжди прагнуть максимізувати заохочення та мінімізувати чи уникнути покарання. Отже, якщо вони отримували заохочення за певну поведінку у минулому, то будуть очікувати таке саме підкріплення й у майбутньому [343, с. 412–415]. Друга формула описує повсякденні ситуації та має більш узагальнений вид: «Потенціал поведінки = свобода діяльності + цінність потреби», де: свобода діяльності – це очікування людини, що певна поведінка призведе до підкріплень, пов'язаних з однією з шести категорій потреб; цінність потреби – це середня цінність набору підкріплень [343, с. 415–418];

2) гуманістичний підхід та положення про зміст та механізми саморозвитку (С. Кузікова, П. Лушин, А. Маслоу, О. Черепехіна). А. Маслоу розкривав зміст саморозвитку через поняття самоактуалізації, прагнення людини стати такою, якою вона потенційно може бути. Його концепція представляє оптимістичний підхід до проблеми людських можливостей; внутрішньою рушійною силою самоактуалізації вважаються властиві кожній особистості мотиви росту та креативність [377, с. 135–148]. О. Черепехіна також підкреслювала важливість стимулювання мотивації саморозвитку та усвідомлення внутрішньої причинності професійного успіху [352, с. 55];

3) положення генетичної психології щодо розвитку та саморозвитку особистості. С. Максименко, засновник наукової школи генетичної психології, розглядає особистість як складну систему, що цілеспрямовано саморозвивається, визначає та регулює свій внутрішній світ [177, с. 435–462]. Видатний вітчизняний науковець аналізував проблему саморозвитку

особистості у контексті становлення суб'єкта навчальної діяльності через подолання внутрішніх протиріч між новими потребами та несформованими механізмами їх задоволення [175, с. 11–21]. При аналізі процесів саморозвитку та самореалізації С. Максименко підкреслював значення особистісної автономії, сформованості системи цінностей та внутрішнього локусу контролю [178, с. 8–9];

4) суб'єктний підхід (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Петровський, М. Боришевський, В. Татенко), який є близьким до розуміння інтернальності як особистісної властивості. Суб'єктність – здатність людини бути автором своєї долі, робити усвідомлений вибір, максимально мобілізувати свої психологічні ресурси [58]. В. Столін запропонував точку зору, що інтернальність є виявленням більш глобального утворення – суб'єктивної включеності особистості в діяльність, тобто функціонально виступає як ступінь усвідомленого зв'язку суб'єкта з його діяльністю та подіями життя [29, с. 398]. С. Максименко вважав, що психологічно суб'єктність та самодетермінація виявляються як інтернальність [178, с. 8]. В. Татенко в межах суб'єктно-вчинкового підходу також пов'язував здатність людини бути суб'єктом життя із вираженістю її інтернальності [302, с. 63]. Сучасні українські дослідники, зокрема О. Злобіна, В. Крайчинська, Л. Лепіхова, Т. Титаренко, в межах суб'єктного підходу розглянули проблему вибудовування особистістю власного життя шляхом постановки життєвих завдань. При аналізі суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного соціально-психологічного самонастановлення В. Крайчинська підкреслила важливість сприймання себе як суб'єкта власного життя. Якщо суб'єктність людини є оптимальною, тоді вона автономна, ставиться до себе з повагою, може зрозуміти рушійні сили власної поведінки та її вплив на своє життя; вона не лише усвідомлює причини, що руйнують її гармонію відносин з собою, але й спрямована на вироблення конструктивних способів їх подолання [148, с. 235–236]. На думку Т. Кириченко, в межах суб'єктного підходу саморегуляція розуміється з позицій можливості особистості

осмислено та усвідомлено керувати власною активністю, ставити і реалізовувати свої цілі [133, с. 85], що відповідає змісту регулятивного компонента інтернальності.

Ми вважаємо цінними такі розуміння суб'єктності, в яких підкреслюються її атрибутивні механізми та специфіка прояву у студентів:

- суб'єктність студента (С. Кашлев) – це стан особистісного та професійного розвитку, що виражається в його спроможності успішно адаптуватися до мінливих навчальних ситуацій, потребі вияву активності, самостійності в організації продуктивної педагогічної взаємодії з викладачем, усвідомленні власної відповідальності за створення умов свого розвитку, здатності перетворювати процес власного професійного становлення у предмет практичного вдосконалення [298, с. 29];

- за С. Минюровою, суб'єктність виявляється через ставлення людини до себе як до діяча, яке передбачає визнання у себе атрибутивних характеристик та зміну поведінки, спричинену цим визнанням [188, с. 82].

Крім того, ми спиралися на дані про можливість цілеспрямованого підвищення інтернальності за відносно короткий проміжок часу засобами активних методів навчання. На думку Дж. Роттера, інтернальність та екстернальність локусу контролю особистості поступово формуються в процесі її соціалізації [198, с. 44]. Інтернальність не є стабільною характеристикою особистості. За даними А. Реана, експериментально підтверджено факт мінливості локусу контролю з віком: у хлопців він зсувається до інтернальності, а у дівчат – екстернальності [253, с. 90].

В результаті експериментально-дослідної роботи можливість цілеспрямованого підвищення інтернальності доведено:

- Н. Фалько в результаті впровадження програми психологічного супроводу студентів закладів вищої освіти психолого-педагогічного спрямування з метою формування їх інтернальних якостей [314, с. 178–180], яке довело ефективність використання психологічного тренінгу, самозвітів,

індивідуального консультування та начального процесу для підвищення рівнів інтернальності та інтернальних якостей студентів [315, с. 313–322];

- В. Мараловим під час впровадження програми щодо формування позитивного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності [298, с. 140];

- О. Міненко у контексті формування професійно-значущих новоутворень студентів-психологів в умовах інтенсивного навчання [193, с. 15];

- А. Чурсіною при впровадженні педагогічних умов формування готовності студентів до професійного саморозвитку [359, с. 108–136].

У 2010 році нами було розроблено програму психологічного супроводу, апробація якої виявилася ефективною щодо підвищення рівня інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей коледжу Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру [131, с. 170].

Не зважаючи на високу соціальну бажаність інтернальності, науковці засвідчили, що не в усіх випадках внутрішній локус контролю сприяє особистісному самовдосконаленню. При розробці програми ми проаналізували умови позитивного впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку.

Важливою умовою стимулюючої ролі інтернальності є оптимістичний атрибутивний стиль. Позитивне значення поєднання оптимістичного атрибутивного стилю з інтернальним локусом контролю довели дослідження Л. Малімон та Т. Дучимінської (зокрема для спрямованості студентів на отримання знань та опанування професією) [179, с. 136] та Т. Клібайс (кореляції інтернальності у сфері досягнень з впевненістю в собі та силою Я) [134, с. 126–129]. Інтернали впевнені у своїй здатності бути успішними у майбутньому на основі спогадів про те, що у багатьох ситуаціях у минулому їм вдавалося досягати поставлених цілей завдяки власним зусиллям та здібностям. Разом з тим, як виявили Дж. Роттер, Е. Дж. Фарес та У. Джеймс, деякі навіть після досягнення успіху не починають відчувати себе здатними

керувати подіями власного життя, адже спираються на генералізовані очікування невдачі [333, с. 579–581], що складає сутність песимістичного атрибутивного стилю.

При дослідженні феноменів мотивації Х. Хекхаузен також відзначив неоднозначний вплив на активність діяльності приписування собі причин невдач. На думку науковця, приписування собі причин неуспіху має позитивне значення лише за умов правильної їх диференціації як таких, що підлягають або не підлягають контролю самої людини. Якщо аналіз виявляє внутрішні стабільні причини неуспіху, які людина не здатна контролювати (наприклад, недостатній рівень здібностей або матеріальних ресурсів), то зріла особистість схильна відмовлятися від виконання наміру без самозвинувачень та почуття провини. Якщо ж особа не бачить реалістичних можливостей для втілення задуму, але не здатна відмовитися від нього, це може призводити до депресії саме завдяки внутрішній локалізації причини невдач (випадки «неповноцінних намірів» за Ю. Кулем) [339, с. 321].

Ми поділяємо позицію А. Реана, який запропонував поділяти інтернальний контроль на «добрий» та «поганий». Спираючись на модель причин Ф. Хайдера, він стверджував, що корисність інтернального контролю для особистісного зростання пов'язана з тим, якими саме внутрішніми причинами людина пояснює свої невдачі: варіативними (старання) або стабільними (здібності) [253, с. 91]. Атрибутивні паттерни «хороший інтернальний контроль» та «поганий інтернальний контроль» А. Реан розрізнув за двома критеріями: варіативність-стабільність (атрибування відповідальності або до зусиль, або до здібностей) та за каузальними (детерміністськими) областями: відповідальність за подолання невдач та відповідальність за причини невдач. При «хорошому інтернальному контролі» людина вважає себе відповідальною за нестачу прикладених зусиль та за подолання невдач, тобто готова до підвищення активності, оскільки не сумнівається у власній здатності розв'язати проблему («орієнтація на дію» за Ю. Кулем [375]). «Хороший контроль» орієнтований на теперішнє та



майбутнє, дозволяє суб'єкту зберегти впевненість у собі, активну позицію та почуття контролю за подіями власного життя [254, с. 68–69]. Дієвій позиції також сприяє оцінка людиною своїх якостей, здібностей та інтелекту як таких, що можуть вдосконалюватися, а не стабільних і неконтрольованих [63, с. 129]. В. Хендерсон та К. Двек на прикладі школярів експериментально виявили, що найбільших успіхів у навчанні досягали ті особи, які спочатку оцінювали свій інтелектуальний потенціал як низький, але вважали можливим його підвищення [374, с. 308–329], тобто визнавали необхідність саморозвитку і вірили в його успішність.

При «поганому інтернальному контролі» особистість пояснює невдачу впливом «об'єктивного» чинника – нестачею здібностей, що призводить до зниження мотивації та відмови від активності щодо самовдосконалення («орієнтація на стан» за Ю. Кулем [375]). Інший негативний прояв внутрішнього контролю – почуття тотальної відповідальності за всі невдачі, провали, промахи, що призводить до виникнення комплексу провини. Крім того, орієнтація на всеохоплюючий контроль за ситуацією, діями інших людей, обставинами є фактором ризику психоемоційної дезадаптації та, як наслідок, неврозу [254, с. 68–69].

Із змістом вищенаведених атрибутивних теорій узгоджуються результати констатувального дослідження, згідно з якими показник когнітивного компонента інтернальності «оптимістичний атрибутивний стиль» та показники регулятивного компонента «готовність до діяльності щодо подолання труднощів» та «орієнтація на дію» корелюють з усіма компонентами готовності до особистісно-професійного саморозвитку, а саме поведінковим, аксіологічно-мотиваційним та когнітивним. Отже, можна зробити припущення, що інтернальність буде мати *позитивний вплив* на готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку за таких умов [129, с. 244–245]:

- оптимістичний атрибутивний стиль: пояснення невдач професіоналізації, труднощів особистісно-професійного зростання нестачею

старань або іншими контрольованими особливостями власної особистості, які можна цілеспрямовано розвивати або коригувати;

- концентрація на подоланні труднощів, а не лише на їх причинах;
- орієнтація на дію, готовність до активної діяльності щодо самовдосконалення.

Орієнтація на умови конструктивного впливу інтернальності покладена нами в основу побудови тренігових занять з метою формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку.

Розглянемо форми та методи формування інтернальних особистісних властивостей, використані науковцями з метою психолого-педагогічного стимулювання саморозвитку майбутніх фахівців.

*Психологічний тренінг* є найбільш поширеним засобом підвищення рівня інтернальних особистісних властивостей майбутніх психологів, оскільки: за В. Федорчуком, виступає програмою самовдосконалення професійно важливих якостей, яка допомагає учасникам крок за кроком здійснювати позитивні зміни в особистісному зростанні [319, с. 694]; за М. Барчій, дозволяє студентам оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприяє зростанню самопізнання та позитивного самоствалення [19, с. 17]. Значення тренінгу як ефективної форми фахової підготовки підкреслила О. Черепехіна, яка запропонувала використовувати для підвищення мотивації студентів-психологів професійний тренінг – систему вправ, спрямованих на формування, розвиток та корекцію необхідних професійних якостей [352, с. 54].

Психологічний тренінг має величезну кількість ефективних форм та методів діяльності, корисних для використання в межах нашого дослідження. З метою формування *когнітивного компонента* інтернальності у тренінг доцільно включити вправи, спрямовані на стимулювання самопізнання, усвідомлення власного професійного «Я», уміння аналізувати свої чесноти та недоліки [319, с. 695]. Б. Іваненко підкреслила значення самоусвідомлення

майбутніх практичних психологів для підвищення мотивації самопізнання та подолання бар'єрів професійного становлення [100, с. 103].

Зазвичай прийомами стимулювання самосвідомості є рефлексивні ігри, самозвіти, ведення щоденників самопізнання і особистісного зростання, самоаналіз власних захисних механізмів тощо [79, с. 115–116]. Ефективним щодо формування інтернальності є використання у тренінгу елементів нарративної психотерапії, один із засновників якої М. Уайт вважав, що терапія повинна фіксуватися на тому, як людина інтерпретує свій досвід, робить його зрозумілим для інших і самої себе [383]. Під нарративом розуміється лінійний виклад фактів і подій в літературному творі, спосіб інтерпретації минулого досвіду за допомогою виділення серед життєвих подій певних моментів, що мають для людини смисл і значення [195, с. 720–721]. Базовою технікою нарративної терапії є екстерналізація – опис важливих подій власного життя з точки зору стороннього спостерігача, сприймання їх як закінченого осмисленого сюжету. Як зазначила С. Карсканова, таке відокремлення себе від проблемно-насичених історій власного життя дає особистості можливість відійти на відстань від своїх проблем, проаналізувати їх причини та взяти відповідальність за розв'язання [107, с. 31]. За Н. Чепелевою, розвиток особистості це, перш за все, розвиток здатності до інтерпретації життєвих ситуацій як цілісного життєвого досвіду [261, с. 22–23].

Ми вважаємо цінним запропонований Л. Куліковою прийом «аутодіагностика», який полягає в оцінці людиною змін своєї особистості як досягнень або невдач при порівнянні з початковим «авторським задумом» власного Я. До найбільш продуктивних методик аутодіагностики авторка віднесла такі: усвідомлення та фіксація в момент вибору його причин та наслідків; розробка схеми справи, планування та оцінювання своїх дій на кожному її етапі; формулювання на ґрунті власних «ідеальних» уявлень чітких критеріїв оцінювання результатів справи та використання їх для самооцінки; складання програми саморозвитку як конкретної роботи над собою, співвіднесення з нею поточних результатів; періодична самоперевірка

із застосуванням психодіагностичних методик [157, с. 49–55].

Аутодіагностика як техніка є подібною до прийому самооцінювання, запропонованого Ф. Канфером та Д. Мейченбауманом. Самооцінювання (англ. *self-evaluation*) – застосування людиною певних критеріїв до інформації, яку отримує в процесі самосприймання, та судження щодо ступені досягнення очікуваного результату [32, с. 407]. В межах нашого дослідження такими критеріями є професійно важливі особливості психолога, свідомо обрані орієнтирами особистісно-професійного саморозвитку.

Цікавим є досвід формування рефлексивності майбутніх психологів-консультантів засобами психологічного тренінгу, описаний М. Бадаловою. До змісту програми тренінгу дослідниця включила: мозковий штурм (метод стимулювання творчих ідей щодо розв'язання певної проблеми), організаційно-діяльнісні ігри, групові дискусії, метод «каруселі» (форма спілкування, при якій група поділяється на дві однакові підгрупи, які утворюють зовнішнє та внутрішнє коло, які зрушуються і забезпечують можливість учасників обговорити один з одним певне питання протягом короткого відрізка часу) тощо [16]. Н. Волкова та І. Батраченко з метою формування рефлексії у процесі професійної підготовки запропонували використовувати: рефлексивний полілог, спрямований на формування рефлексії у процесі колективного пошуку, обговорення та прийняття рішень; метод рефлексивних контрастів, який передбачає опис учасниками трьох варіантів (реального, найкращого та найгіршого) будь-якого феномена та формулювання основних критеріїв їх оцінки; рефлексивно-ігрові методи, серед яких автори виділяють логіко-технічні (групове обговорення та аналіз проблем), соціотехнічні (організація групової роботи, співробітництва, дискусій), психотехнічні (тренінги щодо розвитку організаторських умінь, рефлексії, здатності до самодіагностики) тощо [52, с. 96–98].

Важливим проявом інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку є здатність до свідомого та відповідального програмування процесу самозмін. Особливо важливим цей інтернальний

прояв є для студентів-психологів, оскільки, на думку Р. Епштейна та Е. Гандерта, однією з важливих складових професійної компетентності майбутнього психолога є вміння сформувавши стратегію самонавчання та професійного вдосконалення [161, с. 30]. О. Затворнюк запропонувала алгоритм складання програми особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, який охопив основні етапи цього процесу: мотивування себе наближенням до ідеалу Я; визначення системи цілей у часовій перспективі та складання їх ієрархії; аналіз наявних ресурсів та можливих перешкод; складання плану дій, визначення їх методів та прийомів [93, с. 293–296].

Для формування *особистісного компонента* інтернальності доцільно використовувати форми та методи діяльності, спрямовані на удосконалення інтернальних особистісних якостей, до яких перш за все належить відповідальність. І. Тимощук обґрунтувала ефективність формування морально-етичної відповідальності особистості майбутніх психологів такими методами, як психологічні ігри, психодрама, тренінги з розвитку сенситивності, морально-етичної рефлексії, комунікативної етичної компетентності тощо [308].

Л. Терещенко розробила та впровадила тренінг психологічного супроводу саморозвитку, в якому використала такі методи активного соціально-психологічного навчання, як: ділові та рольові ігри, психомалюнок, елементи психодрами, систему диференційованих домашніх завдань, складання планів власного професійного саморозвитку тощо [306, с. 220].

В. Волошина з метою розвитку ціннісної самосвідомості впровадила психологічну технологію «Осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом», спрямовану на аналіз студентом наявних в нього особистісних якостей, виявлення позитивних та негативних модальностей Я-образу з наступною їх диференціацією як таких, що відповідають та не відповідають професійному ідеалу [53, с. 16–20]. Н. Дідик виділила такі прийоми тренінгової роботи з майбутніми психологами, як: елементи арттерапії,

невербальні прийоми, психогімнастика, самозвіти, ведення щоденників, ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, ділові ігри [79, с. 115–116].

З метою формування *регулятивного компонента* інтернальності В. Розін запропонував вправи на розвиток саморегуляції станів та діяльності майбутніх психологів, навичок самоменеджменту, умінь створювати та організовувати сценарії життя, відслідковувати результати їх реалізації, вносити відповідні корективи [261, с. 18–19].

А. Грецов використовував такі техніки розвитку саморегуляції: 1) ігрові вправи, зміст яких вимагає від учасників регуляції своєї поведінки; 2) вправи щодо аналізу та подолання життєвих проблем; 3) техніки релаксації, спрямовані на знаття психоемоційної напруги [65, с. 5].

О. Ткачишина розробила систему тренінгових занять щодо формування навичок самоконтролю та емоційної стійкості у майбутніх психологів, яка передбачає засвоєння студентами умінь розпізнавати негативні емоції та управляти їх виразом, змінювати власні негативні думки, володіти техніками саморегуляції [311, с. 4–5]. М. Гринців в межах дослідження саморегуляції майбутніх психологів як чинника їхнього професійного становлення розробила відповідну програму психологічного тренінгу, в якому використовувала дискусії, рольові ігри, вправи щодо розвитку соціальної перцепції та рефлексії [67, с. 130–132].

Крім того, стимулюванню регуляції власної поведінки та емоційних станів сприяє застосування методів когнітивної терапії, спрямованих на виправлення помилок в оцінці подій. Згідно з когнітивним підходом А. Бека, викривлене сприймання людиною дійсності призводить до неадаптивних висновків, які, в свою чергу, зумовлюють деструктивні переживання: провину, страх, сумніви тощо, які заважають людині конструктивно діяти, бути відповідальним творцем власної долі [86, с. 282].

В цілому, перевагами використання психологічного тренінгу з метою формування інтернальності майбутніх психологів є: умови психологічної безпеки, відсутність оцінок та покарань, що сприяє природності самовияву

[123, с. 38]; використання потужного ресурсу внутрішньогрупової взаємодії (ідентифікація з іншими учасниками, обмін досвідом, розвиток навичок соціальної перцепції, емпатії, експериментування з новими стилями поведінки); доброзичливий зворотній зв'язок як умова отримання об'єктивної інформації про неадаптивні прояви своєї особистості; інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток професійно важливих особистісних якостей майбутніх психологів [209, с. 221].

Формування інтернальності майбутніх психологів передбачає ознайомлення студентів з теоретичними основами цього процесу, що зумовило включення до тренінгової роботи *лекційних занять*. Як стверджувала М. Барчій, основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі спеціально організованою навчальною діяльністю студентів [19, с. 17]. Н. Пов'якель у контексті формування саморегуляції професійного мислення майбутніх психологів підтвердила визначальну роль в цьому процесі змісту та структури навчальних занять за умов включення спеціально підібраних прийомів активного навчання: творчих завдань, проблемних професійно-спрямованих обговорень тощо [222]. Н. Чорна з метою формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку запровадила спеціально розроблені педагогічні умови, до яких надійшли лекції, творчі майстерні та інші інтерактивні форми навчальної діяльності [356, с. 99–117]. О. Ларіна розробила та експериментально обґрунтувала психолого-педагогічні умови формування здатності до саморозвитку, які передбачали проведення лекційних занять, спрямованих на ознайомлення з проблематикою особистісного зростання [159, с. 14]. Ідею педагогічного супроводу процесу саморозвитку студентів також втілила у навчальний процес закладу вищої освіти Н. Григор'єва, яка довела доцільність використання різноманітних форм аудиторної та позааудиторної роботи, які стимулювали внутрішні, інтенційні прояви саморозвитку та забезпечували процес мотивованого навчання студентів [66, с. 20].

Ефективною соціально-психологічною формою формування інтернальності як чинника саморозвитку студентської молоді може виступати *дискусійний клуб*. Клуб – це самодіяльне аматорське творче об'єднання, в якому його члени підвищують свою духовну культуру, формують уміння самостійно висловлювати власні думки, відстоювати свої принципи, інтереси та погляди. Дискусія – дослідження, колективне обговорення проблемного питання, обмін думками, ідеями між учасниками, спрямоване на виявлення відмінностей в розумінні питання і пошук спільної точки зору в процесі товариської суперечки [96, с. 51]. Дискусійний клуб – комунікативний майданчик, де створено умови для організації спілкування на проблемні теми [168, с. 113]. Як одну з позааудиторних форм підвищення професійної компетентності майбутніх психологів дискусійний клуб успішно використовувала О. Затворнюк. Вчена впровадила практику перегляду та обговорення фільмів з професійно важливою проблематикою та інших актуальних питань для формування в учасників живого психологічного знання, яке сприяє творчій самореалізації особистості, самопізнанню та самовираженню у діалогічному спілкуванні [92, с. 64].

Діяльність дискусійного клубу базується на демократичних засадах. Основними формами його діяльності зазвичай є: дебати; конференції; зустрічі з експертами; слайд-презентації; презентація і захист проектів, звітів тощо [204, с. 82]. Психологи та освітяни використовують також інші інтерактивні методи, зокрема – евристичну бесіду, «круглий стіл», «мозковий штурм», воркшопи тощо [319, с. 695].

Форми інтерактивної роботи зі студентами мають свою специфіку, яку важливо враховувати при організації комунікативних майданчиків. Як зауважили П. Шевчук і П. Фенрих, дискусія використовується тоді, коли метою є спільний пошук істини шляхом розгляду проблеми з багатьох позицій; дебати (різновид дискусії) – коли йдеться про гостре одночасне бачення проблеми, при цьому погляди учасників групи чітко розділяються, тому потрібно здійснити вибір, а не узгодити позиції; «мозковий штурм» –

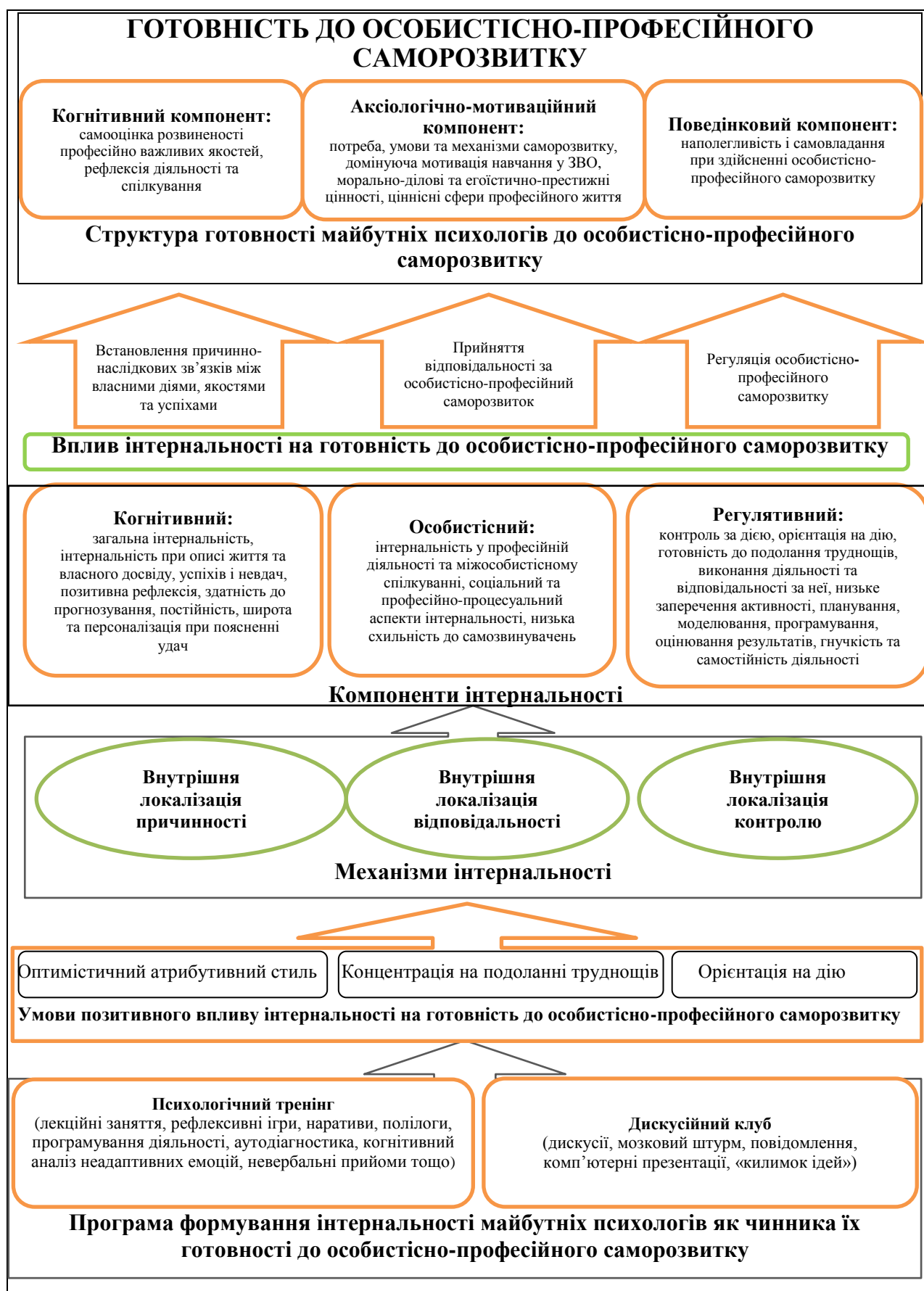


коли є потреба у швидкій генерації думок щодо розв'язання чітко окресленої проблеми»; «килимок ідей» – коли існує проблема, на яку можуть безпосередньо вплинути учасники, і необхідно залучити кожного до її розв'язання [103, с. 80–82]. На думку Т. Гриценко з колегами, дискусію також слід відрізняти від диспуту, який використовується для публічного захисту тієї чи іншої позиції, та полеміки, яка передбачає конфронтацію протилежних поглядів і спрямованість на перемогу над опонентом. У контексті цього дослідження нам здається більш доцільним використання форми ток-шоу – такого обговорення життєвої історії, яке передбачає висловлювання думок щодо заздалегідь повідомленої теми, зазвичай без висловлювання конфліктуючих точок зору [68, с. 141–142].

Використання такої інтерактивної форми роботи, як дискусійний клуб, має низку переваг, зокрема: створення умов для глибшого засвоєння студентами цінностей інтернальності та особистісно-професійного саморозвитку; формування професійно важливих якостей та умінь психолога, серед яких толерантність, гнучкість, коректність, відповідальність, уміння слухати інших, здатність критично підходити до аналізу своїх і чужих думок; стимулювання атмосфери колективної діяльності і творчості; розвиток комунікативної компетентності та культури розумової діяльності майбутніх психологів [204, с. 82–83].

Отже, з метою формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх особистісно-професійного зростання нами обрано психологічний тренінг з включенням лекційних занять та дискусійний клуб.

На основі аналізу компонентів, характеристик та особливостей взаємозв'язку досліджуваних явищ, а також – відбору найбільш ефективних методів психолого-педагогічного впливу нами створено модель формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Модель формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Як видно з рис. 3.1, програма формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку передбачає проведення з майбутніми психологами психологічного тренінгу з включенням лекційних занять, а також – залучення студентів до засідань дискусійного клубу з проблематики інтернальності та самовдосконалення. Програма враховує умови конструктивного впливу інтернальності на готовність до саморозвитку, підтвержені констатувальним дослідженням: розвиток оптимістичного атрибутивного стилю, забезпечення концентрації на подоланні труднощів та орієнтації на дію.

Реалізація програми спрямована на активізацію механізмів і як наслідок – формування когнітивного, особистісного та регулятивного компонентів інтернальності. В свою чергу, компоненти інтернальності стимулюють компоненти готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Когнітивний компонент інтернальності забезпечує розуміння майбутніми психологами причинно-наслідкових зв'язків між власними діями, якостями та отриманими результатами. Рефлексія передбачає аналіз власних якостей та співвіднесення їх з професійним ідеалом, антиципація – прогнозування наслідків власних дій. Сформованість цих процесів виступає умовою удосконалення когнітивного компонента готовності до особистісно-професійного саморозвитку, який базується на усвідомленні залежності професійних успіхів або невдач від розвиненості власних якостей та вмінь.

Особистісний компонент інтернальності забезпечує прийняття відповідальності за особистісно-професійний саморозвиток, суб'єктивне приписування майбутніми психологами собі авторства результатів професійного становлення, готовність відповісти за успіхи та невдачі на цьому шляху. Концентрація на відповідальності за досягнення успіхів та подолання труднощів, а не на причинах невдач, низька схильність до самозвинувачень та розвиненість інтернальних якостей (суб'єктності, самостійності, ініціативності, мотивації досягнень тощо) сприятиме

удосконаленню аксіологічно-мотиваційного компонента готовності до особистісно-професійного саморозвитку. В цьому випадку у студентів підвищиться потреба у саморозвитку, мотивація навчання у закладі вищої освіти, стануть міцніше морально-ділові, професійні, освітні, суспільні цінності.

Регулятивний компонент забезпечує регуляцію процесу та результатів професійного становлення. Він передбачає розвиненість навичок контролю за дією на різних етапах її реалізації та при невдачі; орієнтацію на дію, а не на стан; готовність до подолання труднощів; саморегуляцію. При впливі на поведінковий компонент готовності до саморозвитку удосконалюються вольова саморегуляція, наполегливість і самовладання майбутніх психологів.

Модель апробовано в процесі впровадження програми формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.

### **3.2. Змістові та процесуальні аспекти формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Формувальний експеримент проведено впродовж 2017–2019 рр. на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Сєверодонецьк); Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ). У формувальному етапі взяли участь студенти 4-го курсу та 1-го курсу магістратури (по 32 студенти експериментальної та контрольної груп).

Метою розробленої автором програми є підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку шляхом формування їх інтернальності засобами активних методів навчання.

Програма формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку складалася з таких напрямків роботи:

- 1) психологічний тренінг на тему «Формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку» з включенням лекційних занять;
- 2) дискусійний клуб «Self-made man: практика інтернальності».

Ідея розробленої автором програми полягала у забезпеченні: освіченості студентів з проблематики інтернальності та саморозвитку під час лекцій; формування умінь аналізувати події життя, брати відповідальність за свої дії, керувати собою під час тренінгових занять; розвитку мотивації саморозвитку та інтернальної поведінки під час засідань дискусійного клубу.

Основним напрямком роботи був *психологічний тренінг «Формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку»*, програма якого (додаток В) передбачувала проведення 17 занять тривалістю 3 академічних години кожне один раз на тиждень. Загальний обсяг програми склав 85 годин, з яких: 17 годин – лекції, 34 години – тренінгові заняття, 34 години – самостійна робота (виконання домашніх завдань).

Мета психологічного тренінгу полягала в активізації механізмів та підвищенні сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

Відповідно до мети та етапів роботи сформульовано завдання тренінгу, в яких відображено обидва рівня тренінгової роботи: прямого формування компонентів інтернальності та опосередкованого стимулювання готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів (додаток В, таблиця В.1).

Кожне заняття, яке тривало 3 академічних години, починалося з лекції (1 академічна година). Лекційна частина тренінгу має такі завдання: розкрити психологічний зміст інтернальності та її значення як професійно важливої

якості психолога; ознайомити студентів з механізмами та компонентами інтернальності; повідомити про значущість та компоненти готовності до особистісно-професійного саморозвитку; розкрити теоретичні основи розвитку компонентів інтернальності майбутніх психологів; забезпечити теоретичну основу формування компонентів інтернальності майбутніх психологів. Протягом лекцій студенти знайомилися зі змістом основних понять дослідження, вивчали відповідні наукові теорії, дізнавалися про значення інтернальності та готовності до саморозвитку у контексті вимог професійної діяльності психолога.

При розробці лекційної частини тренінгу ми орієнтувалися на психолого-педагогічні умови формування інтернальності, сформульовані на основі попереднього аналізу теоретико-методологічної літератури [258; 284; 202; 190]:

- змістовні: актуалізація проблеми формування інтернальності як професійно важливої, але недостатньо розвиненої властивості майбутніх психологів; практична орієнтованість змісту занять, аналіз прикладів інтернальної поведінки у різних ситуаціях навчально-професійної діяльності;
- методичні: діалогічний характер викладання; зміна ролі викладача з інформатора на фасілітатора, тобто організатора навчальної діяльності, готового до надання інформаційної та методичної допомоги на замовлення студентів – повноправних суб'єктів навчального процесу; корпоративний характер проведення заняття, який забезпечується необхідністю спілкування студентів один з одним;
- психологічні: демократичний стиль спілкування; заохочення вияву ініціативи та самостійності.

Зміст лекцій відображував мету відповідного етапу тренінгу та завдання конкретного заняття. Так, лекції двох занять настановного етапу слугували для теоретичного обґрунтування тренінгового курсу, пояснення понять локусу контролю, інтернальності та екстернальності, висвітлення механізмів та компонентів інтернальності. Також студенти були ознайомлені з поняттям та

структурою готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. В змісті лекцій другого етапу тренінгу, спрямованого на формування когнітивного компонента інтернальності, було розкрито такі когнітивні характеристики, як рефлексія, атрибутивний стиль, здатність до прогнозування, внутрішня локалізація причин життєвих подій. На третьому етапі до змісту лекційного матеріалу включено пояснення основних інтернальних якостей (відповідальність, суб'єктність, самостійність тощо), їх диференціація від схильності до самозвинувачення. Лекції четвертого етапу тренінгу ознайомили майбутніх психологів зі змістом регулятивного компонента інтернальності, а саме – саморегуляцією, орієнтацію на дію, готовністю до подолання труднощів. Лекційна частина завершального заняття сприяла узагальненню отриманої інформації про вплив інтернальності на готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Наступні 2 академічні години заняття відводилося для власне тренінгу.

Реалізація програми психологічного тренінгу розрахована на п'ять етапів: настановний; формування когнітивного, особистісного та регулятивного компонентів інтернальності майбутніх психологів; завершальний етап (додаток В, таблиця В.2).

Метою першого – настановного – етапу було ознайомлення студентів із завданнями тренінгу, мотивування щодо активної участі у заняттях та налаштування на взаємодію у групі. Етап охоплював два заняття, перше з яких призначалося для знайомства та узгодження правил тренінгу, а друге – для підвищення мотивації розвитку інтернальності як професійно важливої якості психологів. Активізації внутрішньогрупового спілкування сприяли вправи-«криголами», в ході яких студенти презентували себе та шукали спільні інтереси (наприклад, розминки «Повітря, земля, вода», «Олголошення»). Змістом спеціальних вправ було обговорення, коригування та затвердження правил тренінгу, а також – письмове формулювання очікувань від нього. З метою усвідомлення студентами значення інтернальності як професійно важливої якості психолога використано рольові та рефлексивні ігри («Від кого

залежить мій професійний успіх?», «Чарівна крамниця»), спрямовані на аналіз внутрішніх чинників професійного успіху та визнання власної відповідальності за своє професійне становлення. Як виявилось, учасники вважали своїми основними чеснотами чуйність, емпатію, товариськість, креативність, але відзначали недостатній розвиток ділових якостей. Мотивуванню студентів сприяла дискусія-полілог «Як сформувати інтернальність майбутнього психолога?», яка передбачала залучення до обговорення кожного учасника. Зокрема, студенти пропонували вести щоденник, використовувати мотивуючі постери з метою нагадування про власну відповідальність за життя, запровадити практику «хвилинка відвертості з самим собою» тощо.

Метою другого етапу, який тривав протягом п'яти занять, було формування когнітивного компонента інтернальності. *Базуючись на результатах кореляційного та факторного аналізу*, особливу увагу приділено формуванню показників регулятивного компонента інтернальності та атрибутивного оптимістичного стилю.

Розвиток об'єктивного оцінювання ситуації здійснювався за рахунок стимулювання здатності студентів усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між власними діями, рішеннями, якостями та подіями їх життя (вправа «Каузометрія», наратив «Автобіографія»). За висловами деяких учасників, їх здивувала послідовність подій їх життя, про яку вони раніше не замислювалися, наприклад, збіг появи нових інтересів, хобі та розриву стосунків із старими друзями. «Мені здавалося, що у наших конфліктах тоді була винна моя подруга. А тепер я розумію, що в той час насправді приділяла їй дуже мало уваги, тому що зайнялася танцями та знайшла нових друзів» – поділилася учасниця О. Подібна переорієнтація відбулася і під час виконання вправи «Аналіз ситуації», призначеної для посилення інтернальної позиції у навчально-професійній діяльності: студенти навчилися краще розуміти ступінь свого впливу на конфлікти з одногрупниками, отримання балів на семінарських та практичних заняттях, характер спілкування з викладачами. З



метою формування оптимістичного атрибутивного стилю зі студентами проведено вправи щодо пояснення успіхів стабільними внутрішніми чинниками («Мої чесноти»), а невдач – нестабільними внутрішніми чинниками («Мої недоліки»). За думкою учасників, їх найбільшими недоліками є лінощі, невпевненість в собі, залежність від соціальних мереж та нестриманість у конфліктних ситуаціях. Окремі вправи було призначено для усвідомлення ірраціональних песимістичних установок («Рефлексивні контрасти», «Модель НДНОА»). Розвитку здатності до прогнозування сприяло залучення студентів до вправ, спрямованих на аналіз позитивних та негативних наслідків своїх рішень, вчинків, спроб вирішити проблему («Важкий вибір», «Три кроки»). Для прогнозування професійного зростання, виявлення його інтернальних детермінант та профілактики бар'єрів було призначено вправи «Спектр майбутнього професійного успіху», «Прогноз та профілактика перешкод». Учасники відзначили, що для досягнення професійного успіху їм важливо вже зараз навчитися краще розподіляти свій час, контролювати витрати на різноманітні дрібниці, а голове – більше уваги приділяти здоров'ю: робити фізичні вправи, більше гуляти на природі, раніше лягати спати. Одне заняття було повністю присвячене розвитку здатності студентів прогнозувати власний вплив на майбутнього клієнта, тобто передбачити його реакцію на: зовнішність (вправа «Моє обличчя»), якості (психомалюнок «Мапа мого Я»), поведінку (інсценування «Мені здається, що Ви...») психолога. За висловами учасників, контролювати і навіть усвідомлювати вираз свого обличчя, свої жести та пози виявилось набагато складніше, ніж здавалося до спроб це зробити. Останнє заняття другого етапу було призначене для усвідомлення студентами-психологами власного професійного ідеалу та складання програми особистісно-професійного саморозвитку.

Третій етап, який містив чотири заняття, було спрямовано на формування особистісного компонента інтернальності. *Базуючись на результатах кореляційного та факторного аналізу, особливу увагу приділено*

розвитку показників особистісного інтернальності, які мають найбільший вплив на формування готовності до саморозвитку: інтернальність (відповідальність) у професійній діяльності та компетентність у сфері міжособистісного спілкування.

Розвитку внутрішньої локалізації відповідальності сприяли вправи щодо переосмислення власних обов'язків («Повинен чи хочу?») та нереалізованих планів («Не можу чи не хочу?»). Під час однойменних вправ студентами було проаналізовано сфери своєї відповідальності та ознаки відповідальної поведінки. Вони виявили, що вимовляти «Я не хочу приділяти більше часу своїм рідним» або «Я не хочу встигати готуватися до всіх семінарів» досить неприємно, тоді як використання словосполучення «я не можу» ніби знімає з них відповідальність. Разом з тим, всі погодилися, що визнання свободи свого вибору повертає в руки особи контроль над її життям. Наступне заняття призначалося для диференціації відповідальності за причини (пов'язаної із докорами сумління, пасивної, зацикленої на минулому) та відповідальності за наслідки – вільної від самозвинувачень, діяльної та спрямованої у майбутнє. Усвідомленню відмінностей відповідальності як почуття та відповідальності як дії сприяла вправа «Різна відповідальність», під час виконання якої студенти встановили, що насправді несуть відповідальність за безліч аспектів свого життя (стан здоров'я, навчальні успіхи, стосунки) та самопочуття оточуючих (настрій батьків, друзів). При цьому інші люди та самі учасники набагато більше цінують відповідальність-дію, яка виявляється у допомозі, а не відповідальність-почуття, що переживається як нервування, напруга, тягар обов'язку. Вправи «Помиляється кожний» та «Неприємні ситуації» застосовувалися для емоційного прийняття власних помилок та переорієнтації із самозвинувачення на подолання проблем. Розпочати таке обговорення було досить важко, але атмосфера довіри та доброзичливості полегшила перехід до розповіді про свої невдачі, конфлікти, непорозуміння. Вправа зайняла більше часу, ніж планувалося, тому що всі хотіли висловитися та відчути підтримку й розуміння присутніх. Наступні два заняття було призначено для формування

інтернальних якостей майбутніх психологів, а саме – суб'єктності (вправа «Я – суб'єкт свого життя»), готовності до самозміни (символізація «Як перемогти дракона»), мотивації досягнення успіху (самоаналіз «Формула самооцінки»), почуття власної компетентності (ігри «Зміна установки», «Кінопроба»). Студенти креативно описували власних драконів («Образун», «Гнівасик») та засоби боротьби з ними. Учасники зробили висновок, що насправді за період життя, зокрема навчання у вищому навчальному закладі, вже розв'язали багато складних проблем, які стосувалися навчання, спілкування, самоорганізації. Отже, треба пам'ятати про це у будь-яких ситуаціях і цінувати свої здібності. Спеціально підібрані вправи було спрямовано на усвідомлення позиції жертви («Бідний я»), зниження почуття відповідальності за неконтрольовані події та почуття провини («Деперсоналізація»).

Метою четвертого етапу тренінгу було формування регулятивного компонента інтернальності. *Базуючись на результатах кореляційного та факторного аналізу, особливу увагу приділено формуванню показників регулятивного компонента, які мали найбільш значущі зв'язки з показниками готовності до саморозвитку: готовність до подолання труднощів, орієнтація на дію, планування та саморегуляція, тобто здатність впливати на власний стан та поведінку.*

Етап охоплював п'ять занять, перше з яких відводилося для розвитку майбутніми психологами навичок саморегуляції на різних рівнях: психофізичному (розминка «Пульс»), психоемоційному (вправи «Боротьба зі стресом», «Хода», «Інтонанції»), поведінковому (рольова гра «Складний клієнт»). Зображення складних клієнтів та психотерапевтів, моделювання ситуацій професійного спілкування актуалізувало знання з фахових дисциплін та зажадало від учасників чималої концентрації, не зважаючи на кумедний характер «відігривання» деяких моментів. Під час заняття, призначеного для формування орієнтації на дію, вправи було спрямовано на: зниження прокрастинації (рольова гра «Прокрастинація: за та проти»), аналіз та

подолання причин «гальмування» діяльності (самоаналіз «Стопори»), засвоєння прийомів тайм-менеджменту (вправа «П'ять пальців»). Студенти поділилися власними прийомами управління часом: нагадування у телефоні, записки собі на холодильнику, складання списків справ тощо. З метою підвищення контролю за дією під час планування та реалізації діяльності використано вправи, які забезпечували: усвідомлення неефективних способів використання часу («План мого дня»), розвиток навичок контролю за часом («Сам собі годинник») та розподілу уваги між декількома справами («Юлій Цезар»); формулювання критеріїв ефективності виконання професійних обов'язків психолога («Критерії ефективності»). Окреме заняття було відведене для розвитку навичок контролю за дією у разі невдачі. Гармонізації емоційної реакції на неуспіх сприяв самоаналіз «Скринька емоцій», раціональному аналізу проблемної ситуації – вправа «Внутрішнє кіно», усвідомленню неадаптивних установок щодо невдач – прийом когнітивно-емотивної терапії «Аналіз когнітивних викривлень». Студенти відзначили, що часто переоцінюють негативні наслідки проблем, «накручують» себе, через що реагують більш агресивно або невпевнено, ніж хотіли б. Також учасники обговорили прийоми, які зазвичай використовують для контролю своїх емоційних станів у разі невдачі: прогулянка з собакою, прослуховування музики, спів, складання віршів, пікнік на природі, малювання, приготування смачних страв тощо. Для формування позитивної установки щодо успішного подолання труднощів використано вправу-самонавіювання «Автопілот». Тему саморегуляції майбутніх психологів у разі невдачі поглиблено на наступному занятті, присвяченому аналізу труднощів навчально-професійної діяльності. Пильну увагу приділено пошуку ефективних засобів розв'язання навчальних та виробничих проблем (мозковий штурм «Подолання»), програмуванню власних дій щодо успішного виходу із складної ситуації (самоаналіз «Алгоритм»), усвідомленню та активізації внутрішніх ресурсів подолання труднощів особистісно-професійного становлення (вправа «Мої ресурси»). До ресурсів досягнення професійного успіху учасники віднесли креативність,

відповідальність, інтернальність, віру в себе, активність, сміливість, доброту та мотивацію саморозвитку. Логічним фіналом заняття був аналіз та символізація інтернальних чинників подолання перешкод особистісно-професійного зростання під час складання «валізи майстра», тобто власного арсеналу засобів успішного розв'язання ймовірних навчально-виробничих труднощів. Зокрема, у валізу було покладено чарівну паличку «встигач», капелюх «розумійко» та спеціальний пристрій психолога «емпатник».

Метою п'ятого – завершального – етапу було підведення підсумків тренінгу. Позитивному настановленню щодо реалізації власних мрій сприяла розминка-візуалізація «Дотягнися до зірок», зворотній зв'язок учасників тренінгу організовано під час вправи «Карусель спілкування». Як мотиваційні, так і раціональні механізми досягнення успіху з метою фіксації оптимістичних установок активізовано за допомогою вправи «Силою думки». Останні вправи тренінгового курсу були призначені для аналізу втілення попередніх очікувань учасників та групової рефлексії ефективності тренінгу щодо формування інтернальності та розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Студенти відзначили, що тренінг допоміг їм краще зрозуміти: «я справді зможу досягти намічених цілей, якщо тільки не кину до них прагнути» (К.); «стати ефективним психологом складно, але цілком можливо» (М.); «не варто боятися труднощів: вони були завжди, але з ними реально впоратися» (Є.); «коли ми допомагаємо один одному, вислуховуємо, поважаємо іншу думку – ми допомагаємо і самім собі» (І.); «щоб стати щасливим та успішним, краще бути інтерналом, хоч інколи це і складно» (В.).

Повна реалізація завдань тренінгу передбачала стимулювання самоаналізу та саморозвитку студентів не тільки на самих зустрічах, а й у проміжок часу між заняттями (тобто протягом тижня), чому сприяла система домашніх завдань. Завдання задавалися на всіх заняттях, крім останнього, тому їх загальна кількість дорівнювала шістнадцяти. Завдання стосувалися виконання практичних дій або невеликих письмових робіт, а саме:

1. Стислий твір-роздум на тему: «Що я готовий вкласти у тренінг?». Орієнтовна структура твору: ресурси, які я планую реалізувати у тренінгу: якості, уміння, ймовірний внесок у роботу команди; чому я хочу навчитися в результаті участі у тренінгу.
2. Практичне використання протягом тижня одного із способів формування власної інтернальності, сформульованих на минулому занятті.
3. Переосмислення події, яка раніше здавалася наслідком виключно зовнішніх чинників, та виокремлення однієї інтернальної причини.
4. Стислий твір-самоаналіз на тему: «Чи вважаю я себе оптимістом?». Орієнтовна структура твору: моє розуміння оптимізму; ознаки оптиміста, які я маю; ознаки оптиміста, яких в мене нема.
5. Міні-інсценування «Я через п'ять років».
6. Міні-експеримент щодо прогнозування реакції людини на звертання до неї.
7. Практична діяльність щодо реалізації одного з напрямків програми особистісно-професійного саморозвитку протягом тижня.
8. Стислий твір-самоаналіз «Коли я буваю невідповідальним».
9. Міні-казка, присвячена вибору стратегії активного виправлення наслідків власних помилок замість пасивного самозвинувачення. Орієнтовна структура казки: зав'язка; подія; кульмінація.
10. Визначення коефіцієнтів самооцінки успішного працевлаштування та професійної діяльності за фахом, обчислених за формулою У. Джемса.
11. Сценарій мультиплікаційного фільму тривалістю 3 хвилини «Компетентний Я».
12. Практичне використання протягом тижня вправи «Боротьба зі стресом» для зниження психоемоційної напруги.
13. Практичне використання протягом тижня прийому самоаналізу та самообілізації «П'ять пальців».

14. Самоаналіз «Критерії ефективності моєї участі у тренінговому занятті». Орієнтовна структура: критерії чи їх групи; оцінка ефективності власної діяльності за цими критеріями.

15. Самоаналіз неадаптивних думок стосовно труднощів чи невдач, пропозиція конструктивних установок. Структура: неадаптивна думка – відповідна їй конструктивна установка.

16. Практичне використання протягом тижня власних засобів подолання труднощів навчально-професійної діяльності.

Отже, зміст домашніх завдань передбачав закріплення протягом тижня між тренінговими зустрічами знань та умінь, сформованих на минулому занятті. За формою домашні завдання були як письмовими (твір-самоаналіз, сценарій мультфільму, міні-казка), так і усними (підготовка до інсценування, практичне застосування конкретного прийому саморозвитку, міні-експеримент тощо). За результатами виконання домашніх завдань, до найбільш популярних очікувань від тренінгу належало бажання краще зрозуміти себе та оточуючих, удосконалити навички спілкування, цікаво та корисно провести час, більше дізнатися про професію, техніки діяльності психолога. Підсумковий аналіз засвідчив, що очікування були повністю реалізовані. Деякі учасники засвідчили, що переосмислили причини своїх невдач і стали дещо по-іншому оцінювати процес прийняття відповідальності за помилки – не як каяття, а як пошук шляхів активної зміни ситуації на краще. Крім того, змінилося сприймання оптимізму як «погляду через рожеві окуляри», наприклад, С. зазначив, що почав помічати закономірності у добрих подіях, зрозумів, що їх у житті досить багато і що успіх залежить від нього самого більшою мірою, ніж здавалося раніше. Подібний погляд на себе та життя учасники відобразили у міні-історіях «Компетентний Я», в яких креативно та з гумором показали, скількома здатностями та здібностями вже володіють: створення комп'ютерних презентацій, ведення блогів, вишивання, участь у «вогняному шоу», нагляд за молодшими братами та сестрами, підготовка наукових статей тощо.

Найбільші труднощі викликало виконання завдання щодо аналізу неадаптивних думок, оскільки більшість учасників розкрила свої негативні установки поверхнево та стереотипно: «не вірю в свої здібності», «очікую погані події». Розгляд конкретних випадків допоміг присутнім краще зрозуміти вплив думок на почуття та характер поведінки людини, побачити альтернативні варіанти інтерпретації несприятливих ситуацій.

Сімнадцять занять тренінгового курсу охоплювали багато форм та прийомів інтерактивної діяльності, зокрема: рефлексивні ігри, рефлексивні контрасти, вправи-інтроспекції, наративи (екстерналізація), метафоричні історії, вправи-візуалізації, дискусії, полілоги, програмування діяльності, аутодіагностика, когнітивний аналіз неадаптивних емоцій, «карусель», елементи психомалюнку, невербальні прийоми, психогімнастика, елементи тайм-менеджменту, інсценування, рольові ігри, дихальні вправи [122, с. 70].

Перелічені форми та прийоми тренінгової роботи було відібрано та модифіковано таким чином, щоб спрямувати їх на розвиток механізмів інтернальності майбутніх психологів, а саме: внутрішньої локалізації причин успіхів і невдач; внутрішньої локалізації відповідальності; внутрішньої локалізації контролю за підкріпленням. Як видно з опису завдань та ходу проведення тренінгових вправ (додаток В), їх використання мало сприяти формуванню трьох компонентів інтернальності та їх показників. Заняття другого етапу тренінгу (формування когнітивного компонента) спрямовані на розвиток: рефлексії, атрибуції успіхів і невдач; здатності до прогнозування: оптимістичного атрибутивного стилю. Заняття третього етапу, призначеного для сформованості особистісного компонента інтернальності, забезпечували: підвищення відповідальності у професійній та міжособистісній сферах; зниження схильності до самозвинувачень; удосконалення інтернальних якостей. Заняття щодо підвищення сформованості регулятивного компонента інтернальності були орієнтовані на удосконалення: саморегуляції; контролю за дією при плануванні, реалізації та невдачі; орієнтації на дію; готовності до подолання труднощів та самостійного планування, виконання діяльності і



відповідальності за неї.

В свою чергу, очікуваним результатом формування компонентів інтернальності було покращення показників готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Для когнітивного компонента такими показниками є самооцінка необхідності розвитку професійно важливих якостей та рефлексивність; для аксіологічно-мотиваційного компонента – потреба у саморозвитку, внутрішні умови саморозвитку та розвиненість механізмів саморозвитку, вираженість мотивації навчання у закладі вищої освіти, морально-ділові, професійні, освітні, суспільні цінності; для поведінкового компонента – вольову саморегуляцію, наполегливість і самовладання.

Другим напрямком діяльності, передбаченим програмою формування інтернальності як чинника особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, була організація засідань дискусійного клубу «*Self-made man: практика інтернальності*» (додаток Г). Засідання клубу присвячувалися аналізу та обговоренню творчої біографії сучасників, які змогли реалізувати себе завдяки власним зусиллям та талантам, тобто «зробили себе самі». Логіка засідань побудована на «привласненні» студентами у процесі обговорення різноманітних стратегій досягнення успіху та подолання перешкод, аналізі засобів контролю над своєю долею на прикладі відомих сучасників.

Мета дискусійного клубу – формування інтернальності майбутніх психологів та підвищення мотивації особистісно-професійного саморозвитку на основі обговорення сценаріїв життєвого успіху self-made особистостей [112, с. 33].

Завдання дискусійного клубу:

- ознайомлення студентів зі специфікою психології self-made man;
- стимулювання внутрішньої локалізації причинності та відповідальності за допомогою аналізу індивідуально-психологічних особливостей людей, які власними силами досягли успіху;

- стимулювання внутрішньої локалізації контролю завдяки аналізу поведінкових стратегій осіб, які належать до self-made man;
- актуалізація проблематики особистісно-професійного саморозвитку;
- стимулювання ініціативи, самоорганізації, навичок самоосвіти;
- удосконалення вмій публічного виступу, добору переконливих аргументів, сприймання точки зору опонентів;
- розвиток комунікативних навичок, критичного мислення, організаторських здібностей майбутніх психологів.

Оскільки дискусійний клуб є інтерактивною та демократичною формою роботи, використаним для формування інтернальності, ініціативності та самоорганізації, студентам надавалися значні права та обов'язки щодо організації засідань: всі учасники брали участь у плануванні діяльності, а добровольці виконували функції модераторів і доповідачів.

На основі рекомендацій Л. Зеленської [96, с. 51] та Т. Б. Гриценко з колегами [68, с. 140–143] кожне засідання дискусійного клубу організовано у три етапи: підготовчий, основний, заключний (додаток Г, табл. Г.1).

Програма дискусійного клубу передбачала проведення 10 засідань протягом 17 тижнів першого півріччя (додаток Г, табл. Г2). На першому навчальному тижні проводилося вступне заняття, на якому учасники знайомилися з діяльністю клубу. З другого по шістнадцятий тиждень проходили основні 8 засідань, присвячених обговоренню біографій людей, які «створили себе самі» (з частотою 1 раз на 2 тижні). На сімнадцятому тижні проводилося останнє, підсумкове, заняття.

Мета вступного заняття полягала у мотивуванні студентів щодо участі у роботі клубу, надання необхідної інформації та створення організаційних умов його діяльності. Заняття почалося з повідомлення «Психологія self-made man: інтернальність як запорука успіху», в якому організатор клубу познайомила студентів зі змістом поняття та інтернальними характеристиками людей, які «створили себе самі». Після мотивуючого звертання та пропозиції обрати осіб для вивчення історій успіху відбувся мозковий штурм «Self-made

map: вибір кандидатур», результати якого було використано для планування подальших засідань дискусійного клубу. Студенти опинилися на таких кандидатурах: Джуліан Роттер, психолог, розробник теорії локалізації контролю; Ілон Маск, винахідник та підприємець; Олександра Зарицька, солістка групи «KAZKA»; Богдан Ступка, великий український актор; Джамала, співачка, переможниця «Євробачення»-2016; Світлана Ройз, сучасний вітчизняний психолог та практик; Нік Вуйчич, оратор, письменник, бізнесмен; Марта Костюк, спортсменка. У колі уваги студентів опинилися як представники України, так і світові знаменитості; як психологи, так і фахівці у галузі культури, спорту, високих технологій. Більшість з обраних осіб є нашими сучасниками, що підвищує інтерес учасників до історії їх досягнень.

На наступному етапі першого заняття був організований попередній вибір модераторів та доповідачів на кожне засідання, після чого відбулося обговорення й затвердження правил дискусійного клубу. Вихідний варіант правил розроблено організатором на основі пропозицій Л. Зеленської [96, с. 51] та Т. Гриценко [68, с. 140–143] з урахуванням думки учасників. Окремо обговорювалися запропоновані А. Конверським правила логічної аргументації, сформульовані на ґрунті законів традиційної логіки [139, с. 284–302].

Метою наступних засідань клубу (крім десятого) було обговорення інтервальних вчинків видатних сучасників на основі аналізу їх біографічної інформації. Друге засідання було навчальним, в якому роль модератора та доповідача виконував сам організатор. У подальшому (засідання 3–9) роль ведучого надавалася модераторам, чії кандидатури уточнювалися на попередніх засіданнях. Засідання дискусійного клубу поділялися на дві основні частини: повідомлення доповідача з комп'ютерною презентацією, в якому учасників знайомили з життєвою історією видатної людини, та власне дискусія, яка була організована на основі наданої інформації. Пильна увага з боку організатора та модератора приділялася дотриманню часового регламенту: доповідь – до 15 хв.; запитання до доповідача та його та

відповіді (10 хв. разом) – до 2 хв. на запитання-відповідь; виступ учасників під час основної частини дискусії, яка тривала 35 хв., – до 3 хв.

Дискусії на заняттях з другого по дев'яте включно будувалися за єдиним принципом. Загальна кількість запитань до учасників дорівнювала трьом, два з яких були стандартними:

1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору.

2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливостей, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою думку.

Третє запитання стосувалося конкретних біографічних подій обраної особи (наприклад, «Яким чином Дж. Роттер подолав перешкоди, пов'язані з антисемітизмом, та зміг змінити спеціальність хіміка на діяльність психолога?»). Крім того, існували додаткові запитання, призначені для стимулювання дискусії (наприклад: «Ілон Маск називав своє дитинство важким. Як Ви думаєте, чому? Як воно могло вплинути на становлення підприємця?» або «Як сказав Богдан Ступка, причиною його приходу до кіно був страх життя. Як Ви розумієте ці слова виходячи з біографії та висловів великого актора?»). Запитання заздалегідь розроблялися організатором; три основних повідомлялися учасникам на кожному засіданні для підготовки до наступної зустрічі. На підготовку відводилося 2 тижні. Як виявили обговорення, учасники дискусій найбільше цінували такі якості обраних ними видатних особистостей, як рішучість, сміливість відстоювати свою позицію, ініціатива, сила волі, віра у свій талант, готовність протистояти випробуванням. Студенти охоче аналізували інтернальні прояви «особистостей, які зробили себе самі»: наполегливі тренування, нові і нові спроби досягти успіху, відмова від «позиції жертви», здатність змінювати власне життя.

По ходу дискусії організатор концентрувала обговорення на темі засідання, ставила додаткові запитання, заохочувала всіх студентів до активної участі. Увага надавалася не лише змістовому аспекту, тобто аналізу інтернальних проявів осіб, які «зробили себе самі», але й дотриманню правил логічної аргументації та конструктивного спілкування. Запитання було сформульовано таким чином, щоб студенти не тільки висловлювали власну думку, але й мали обрати проміж всіх варіантів відповіді одну найбільш вірну, що ускладнювало та стимулювало дискусію.

Забезпечення своєчасної та якісної підготовки добровольцями повідомлень та комп'ютерних презентацій вимагало від студентів відповідальності та значної самоорганізації. У підготовці першого повідомлення допоміг організатор клубу, але у подальшому учасники проявили самостійність та ініціативу. Досить складним завданням виявилось дотримання регламенту та заборони переривати інших учасників, особливо у разі виникнення різних точок зору. Поступово студенти засвоїли вимоги етики й правила логічної аргументації, після чого засвідчили, що дискусії почали приносити справжнє задоволення.

На останньому засіданні клубу було використано метод «Килимок ідей», спрямований для залучення учасників до практичних дій щодо особистісно-професійного самовдосконалення. Вправа проводилася у 6 етапів: 1) презентація проблеми та методу роботи; 2) аналіз причин труднощів особистісно-професійного становлення; 3) пошук шляхів розв'язання проблеми; 4) індивідуалізація дій; 5) оцінювання ідей; 6) підсумок [103, с. 80–82]. За висловами учасників клубу, засідання допомогли їм не лише навчитися логічно обґрунтовувати свою точку зору, але й на багатьох прикладах переконатися, що шлях до вершин професіоналізму складається з маленьких кроків, які можна робити вже зараз.

Ефективність розробленої програми було перевірено під час формувального експерименту.

### **3.3. Результати апробації програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Мета завершального етапу роботи полягала в проведенні порівняльного аналізу кількісних і якісних показників інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку учасників експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального експерименту, що дозволило нам визначити результати апробації програми формування інтернальності майбутніх психологів, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної роботи.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання цього етапу експериментального дослідження:

- 1) здійснити порівняльний аналіз показників сформованості інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів (до та після формувального експерименту);
- 2) визначити особливості динаміки проявів інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (до та після формувального експерименту);
- 3) порівняти динаміку інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів в контрольній та експериментальній групах після цілеспрямованого експериментального впливу;
- 4) встановити ефективність апробованої програми.

За результатами апробації розробленої автором формувальної програми було проведено контрольний експеримент за тими ж психодіагностичними методиками, що й на констатувальному етапі дослідження.

Кількісні показники рівнів розвиненості інтернальності майбутніх психологів подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Динаміка показників компонентів інтернальності учасників  
експериментальної та контрольної груп до і після формувального  
експерименту**

Рівні	Когнітивний компонент								Особистісний компонент						Регулятивний компонент											
	Загальна інтернальність (%)		Онтогенетична рефлексія (%)		Здатність до прогнозування (%)		Оптимістичний атрибутивний стиль (%)		Професійно-соціальний аспект інтернальності (%)		Інтернальність у міжособистісному спілкуванні (%)		Відповідальність у сфері міжособистісних стосунків (%)		Орієнтація на дію (%)		Контроль за дією при плануванні (%)		Готовність до діяльності з подолання труднощів (%)		Готовність до самостійного планування (%)		Загальний рівень саморегуляції (%)			
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Низький	ЕГ	4	33	20	33	20	40	33	40	27	40	27	33	20	33	20	27	13	47	33	33	20	33	27	53	33
		МІ	30	18	30	18	41	35	35	30	47	35	30	18	35	30	24	18	41	35	30	18	30	18	47	35
	КГ	4	41	41	47	53	47	47	41	35	41	35	24	30	41	41	41	35	59	59	47	47	59	59	53	53
		МІ	33	33	40	33	47	47	40	40	40	33	40	40	47	47	40	33	67	67	33	27	60	53	53	53
Середній	ЕГ	4	47	53	40	47	47	53	40	47	40	47	47	47	40	40	47	47	33	47	47	47	40	40	33	40
		МІ	47	53	41	53	41	30	41	35	41	41	47	53	35	40	47	41	35	30	47	53	41	47	35	24
	КГ	4	41	47	41	41	41	35	41	41	41	41	41	35	35	41	41	41	24	30	35	41	30	35	35	41
		МІ	40	40	47	47	40	40	47	47	40	47	33	27	33	40	40	33	20	20	40	33	20	20	27	27
Високий	ЕГ	4	20	27	27	33	13	13	20	27	13	13	20	27	27	33	27	33	20	20	20	27	27	33	13	27
		МІ	24	30	30	30	18	35	24	35	12	24	24	30	30	30	30	41	24	35	24	30	29	35	18	30
	КГ	4	18	12	12	6	12	18	18	24	18	24	35	35	24	18	18	24	18	12	18	12	12	6	12	6
		МІ	27	27	13	20	13	13	13	13	20	20	27	33	20	13	20	33	13	13	27	40	20	27	20	20

Результати завершального етапу експериментального дослідження оброблялися за допомогою t-критерію Стьюдента. Як видно з таблиці 3.2, у майбутніх психологів експериментальної групи статистично значуще підвищились рівні таких показників, як загальний рівень саморегуляції ( $t = 2,398$  при  $p \leq 0,05$ ), оптимістичний атрибутивний стиль ( $t = 2,391$  при  $p \leq 0,05$ ), орієнтація на дію ( $t = 2,368$  при  $p \leq 0,05$ ). Відбулися позитивні зрушення у динаміці таких показників, як готовність до подолання труднощів

( $t = 2,298$  при  $p \leq 0,05$ ), загальна інтернальність ( $t = 2,265$  при  $p \leq 0,05$ ), інтернальність у міжособистісному спілкуванні ( $t = 2,264$  при  $p \leq 0,05$ ), а також з'явилась тенденція до зростання рівня здатності до прогнозування ( $t = 2,234$ , де  $p \leq 0,05$ ).

В учасників експериментальної групи зросли показники загального рівня саморегуляції (з 13 % до 27 % на 4 курсі, з 18 % до 30 % на 1 курсі магістратури), що свідчить про те, що майбутні психологи після участі у тренінговій роботі, лекційних заняттях та засіданнях дискусійного клубу навчилися краще керувати своєю поведінкою та емоційними станами, свідомо спрямовувати власну активність на досягнення успіху. Підвищилися показники оптимістичного атрибутивного стилю (з 20 % до 27 % на 4 курсі, з 24 % до 35 % на 1 курсі магістратури), що підтверджує ефективність розробленої програми щодо формування здатності пов'язувати успіхи не з везінням, а з власними зусиллями та здібностями, підвищення впевності у своїх можливостях. Зростання показників орієнтації на дію (з 27 % до 33 % на 4 курсі, з 30 % до 41 % на 1 курсі магістратури) засвідчує підвищення готовності майбутніх психологів переходити від планування до рішучих дій, займати позицію діяча. Меншою мірою зросли такі показники, як готовність до подолання труднощів, загальна інтернальність та інтернальність у міжособистісному спілкуванні (з 20 % до 27 % на 4 курсі, з 24 % до 30 % на 1 курсі магістратури), тобто студенти з експериментальної групи стали більш здатними мобілізувати свої сили для подолання невдач, а також більш відповідальними за своє життя та спілкування. Також підвищилися показники здатності до прогнозування (з 18 % до 35 % на 1 курсі магістратури), а отже, після участі у запропонованих формах діяльності майбутні психологи більшою мірою здатні передбачувати результати власного впливу на клієнтів. Таким чином, *найбільш значущі позитивні зміни відбулися з показниками регулятивного та когнітивного компонентів інтернальності*, що свідчить про ефективність застосування спеціально підібраних методів формувальної діяльності.

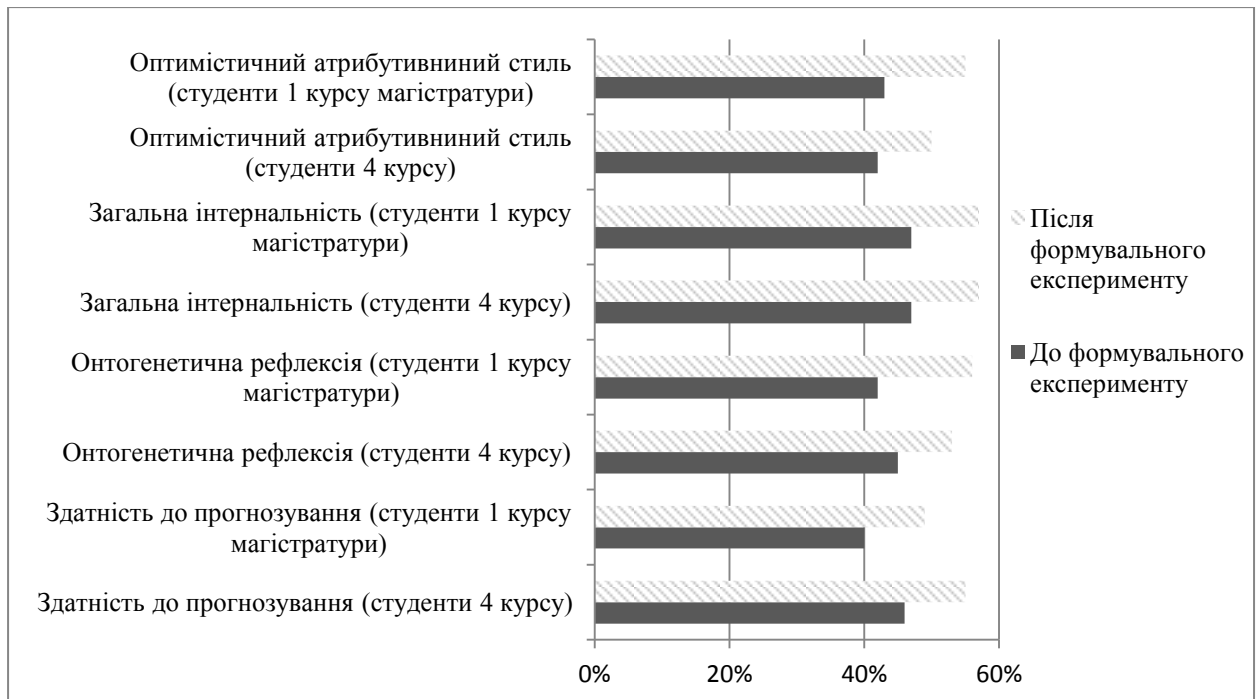


Розвиток означених якостей дозволить майбутнім психологам більшою мірою забезпечувати ефективність своєї навчально-професійної діяльності, контролювати умови досягнення успіху та дотримуватися їх на різних етапах дії, краще керувати своїми станами та вчинками, що сприятиме саморозвитку, самокорекції, а в результаті – успішній професійній діяльності.

У членів експериментальної групи статистично підвищились рівні складових *когнітивного компонента*, а саме – показники здатності до прогнозування ( $t = 2,247$  при  $p \leq 0,05$ ), онтогенетичної рефлексії ( $t = 2,232$ , де  $p \leq 0,05$ ), загальної інтернальності ( $t = 2,265$  при  $p \leq 0,05$ ), а також оптимістичного атрибутивного стилю ( $t = 2,391$  при  $p \leq 0,05$ ). В учасників формувального експерименту підвищилися показники здатності до прогнозування (з 46 % до 55 % на 4 курсі, з 40 % до 49 % на 1 курсі магістратури) тобто майбутні психологи навчилися краще розуміти тенденції перебігу подій та на цій основі логічно прогнозувати його у майбутньому. Підвищення показників онтогенетичної рефлексії (з 45 % до 53 % на 4 курсі, з 42 % до 56 % на 1 курсі магістратури) свідчить про удосконалення рефлексії минулого досвіду та обдумування своєї поведінки у майбутньому, тобто готовності до розвитку, руху уперед. Виходячи з позитивної динаміки показників загальної інтернальності (з 47 % до 57 % на 4 курсі та 1 курсі магістратури), члени експериментальної групи стали частіше оцінювати успіхи та невдачі як результат власних дій, почали свідомо брати відповідальність за них. Також підвищилися показники оптимістичного атрибутивного стилю (з 42 % до 50 % на 4 курсі, з 43 % до 55 % на 1 курсі магістратури), що свідчить про зростання впевненості цих студентів у вірогідності досягнення успіху в різних сферах діяльності, постійності (невипадковості) позитивних подій та своїй спроможності бути успішним.

В учасників контрольної групи за означений період підвищилися показники загальної інтернальності (з 30 % до 34 % на 4 курсі, з 32 % до 37 % на 1 курсі магістратури) та оптимістичного атрибутивного стилю (з 36 % до 39 % на 4 курсі, з 41 % до 44 % на 1 курсі магістратури).

Динаміка показників когнітивного компонента показана на рисунку 3.2.



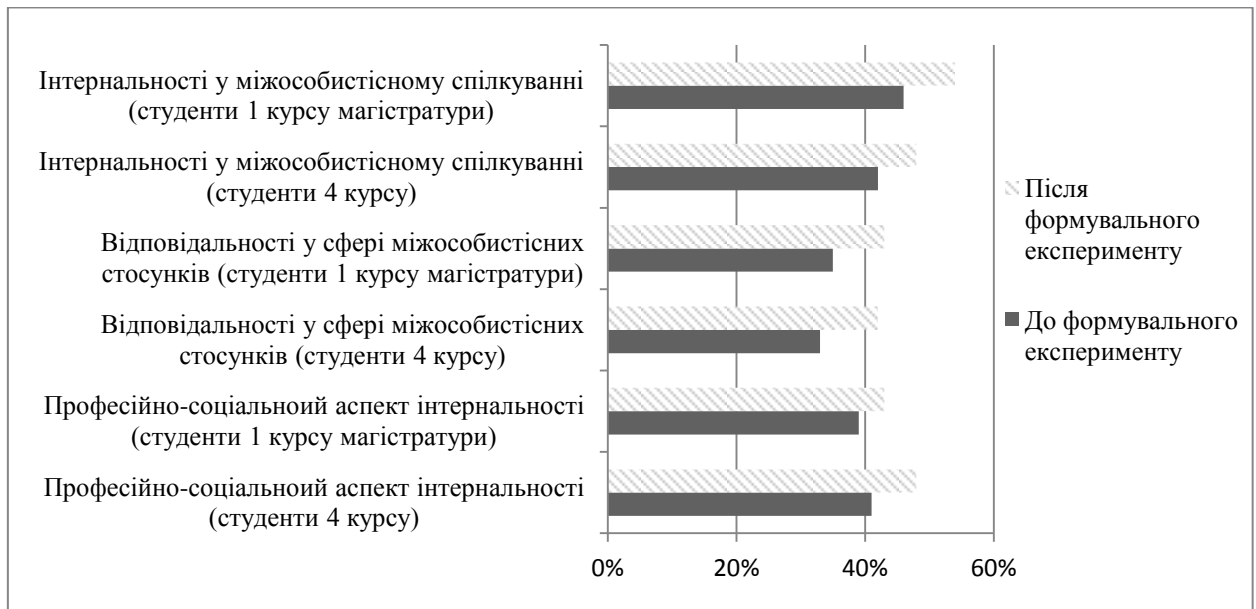
**Рис. 3.2.** Динаміка показників когнітивного компонента до та після проведення формувального експерименту

У майбутніх психологів експериментальної групи статистично підвищились рівні складових *особистісного компонента*, а саме – показники професійно-соціального аспекту інтернальності ( $t = 2,247$  при  $p \leq 0,05$ ), відповідальності у сфері міжособистісних стосунків ( $t = 2,487$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також інтернальності у міжособистісному спілкуванні ( $t = 2,264$ , де  $p \leq 0,05$ ). В учасників експериментальної групи підвищилися показники професійно-соціального аспекту інтернальності (з 41 % до 48 % на 4 курсі, з 39 % до 43 % на 1 курсі магістратури), що свідчить про зростання готовності майбутніх психологів виявляти ініціативу та брати на себе відповідальність за міжособистісні стосунки у трудовому колективі. Підвищилися показники відповідальності у сфері міжособистісних стосунків (з 33 % до 42 % на 4 курсі, з 35 % до 43 % на 1 курсі магістратури), що свідчить про прагнення майбутніх психологів брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати спілкування. Також зросли показники інтернальності у

міжособистісному спілкуванні (з 42 % до 48 % на 4 курсі, з 46 % до 54 % на 1 курсі магістратури), тобто після участі у формувальному експерименті майбутні психологи стали частіше займати активну роль у соціальних відносинах.

В учасників контрольної групи також статистично підвищилися показники професійно-соціального аспекту інтернальності (з 42 % до 44 % на 1 курсі магістратури) та відповідальності у сфері міжособистісних стосунків (з 38 % до 41 % на 4 курсі та 1 курсі магістратури).

Динаміка показників особистісного компонента показана на рисунку 3.3.



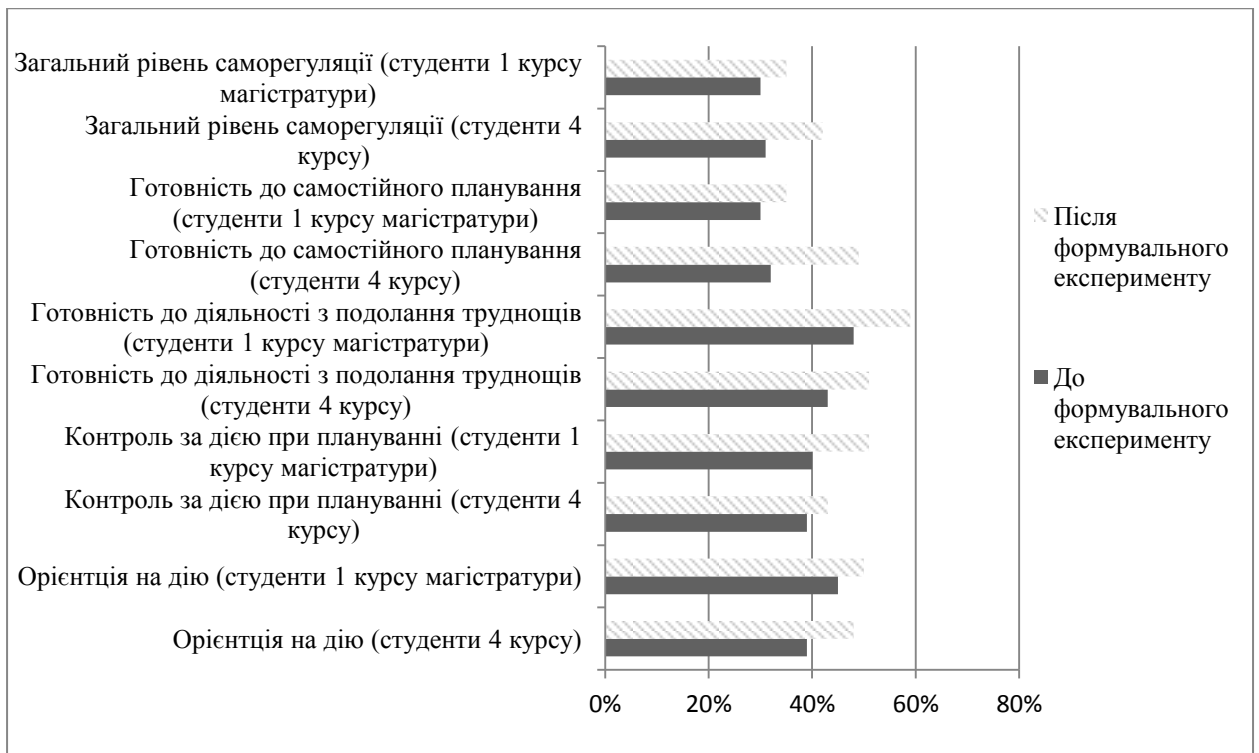
**Рис. 3.3. Динаміка показників особистісного компонента до та після проведення формувального експерименту**

У майбутніх психологів експериментальної групи статистично підвищилися рівні складових *регулятивного компонента інтернальності*, а саме – таких показників як орієнтація на дію ( $t = 2,368$ , де  $p \leq 0,05$ ), контроль за дією при плануванні ( $t = 2,134$  при  $p \leq 0,05$ ), готовність до діяльності з подолання труднощів ( $t = 2,298$ , де  $p \leq 0,05$ ), готовність до самостійного планування ( $t = 2,250$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також рівень саморегуляції ( $t = 2,398$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросли показники контролю за дією при плануванні (з 32 % до 49 % на 4 курсі, з 30 % до 35 % на 1 курсі магістратури), що свідчить про покращення здатності майбутніх психологів до складання плану дії, відмови від конкуруючих намірів на початку справи. Підвищилися показники готовності до діяльності з подолання труднощів (з 43 % до 50 % на 4 курсі, з 48 % до 59 % на 1 курсі магістратури), отже, майбутні психологи навчилися не звинувачувати обставини та інших людей у своїх невдачах, а брати на себе відповідальність за пошук шляхів виходу із складної ситуації. Підвищилися показники рівня саморегуляції (з 31 % до 42 % на 4 курсі, з 30 % до 35 % на 1 курсі магістратури), тобто після участі у розвивальній діяльності майбутні психологи досягли більшої самостійності, готовності гнучко і адекватно реагувати на зміну умов, компенсувати вплив особистісних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Також зросли показники орієнтації на дію (з 39 % до 48 % на 4 курсі, з 45 % до 50 % на 1 курсі магістратури) та готовності до самостійного планування (з 39 % до 43 % на 4 курсі, з 40 % до 51 % на 1 курсі магістратури), що відображує підвищення активності, здатності рішуче розпочинати справу та самостійності майбутніх психологів з експериментальної групи, удосконалення їх уміння визначати етапи досягнення цілі та дотримуватися розроблених планів.

В учасників контрольної групи зросли показники контролю за дією при плануванні (з 23 % до 27 % на 4 курсі, з 25 % до 29 % на 1 курсі магістратури), готовності до діяльності з подолання труднощів (з 36 % до 40 % на 4 курсі), рівня саморегуляції (з 36 % до 39 % на 4 курсі, з 37 % до 40 % на 1 курсі магістратури) та готовності до самостійного планування (з 28 % до 31 % на 1 курсі магістратури).

Динаміка показників регулятивного компонента інтернальності майбутніх психологів показана на рисунку 3.4.



**Рис. 3.4.** Динаміка показників регулятивного компонента до та після проведення формувального експерименту

Аналіз масиву емпіричних даних засвідчив наявність позитивних змін рівнів інтернальності майбутніх психологів експериментальної групи. Знизилася частка студентів з низьким рівнем інтернальності: по експериментальній групі – з 38 % (12 осіб) до 25 % (8 осіб), на 4 курсі – з 40 % (6 осіб) до 27 % (4 особи), на 1 курсі магістратури – з 35 % (6 осіб) до 23 % (4 особи). Це означає, що серед учасників формувального експерименту стало менше студентів, які не вміють долати труднощі, планувати та регулювати свою діяльність, переходити від задуму до дії, мають песимістичний атрибутивний стиль, не схильні до рефлексії, прогнозування та визнання власної відповідальності за результати діяльності та спілкування.

Збільшилася частка студентів з середнім рівнем інтернальності: по експериментальній групі – з 41 % (13 осіб) до 47 % (15 осіб), на 4 курсі – з 40 % (6 осіб) до 46 % (7 осіб), на 1 курсі магістратури – з 41 % (7 осіб) до 48 % (8 осіб). Це означає, що студенти стали більшою мірою готовими до подолання труднощів, планування та саморегуляції, частіше орієнтованими на дію, схильними пояснювати успіхи як розповсюджені та постійні, аналізувати

минулий досвід та прогнозувати наслідки своїх дій, брати відповідальність на себе.

Збільшився відсоток опитаних з високим рівнем інтернальності: по експериментальній групі – з 21 % (7 осіб) до 28 % (9 осіб), на 4 курсі – з 20 % (3 особи) до 27 % (4 особи), на 1 курсі магістратури – з 24 % (4 особи) до 29 % (5 осіб). Це означає, що у членів експериментальної групи підвищилася готовність до діяльності щодо подолання труднощів, самостійного планування та контролю власної діяльності, саморегуляції та орієнтації на дію, став більш виражений оптимістичний атрибутивний стиль, розвинулися рефлексія та здатність до прогнозування, відповідальність за результати навчально-професійної діяльності та спілкування.

В контрольній групі частка осіб з низьким рівнем сформованості інтернальності знизилася з 37 % (12 осіб) до 34 % (11 осіб) за рахунок зростання відсотку студентів з середнім рівнем інтернальності: з 38 % (12 осіб) до 41 % (13 осіб). Відсоток опитаних з високим рівнем інтернальності не змінився (25 % або 8 осіб).

За допомогою факторного аналізу після апробації комплексної програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку ми виявили динаміку рівня розвитку кожного фактора та за допомогою t-критерію Стьюдента порівняли його значення до та після експериментального впливу.

Після апробації розробленої автором програми *формування інтернальності майбутніх психологів як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку* за допомогою факторного аналізу ми виявили динаміку розвитку кожного фактора та за допомогою t-критерію Стьюдента порівняли його значення до та після формувального експерименту.

У результаті дослідження рівнів розвитку **фактора «Інтернальність у сфері досягнень»** виявлено, що після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросла кількість осіб з середнім (з 45 % до 52 %) та високим (з 24 % до 32 %) рівнями цього фактору та зменшилась – з

низьким (з 8 % до 4 %) ( $t= 2,342$  при  $p \leq 0,05$ ). Дослідження також засвідчило значущу різницю між рівнями розвитку цього фактору в експериментальній та контрольній групі. Таким чином, у майбутніх психологів експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи зріс рівень сформованості інтернальності у сфері навчально-професійних досягнень.

У студентів контрольної групи рівні розвитку **фактору «Особистісні властивості майбутніх психологів»** статистично значуще не змінилися. Порівняння показників **фактору «Прагнення до саморозвитку»** в учасників експериментальної групи до та після реалізації програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку виявило, що серед них зросла кількість тих, хто має високий рівень розвитку (з 16 % до 35 %) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким (з 36 % до 26 %) та середнім рівнем (з 51 % до 48 %). Такі зміни є статистично значущими ( $t= 2,245$  при  $p \leq 0,05$ ).

В учасників контрольної групи також зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку фактора «Прагнення до саморозвитку» (з 10 % до 14 %) за рахунок зменшення кількості осіб з низьким його рівнем (з 8 % до 6 %); ці результати є статистично незначущими.

Отже, найбільшу позитивну динаміку зафіксовано у змінах фактора «Інтернальність у сфері досягнень», менш виражену – фактора «Прагнення до саморозвитку». Студенти стали більшою мірою визнавати свою відповідальність за успіхи начально-професійної діяльності та прагнути до самовдосконалення, що призвело до підвищення рівню показників механізмів саморозвитку, інтернальності при описі особистого досвіду, здатності до прогнозування, контролю за дією при плануванні, реалізації, у разі невдачі, планування, моделювання, програмування діяльності, інтернальності у сфері невдач, морально-ділових цінностей, саморегуляції. Рівні розвитку фактора «Особистісні властивості майбутніх психологів» статистично не змінилися.

Ефективність розробленої автором програми засвідчує позитивна динаміка показників готовності до особистісно-професійного саморозвитку членів експериментальної групи (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

**Динаміка показників компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку учасників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту**

Рівні	Когнітивний компонент				Аксіологічно-мотиваційний компонент								Поведінковий компонент							
	Самооцінка сформованості професійно важливих якостей		Рефлексивність		Потреба у саморозвитку		Морально-ділові цінності		Цінності сфери професійного життя		Креативність		Самовладання		Вольова саморегуляція		Наполегливість			
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після		
Низький	ЕГ	4	47	40	40	33	53	13	47	33	40	33	40	20	33	27	53	47	40	30
	МІ	41	35	35	30	65	30	40	30	40	35	40	18	35	24	47	35	47	47	30
	ЕГ	4	41	24	47	41	53	47	41	35	35	30	41	41	41	35	53	47	41	35
	МІ	40	33	41	33	53	47	40	33	41	33	41	33	41	33	53	47	40	40	33
Середній	ЕГ	4	27	33	40	47	41	47	40	47	33	40	47	53	40	40	33	33	40	47
	МІ	35	35	35	35	18	35	41	41	35	35	47	53	35	41	35	41	41	41	47
	ЕГ	4	35	41	35	35	41	41	41	47	35	41	41	41	35	35	35	35	41	47
	МІ	40	40	33	33	40	40	40	47	40	40	33	40	33	40	27	33	40	40	40
Високий	ЕГ	4	20	27	20	20	6	20	13	20	27	27	13	27	27	33	13	20	13	13
	МІ	24	30	30	35	18	35	18	30	24	30	13	30	30	35	18	24	12	24	
	ЕГ	4	24	24	18	24	6	12	18	18	30	30	18	18	24	30	12	18	18	18
	МІ	20	27	27	33	7	13	20	20	20	27	27	27	27	27	20	20	20	20	27

Як видно з таблиці 3.3, у членів експериментальної групи статистично значуще підвищились рівні таких показників, як потреба у саморозвитку ( $t = 3,301$  при  $p \leq 0,05$ ), креативність ( $t = 2,386$  при  $p \leq 0,05$ ), морально-ділові



цінності ( $t = 2,378$  при  $p \leq 0,05$ ). Відбулися позитивні зрушення у динаміці таких показників, як самооцінка сформованості професійно важливих якостей ( $t = 2,282$  при  $p \leq 0,05$ ), цінності професійного життя ( $t = 2,281$  при  $p \leq 0,05$ ), вольова саморегуляція ( $t = 2,278$  при  $p \leq 0,05$ ), самовладання ( $t = 2,262$  при  $p \leq 0,05$ ), а також зафіксовано тенденцію до зростання рівня наполегливості ( $t = 2,203$ , де  $p \leq 0,05$ ).

В учасників експериментальної групи зросли показники потреби у саморозвитку (з 6 % до 20 % на 4 курсі, з 18 % до 35 % на 1 курсі магістратури), що свідчить про те, що майбутні психологи після участі у формульованому експерименті стали краще усвідомлювати важливість і корисність особистісно-професійного саморозвитку, в них виникла цікавість до самовдосконалення та бажання розвинути свої професійно важливі якості. Підвищилися показники креативності (з 13 % до 27 % на 4 курсі, з 13 % до 30 % на 1 курсі магістратури), тобто творчого підходу майбутніх психологів до виконання навчально-професійних завдань. Підвищення показників морально-ділових цінностей (з 13 % до 20 % на 4 курсі, з 18 % до 30 % на 1 курсі магістратури) свідчить про те, що члени експериментальної групи стали більшою мірою усвідомлювати цінність професії психолога, її етичних принципів та відповідальності перед клієнтами. Також зафіксована позитивна динаміка таких показників, як самооцінка сформованості професійно важливих якостей, цінності професійного життя та вольова саморегуляція (відсоток студентів з високим рівнем прояву цих ознак підвищився на 7 % на 4 курсі, на 6 % на 1 курсі магістратури), тобто у студентів з експериментальної групи зросло ціннісне ставлення до змісту та процесу професійної діяльності, розвинулися потрібні для роботи якості та емоційно-вольові властивості. Також підвищилися показники наполегливості (з 12 % до 24 % на 1 курсі магістратури), отже, після участі у запропонованих формах діяльності майбутні психологи стали більшою мірою здатними до тривалого прикладання зусиль заради поставленої мети. Таким чином, найбільше зросли показники аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів, що

свідчить про ефективність використання обраних форм і методів діяльності, спрямованих на розвиток саме цих компонентів готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

В учасників контрольної групи статистично зросли показники рефлексивності (з 39 % до 41 %), потреби у саморозвитку (з 33 % до 34 %), самовладання (з 36 % до 38 %), сформованості професійно важливих якостей (з 38 % до 41 %), цінностей сфери професійного життя (з 37 % до 38 %) та наполегливості (з 35 % до 36 %). Ці зміни не мають статистичної значущості.

*Встановлено, що у рівнях готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку відбулися позитивні зміни.* Зменшилася частка студентів з низьким рівнем готовності до саморозвитку: по експериментальній групі – з 31 % (10 осіб) до 22 % (7 осіб), на 4 курсі – з 33 % (5 осіб) до 26 % (4 особи), на 1 курсі магістратури – з 29 % (5 осіб) до 18 % (3 особи). Це означає, що зменшилася кількість студентів, які не прагнуть до саморозвитку та креативності у навчально-професійній діяльності, в яких не виражені цінності, пов'язані з професійною діяльністю та моральними принципами, недостатньо розвинені волюва саморегуляція, наполегливість, самовладання та рефлексивність, низька самооцінка прояву професійно-важливих якостей.

Збільшилася кількість студентів з середнім рівнем готовності до особистісно-професійного саморозвитку: по експериментальній групі – з 47 % (15 осіб) до 50 % (16 осіб), на 4 курсі – залишилася 47 % (7 осіб), на 1 курсі магістратури – з 47 % (8 осіб) до 53 % (9 осіб). Це означає, що стало більше студентів з помірним розвитком мотивації саморозвитку та прагненням до креативності при виконанні навчально-професійних завдань, епізодичними проявами морально-ділових та професійних цінностей, волювої саморегуляції, наполегливості та самовладання, рефлексії виконаної, теперішньої та майбутньої діяльності, помірною самооцінкою розвиненості професійно-важливих якостей.

Також збільшилася частка студентів з високим рівнем готовності до особистісно-професійного саморозвитку: по експериментальній групі – з 22 % (7 осіб) до 28 % (9 осіб), на 4 курсі – з 20 % (3 особи) до 26 % (4 особи), на 1 курсі магістратури – з 24 % (4 особи) до 29 % (5 осіб). Це означає, що в результаті участі у тренінгу та засіданнях дискусійного клубу збільшився відсоток студентів, в яких розвинені мотивація саморозвитку, креативність, ціннісне ставлення до професійної діяльності та активних соціальних контактів, виражені спроможність до рефлексії діяльності та спілкування, самооцінка розвиненості професійно-важливих якостей психолога, здатність до вольової саморегуляції станів та поведінки, наполегливість у завершенні розпочатої справи, самовладання.

В контрольній групі загальне відсоткове співвідношення опитаних з різними рівнями готовності до особистісно-професійного саморозвитку не змінилося і дорівнювало: 31 % (10 осіб) з низьким рівнем, 44 % (14 осіб) з середнім рівнем, 25 % (8 осіб) з високим рівнем готовності до саморозвитку. Відбулося збільшення частки студентів 4 курсу з середнім рівнем з 41 % (7 осіб) до 47 % (8 осіб) за рахунок зменшення кількості опитаних з високим рівнем готовності з 24 % (4 особи) до 18 % (3 особи). На 1 курсі магістратури збільшився відсоток студентів з високим рівнем з 26 % (4 особи) до 29 % (5 осіб) за рахунок зменшення кількості опитаних з середнім рівнем готовності з 48 % (7 осіб) до 35 % (6 осіб).

Таким чином, майбутні психологи, які взяли участь у заняттях за розробленою програмою, мають вищий рівень сформованості інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку, ніж ті, з якими не проводилось таких занять [114, с. 200–215].

Отже, статистичний аналіз підтвердив успішність апробації розробленої автором моделі системи формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Цілеспрямована робота була орієнтована на формування когнітивних, особистісних, регулятивних механізмів інтернальності майбутніх психологів,

а саме – здатності до усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку між своїми діями та успіхами чи, навпаки, невдачами навчально-професійної діяльності; визнання відповідальності за свої вчинки; подолання труднощів на шляху досягнення встановленої мети. Залучення студентів до тренігових занять, різних форм навчальної діяльності, засідань дискусійного клубу сприяло формуванню у майбутніх психологів цілісної системи знань, умінь та переконань, важливих для розвитку інтернальних атрибутів, якостей та поведінкових моделей. В свою чергу, це призвело до підвищення показників готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що всі прийоми та засоби психолого-педагогічного впливу виявилися адекватними меті та основним завданням дисертаційного дослідження, що й забезпечило їх успішну реалізацію. Про це свідчить динаміка показників рівнів сформованості інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих даних.

У зв'язку з тим, що експериментально-дослідна робота підтвердила ефективність програми, нами розроблено методичні рекомендації щодо формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (додаток Д).

### **Висновки до третього розділу**

На основі теоретико-методологічного та емпіричного дослідження розроблено модель та програму формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, метою якої є цілеспрямоване підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку засобами активізації механізмів та

розвитку компонентів інтернальності. Програма містила психологічний тренінг на тему «Формування інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку» з включенням лекційних занять та дискусійний клуб «Self-made man: практика інтернальності». Ідея розробленої автором програми полягала у забезпеченні: освіченості студентів з проблематики інтернальності та саморозвитку під час лекцій; формування умінь аналізувати події життя, брати відповідальність за свої дії, керувати собою під час тренігових занять; розвитку мотивації саморозвитку та інтернальної поведінки під час засідань дискусійного клубу. З урахуванням даних констатувального дослідження, особливу увагу приділено формуванню інтернальності у сфері досягнень і невдач, оптимістичного атрибутивного стилю, орієнтації на дію та готовності до подолання труднощів. Основною формою впливу обрано *психологічний тренінг*, мета якого полягала у підвищенні сформованості компонентів інтернальності майбутніх психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Програма тренінгу передбачувала проведення 17 занять тривалістю 3 академічних години кожне протягом 17 тижнів (1 година лекцій, 2 години тренінгу щотижнево). Реалізація програми психологічного тренінгу розрахована на п'ять етапів: настановний; формування когнітивного, особистісного та регулятивного компонентів інтернальності майбутніх психологів; завершальний етап. Мета *засідань дискусійного клубу «Self-made man: практика інтернальності»* полягала у формуванні інтернальності майбутніх психологів та підвищенні мотивації особистісно-професійного саморозвитку на основі обговорення сценаріїв життєвого успіху self-made особистостей. Засідання клубу присвячувалися аналізу та обговоренню творчої біографії сучасників, які змогли реалізувати себе завдяки власним зусиллям та талантам, тобто «зробили себе самі». Програма дискусійного клубу передбачала проведення 10 занять у три етапи: підготовчий, основний та заключний.

Після апробації розробленої автором програми здійснено порівняльний

аналіз показників діагностування сформованості інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів в експериментальній групі (до та після формувального експерименту) за допомогою t-критерію Стьюдента.

На основі даних порівняльного аналізу визначено особливості динаміки проявів інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку (до та після формувального експерименту). З'ясовано, що в учасників експериментальної групи зросли показники загального рівня саморегуляції, оптимістичного атрибутивного стилю, орієнтації на дію. Меншою мірою зросли такі показники, як готовність до подолання труднощів, загальна інтернальність та інтернальність у міжособистісному спілкуванні, здатність до прогнозування. Таким чином, найбільш значущі позитивні зміни відбулися з показниками регулятивного та когнітивного компонентів інтернальності. На основі узагальнення емпіричних даних в експериментальній групі встановлено збільшення відсотку студентів з середнім та високим рівнями інтернальності.

За допомогою факторного аналізу виявлено динаміку розвитку кожного фактора до та після формувального експерименту. З'ясовано, що найбільшу позитивну динаміку зафіксовано у змінах фактора «Інтернальність у сфері досягнень», менш виражену – фактора «Прагнення до саморозвитку». Рівні розвитку фактора «Особистісні властивості майбутніх психологів» статистично не змінилися.

Встановлено наявність позитивної динаміки показників готовності до особистісно-професійного саморозвитку. В учасників експериментальної групи зросли показники потреби у саморозвитку, креативності, морально-ділових цінностей, сформованості професійно важливих якостей, цінності професійного життя, вольової саморегуляції та наполегливості. Найбільше зросли показники аксіологічно-мотиваційного та поведінкового компонентів. Експериментально встановлено збільшення частки членів експериментальної

групи з середнім та високим рівнями готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

Проаналізовано динаміку інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів в контрольній та експериментальній групах до та після цілеспрямованого експериментального впливу. З'ясовано, що в учасників контрольної групи незначно зросли показники компонентів інтернальності, а саме – контроль за дією при плануванні, готовність до діяльності з подолання труднощів, рівень саморегуляції, орієнтація на дію та готовність до самостійного планування. Також незначно зросли показники готовності до саморозвитку, зокрема показники рефлексивності, потреби у саморозвитку, самовладання, сформованості професійно важливих якостей, цінностей сфери професійного життя та наполегливості. Проте зміни не є статистично значущими.

Таким чином, майбутні психологи, які взяли участь у заняттях за розробленою програмою, мають вищий рівень сформованості інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку, ніж ті, з якими не проводилось таких занять.

Емпірично встановлені позитивні зміни показників готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності дають підставу стверджувати, що усі прийоми та засоби експериментального впливу виявилися адекватними до мети та основних завдань дисертаційного дослідження. Отже, розроблена автором програма формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку є ефективною.

### **Зміст третього розділу відображено у таких публікаціях:**

1. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Проблеми сучасної*

*психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 46. С. 199–219.

2. Кетлер-Митницька Т. С. Формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей засобами практичної психології. *Наука і вища освіта*: тези доповідей учасників XVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 22-23 квітня 2010 р.: у 4 т. / Класичний приватний університет. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. Т. 4. С. 170.

3. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аспект впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика* : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 243–245.

4. Кетлер-Митницька Т. С. Проблема формування готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності у контексті професійної підготовки майбутніх психологів. *Наука очима молоді – 2019* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (17 травня 2019 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 50–52.

5. Кетлер-Митницька Т. С. Дискусійний клуб як засіб формування інтернальності майбутніх психологів. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 13–14 вересня 2019 р. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 32–36.

6. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічний тренінг як засіб формування інтернальності студентів з порушеннями опорно-рухового



апарату. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології*: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 37–39.

7. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічний тренінг формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25–26 жовтня 2019 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 69–72.

## ВИСНОВКИ

У дисертації, присвяченій дослідженню інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів, отримано нові теоретичні та емпіричні дані, які виявилися у визначенні теоретико-методологічних засад вивчення інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів; емпіричному виявленні особливостей готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку; дослідженні особливостей інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку; обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Результати проведеного дослідження дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Специфіка майбутньої професійної діяльності психолога, яка полягає у визначальній ролі особистісних і когнітивних особливостей фахівця, зумовлює необхідність формування готовності студентів-психологів до особистісно-професійного саморозвитку. Готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку – це комплекс когнітивних та особистісних властивостей, який зумовлює цілеспрямовану самозміну у напрямках як самовдосконалення, так і самокорекції професійно важливих якостей, установок і стратегій поведінки на основі: об'єктивного аналізу внутрішніх причин успіхів і невдач свого професійного становлення; системи сформованих мотивів і цінностей саморозвитку та навчально-професійної діяльності; розвиненої здатності до поведінкової саморегуляції. Структура готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку включає когнітивний, аксіологічно-мотиваційний та поведінковий компоненти.

Одним із чинників готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку є інтернальність – інтегративна властивість особистості, що має когнітивний, особистісний і регулятивний компоненти та забезпечує внутрішню локалізацію: причин успіхів і невдач, відповідальності за них і контролю власних досягнень. Таке розуміння відображено у структурно-функціональній моделі інтернальності. Механізмами інтернальності є: внутрішня локалізація причин успіхів і невдач, внутрішня локалізація відповідальності та внутрішня локалізація контролю. Виокремлені механізми відповідають когнітивному, особистісному та регулятивному компонентам інтернальності.

2. Психологічні особливості готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку виявляються у відмінностях сформованості як структурних компонентів цього феномену, зокрема аксіологічно-мотиваційного та поведінкового, так і загальних рівнів (низького, середнього, високого) його розвитку. Переважання низького та середнього рівнів зумовлює необхідність пошуку чинників та умов активізації процесу становлення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

3. Емпірично встановлено характеристики інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. У майбутніх психологів переважає низький рівень регулятивного та середній рівень когнітивного компонентів інтернальності. Встановлено статистично значущі взаємозв'язки між компонентами інтернальності та готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, зокрема – когнітивним компонентом інтернальності та поведінковим й аксіологічно-мотиваційним компонентами готовності до саморозвитку, регулятивним компонентом інтернальності та когнітивним й аксіологічно-мотиваційним компонентами готовності до саморозвитку, особистісним компонентом інтернальності та аксіологічно-мотиваційним компонентом готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. Найбільш

суттєвими факторами, які можуть використовуватись для відстеження розвитку рівня інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку, є «Інтернальність у сфері досягнень», «Особистісні властивості студентів» та «Потреба у саморозвитку». Переважання низького та середнього рівнів інтернальності зумовлює необхідність пошуку методів і засобів формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.

4. Розроблена автором модель формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку базується на положеннях соціально-когнітивного, гуманістичного, генетичного та суб'єктного підходів, а також даних про можливість цілеспрямованого підвищення інтернальності за відносно короткий проміжок часу засобами активних методів навчання. Програма передбачає розвиток структурних компонентів інтернальності через активізацію її механізмів з метою підвищення сформованості компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку засобами активних методів навчання (психологічний тренінг з включенням лекційних занять, дискусійний клуб) з акцентом на формування інтернальності у сфері досягнень і невдач, оптимістичного атрибутивного стилю, орієнтації на дію та готовності до подолання труднощів. Позитивні зміни у компонентах і рівнях інтернальності майбутніх психологів (студенти стали більш активними, готовими до подолання труднощів та відповідальними) та готовності до особистісно-професійного саморозвитку (значно підвищилась потреба у саморозвитку та ціннісне ставлення до професії) є свідченням ефективності розробленої автором програми та доцільності розробки психолого-методичних рекомендацій практичним психологам закладів вищої освіти та викладачам щодо розвитку інтернальності майбутніх психологів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективою подальших наукових розвідок автора виступає поглиблене вивчення когнітивних механізмів інтернальності, їх динаміки за період

професійної підготовки у закладі вищої освіти та психолого-педагогічних умов їх стимулювання у студентів різних спеціальностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 260 с.
2. Адамська З. Суб'єктність у системі професійно значущих якостей особистості майбутніх психологів. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 51–58.
3. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии; пер. с нем. А. М. Боковикова. Москва : Когито-центр, 2002. 218 с.
4. Алферова Е. И. Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2010. 23 с.
5. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.
6. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 271 с.
7. Антанюк В. Философия self-made man. *Конструктор успеха* : веб-сайт. URL: <https://constructorus.ru/samorazvitie/filosofiya-self-made-man.html> (дата звернення: 03.08.2019).
8. Антонова Н. О. Проблемы диагностики психологической готовности до профессиональной деятельности у выпускников психологического факультета. *Актуальные проблемы психологии*: зб. наук. праць. 2009. Том X. Ч. 11. С. 43–52.
9. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.

10. Анциферова Л. И. Системный подход в психологии личности. *Принцип системности в психологических исследованиях*. Москва : Наука, 1990. С. 61–77.
11. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 528 с.
12. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 560 с.
13. Аршава І. Ф., Ткач І. В. Зв'язок різних аспектів самотності з психологічним благополуччям та саморозвитком осіб юнацького віку. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 12 (12) грудень 2017. С. 90–98.
14. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : ХНАДУ, 2015. 315 с.
15. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 28–30.
16. Бадалова М. В. Формування в майбутніх психологів інтелектуальної готовності до розв'язування консультативних задач : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2004. 18 с.
17. Базілевська Л. Розвиток професійної рефлексії майбутнього психолога у контексті становлення його професіогенезу. *Молодь і ринок*. 2014. № 4. С. 88–91.
18. Балл Г. О. До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи особи. *Актуальні проблеми сучасної української психології*: Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Нора-Друк, 2003. Вип. 23. С. 35–47.

19. Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3(46). С. 14–19.
20. Батраченко І. Г. Психологічні закономірності розвитку антиципації людини : дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.01 / Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2010. 461 с.
21. Батраченко І. Г. Мікрогенез автобіографічної антиципації особистості. *Вісник ДНУ ім. О. Гончара*. Сер. «Педагогіка і психологія». 2008. № 9/1. Т. 16. Вип. 14. С. 20–25.
22. Батчаева Н. А. Интеграция теоретической и практической составляющих общепедагогической готовности молодого специалиста. *Проф. образование. Столица*. 2008. № 11. С. 7–11.
23. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.
24. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.
25. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 64 с.
26. Бірюкова Т. Ф. Формування соціальних професійних компетенцій у вищих навчальних закладах. *Нова парадигма* [журнал наукових праць] / Гол. ред. В. П. Бех; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова; творче об'єднання «Нова парадигма». Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 89. 226 с.
27. Блинова В. Л. Теоретическая модель формирования готовности личности к саморазвитию. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2015. Т. 2. Вип. 1(5). С. 16–20.



28. Блинова В. Л., Блинова Ю. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. Казань : ТГГПУ, 2009. 222 с.
29. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2002. 440 с.
30. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности. (Динамические временные связи). Москва : Педагогика, 1976. 248 с.
31. Бойко Н. Л. Самоконтроль особистості як вияв активного ставлення до життя. *Мистецтво життєтворчості особистості*: наук.-метод. посібник : У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. гол.), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авт. колект.) та ін. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. Київ : ІЗМН, 1997. С. 265–273.
32. Большая психологическая энциклопедия. Москва : Эксмо, 2007. 544 с.
33. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд. Санкт-Петербург : Прайм-Евროзнак, 2006. 672 с.
34. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
35. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. (П – Я) : Пер. с англ. / Робер Артур. Москва : ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. 560 с.
36. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
37. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
38. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2007. 288 с.

39. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
40. Буланов В. А. Психологічні аспекти складових салютогенезу в основі показників якості життя. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 8–11.
41. Булах І. С., Алексєєва Ю. А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка : навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 73 с.
42. Булига І. В. Психолого-акмеологічні основи становлення професійної зрілості. *Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць [Електронний документ] / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андрєєвої*. Чернівці Київ, 2016. С. 165–178.
43. Быков С. В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия «Психология». 2007. № 2. С. 45–59.
44. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.000.04. Київ, 2009. 542 с.
45. Варе І. С. Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2017. 20 с.
46. Варе І. С. Суб'єктивний контроль будущих психологов с высокой и низкой степенью сформированности смысложизненных ориентаций. *Науковий огляд*. 2016. № 6 (27). С. 71–79.
47. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
48. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

49. Великий тлумачний словник української мови / Упоряд. Т. В. Ковальова; художник-оформлювач Б. П. Бублик. Харків : Фоліо, 2005. 767 с.
50. Веретенко Т. Г., Денисюк О. М. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. 124 с.
51. Вершинська О. Б. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою : веб-сайт*. URL : [http://tme.uio.edu.ua/docs/Dod/1\\_2010/VERSHYNSKA.pdf](http://tme.uio.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf) (дата звернення: 04.06.2019)
52. Волкова Н. П., Батраченко І. Г. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2015. № 1. С. 94–101.
53. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 44 с.
54. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
55. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Томск, 2002. 320 с.
56. Галузьяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства*: монографія / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 86–106.
57. Гаранина Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 6–1. С. 179–183.
58. Гаранина Ж. Г. Личностно-профессиональное саморазвитие : Монография. Саранск, 2013. 109 с.

59. Гаранина Ж. Г. Детерминанты профессионального саморазвития будущих специалистов. *Интеграция образования*. 2014. № 2. С. 25–30.
60. Гаркавенко Н. В. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців з вищою освітою. *Психологія саморозвитку особистості*: збірник наукових праць [Електронний документ] / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андрєєвої. Чернівці Київ, 2016. С. 179–192.
61. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Книга, 2008. 206 с.
62. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теория, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации* / Под. ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 47–103.
63. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
64. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников. *Вопросы психологии*. 2010. № 1. С. 25.
65. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции : учебно-методическое пособие / под общ. ред. С. П. Евсеева. Санкт-Петербург : СПбНИИ физической культуры, 2006. 44 с.
66. Григорьева Н. Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте экокультурного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Хабаровск, 2000. 39 с.
67. Гринців М. В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2016. 262 с.
68. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф., Чуприк Н.В., Анохіна Л. П. Етика ділового спілкування : навч. посібник / за ред. Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 344 с.

69. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : Монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

70. Гуляс І. Розвиток перфекціоністських настанов у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Психологія особистості*. 2012. № 1. С. 40–49.

71. Гуменюк Г. В. Саморозвиток як ціннісно-сміслова детермінанта професійного становлення людини. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2016. Том X. Вип. 28. С. 110–120.

72. Гусякова Н. И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя: дис. ... канд. психологических наук : 19.00.07. Челябинск, 2010. 494 с.

73. Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности : дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва, 2006. 360 с.

74. Демідова Ю. Є. Проблема психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності психолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 463–468.

75. Демчук О. А. Локус контролю в структурі Я-концепції особистості як когнітивна детермінанта вибору копінг-стратегій. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». 2016. Випуск 2. Т. 1. С. 53–58.

76. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.

77. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Кн. 4. Развитие ценностной сферы профессионала. Москва : Издательство РАГС, 2001. 483 с.
78. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 38–39.
79. Дідик Н. М. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 110–119.
80. Дмишко О. С. Психологічні детермінанти розвитку локус-контролю підлітків : автореф. дис... кандидата психологічних наук: 19.00.07 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 20 с.
81. Долинська Л. В., Пенькова О. І. Самовдосконалення як умова становлення особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2014. Вип. 44. С. 22–29.
82. Доскач С. С. Професійна свідомість особистості майбутнього психолога як здатність до його самовизначення як фахівця. *Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андрєєвої*. Чернівці–Київ, 2016. С. 193–208.
83. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія: вступ до спеціальності. 2-ге вид. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 256 с.
84. Дучимінська Т. Теоретичний аналіз психологічного феномена завченої безпорадності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Науково-методичний журнал. 2011. № 5. С. 152–158.
85. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Минск, 1985. 206 с.
86. Ежова Н. Н. Справочник практического психолога. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. 380 с.

87. Емельянов Ю. Н. Активное социально психологическое обучение. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1985. 166 с.
88. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. Москва : ТК Велби, Издательство Проспект, 2008. 560 с.
89. Етичний кодекс психолога. *Психолог.* 2004. № 43 (139). С.1–4 (вкладка).
90. Європейський словник філософій: лексикон неперекладностей. Пер. з фр. Видання друге, виправлене. Київ : Дух і літера, 2011. Том 2. 488 с.
91. Європейський словник філософій: лексикон неперекладностей. Пер. з фр. Видання друге, виправлене. Київ : Дух і літера, 2011. Том 1. 576 с.
92. Затворнюк О. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у позааудиторній діяльності. *Рідна школа.* 2013. № 11. С. 62–65.
93. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 310 с.
94. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
95. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 245 с.
96. Зеленська Л. Дискусійний клуб «Початкова школа: проблеми, пошуки, здобутки». *Початкова школа.* 2013. № 9. С. 51–53.
97. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 448 с.
98. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія. Київ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.
99. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 512 с.

100. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Черкаси, 2005. 199 с.
101. Іванова О. В., Москалюк Л. М., Корсун С. І. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 184 с.
102. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. *Наукові конференції*: веб-сайт. URL: <http://intkonf.org> (дата звернення: 11.10.2018).
103. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щещін : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
104. Калинин С. Тайм-менеджмент: практикум по управленію временем. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 371 с.
105. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. Москва : Смысл; издательский центр «Академия», 2008. 512 с.
106. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Том 24. № 5. С. 45–57.
107. Карсканова С. В. Використання наративу як методу соціально-психологічної діагностики особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. № 1. С. 30–35.
108. Кашапов Р. Р. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. Для высшего управленческого персонала : учебное пособие. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. 444 с.
109. Кетлер-Митницкая Т. С. Психодиагностический инструментарий исследования когнитивного компонента интернальности будущих психологов. *Материалы международной научно-практической конференции: «Наука и образование в современном мире»*. = Materials of the international scientific-practical conference: "Science and education in the modern world." Қарағанды : «Болашақ-Баспа» РББ, 2019. 307 бет. 4 том. С. 121–124.



110. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як важлива характеристика особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти і розвитку особистості: теорія та практика*: збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. Випуск 1. С. 141–149.

111. Кетлер-Митницька Т. С. Проблема формування готовності до особистісно-професійного саморозвитку та інтернальності у контексті професійної підготовки майбутніх психологів. *Наука очима молоді – 2019* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (17 травня 2019 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 50–52.

112. Кетлер-Митницька Т. С. Дискусійний клуб як засіб формування інтернальності майбутніх психологів. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 13–14 вересня 2019 р. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 32–36.

113. Кетлер-Митницька Т. С. Діагностична цінність методик вимірювання інтернальності майбутніх психологів як чинника особистісно-професійного саморозвитку. *Наука і вища освіта: тези доповідей XXVII Міжнародної наукової конференції студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 14 листопада 2018 року, Класичний приватний університет. Запоріжжя : КПУ, 2018. С. 335.

114. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати впровадження програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка

НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 46. С. 199–219.

115. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст і результати дослідження інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (18–19 жовтня 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 2. С. 16–19.

116. Кетлер-Митницька Т. С. Зміст та критерії особистісного компонента інтернальності. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя) / За наук. ред. А. Г. Шевцова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 367–368.

117. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник життєтворчості студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 25. С. 272–278.

118. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник педагогічного професіоналізму. *Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (27-28 лютого 2014 року). Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 261–266.

119. Кетлер-Митницька Т. С. Інтернальність як психологічний чинник успішної соціальної практики студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Проблеми соціальної та життєвої практики в сучасному просторі* : збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. Запоріжжя : Видавництво

комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради, 2014. Випуск 3. С. 108–117.

120. Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів інтернальності майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2019. Випуск 1. С. 131–135.

121. Кетлер-Митницька Т. С. Психодіагностичний інструментарій дослідження компонентів готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та соціальна робота*. Одеса : Астропринт, 2019. Випуск 1(49). Том 24. С. 74–84.

122. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічний тренінг формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25–26 жовтня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 69–72.

123. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічний тренінг як засіб формування інтернальності студентів з порушеннями опорно-рухового апарату. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології* : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 37–39.

124. Кетлер-Митницька Т. С. Психологічні чинники локалізації контролю особистості у сфері успіхів і невдач. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. Випуск 680. С. 82–90.

125. Кетлер-Митницька Т. С. Розвиток інтернальності студентів з особливими потребами як психологічна умова формування їх соціальної

компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. № 20. С. 320–324.

126. Кетлер-Митницька Т. С. Специфіка визначення поняття «саморозвиток». *Науковий вісник Херсонського державного університету*: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2017. № 5. Том 2. С. 43–47.

127. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аналіз взаємозв'язку інтернальності та відповідальності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти і розвитку особистості: теорія та практика*: збірник наукових праць Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Запоріжжя : Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2013. Випуск 2. С. 66–76.

128. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аналіз поняття «Психологічні механізми» в сучасній психології. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до вип. 29, Том IV : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ : Гнозис, 2013. С. 140–146.

129. Кетлер-Митницька Т. С. Теоретичний аспект впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика*: збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 243–245.

130. Кетлер-Митницька Т. С. Філософський огляд проблеми саморозвитку в аспекті інтернальності особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Частина 1 : збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України,

Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Випуск 32. С. 214–219.

131. Кетлер-Митницька Т. С. Формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей засобами практичної психології. Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XVIII Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених, м. Запоріжжя, 22-23 квітня 2010 р.: у 4 т. / Класичний приватний університет. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. Т. 4. С. 170.

132. Кириченко Т. В. Локус контролю як механізм розвитку саморегуляції у майбутніх учителів. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). С. 326–330.

133. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 3(1). С. 82–87.

134. Клибайс Т. В. Диагностические свойства методики «Адаптивные возможности атрибутивного стиля взрослых». *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (10)*. 2014. P. 126–129.

135. Клопота Є. А. Тренінг самопізнання та саморозвитку : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Держ. вищ. навч. закл. «Запоріж. нац. ун-т» Мін. освіти і науки, молоді та спорту України. Запоріжжя : ЗНУ, 2013. 207 с.

136. Ковальчук В. А. Професійний саморозвиток фахівця як педагогічна проблема. *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця* : Монографія / За ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 10–19.

137. Коқун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.

138. Коляда І., Вергун С., Павлюченко В., Кравченко Я. Спецкурс у вищій школі : теорія та методика (на прикладі окремих спецкурсів). Історія в школі : наук.-метод. журн. для вчителів. 2013. № 2. С. 18–30.

139. Конверський А. Є. Логіка (традиційна та сучасна) : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 536 с.
140. Кондаков И. М. Опросник для диагностики устойчивых форм Я-внимания. *Журнал практического психолога*. 1997. № 4. С. 13–23.
141. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. Санкт-Петербург : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 512 с.
142. Кондаков И. М., Нилопец М. Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля. *Психологический журнал*. 1995. № 1. С. 43–51.
143. Коропецька О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості. *Психологія особистості*. 2010. № 1. С.115–123.
144. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. Санкт-Петербург : Изд. «Речь», 2005. 222 с.
145. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад.школа, 1989. 608 с.
146. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 940 с.
147. Крайчинська В. А. Соціально-психологічний тренінг «Мое життя і я». *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* : монографія / Т. М. Титаренко та ін. ; за наук. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра психол. наук, проф. Т. М. Титаренко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. С. 503–511.
148. Крайчинська В. А. Суб'єкт-суб'єктне та суб'єкт-об'єктне соціально-психологічне самонастановлення в просторі життєвих завдань особистості. *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* : монографія / Т. М. Титаренко та ін. ; за наук. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра психол. наук, проф. Т. М. Титаренко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. С. 233–253.

149. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 2. С. 103–113.
150. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. М. О. Носко. Чернігів : ЧНПУ, 2013. Вип. 108. Т.2. С. 151–153.
151. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Сер. : Психологічні науки. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 171–176.
152. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Сер. : Психологічні науки. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 145–149.
153. Кузікова С. Б. Дослідження саморозвитку як системного феномену самозмінювання особистості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Психологія. Випуск 51. Харків : ХНПУ, 2015. С. 100–109.
154. Кузікова С. Б. Психотехнології особистісного саморозвитку в юнацькому віці: генеза образу Я. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 3(1). С. 124–129.
155. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку в психосоціальній генезі особистості: суб'єктний підхід. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія* / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 295–318.
156. Кузікова С. Б., Кузіков Б. О. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2010. № 2(29). С. 106–112.

157. Куликова Л. Н. Аутодиагностика личностного саморазвития студента как фактор продуктивности высшего профессионального образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 4. С. 44–58.
158. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 878 с.
159. Ларина Е. Н. Психолого-педагогические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2006. № 13 (63). С. 13–15.
160. Ларина Е. Н. Психологические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков : автореф. на соискание степени канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2007. 24 с.
161. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 27–32.
162. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Моск. псих.-соц. ин-т. Москва, 2009. 20 с.
163. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.
164. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва : Смысл, 1997. С. 156–176.
165. Летягова Т. В., Романова Н. Н., Филиппов А. В. Тысяча состояний души : краткий психолого-филологический словарь. Москва : Флинта : Наука, 2005. 424 с.



166. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / Сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. 135 с.

167. Лісова Л. І., Коваленко В. В. Характер зв'язку локусу контролю з вибором копінг-стратегій особистістю в період ранньої зрілості. *Психологія: проблеми практичного застосування*. Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-25 жовтня 2014 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. 112 с. С. 42–46.

168. Логинова М. С. Дискуссионный клуб как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев. *Наука и школа*. 2018. № 3. С. 112–117.

169. Ложкін Г. В., Коцан І. Я., Бараннік В. А., Подляшаник В. В. Психологія: терміни, поняття, визначення : словник-довідник; за заг. редакцією Г. В. Ложкіна. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. 188 с.

170. Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : Монографія. Харків : Право, 2006. 256 с.

171. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учебное пособие. 2-е изд., исправленное. Київ : МАУП, 2002. 360 с.

172. Лушин П. В. Психология личностного изменения. Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. 360 с.

173. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс: Пер. с англ. 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург; Москва : Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. 510 с.

174. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2011. 19 с.

175. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 7–23.

176. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 14. С. 3–10.

177. Максименко С. Д. Генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навчальний посібник / В. В. Рибалка ; Академія педагогічних наук України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Одеса : Букаєв В. В., 2009. С. 435–462.

178. Максименко С. Д., Сердюк Л. З. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія. 2016. Том ІХ. Вип. 9. С. 6–13.

179. Малімон Л., Дучимінська Т. Психологічний аналіз взаємозв'язку атрибутивного стилю та рівня інтернальності студентів із мотивацією їх навчальної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 6. С. 127–137.

180. Маралов В. Г. Проблема бар'єров саморозвиття личности в отечественной психологии. *Альманах современной науки и образования*. 2015. № 1(91). С. 72–76.

181. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. Москва : Издательство «Совершенство», 1998. 208 с.

182. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

183. Матвієнко О. В., Заворотнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник*

*Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 1(1). С. 215–220.*

184. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

185. Маценко Ж. М. Психологічні особливості виникнення та перебігу кризових тенденцій в процесі розвитку духовності людини. *Психосинергетичні особливості сталих та кризових періодів життя людини: монографія* / М.-Л. А. Чепа, В. Ф. Маценко, Ж. М. Маценко, А. Д. Терещук [та ін.]; за ред. Чепа М.-Л. А. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 49–84.

186. Мельнік Н. Ю. Дослідження прогностичних здатностей у студентів. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 36–41.

187. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Університет менеджменту освіти. Київ, 2010. 20 с.

188. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : диссертация ... доктора психол. наук : 19.00.13 / Психологический институт Российской академии образования. Москва, 2009. 359 с.

189. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. Москва, 1999. 192 с.

190. Митник О. Розвиток суб'єктності практичного психолога у процесі професійної підготовки. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 37–40.

191. Міляєва В. Р., Бреус Ю. В. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XIII. Ч. 7. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pzpp/2011\\_13\\_7/120-128.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2011_13_7/120-128.pdf) (дата звернення: 01.07.2017).*

192. Міляєва В. Р., Бреус Ю. В. Формування компетентності саморозвитку особистості в умовах реалізації компетентнісного підходу у

фаховій освіті. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць. Київ: Університет «Україна», 2012. № 9(11). С. 208–215.

193. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 20 с.

194. Мозгова Г. П., Уваркіна К. М. Психологічне здоров'я: різноманітність підходів. Київ: *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2016. Вип. 3. С. 130–136.

195. Мороз Р. А. Наративи в психологічній теорії і практиці. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 8. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 719–727.

196. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.

197. Мороховська У. Л. Розвиток мотиваційних складових професійного самовизначення майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 20 с.

198. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград: «Наука», 1983. 240 с.

199. Мукий Т. В., Філенко І. О. Особливості формування рефлексивних процесів у осіб юнацького віку під час навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2011. Вип. 41. С. 116–128.

200. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Смульсон, 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 196–205.

201. Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / Т. Н. Кучера, Л. І. Насонова, В. В. Дейнека. Харків : ХНМУ, 2015. 63 с.
202. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 20 с.
203. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : В 2 ч. Москва : Изд-во ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2004. Ч. 1. 304 с.
204. Немець Л. М., Вірченко П. А., Сегіда К. Ю. Дискусійний клуб як засіб формування дослідницьких здібностей і компетентності студентів. *Проблеми сучасної освіти* : зб. наук.-метод. пр. Вип. 5. Ч. 1. / Укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2014. С. 80–85.
205. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. Москва : Смысл, 2007. 255 с.
206. Нікітіна І. В. Інтернальний локус-контролю як детермінанта розвитку соціально-відповідальної особистості. *Моральні, культурно-етичні та соціально-економічні засади розвитку*: матеріали XIV науково-практичної конференції. Київ : ВНЗ «Національна академія управління», 2014. С. 167–170.
207. Новик Л. М. Психологічні чинники розвитку суб'єктності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 290 с.
208. Обманова Г. С. Становление интернальности как условие развития жизненных перспектив личности на этапе школьного обучения : дис. ... канд. психологических наук : 19.00.07. Москва, 2007. 168 с.
209. Овдієнко І. М. Тренінг професійного зростання практичного психолога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3(46). С. 220–224.

210. Овчинникова Е. Г. Готовность будущего педагога к инновационной деятельности как объект целенаправленного формирования в вузе. *Вестн. УМО по проф.-пед. образованию*. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. Вып. 1(40). С. 91–96.

211. Олефір В. О. Інтелектуально-особистісний потенціал як ресурс саморегуляції суб'єкта. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика* : монографія / За ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 81–105.

212. Організація соціальної та життєвої практики учнів 11-річної школи : науково-методичне видання / За редакцією І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко, Д. О. Пузікова, Н. М. Гордієнко, О. Л. Позднякової. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. 248 с.

213. Палій А. А. Диференціальна психологія : курс лекцій. 2-е вид. Київ, 2010. 954 с. *Електронна бібліотека* : веб-сайт. URL : <http://194.44.152.155/elib/local/863.pdf> (дата звернення: 07.08.2019).

214. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141.

215. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно-значущої якості соціального працівника : автореф. дис... канд. психологічних наук: 19.00.07. Київ, 2008. 22 с.

216. Перлз Ф., Гудмэн П., Хефферлин Р. Опыты психологии самопознания. Москва : Гиль-Эстель, 1993. 240 с.

217. Петренко Н. В. Самоактуалізація та самореалізація особистості у філософсько-освітньому дискурсі. *Грані*. 2016. № 7. С. 52–57.

218. Петришин В. В. Формування професійно значущих якостей студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2014. Вип. 1. С. 149–160.

219. Пов'якель Н. І. Стильова сфера саморегуляції в розвивальному просторі культури професійного мислення майбутнього психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2009. Вип. 1. С. 100–114.
220. Пов'якель Н. І. Концептуальне обґрунтування моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога. *Зб. наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Плай, 2001. Випуск 6. Ч. 1. С. 66–69.
221. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 3–6.
222. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 40 с.
223. Полюк Н. М. Динаміка формування професійно важливих якостей майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 131–135.
224. Помиткіна Л. В. Використання наративного методу у процесі дослідження особливостей професійного самовизначення студентської молоді. *EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Warszawa, 2016. С. 283–291.
225. Поплавська М. В. Формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2014. 20 с.
226. Попович І. С. Конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 2. С. 94–102.
227. Потапчук Є. М., Олексієнко Б. М. Теоретичні аспекти професіографії діяльності психолога як суб'єкта праці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Психологія. 2015. Вип. 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn\\_2015\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2015_1_10) (дата звернення: 11.11.2016).

228. Почебут Л. Г., Мейжис Л. А. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 672 с.

229. Приходько Ю. О. Психічне здоров'я: теоретичний аспект проблеми. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Т. 2. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. Випуск 9. С. 80–85.

230. Пророк Н. В. До проблеми психологічних механізмів особистісного і професійного становлення. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика: збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції (20–21 січня 2017 р., м. Одеса)*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 23–26.

231. Пророк Н. В. Професійне самовдосконалення як основа самодетермінації практикуючого психолога в процесі професіоналізації. *Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : колективна монографія / С. Д. Максименко, Г. В. Куценко-Лада, Н. В. Пророк та ін.; за ред. С. Д. Максименка*. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2013. С. 335–378.

232. Пророк Н. В. Професійне самовдосконалення: вплив особистості і досвіду професійних успіхів Майстра (Вчителя) на цей процес. *Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Зливков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]*. Київ : Педагогічна думка, 2017. С. 237–246.

233. Просандеєва Л. Є. Психолого-педагогічні умови становлення автономності особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7, Вип. 38. С. 396–407.

234. Прудковських Ю. С., Тимошенко Н. Є. Професійне самопізнання та самовиховання як складові професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 122. С. 218–221.



235. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности: учебное пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. университет, 2001. 209 с.
236. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стоименов, М. Й. Стоименова, П. Й. Коева и др. Киев : МАУП, 2003. 1200 с.
237. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти : посібник / упоряд. Є. В. Єгорова, О. М. Ігнатович, В. В. Кобченко, Н. І. Литвинова, І. Б. Марченко, О. Л. Мерзлякова, В. В. Синявський, Г. П. Татаурова-Осика, А. М. Шевенко / за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
238. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. О. Корсини, А. Ауэрбаха. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 1096 с.
239. Психологический словарь / Автор-составитель Н. В. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей редакцией Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 640 с.
240. Психологический тренинг с подростками / А. Ф. Анн. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 272 с.
241. Психология индивидуальности (воля) : Методические указания / Сост. Н. В. Костерина. Ярославль : Ярославский государственный университет, 2002. 32 с.
242. Психология саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество»: подходы и результаты исследований : коллективная монография / Под ред. М. М. Дудиной. Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2015. 270 с.
243. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика) : Словарь / Авторы-составители Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев; под. ред. Б. А. Душкова; прил. Т. А. Гришиной. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Академический проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 848 с.

244. Психология : библиографический словарь / Пер. с англ. Санкт-Петербург : «Евразия», 1999. 832 с.
245. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
246. Психологічна служба : підруч. / В. Г. Панок (наук. ред.), А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
247. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
248. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск : «Современное слово», 2006. 928 с.
249. Пушков О. О. Відповідальність як компонент особистісного потенціалу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. 2012. № 1032, вип. 50. С. 32–35.
250. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева и др. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. 640 с.
251. Радчук Г. К. Психологія аксіогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 319–339.
252. Реан А. А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. № 4. С. 3–13.
253. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 255 с.
254. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 288 с.
255. Реан А. А., Коломинский Я. Я. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 416 с.

256. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. С. 291–297.
257. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / Астрахан. гос. ун-т. Астрахань, 2007. 156 с.
258. Ржевська-Штефан З. О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : дис... кандидата психологічних наук: 19.00.07. Кіровоград, 2007. 219 с.
259. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
260. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М. Л. Смульсон, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська, Д. С. Мещеряков, М. М. Назар та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с.
261. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.
262. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 466 с.
263. Роттер Дж. Теория социального научения. Москва : Просвещение, 1988. 128 с.
264. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Київ, 1997. 50 с.
265. Сагіна Т. М. Соціальна компетентність учнів: зміст і структура. *Педагогічна майстерня*. 2011. №2 (2). С. 21–24.
266. Сапогова Е. Е. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и нарративная психология. *Вестник образования*. 2006. № 3. С. 21–30.

267. Сахарова В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности её диагностики : дис. ... канд. психологических наук: 19.00.01. Хабаровск, 2003. 184 с.
268. Свечаревська В. Відповідальність як предмет психологічного знання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 93–99.
269. Свечаревська В. Типи, види і загальна структура особистісної відповідальності. *Психологія і суспільство*. 2012. № 2. С. 75–82.
270. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 192 с.
271. Сердюк Л. З. Психологічні основи самодетермінації особистості в концепції внутрішньої свободи Г. О. Балла. *Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла)* / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Злишков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]. Київ : Педагогічна думка, 2017. С. 142–148.
272. Сердюк Л. З., Шамич О. М. Самодетермінація особистості як психологічна основа її самореалізації. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 13. С. 164–173.
273. Сідак Л. М. Сутність самоздійснення особистості як аскетичне устремління до вдосконалення. *Науковий вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди*. Серія: Філософія. Вип. 13. Харків : «ОВС», 2002. С.104–112.
274. Сімко Р. Т. Діяльнісний підхід у психології як парадигма дослідження психомоторики людини. *Психологічні науки*. 2012. № 62. С. 219.
275. Сірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... кандидата педагогічних наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 23 с.

276. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Pedagogy of Physical Culture and Sports* : веб-сайт. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf> (дата звернення: 07.08.2019).

277. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности : Учебное пособие для вузов. Москва : Школьная пресса, 2000. 416 с.

278. Слободяник Н. В. Кризові прояви самодетермінації в сучасному студентському середовищі. *Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі* : колективна монографія / С. Д. Максименко, Г. В. Куценко-Лада, Н. В. Пророк та ін.; за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2013. С. 135–163.

279. Слободяник Н. В. Особистісний розвиток української молоді як суб'єкта освіти в умовах кризової нестабільності. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2016. Том X. Вип. 28. С. 412–423.

280. Словарь практического психолога / ред. С.Ю. Головин. Минск : Харвест; Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. 800 с.

281. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Крысько. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 416 с.

282. Слуцкий В. В. Программа развивающих игр «Я выбираю профессию». *Педагогика*. 2006. № 3. С. 66–67.

283. Смолюк А. Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2(3). С. 40–47.

284. Смолюк А. І. Організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць*

*Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 75(3). С. 82–87.*

285. Собкова С. І. Особистісний саморозвиток в процесі самореалізації. *Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць [Електронний документ] / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андрєєвої. Чернівці Київ, 2016. С. 114–128.*

286. Соболева Н. І. Ролі, які ми вибираємо: життєтворчість і доля. *Мистецтво життєтворчості особистості: [Наук.-метод. посібник : У 2 ч.] / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. гол.), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авт. колект.) та ін. Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. Київ : ІЗМН, 1997. С. 274–300.*

287. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2003. 624 с.

288. Соколовська С. М. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми саморозвитку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. № 46. 2009. С. 103–107.*

289. Соколовська С. М. Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток». *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : Монографія / За ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 20–38.*

290. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей. *Прикладная психология. 2001. № 4. С. 9–30.*

291. Социальная философия: словарь / Сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. – М. : Академический проект, 2003. – 560 с.

292. Социология : Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск : Книжный Дом, 2003. 1312 с.

293. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського*

національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. № 1. С. 55–62.

294. Сошенко С. М. Професійні якості як чинник успішності майбутнього психолога. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 1. С. 126–130.

295. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія», для першого (бакалаврського) рівня освіти. Видання офіційне. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 15 с. (Стандарт Міністерства освіти і науки України).

296. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія», для другого (магістерського) рівня освіти. Видання офіційне. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 14 с. (Стандарт Міністерства освіти і науки України).

297. Стрітьєвич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.

298. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности / В. Г. Маралов, О. А. Воронина, Е. П. Кисилева и др. Под ред. В. Г. Маралова. Москва : Академический проект; Мир, 2011. 190 с.

299. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности. *Мир психологии*. 1996. № 2. С. 24–52.

300. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія. У 4 т. Т. 1. / І. Ю. Антоненко, С. А. Білоусов, В. М. Борисенко та ін.; за ред. В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2010. 348 с.

301. Сычев О. А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу / Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 69 с.

302. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

303. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки психологів : монографія / В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Г. О. Горбань та ін.; за ред. В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2010. 248 с.

304. Теории личности: лекционные материалы / Сост. и ред. И. В. Бондарь. Запорожье : НГТРК-Пресс, 2001. 70 с.

305. Терехина Н. С. Субъектные и личностные характеристики людей различных профессий при построении временной перспективы : дисс... кандидата психологических наук: 19.00.13. Москва, 2014. 261 с.

306. Терещенко Л. А. Формування прагнення до саморозвитку у студентів-психологів як фактору запобігання невротичних розладів їхньої особистості. *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі*: монографія / колектив авторів: В. В. Бучма, О. В. Гурова, Л. В. Дзюбка та ін.; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 208–224.

307. Тимошенко О. А. Формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.

308. Тимошук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.

309. Титаренко Т. М. Особистість – людина, що вибирає. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : Збірник статей. Вип. 3 (6). Київ, 2000. С. 42–48.

310. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

311. Ткачишина О. А. Формування навичок самоконтролю та емоційної стійкості у майбутніх психологів. *Институционный репозиторий Киевского университета имени Бориса Гринченка*: веб-сайт. URL:



[http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4765/1/O\\_Tkachyshyna\\_APP\\_31\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4765/1/O_Tkachyshyna_APP_31_IL.pdf) (дата звернення : 10.11.2018).

312. Тренінгове заняття «Формування відповідальності студентів під час навчальної діяльності». *Файловий архив студентів* : веб-сайт. URL: <https://studfiles.net/preview/5650734/page:5/> (дата звернення: 01.06.2019).

313. Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2014. Вип. 48. С. 315–318.

314. Фалько Н. М. Психологічні засади формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей ВНЗ. *Наука і освіта*. 2009. № 8. С. 176–180.

315. Фалько Н. М. Психологічний супровід студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей з метою формування їх інтернальних якостей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 6. Частина 2. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 312–323.

316. Федоров В. А. Професійно-педагогічне образование: теорія, емпірика, практика. Екатеринбург : Изд- во Урал, гос проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

317. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.

318. Федорчук В. М. Соціально психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: Навчально-метод. посібник. Кам'янець Подільський : Абетка, 2003. 240 с.

319. Федорчук В. М. Тренінг – інструмент особистісного зростання особистості. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2010. Вип. 9. С. 690–700.

320. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. Вип. 3. Перев. с англ. Москва, 1994. 81 с.
321. Фернхен А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 368 с.
322. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002 490 с. С. 244–245.
323. Философский словарь / Автор-составитель С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 562 с.
324. Філософія освіти : Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 330 с.
325. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2-е видання, перероб. і доп. Київ : Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
326. Фіщіна Г. О. Суб'єктивний локус контролю як чинник психологічної проникливості. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 176-179.
327. Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 582–596.
328. Фопель К. Как Научить детей сотрудничать? Психол. игры и упражнения : практическое пособие. Пер. с нем.: В 4 т. Т.1. Москва : Генезис, 2003. 160 с.
329. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі: методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів / уклад. Т. О. Ковалькова. Київ, 2014. 32 с.
330. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
331. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / сост. М. Г. Ярошевский. Москва : Просвящение, 1980. 448 с.

332. Фрейд. З. Психоанализ и культура. *Психоаналитические этюды*. Минск : ООО «Попурри», 1999. С. 377–421.
333. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, упражнения, эксперименты. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 608 с.
334. Фрицюк В. А. Діагностика ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 60–65.
335. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167.
336. Фрицюк В. А. Сутнісні характеристики готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50–51. С. 374–384.
337. Фролова О. В. Соціально-психологічний тренінг зниження прокрастинації студентів ВНЗ. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2015. № 2 (8) С. 239–245.
338. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.
339. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. 860 с.
340. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление; пер. с англ. Е. И. Замфир. Санкт-Петербург : Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. 318 с.
341. Хорни К. Самоанализ; пер. А. Боковикова и В. Старовойтова. Москва : Эксмо-Пресс, 2002. 448 с.
342. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях (для педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів). Черкаси : видавництво ЧОПОПП, 2012. 25 с.

343. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 200. 607 с.
344. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція : навч. посібник. Модульно-рейтинговий курс. 3-є видання. Київ : Видавничий дім «Професіонал», 2009. 544 с.
345. Чаплак Я. В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2018. № 5. С. 24-39.
346. Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до професійної діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія : психологічна. 2011. Вип. 2. С. 253–266.
347. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 1999. 192 с.
348. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога. *Основи практичної психології* : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. Київ : Либідь, 1999. С. 242–249.
349. Чепелева Н. В. Професійна культура майбутнього практичного психолога. *Наукові записки*: матеріали звітної-наукової конференції викладачів УДПУ ім. М. П. Драгоманова за 1992 рік. Київ, 1993. С. 121–123.
350. Чепелева Н. В., Уманец Л. И. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза. *Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика»*. Одеса, 1992. Том 2. С. 111–112.
351. Черепехіна О. А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 23 с.
352. Черепехіна О. А. Розвиток ціннісного ставлення до професійного саморозвитку у студентів-психологів засобами навчально-психологічного

тренінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2015. Вип. 1(2). С. 51–55.

353. Чиганова С. Д. Формирование профессиональной и социальной компетентности специалиста по социальной работе. *Социальные технологии, исследования*. 2006. № 1 (15). С. 21–26.

354. Чиликина И. А. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта представлений о лидерских качествах : дисс... кандидата психологических наук : 19.00.05. Москва, 2010. 136 с.

355. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / голов. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя, 2012. № 1(17). С. 192–196.

356. Чорна Н. Б. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 259 с.

357. Чудакова В. П. «Локус контролю» як складова інтегральної характеристики «самоусвідомлення себе як професіонала» – критерій сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 3. С. 61–73.

358. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2002. 131 с.

359. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Челябинский гос. ун-т. Челябинск, 2011. 162 с.

360. Шахов В. І. Психологічні особливості подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства*: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 7–19.

361. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 32 с.

362. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.

363. Штепа О. С. Тенденції особистісного саморозвитку майбутніх психологів: ресурсний аспект. *Вісник Львівського університету*. Серія : Філософські науки. 2013. Вип. 16. С. 232–240.

364. Шульженко Д. І., Шульженко О. Є. Емоційна стабільність як чинник фахової готовності студентів-спеціальних психологів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(2). С. 122–131.

365. Шульженко Д. І., Кетлер-Митницька Т. С. Характеристика інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 2. С. 179–194.

366. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : дисс... доктора психологических наук : 19.00.13 / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет». Санкт-Петербург, 2015. 355 с.

367. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by B. Horacl. New York; London; Toronto. 1958. P. 488.
368. Anderson C. A., Krull D. S., Weiner B. (1996). Explanations: Processes and consequences. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York, Guilford. P. 221–296.
369. Angyal A. Foundations for a science of personality. N.Y. Commonwealth Fund, 1941. 398 p.
370. Bandura A. Self-efficacy : the exercise of control. N.Y. : W. H. Freeman & Co, 1997. 286 p.
371. Barmash I. The Self-Made Man: Success and Stress American Style. Washington : Berd Books, 2003. 384 p.
372. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development. *Self-related cognitions in anxiety and motivation* / Ed. R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. P. 171–194.
373. Deci Edward L., Ryan Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. University of Rochester, Rochester, New York: Plenum Press. 1985. 375 p.
374. Henderson V., Dweck C.S. Adolescence and achievement. *At the threshold: Adolescent development* / S. Feldman, G. Elliott (Eds.). Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1990. P. 308–329.
375. Kuhl J. Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action-orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1981. V. 40. P. 155–170.
376. Malle B. F. The Actor-Observer Asymmetry in Attribution: A (Surprising) Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2006. V. 132. № 6. P. 895–919.
377. Maslow A. Toward a psychology of being, 2d ed. New York, VanNostrand, 1968. 225 p.

378. Pierrehumbert B., Lannotti R. Explications causales et style d'attributions causales chez l'enfant deux theories, deux realites? *CPC: Cah. Psychol. Cognitive*. 1988. V. 8. N 4. P. 363–382.

379. Rotter G. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychol. Monogr*. 1966. V. 80. № 1. – P. 11–28.

380. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory: Selected papers. New York : Praeger, 1982. 367 p.

381. The Oxford English Dictionary. Second Edition / Prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. Vol. XIV. Oxford, 1989. P. 921.

382. Ward J. W. Review of "The Self-Made Man in America: The Myth of Rags to Riches". *Journal of American History*. 1955. № 42 (2). P. 344–345.

383. White M. Narratives of Therapists' Lives. Adelaide : Dulwich Centre Publication, 1997. 200 p.

384. Witkin H. A. Cognitiv Styles, essence and origins: field dependece and field independence / Herman A. Witkin and Donald R. Goodenough. – New York : International Universities Press, 1981. 141 p.





## Методика визначення рівня рефлексивності

(А. Карпов, В. Понамарьова)

Інструкція: Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера запитання 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 замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в цьому випадку бути не може.

### Стимульний матеріал

1. Після того, як прочитаю 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. Скоївши 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 серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу тому, щоб діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, коли щось замислив, я перевіряю подумки свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись думкою, яка першою прийшла у голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її 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 немов би подумки веду з нею 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, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Якщо розв'язую складне завдання, то думаю над ним 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 запитань: 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 відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей. Тобто  $1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1$ .

Всі пункти можна згрупувати у чотири групи:

1) *ретроспективна рефлексія діяльності* (номера тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2) *рефлексія реальної діяльності* (номера тверджень: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);

3) *розгляд майбутньої діяльності* (номера тверджень: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);

4) *рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми* (номера тверджень: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

### Ключ до тесту-опитувальником рефлексивності А. Карпова

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

Результати методики, рівні або більші, ніж 7 стенив, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Людина з таким балом більшою мірою схильна звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоденні й майбутньому. Їй властиво обдумувати свою діяльність в найдрібніших деталях, ретельно продумувати і прогнозувати всі можливі наслідки.

Результати в межах від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Результати менше 4-х стенів свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності. Це проявляється в тому, що людині складно поставити себе на місце іншого і регулювати власну поведінку.

**Методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості»  
(С. Кузікова)**

Інструкція: Визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до п'яти балів.

1. Я прагну вивчити і зрозуміти себе.
2. Я постійно займаюся самовдосконаленням.
3. Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність.
4. В житті я визначився з близькими і далекими цілями.
5. Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили і здібності.
6. Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей.
7. Мені подобається займатися справами, які вимагають від мене максимального напруження й зусиль.
8. Я систематично аналізую і коригую свої почуття, думки, вчинки.
9. Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би.
10. Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації.
11. Мені важливо знати як інші люди сприймають мене.
12. Я вірю у свої потенційні можливості і прагну до їх максимальної реалізації.
13. Я не помічаю, щоб у ході життя я змінювався і ставав іншим.
14. Моє життя наповнене цікавими справами.

15. В своєму житті я намагаюсь керуватися ідеалами істини, добра, краси.
16. Я поки повністю не усвідомив свої потреби і цілі.
17. Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності.
18. Для мене неважлива думка інших про мене і життя в цілому.
19. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
20. В моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод.
21. Для мене важливо зрозуміти сенс свого існування.
22. Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь.
23. Зростаюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене.
24. Важливий для мене факт (подія, фільм, книга) я обдумую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими.
25. Я отримую задоволення від пізнання і освоєння нового.
26. В мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою.
27. Я вважаю, що нерозумно витратити час на читання і роздуми.
28. Я не прагну бути відкритою людиною.
29. Я вважаю, що життя має бути насиченим та продуктивним.
30. Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку.

*Потреба у саморозвитку* (5, 6, 13, 14, 20, 26, 27, 28, 29, 30). Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним.

*Умови саморозвитку* (2, 3, 4, 7, 12, 16, 17, 19, 23, 25). Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливність (толерантність) до нового.

*Механізми (функціональні засоби) саморозвитку* (1, 8, 9, 10, 11, 15, 18, 21, 22, 24).

Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення.

Границі інтервалів низького, середнього і високого рівнів для шкал тесту

Шкали / рівень	Низький	Середній	Високий
Загальний показник	< 101	101-118	>118
Потреба в саморозвитку	< 34	34-40	>40
Умови саморозвитку	< 34	34-39	>39
Механізми саморозвитку	< 34	34-41	>41

### **Методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т. Ільїна)**

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку «+» поруч з номером твердження, якщо Ви згодні з ним, і позначку «-», якщо не згодні з цим твердженням.

## Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних Вам якостей Ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть \_\_\_\_\_)
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенс у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім добрим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Яких притаманних Вам якостей Ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть \_\_\_\_\_).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя – студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю наостанок.
20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.



21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія приноситиме мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних Вам якостей найбільше заважає навчатися? (Відповідь напишіть \_\_\_\_\_).
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітна платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ (Відповідь напишіть \_\_\_\_\_).
40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.

41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

#### Обробка та інтерпретація результатів

Слід підрахувати збіги відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію.

*Шкала «Набуття знань»* (максимум 12,6). За відповіді «так» на питання № 4 – 3,6 балів; за № 17 – 3,6 балів, № 26 – 2,4 балів.

За відповіді «ні» на питання № 28 – 1,2 бали; № 42 – 1,8 бали.

*Шкала «Оволодіння професією»* (максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання № 9 – 1 бал; за № 31 – 2 бали, № 33 – 2 бали, № 43 – 3 бали; № 48 – 1 бал, № 49 – 1 бал.

*Шкала «Отримання диплому»* (максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання № 24 – 2,5 бали; за № 35 – 1,5 бали, № 38 – 1,5 бали, № 44 – 1 бал.

За відповіді «ні» на питання № 11 – 3,5 бали.

Аналіз відповідей пояснює специфіку мотиваційної сфери студента.

Питання за пунктами 5, 13, 30, 39 є нейтральними щодо цілей опитувальника та до обробки не включаються.

### Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей»

(В. Сопов, Л. Карпушина)

Інструкція: Вам потрібно оцінити твердження за такою схемою: якщо для Вас твердження не має ніякого значення, то воно оцінюється як 1; якщо має невелике значення – як 2; якщо має певне значення – як 3; якщо для Вас це важливо – як 4; якщо для Вас це дуже важливо – як 5.

№ з/п	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.					
2.	Вчитися, щоб дізнаватися щось нове у досліджуваній області знань.					
3.	Щоб вигляд моєї оселі постійно змінювався.					
4.	Спілкуватися з різними людьми, активно брати участь у суспільній діяльності.					
5.	Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим самим, чим і я.					
6.	Щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені у встановленні особистих рекордів.					
7.	Відчувати антипатії до інших.					
8.	Мати цікаву роботу, яка повністю поглинає мене.					
9.	Створювати щось нове у досліджуваній мною галузі знань.					
10.	Бути лідером у моїй родині.					
11.	Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.					
12.	У своєму захопленні швидко досягати поставленої мети.					
13.	Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу, яка дає хороший зарібок.					
14.	Позлословити, коли у людей неприємності.					
15.	Вчитися, щоб «не заривати свій талант у землю».					

16.	Разом з сім'єю відвідувати концерти, театри, виставки.					
17.	Застосовувати свої власні методи у громадській діяльності.					
18.	Перебувати членом будь-якого клубу за інтересами.					
19.	Щоб оточуючі помічали мою спортивну підтягнутість.					
20.	Не почуватися прикро, коли висловлюють думку, протилежну моїй.					
21.	Винаходити, удосконалювати, придумувати нове у своїй професії.					
22.	Щоб рівень моєї освіченості дозволяв відчувати себе впевнено у спілкуванні з різними людьми.					
23.	Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством.					
24.	Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю.					
25.	Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище.					
26.	Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним у будь-яких ситуаціях.					
27.	Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки моєї особистості.					
28.	Знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті.					
29.	У вільний час створювати щось нове, те, чого раніше не існувало.					
30.	Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися у будь-якій компанії.					
31.	Не відчувати коливаний, коли комусь потрібно допомогти у біді.					
32.	Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.					
33.	Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола.					
34.	Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків.					
35.	Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність.					
36.	Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність.					
37.	Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.					
38.	Повністю зосередитися на своєму захопленні, присвячувати вільний час хобі.					
39.	Придумувати нові вправи для фізичної розминки.					

40.	Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти з собою.					
41.	Яке враження моя робота справляє на інших людей.					
42.	Отримати вищу освіту або вступити до аспірантури, отримати вчену ступінь.					
43.	Щоб моя сім'я мала дуже високий рівень добробуту.					
44.	Твердо відстоювати певну точку зору у суспільно-політичних питаннях.					
45.	Знати свої здібності у сфері хобі.					
46.	Отримувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження.					
47.	Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був.					
48.	У роботі швидко досягати поставленої мети.					
49.	Щоб рівень освіти допоміг мені зміцнити моє матеріальне становище.					
50.	Зберігати повну свободу і незалежність від членів моєї сім'ї.					
51.	Щоб активна фізична діяльність дозволяла змінювати мій характер.					
52.	Не думати, коли у людей неприємності, що вони отримали по заслугах.					
53.	Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрядження тощо).					
54.	Вчитися, щоб «не загубитися у натовпі».					
55.	Кидати щось робити, коли не впевнений в своїх силах.					
56.	Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність.					
57.	Займатися вивченням нових віянь в моїй професійній діяльності.					
58.	Вчитися та отримувати при цьому задоволення.					
59.	Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в сім'ї.					
60.	Беручи участь в суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.					
61.	Завоювати повагу у людей завдяки своєму захопленню.					
62.	Завжди досягати намічених спортивних розрядів і звань.					
63.	Не кидати щось робити, якщо немає впевненості у своїх силах.					

64.	Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу.					
65.	Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад у досліджувану дисципліну.					
66.	Щоб для мене не мало значення, що лідер у родині – хтось інший.					
67.	Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей.					
68.	Займаючись у вільний час улюбленою справою, детально продумувати свої дії.					
69.	У разі участі у різних змаганнях завоювати будь-який приз, винагороду.					
70.	Не говорити навмисно неприємних речей.					
71.	Знати, якого рівня освіти можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати.					
72.	У шлюбі бути завжди абсолютно надійним.					
73.	Щоб життя мого оточення постійно змінювалося.					
74.	Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись з людьми, які захоплюються тим самим.					
75.	Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою перевагу.					
76.	Не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.					
77.	Щоб прийоми моєї роботи змінювалися.					
78.	Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим до кола розумних і цікавих людей.					
79.	Мати чоловіка (дружину) з родини високого соціального становища.					
80.	Досягати поставленої мети у своїй громадській діяльності.					
81.	У своєму захопленні створювати необхідні для життя речі (одяг, меблі, техніку тощо).					
82.	Щоб фізична підготовка надавала свободу у рухах та створювала відчуття особистої свободи.					
83.	Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів.					
84.	Бути корисним для суспільства.					
85.	Вносити різні удосконалення до сфери мого хобі.					
86.	Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів.					
87.	Уважно стежити за тим, як я одягнений.					
88.	Щоб б під час роботи постійно була можливість спілкуватися з товаришами по службі.					
89.	Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти					

	людини, чію думку я ціную.					
90.	Ретельно планувати своє сімейне життя.					
91.	Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б моє матеріальне становище.					
92.	Щоб мої погляди на життя виявлялися у моєму захопленні.					
93.	Займаючись громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.					
94.	Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу.					
95.	Щоб моя уява виявлялася навіть у ранковій зарядці.					
96.	Завжди охоче визнавати свої помилки.					
97.	Щоб моя робота була на рівні й навіть краще, ніж у інших.					
98.	Щоб рівень моєї освіти допоміг мені зайняти бажану посаду.					
99.	Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату.					
100.	Мати власні політичні переконання.					
101.	Щоб коло моїх захоплень постійно розширювався.					
102.	Мати, перш за все, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті.					
103.	Не вигадувати вагому причину, щоб виправдатися.					
104.	Перед початком роботи чітко її розпланувати.					
105.	Щоб моя освіта давала можливість отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, пільги).					
106.	У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.					
107.	Витрачати багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів про спорт.					
108.	Не заздрити успіхам інших.					
109.	Мати високооплачувану роботу.					
110.	Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.					
111.	Поводитися за столом вдома так само, як і на людях.					
112.	Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам.					

## Ключ до морфологічного тесту життєвих цінностей

Життєві цінності	Життєві сфери						Шкала достовірності
	Проф.	Освіт.	Сім'я	Суспіль.	Захопл.	Фіз.	
Розвиток себе	1	15	27	37	45	51	+7
	57	71	83	93	101	107	-14
Духовне задоволення	8	2	16	28	38	46	+20
	64	58	72	84	94	102	+31
Креативність	21	9	3	17	29	39	-40
	77	65	59	73	85	95	+47
Соціальні контакти	32	22	10	4	18	30	+52
	88	78	66	60	74	86	-55
Власний престиж	41	33	23	11	5	19	-63
	97	89	79	67	61	75	+70
Досягнення	48	42	34	24	12	6	+76
	104	98	90	80	68	62	+87
Матеріальне становище	53	49	43	35	25	13	+96
	109	105	99	91	81	69	-103
Збереження власної індивідуальності	56	54	50	44	36	26	-108
	112	110	106	100	92	82	-111

Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей  
(чоловіки 18-60 років)

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Розвиток себе	25 і менше	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50 і більше
Духовне задоволення	28 і менше	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53 і більше
Креативність	25 і менше	26-28	29-31	32-34	35-36	37-39	40-42	43-45	46-47	48 і більше
Соціальні контакти	24 і менше	25-27	28-30	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49 і більше
Власний престиж	22 і менше	23-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47 і більше
Досягнення	27 і менше	28-30	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-50	51 і більше
Матеріальне становище	28 і менше	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53 і більше
Збереження власної індивідуальності	23 і менше	24-27	28-30	31-34	35-37	38-41	42-44	45-48	49-51	52 і більше



Орієнтовні норми для шкал життєвих сфер  
(чоловіки 18-60 років)

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Професійне життя	43 і менше	44-47	48-50	51-54	55-57	58-61	62-64	65-68	69-72	73 і більше
Навчання і освіта	35 і менше	36-40	41-46	47-51	52-56	57-61	62-66	67-72	73-77	78 і більше
Сімейне життя	36 і менше	37-40	41-43	44-47	48-51	52-54	55-58	59-61	62-65	66 і більше
Суспільне життя	30 і менше	31-35	36-39	40-43	44-48	49-52	53-57	58-61	62-66	67 і більше
Захоплення	29 і менше	30-34	35-38	39-42	43-47	48-51	52-55	59-60	61-64	65 і більше
Фізична активність	17 і менше	18-23	24-28	29-34	35-40	41-46	47-52	53-58	59-64	65 і більше

Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей  
(жінки 18-55 років)

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Розвиток себе	24 і менше	25-26	27-29	30-32	33-35	36-37	38-40	41-43	44-45	46 і більше
Духовне задоволення	27 і менше	28-31	32-34	35-37	38-40	41-44	45-47	48-50	51-53	54 і більше
Креативність	21 і менше	22-24	25-28	29-31	32-34	35-37	38-41	42-44	45-47	48 і більше
Соціальні контакти	25 і менше	26-28	29-31	32-35	36-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51 і більше
Власний престиж	20 і менше	21-23	24-27	28-30	31-34	35-37	38-41	42-45	46-48	49 і більше
Досягнення	24 і менше	25-27	28-30	31-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-46	47 і більше
Матеріальне становище	26 і менше	27-30	31-33	34-37	38-40	41-44	45-47	48-51	52-54	55 і більше
Збереження власної індивідуальності	20 і менше	21-23	24-27	28-30	31-33	34-37	38-40	41-44	45-47	48 і більше



## Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції»

(А. Зверьков, Е. Ейдман)

Інструкція:

«Вам пропонується тест, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне і вирішіть, правильне чи неправильне це твердження щодо Вас. Якщо правильне, то на аркуші для відповідей проти номера цього твердження поставте знак «плюс» (+), а якщо неправильне – «мінус» (-).

Тест

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання залишити цю справу.
2. Я не покидаю своїх планів і справ, навіть якщо доведеться обирати між ними і приємною компанією.
3. Мені неважко стримати спалах гніву, якщо це необхідно.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, який запізнюється.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюсь вислухати співрозмовника не перебиваючи, навіть якщо йому не терпиться заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо потрібно, я можу не спати впродовж ночі (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути у «хорошій формі».
10. Мої плани дуже часто перекреслюють зовнішні обставини.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Мені не просто примусити себе холоднокровно спостерігати за видовищем, яке хвилює.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжити роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко приховати це.

15. Я можу зайнятись своїми справами при незручних та невідповідних обставинах, якщо це необхідно.

16. Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно обов'язково зробити до певного терміну.

17. Вважаю себе рішучою людиною.

18. Фізичну втому я переношу легше, ніж інші.

19. Краще почекати ліфт, який щойно поїхав, ніж підніматися сходами.

20. Зіпсувати настрій мені не так просто.

21. Іноді якась дрібниця захоплює мої думки, не дає спокою, і я ніяк не можу від неї відчепитися.

22. Мені важче зосередитись на завданні або роботі, ніж іншим.

23. Пересперечати мене важко.

24. Я завжди прагну закінчити розпочаті справи.

25. Мене легко відволікти від справ.

26. Я іноді помічаю, що намагаюсь досягти свого всупереч обставинам.

27. Люди часом заздять моєму терпінню і ретельності.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час монотонної роботи несвідомо починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це призводить до погіршення результатів.

30. Мене, зазвичай, сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються дверцята транспорту або ліфта, який від'їжджає.

### Обробка результатів

Мета обробки результатів – визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) й індексів за субшкалами «наполегливість» (Н) і «самоконтроль» (С). Кожен індекс – це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей досліджуваного з ключем загальної шкали або субшкали.

В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою «В» має перебувати у діапазоні від 0 до 24, за

субшкалою «наполегливість» – від 0 до 16 і за субшкалою «самоконтроль» – від 0 до 13.

#### Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

*Загальна шкала* 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 13-, 14-, 16-, 17+, 22-, 24+, 25-, 27+, 7+, 9+, 10-, 11+, 18+, 20+, 21-, 28-, 29-, 30-

*Наполегливість* 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

*Самовладання* 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

#### Аналіз результатів

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції мають на увазі міру володіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами та спонуканнями. Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований в цілому й окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість і самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більшу половину максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самовладання. Для шкали «В» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» – 8, для шкали «С» – 6.

Високий бал за загальною шкалою притаманний особам емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним. Для них характерний спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки; їм властива виражена соціально-позитивна

спрямованість. Іноді можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності. Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, уразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як із незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена здатністю до рефлексії і самоконтролю.

*Субшкала «наполегливість»* характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи та спокуси, головна їх цінність – розпочата справа. Таким людям притаманні повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. У крайньому випадку можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності і навіть хаотичної поведінки. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільної трактовки соціальних норм.

*Субшкала «самовладання»* відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою у різних ситуаціях. Ним притаманний внутрішній спокій, впевненість у собі, які звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприйняття нового, неочікуваного і, як правило, поєднуються зі свободою вчинків, тенденціями до новаторства і радикалізму. Прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, переваги постійного занепокоєння і втоми. На

іншому полюсі цієї субшкали – спонтанність і імпульсивність, поєднані з образливістю і наданням переваги традиційним поглядам, які відгороджують людину від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою неоднозначна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності і відносинах із людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Низькі рівні наполегливості та самоконтролю у багатьох випадках виконують компенсаторні функції, проте також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості, її вміння будувати свої відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на різноманітні ситуації.

Отримавши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму самовдосконалення, зазначивши ті риси, які насамперед потребують розвитку або корекції.

## **Психодіагностичні методики дослідження компонентів інтернальності майбутніх психологів**

### **Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою)**

Інструкція: Вам будуть запропоновані висловлювання людей про життя, з якими Ви можете погодитися чи не погодитися. Якщо Ви вважаєте, що: «Так, я думаю приблизно так само», – то поставте поряд із номером судження відповідь «так» або плюс. Якщо вважаєте, що: «Ні, я думаю про це по-іншому», – то поставте поряд із номером «ні» або мінус.

1. Успіхи у кар'єрі залежать не стільки від здібностей і зусиль людини, скільки від збігу обставин.
2. Більшість розлучень відбувається через те, що подружжя недостатньо прагнули пристосовуватись один до одного.
3. Помилково думати, що хвороба – це справа випадку, адже якщо повинен захворіти, то нічого не вдієш.
4. Самотніми стають саме ті люди, які самі не виявляють інтересу та товариськості до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань дуже часто залежить від того, пощастить чи ні.
6. Немає ніякого сенсу намагатися завоювати симпатію людей, якщо у них склалася негативна думка про мене.
7. Зовнішні обставини, наприклад, батьки і добробут, впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємовідносини між подружжями.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на події, які зі мною відбуваються.



9. Мої оцінки в навчанні більше залежать від випадковості, наприклад, від настрою педагога, ніж від мене самого.

10. Я будую плани на майбутнє і знаю, що можу реалізувати їх.

11. Те, що зі сторони здається удачею чи везінням, найчастіше є наслідком довгої цілеспрямованої діяльності.

12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити спілкування їм не вдасться.

13. Мої добрі справи переважно оцінюються іншими належним чином.

14. Вважаю, що випадок чи доля відіграють не дуже важливу роль у моєму житті.

15. Я стараюсь не будувати планів на відділене майбутнє, так як все залежить не від мене, а від того, як складуться обставини.

16. У випадку конфлікту я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.

17. Життя більшості людей, в основному, залежить від збігу обставин.

18. Для мене найкращим є таке керівництво, коли я повинен самостійно вирішувати, як виконати ту чи іншу роботу.

19. Думаю, що сам по собі спосіб життя не є причиною хвороб.

20. Як правило, саме збіг обставин заважає людям добитись успіхів у власній справі.

21. У кінцевому результаті за погане керівництво організацією відповідальні всі люди, які в ній працюють, а не лише керівник.

22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах із близькими.

23. Якщо я дуже захочу, то зможу викликати симпатію у будь-кого.

24. На підростаюче покоління впливає так багато факторів, що зусилля батьків по вихованню своїх дітей найчастіше виявляються даремними.

25. Практично все, що зі мною відбувається, – це справа моїх власних рук.

26. Важко буває зрозуміти, чому керівники поступають саме так, а не по-іншому.

27. Людина, яка не зуміла добитися успіху в своїй діяльності, повинна погодитись із тим, що вона погано її організувала.

28. Я можу добитися від оточуючих того, чого хочу.

29. Винуватцями моїх неприємностей і невдач дуже часто були інші люди.

30. Дитину можна захистити від простуди, якщо її правильно одягати і правильно ростити.

31. У складних обставинах я вважаю більш розумним чекати, поки проблеми розв'яжуться самі по собі.

32. Успіх, як правило, є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку чи удачі.

33. Щастя моєї сім'ї залежить від мене більше, ніж від будь-кого.

34. Нерідко мені буває важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.

35. Я приймаю рішення та дію самостійно, не очікую допомоги від інших і не сподіваюсь на долю.

36. Шкода, що заслуги людини найчастіше залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.

37. У спілкуванні з людьми часто бувають такі ситуації, які неможливо розв'язати навіть при найбільшому бажанні.

38. Здібні люди, які не реалізували своїх можливостей, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.

39. Більшість моїх успіхів були б абсолютно неможливими без суттєвої допомоги інших людей.

40. Практично всі невдачі у моєму житті виникають через моє незнання, невміння чи лінь.

## Обробка результатів

*Шкала загальної інтернальності (Із)* охоплює всі пункти опитувальника:

- + 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 38, 40
- 1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29, 31, 34, 36, 37, 39.

Високі показники за шкалою характеризують інтернала, тобто людину з внутрішнім локусом контролю, що виявляється в різноманітних життєвих ситуаціях. Такі особистості відрізняються упевненістю в тому, що сили, які впливають на долю особи, знаходяться всередині неї самої; те, що відбувається з людиною, в значній мірі є результатом її активності, й, отже, відповідальність за власне життя лежить на ній самій, а не на будь-яких інших, зовнішніх стосовно неї, силах. Чим нижче показники Із, тим більше виражений зовнішній локус контролю – екстернальність. Екстернали не вірять в те, що людина в стані реально впливати на те, що відбувається в її житті; вони переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться ззовні – це може бути і випадок, і «фатум», і будь-які «впливові люди», але в будь-якому варіанті, на думку екстернала, від його активності мало що залежить, тому він відчуває себе людиною, яка страждає, але не впливає на власну долю.

*Шкала інтернальності при описі життя взагалі (Іж):*

- + 2, 3, 4, 11, 21, 27, 30, 32, 38
- 1, 6, 7, 12, 17, 19, 20, 24, 26, 36, 37.

*Шкала інтернальності при описі особистого досвіду (Ія):*

- + 10, 13, 14, 16, 18, 23, 25, 28, 33, 35, 40
- 5, 8, 9, 15, 22, 29, 31, 34, 39.

*Шкала інтернальності у сфері досягнень (Ід):*

- + 11, 13, 23, 28, 32, 33
- 1, 5.

Шкала Ід охоплює ситуації, пов'язані з наявними досягненнями в діяльності будь-якої людини і самого опитуваного, а також виявляють віру в можливість досягнення успіху в тих чи інших ситуаціях. Високі показники за шкалою характеризують людину, яка вважає себе причиною власних досягнень і готова докладати зусиль для досягнення позитивних результатів у майбутньому. Низькі показники характеризують суб'єкта, що не сприймає себе причиною власних досягнень і не вірить в те, що людина може істотно вплинути на успішність власного життя і діяльності.

*Шкала інтернальності у сфері невдач (Ін):*

+ 4, 16, 27, 38, 40

– 20, 29, 36.

Шкала Ін виявляє ставлення до ситуацій наявних або можливих неуспіхів. Високі показники за шкалою свідчать не про те, що у людини багато невдач, а лише про те, що вона більше відчуває свою відповідальність за невдачі, які вже відбулися або ще можуть відбутися в її житті. Низькі показники характеризують людину, не схильну бачити свою причинність ні в наявних, ні в можливих невдачах в її житті; відповідальність за свої неуспіхи вона покладає на зовнішні сили, будь то якісь люди, просто невезіння або «не судилося».

*Показник «Схильність до самозвинувачень» (Псзв):*  $Псзв = Ін - Ід$

Показник схильності до самозвинувачень визначається шляхом вирахування з даних Ін даних Ід. Він може являти собою як позитивне, так і негативне число. Чим далі показник Псзв від нуля у позитивну сторону, тим більше виражена схильність людини до того, щоб звинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або тільки може трапитися, тобто вважати, що причина її невдач – вона сама, а причина досягнень – хтось інший: «це випадково», «мені допомогли» тощо. Цей показник свідчить про можливо ще приховану для самосвідомості невпевненість в собі. Чим далі

показник Псзв від нуля в негативну сторону, тим менш вірогідні у людини прояви поведінки самозвинувачення, адже при успіхах вона частіше бачить їх причини в собі, а при невдачах схильна вважати, що «хтось інший винен, але не я». Значні негативні бали Псзв можуть свідчити про некритичність опитуваного, але тільки відносно самого себе. Оптимальним для цієї шкали є нульовий бал.

*Шкала «Професійно-соціальний аспект інтернальності» (Inc):*

+ 13, 18, 21, 28

- 1, 9, 26, 36.

Результати за субшкалою Inc свідчать про схильність (або її відсутність) проявляти ініціативу та брати відповідальність на себе у сфері соціальних відносин на виробництві, що стосується як відносин «по вертикалі» – з керівниками, так і по «горизонталі» – з колегами.

*Шкала «Професійно-процесуальний аспект інтернальності» (Inp):*

+ 27, 32, 35, 38, 40

- 15, 31, 37.

Результати за субшкалою Inp свідчать про наявність чи відсутність розвинених навичок забезпечення процесу професійної діяльності. Так, низькі бали Inp дозволяють припустити, що в процесі вирішення конкретних виробничих завдань навіть при наявності відповідної мотивації людина може стикатися з великими труднощами у зв'язку з погано розвиненими навичками якісного здійснення професійної діяльності.

*Показник інтернальності у професійній діяльності (In):  $In = Inc + Inp$*

Шкала охоплює ситуації навчальної, професійної та будь-якої іншої активності, спрямованої на досягнення людиною певної мети. Високі показники за шкалою характеризують людину, яка розуміє, що отримані будь-ким результати залежать від якості його власних дій.

У професійній діяльності такі працівники частіше проявляють схильність до прийняття відповідальності на себе. Низькі показники характерні для людей, яким важко при поясненні причин і способів досягнення того чи іншого результату; вони рідше бувають схильні до покладання на себе будь-якої відповідальності.

*Шкала «Компетентність у сфері міжособистісних відносин» (Імк):*

+ 23

- 6, 22, 24, 26, 29, 34, 37.

Людина вважає себе досить компетентною в міжособистісних стосунках при високих показниках за цією шкалою.

*Шкала «Відповідальність у сфері міжособистісних відносин» (Імв):*

+ 2, 4, 13, 16, 21, 33

- 7, 12.

Шкала показує, чи схильна людина брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти сформованих міжособистісних відносин (чим вище бали, тим вище відповідальність).

*Показник «Інтернальність в міжособистісному спілкуванні» (Ім):*

$I_m = I_{mk} + I_{mv}$

Шкала Ім характеризує активність, яка не стільки має на меті досягнення певного кінцевого результату, скільки спрямована на підтримку міжособистісних відносин в тій мірі, в якій це влаштовує людину. Високі показники за шкалою говорять про те, що респондент бачить свою активну роль у тих відносинах, які у нього складаються з близькими і мало знайомими оточуючими. Низькі показники за шкалою характеризують людину як залежну від інших і не здатну змінити характер свого спілкування з ними.

*Шкала «Інтернальність у сфері сімейних відносин» (Іс):*

+ 2, 4, 16, 33

- 7, 12, 22, 37.

Шкала прямо або непрямо може характеризувати поведінку у сфері сімейно-шлюбних відносин.

*Шкала «Інтернальність у сфері здоров'я» (Із):*

+ 3, 14, 25, 30

- 8, 17, 19, 31.

Шкала прогнозує ставлення людини до здоров'я, а також профілактики та лікування можливих захворювань.

*Шкала «Заперечення активності» (За):*

+ 1, 6, 15, 17, 22, 24, 26, 37

- 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Шкала За характеризує переконання людини в безглуздість будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Високі показники дають уявлення про світоглядні установки, що співвідносяться з «переконаною екстернальністю». Це не просто ствердження переважної ролі зовнішніх сил в життя людини, але й висновки (або переконання) про нерозумність, непотрібність і безглуздість здійснення активності, в жодному разі неспроможної привести до позитивного результату. Якщо більшість екстерналів потребують психологічної допомоги, яка підвищує віру у можливість власного впливу на те, що відбувається в їхньому житті, і спонукає їх до самостійної дії, то екстерналів з високим балом За переконати в цьому виявляється значно важче. Адаже недостатню ефективність власної активності вони пояснюють законами світоустрою і не намагаються щонебудь змінити в своєму житті, оскільки це «безглуздо». Низькі бали підтверджують схильність випробуваного до інтернальності, причому на рівні не тільки світогляду, а й готовності до діяльності.

*Шкала «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів»*

*(Дт):*

- 1, 6, 15, 17, 22, 24, 26, 37.

*Шкала «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї» (Дс):*

+ 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Результати, одержані за субшкалам Дт і Дс, мають значення, протилежні шкалі За. Зіставлення балів шкал «Готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» (Дт) і «Готовності до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї» (Дс) дозволяє глибше зрозуміти природу та можливі прояви інтернальності (або внутрішнього локусу контролю) в одних індивідів і розібратися у причинах схильності до екстернальності (або зовнішнього локусу контролю) – в інших.

### **Опитувальник «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»**

**(за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим)**

Інструкція: Нижче наведені питання, на які необхідно відповідати у формі «так» (+) у випадку позитивної відповіді або «ні» (-) у випадку негативної відповіді й «не знаю» (0), якщо є сумніви у відповіді.

Тестовий матеріал

1. Чи траплялося Вам колись зробити життєву помилку, результати якої Ви почували протягом декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи трапляється Вам наполягати на власній думці, якщо Ви не впевнені на 100% у її правильності?



4. Чи розповіли Ви кому-небудь із найближчих про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось незначно засмутив Вас, чи можете Ви швидко забути про це й перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе іноді невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якби Ви могли змінити найважливіші події, які мали місце в минулому, побудували б Ви інакше своє життя?
10. Що більше керує Вами при прийнятті щоденних особистих рішень – розум або емоції?
11. Чи важко Вам дається прийняття дрібних рішень із питань, які щодня ставить життя?
12. Чи користувалися Ви порадою або допомогою людей, які не входять у число найближчих, при прийнятті життєво важливих рішень?
13. Чи часто Ви вертаєтеся в спогадах до хвилин, які були для Вас неприємні?
14. Чи подобається Вам Ваша особистість?
15. Чи траплялося Вам просити в кого-небудь пробачення, хоча Ви не вважали себе винуватим?

Обробка й інтерпретація результатів тесту.

За кожну відповідь «так» на питання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 – по 10 балів. За кожну відповідь «не знаю» – по 5 балів.

100-150 балів – *повна відсутність рефлексії минулого досвіду*. Ви маєте виняткову здатність ускладнювати собі життя. Вашими рішеннями незадоволені ані Ви, ані Ваше оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й знайти гарних порадників щодо складних життєвих ситуацій.

50-99 балів – *рефлексія зі знаком «-»*, підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових. Ваша обережність, що з'явилася результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Можливо те, що Ви вважаєте помилкою, зробленою в минулому – просто сигнал про те, що Ви змінилися. Ваш критичний розум іноді заважає виконанню Ваших глибоких бажань.

0-49 балів – *рефлексія зі знаком «+»*. Аналіз зробленого й рух уперед. Найближчим часом Вам не загрожує небезпека зробити життєву помилку. Гарантія цього – Ви самі. У Вас є багато рис, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування й передбачення власного майбутнього. Ви відчуваєте себе творцем власного життя.

### **Методика «Здатність до прогнозування» (Л. Регуш)**

Інструкція: Опитувальник призначений для виявлення Вашої схильності до ризику. Кожен пункт анкети має два висловлювання: а і б. Уважно прочитайте кожне з них і позначте те, яке більшою мірою відповідає Вашій точці зору:

1. а) без повного, всебічного аналізу обставин, я, як правило, не приймаю рішень, не починаю діяти;

б) думаю, що досить мати мінімальну інформацію, щоб прийняти рішення і почати діяти;

2. а) зазвичай я не замислююся про далекі наслідки прийнятих рішень;

б) як правило, я намагаюся продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки;

3. а) я згоден з твердженням, що ризик себе не виправдовує;

б) я вважаю, що той не виграє, хто не ризикує;

4. а) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще не упустити подробиці, викладаючи їх у конкретній, образній формі;

б) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще передавати тільки суть в узагальненій формі;

5 а) буває, що я складаю плани, а іноді і дію, але при цьому зовсім забуваю про мету;

б) як правило, я не забуваю мети тих планів, які задумую;

6 а) «заглянувши в майбутнє», я зазвичай замислююся над тим, чому у мене склалося саме це уявлення про нього;

б) «заглянувши в майбутнє», я не намагаюся зрозуміти, де джерела цього знання;

7. а) при встановленні зв'язку знайомого та незнайомого, нового та старого, минулого та сьогодення я зазвичай бачу одну-дві лінії такого зв'язку;

б) порівнюючи нове та старе, знайоме та незнайоме, минуле та майбутнє, я намагаюся встановити кілька ліній зв'язку;

8 а) якщо у людини є здібності, то у неї більше часу для розваг;

б) якщо у людини є здібності, то у неї більші шанси на успіх у справі;

9. а) біля кіоску «Лотерея спринт» я вважаю за краще дивитися, як грають інші, а не грати сам;

б) в будь-якій лотереї я вважаю за краще грати сам, а не дивитися, як це роблять інші;

10. а) при вирішенні найрізноманітніших завдань я зазвичай рухаюся вперед «короткими кроками», перевіряючи правильність кожного з них;

б) при вирішенні будь-якої проблеми я зазвичай шукаю загальний підхід до вирішення, роблю примірний аналіз його правильності, а потім вже починаю діяти;

11. а) зазвичай при встановленні причинно-наслідкових зв'язків я бачу кілька варіантів, а потім розвиваю ланцюжки наслідків по кожному з них;

б) якщо я замислююся про наслідки, то бачу спочатку одне, потім – те, що виходить з нього і т. п, тобто наслідки шикуються в один ланцюжок;

12. а) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, я обмежуюся 1-2 фактами;

б) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, то я обов'язково шукаю всі можливі докази;

13. а) мені не знайомий стан, який можна назвати «грою уяви», коли знайомі образи включаються у нові зв'язки, химерні комбінації;

б) я досить часто займаюся «грою уяви», коли знайомі образи легко створюють нові химерні комбінації;

14 а) для мене не складає труднощів дати повний, всебічний аналіз причин і наслідків будь-якої ситуації;

б) якщо потрібно проаналізувати проблему, умову задачі, ситуацію тощо, я зазвичай веду глибокий односторонній аналіз;

15. а) про мене можна сказати, що я людина, схильна до ризику;

б) мене ніяк не назвеш людиною, схильною до ризику;

16 а) якщо я замислююся про наслідки вчинків, подій, то, як правило, враховую всі обставини, які можуть їх викликати;

б) якщо я знаю про наслідки подій, вчинків, то зазвичай «не копаюся» в їх причинах;

17. а) щоб довести правильність причинно-наслідкових зв'язків, досить одного доброго прикладу;

б) вважаю, що наявність причинно-наслідкових зв'язків не можна довести, спираючись на поодинокі приклади;

18. а) якщо надійшла пропозиція взяти участь у вигідній справі, то зазвичай я його приймаю не замислюючись;

б) якщо є пропозиція брати участь у вигідній справі, я зазвичай її не приймаю без ретельної оцінки близьких і далеких наслідків;

19. а) якщо мої припущення (гіпотези) виявилися невірними, я з легкістю можу сформулювати принципово нові;

б) якщо у мене виникло якесь припущення (гіпотеза), то замінити його новим мені буває дуже важко;

20. а) при вирішенні завдань, при сприйнятті людей мені буває важко позбутися від шаблонів, які у мене є;

б) я легко звільняюся від наявних у мене стереотипів, у мене легко виникають нові, несподівані уявлення.

#### Ключ для оцінки результатів тестування

Бал	Номер обраної відповіді	Всього
0	4а, 8а, 14б, 1б, 6а, 7а, 20а, 13а, 19б, 2а, 10а, 5а, 11б, 12а, 17а	16
1	4б, 8б, 14а, 1а, 16а, 6б, 7б, 20б, 13б, 19а, 2б, 5б, 10б, 11а, 12б, 17б	16

Примітка: шкала ризику – 3а, 3б, 9а, 9б, 15а, 15б, 18а, 18б (всього 8) – не враховуються.

### Результати тестування

<i>Рівень</i>	<i>Кількість балів</i>
Високий	12-16
Середній	8-11
Низький	1-7

### Тест атрибутивних стилів ТАС (Л. М. Рудіна)

Інструкція: Виберіть у кожному пункті ту відповідь, яка здається Вам найбільш відповідною, й обведіть цифру, яка стоїть праворуч від обраної відповіді (1 або 0). Не звертайте уваги на літерні коди. Час відповідей не обмежується. Серед відповідей немає правильних або неправильних.

#### Тест

1. Проект, за який Ви відповідали, виявився вельми успішним:

А. Я забезпечив(ла) успіх проекту грамотною організацією роботи. 1

В. Успіх був забезпечений зусиллями всього колективу. 0

2. Ви і Ваш(а) чоловік (дружина) (друг, подруга) миритесь після сварки:

А. Сьогодні я швидко залагодив(ла) всі розбіжності. 0

В. Зазвичай я легко залагоджую конфлікти. 1

3. Ви заблукали, коли їхали до будинку приятеля:

А. Я неточно записав(ла) адресу. 1

В. Приятель неправильно пояснив дорогу. 0

4. Ви прекрасно провели час у туристичній поїздки:

А. Мені пощастило з погодою. 0

В. Я вдало вибрав(ла) час і маршрут. 1

5. Після переповненого подіями дня Вам ніяк не вдається заснути:

А. Мені буває нелегко заснути після сильних хвилювань. 1

В. Я надто збуджений(на) зараз, щоб легко заснути. 0

6. На вулиці Вас наздоганяє людина та повертає загублений Вами гаманець з великою сумою грошей:

А. Мені зустрілася порядна людина. 0

В. Це природний вчинок для більшості людей. 1

7. Результати психологічного тестування свідчать, що у Вас відмінні нерви:

А. Я вдало відповів(ла) на запитання тесту. 0

В. Я дійсно спокійна, упевнена у собі людина. 1

8. Ви не пройшли співбесіду при прийомі на роботу і дуже засмутилися:

А. Я важко переживаю невдачі. 1

В. Ця невдача була особливо болючою. 0

9. На людному перехресті Ви зіткнулися з іншим пішоходом:

А. Я дивився(лася) в інший бік. 1

В. Куди він дивився! 0

10. На Вас дивляться із захопленням:

А. Я привабливий (приваблива). На мене часто звертають увагу. 1

В. Сьогодні я в прекрасній формі. 0

11. У гостях в малознайомій компанії Ви чуєте масу компліментів на свою адресу:

- A. Які приємні люди тут зібралися! 0
- B. Що ж, я – особистість непересічна! 1

12. Цього року Ваше здоров'я було в особливо доброму стані:

- A. Обставини дозволили мені досить відпочивати і нормально харчуватися. 0
- B. Я організував(ла) свій режим так, щоб мій спосіб життя був здоровим. 1

13. Ви образили співрозмовника різким зауваженням:

- A. Нерідко я говорю, не подумавши. 1
- B. Я висловився (висловилася) необдуманно. 0

14. Ви блискуче здали серйозний іспит:

- A. Я приділив(ла) багато часу підготовці. 0
- B. Я завжди наполегливо працюю для досягнення своєї мети. 1

15. Ви виявилися «ювілейним» покупцем магазину й отримали цінний подарунок:

- A. Як вчасно я опинився (опинилася) в цьому магазині. 0
- B. Вдалі збіги трапляються в моєму житті нерідко. 1

16. Фірма, на якій Ви працюєте, мабуть, закриється, але Ви відкладаєте пошук нової роботи:

- A. Страшнуvато міняти роботу. 0
- B. Мене лякають серйозні зміни в житті. 1

17. Літня тітонька завантажує Вас нескінченними проханнями:

- A. Мені складно відмовляти людям у допомозі, навіть якщо моєї добротою зловживають. 1



В. Я не можу відмовити хворий родичці. 0

18. Вас налякала сцена дорожньої аварії:

А. Я дуже вразлива людина. 1

В. Я був(ла) наляканий(а) раптовістю події. 0

19. Ви придбали своєму чоловікові (дружині, другу) подарунок, а він йому (їй) не сподобався:

А. Я недостатньо продумав(ла) покупку. 1

В. Дуже він (вона) вередує. 0

20. Колега знову набридає Вам скаргами, відволікаючи від роботи:

А. Він постійно чимось незадоволений. 1

В. Сьогодні він зовсім збожеволів. 0

21. В очікуванні дуже важливої зустрічі Ви буквально не знаходите собі місця:

А. Я, як правило, хвилююся в подібних ситуаціях. 1

В. Сьогодні – особлива ситуація. 0

22. Вас обманули:

А. Я надто довірливий(ва). 1

В. Даремно я повірив(ла) цій людині. 0

23. Під час колективної гри ведучий вибрав Вас:

А. Я сидів(ла) на видному місці. 0

В. Я був(ла) активніше за інших. 1

24. Ви врятували людину, яка могла потрапити під машину:

А. Я швидко зреагував(ла) на небезпеку. 0

В. Зазвичай я швидко дію в екстремальних випадках. 1

25. Ви стоїте на краю тротуару. Проїжджаюча машина обдає Вас брудом:

А. Як невдало я зупинився (зупинилася). 1

В. Водій зробив це навмисне! 0

26. Ви успішно виступили перед незнайомою аудиторією:

А. Під час виступу я відчував(ла) себе впевнено. 0

В. Як правило, я впевнено почуваю себе, спілкуючись з людьми. 1

27. Ви розвеселили друзів забавною розповіддю:

А. Історія була надзвичайно смішною. 0

В. У мене відмінне почуття гумору. 1

28. Зміни, які Ви внесли до інтер'єру квартири, викликають захоплення у всіх знайомих:

А. Я вдало підібрав(ла) предмети обстановки. 0

В. У мене відмінний смак. 1

29. Малоознайома людина попросла у Вас грошей у борг. Ви відмовили, але відчуваєте себе ніяково:

А. Мені завжди складно говорити «Ні». 1

В. Мені було складно зайняти жорстку позицію. 0

30. Ви розбили улюблену вазу тещі (свекрухи, тітки):

А. Обурлива незручність з мого боку! 1

В. Цей хиткий столик у вузькому проході – найгірше місце для вази. 0

31. Ви перемогли у престижному професійному конкурсі:

А. Я був(ла) відмінно підготовлений(на) у цей раз. 0

В. Я вмію перемагати. 1

32. Ви хотіли б змінити професію, але не робите цього, оскільки Ваші близькі налаштовані критично:

А. Думка близьких людей взагалі багато значить для мене. 1

В. В цьому випадку я зобов'язаний(на) прислухатися до їхньої думки. 0

33. Ваша подруга каже щось, що ображає Ваші почуття:

А. Вона постійно базікає, не замислюючись про інших. 1

В. Вона зігнала на мені свій поганий настрій. 0

34. Ваш керівник звернувся до Вас за порадою:

А. У цьому питанні я дійсно розбираюся. 0

В. Я можу давати слушні поради. 1

35. Друг дякує Вам за допомогу в скрутну хвилину:

А. Мені було приємно допомогти хорошій людині. 0

В. Я допомагаю кожному, якщо це в моїх силах. 1

36. У вас прекрасні відносини з сусідами:

А. Мені пощастило з сусідами. 0

В. Це моя заслуга. 1

37. Фірма, куди Ви давно прагнули потрапити, запрошує Вас на роботу:

А. Вони зрозуміли, який я цінний працівник. 1

В. Вони потребують нових співробітників. 0

38. Ваш бутерброд впав маслом догори:

А. Рідкісне везіння. 0

В. Мені часто щастить. 1

39. Ви прокинулися від болю у шлунку:

А. Навіщо я так щільно повечеряв(ла)?! 1

В. Навіщо вони (рідні) вмовляли: «Поїж як слід»? 0

40. У складній ситуації Ви поступили найкращим чином:

А. Я прийняв(ла) вірне рішення. 0

В. Як завжди, я прийняв(ла) вірне рішення. 1

41. Ви багато сваритеся останнім часом з коханою людиною:

А. Я став(ла) дратуватися через дрібниці. 1

В. Його (її) дратує будь-яка дрібниця. 0

42. Повільний покупець, який стоїть перед Вами біля каси супермаркету, викликав Ваше роздратування:

А. Дурні затримки завжди дратують мене. 1

В. Я поспішаю зараз, тому і нервую. 0

43. Ви добре проявили себе у новій сфері діяльності:

А. Тут я опинився (виявилася) на висоті. 0

В. У мене багато найрізноманітніших здібностей. 1

44. Ви зробили непотрібну покупку, піддавшись умовлянням продавця:

А. Я гублюся, якщо на мене «тиснуть». 1

В. Я не встояв(ла): у цього продавця просто бульдожа хватка. 0

45. Ви довго вибирали лотерейний квиток з безлічі розкладених на прилавку. Він виявився виграшним:

А. Чиста випадковість. 0

В. Я довіряв(ла) своїй інтуїції, вибираючи квиток. 1

46. Ви вирішили не брати парасольку і потрапили під дощ:

А. Рідкісне невезіння. 0

В. Типова ситуація. 1

47. Ви не можете розібратися в інструкції до побутового приладу:

А. Я щось пропустив(ла) в описі. 1

В. Який дурень писав цю інструкцію! 0

48. Кохана людина звинуватила Вас у егоїзмі. Ви дуже засмутилися:

А. Я уразлива людина, мене взагалі легко образити. 1

В. Мене образили несправедливі слова. 0

#### Ключ

1. *Вн (час невдач)* – питання № 5, 13, 20, 21, 29, 33, 42, 46 – перевіряють, наскільки постійними Ви вважаєте причини своїх неприємностей: 0-1 – Ви дуже оптимістичний; 2-3 – помірно оптимістичний; 4 – слабкий песимізм; 5-6 – вельми песимістичний; 7-8 – глибокий песимізм.

2. *Ву (час успіху)* – питання № 2, 10, 14, 15, 24, 26, 38, 40 – визначають сталість е поясненні хороших подій: 7-8 – Ви дуже оптимістично налаштовані; 6 – помірно оптимістична оцінка; 4-5 – проміжний показник; 3 – помірний песимізм; 0-2 – вельми песимістично.

3. *Шн (широта невдачі)* – питання № 8, 16, 17, 18, 22, 32, 44, 48 – «просторовий песимізм» – пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на багато сфер діяльності: 0-1 – дуже оптимістично; 2-3 – помірно оптимістично; 4 – середній показник; 5-6 – помірно песимістично; 7-8 – вельми песимістично.

4. *Шу (широта удачі)* – питання № 6, 7, 28, 31, 34, 35, 37, 43 – оцінка оптимізму з позиції широти для хороших подій: 7-8 – вельми оптимістично; 6 – помірно оптимістично; 4-5 – проміжний показник; 3 – помірний песимізм; 0-2 – вельми песимістично.

5. *Ян (Я-невдача)* – питання № 3, 9, 19, 25, 30, 39, 41, 47 – оцінка персоналізації у поганих умовах (визнання власної провини в невдачах): 0-1 – дуже оптимістично; 2-3 – помірний оптимізм; 4 – середній показник; 5-6 – помірно песимістично; 7-8 – дуже песимістично.

6. *Яу (Я-успішність)* – питання №№ 1, 4, 11, 12, 23, 27, 36, 45 – персоналізація в хороших умовах (констатація своїх заслуг): 0-2 – дуже песимістична оцінка; 3 – помірно песимістична; 4-5 – проміжна оцінка; 6 – помірно оптимістична оцінка; 7-8 – дуже оптимістична оцінка.

$H = V_n$  (п. 1) +  $Sh_n$  (п. 3) +  $Y_n$  (п. 6) – підсумок з несприятливих подій

$U = V_u$  (п.2) +  $Sh_u$  (п.4) +  $Y_u$  (п. 6) – підсумок із сприятливих подій

$? = (U - H)$  – остаточний підсумок

Якщо сума  $H$  лежить в межах 3-5, Ви виключно оптимістичні; 6-8 – Ви помірно оптимістичні; 9-11 – проміжне значення; 12-14 – помірний песимізм. Будь-яке значення, що перевищує 14, вимагає обов'язкової корекції.

Якщо сума  $U$  більше або дорівнює 19, Ваше ставлення до хороших подій вельми оптимістично; 17-19 – Ваше мислення помірно оптимістично; 14-16 – проміжне значення; 11-13 – цілком песимістично; менше 10 – глибокий песимізм.

Якщо  $? = (U - H)$  більше 8, Ви досить оптимістичні у широкому діапазоні умов; 6-8 – Ви помірно оптимістичні; 3-5 – проміжне значення; 0-2 – помірний песимізм. Менше 0 – Ви досить песимістичні.

**Опитувальник «Шкала контролю за дією»  
(Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна)**

Тестовий матеріал

1. Якщо я втратив цінну річ і після довгих пошуків так і не зміг знайти її:
  - а) я продовжую думати про зникнення, навіть якщо зайнятий іншими справами;
  - б) незабаром я про це забуваю і занурююся в інші справи.
  
2. Якщо мені належить завершити якусь складну справу:
  - а) часто мені потрібно підштовхнути себе, щоб приступити до неї;
  - б) я наважуюсь на це без коливань.
  
3. Якщо я вивчив нову цікаву гру:
  - а) вона мені досить швидко набридає і мені хочеться зробити щось ще;
  - б) я надовго занурююся в неї.
  
4. Якщо протягом декількох тижнів я працював над важливим завданням і не впорався з ним:
  - а) пройде час, поки я не переживу цю невдачу;
  - б) я не дуже довго думаю про це.
  
5. Якщо у мене з'явилося багато вільного часу:
  - а) я іноді не можу вирішити, чим мені зайнятися;
  - б) я, як правило, швидко знаходжу собі нову справу.
  
6. Якщо я роблю щось дуже важливе для мене:
  - а) я час від часу охоче переключаюсь на інші справи;

б) я займаюся тільки роботою.

7. Якщо в змаганнях мої результати виявляються нижчими, ніж у суперників:

а) я незабаром перестаю думати про це;

б) це ще довго не виходить у мене з голови.

8. Якщо я стикаюся з дуже важкою проблемою:

а) спочатку я думаю: «Чи можна її взагалі вирішити?»;

б) я думаю: «Почнемо діяти, а там подивимося».

9. Якщо я дивлюся цікавий відеофільм:

а) я настільки поглинений ним, що у мене не виникає думки зробити перерву;

б) я іноді охоче перериваюся і роблю що-небудь інше.

10. Якщо я через неувважність впустив на підлогу новий прилад і спроби полагодити його ні до чого не призвели:

а) я швидко примирююся з неминучим;

б) я ще довго почуваюся прикро.

11. Коли мені необхідно вирішити важке завдання:

а) зазвичай я відразу беруся за нього;

б) я повинен якийсь час подумати, перш ніж візьмуся за справу.

12. Якщо я довгий час займаюся цікавою справою (читаю, роблю що-небудь тощо):

а) я іноді думаю, чи має сенс витратити на це час;

б) я так занурений у роботу, що мало замислююся, як це потім використовувати.



13. Якщо я вкотре не застав удома того, з ким повинен був обговорити важливу справу:

а) у мене це не виходить з голови, навіть якщо я займаюся чимось іншим;

б) я не думаю про це до тих пір, поки не трапиться нагода зустрічі.

14. Коли у мене випадає кілька годин вільного часу:

а) я деякий час роздумую, що ж мені зробити в першу чергу;

б) зазвичай я швидко вибираю собі заняття з багатьох інших.

15. Якщо я читаю цікаву статтю в газеті:

а) я поринаю у читання і дочитую її до кінця;

б) часто я пробігаю очима інші статті, перш ніж дочитаю її.

16. Якщо мені продали дорогу, але неякісну річ, а в магазині її не беруть назад:

а) це турбує мене, і я насилу концентруюся на інших справах;

б) я можу залишити це «на потім», зайнявшись іншими справами.

17. Якщо я повинен зробити важливу роботу вдома:

а) мені буває непросто налаштувати себе на роботу;

б) зазвичай я відразу починаю робити.

18. Під час подорожі, яке мені дуже подобається, буває так, що:

а) через деякий час у мене виникає бажання зайнятися чимось іншим;

б) до кінця поїздки у мене не виникає навіть думки робити щось ще.

19. Якщо мою роботу оцінюють як абсолютно незадовільну:

а) я недовго засмучуюсь з цього приводу;

б) перший час мені взагалі нічого не хочеться робити.

20. Коли я повинен завершити відразу кілька важливих справ:

- а) я ретельно обмірковую, з чого найкраще почати;
- б) я відразу намічаю план і приступаю до його виконання.

21. Якщо я починаю розмовляти з будь-ким на цікаву тему:

- а) це виливається в поглиблену бесіду;
- б) незабаром мені хочеться поговорити про що-небудь інше.

22. Якщо я заблукав і зірвав через це важливу зустріч:

- а) спочатку я погано міркую, що ж тепер робити;
- б) я залишаю все як є і переключаюсь на інші справи.

23. Якщо я хочу зробити дві важливих для мене справи:

- а) я швидко беруся за одну з них і вже не думаю про інше;
- б) мені буває нелегко вибрати.

24. Якщо я займаюся чимось цікавим:

- а) час від часу я шукаю можливість зайнятися чим-небудь ще;
- б) я можу займатися цим без кінця.

25. Якщо мені в черговий раз не вдається вирішити важливу задачу:

- а) у мене падає настрій і пропадає бажання її вирішувати;
- б) я незабаром забуваю про це і можу спокійно займатися чимось іншим.

26. Якщо я повинен завершити щось важливе, але неприємне:

- а) зазвичай я відразу беруся за це;
- б) я відкладаю це до тих пір, поки не «припре».

27. Якщо на вечірці я розмовляю на цікаву тему:

- а) я буваю надовго захоплений цією розмовою;
- б) через деякий час я охоче змінюю тему.

28. Якщо щось дуже засмучує мене:

- а) у мене відсутнє бажання що-небудь робити;
- б) мені зазвичай буває легко відключитися від цього, зайнявшись чимось.

29. Якщо я повинен завершити велику роботу:

- а) іноді я довго роздумую, з чого почати;
- б) я відразу вирішую, з чого почати.

30. Якби я освоїв гру набагато краще суперників:

- а) я незабаром припинив би грати;
- б) я хотів би продовжити гру.

31. Якщо у мене зривається кілька справ поспіль в один день:

- а) я іноді не знаю, за що мені хапатися;
- б) я залишаюся діяльним, як якщо б нічого такого не відбувалося.

32. Якщо мені потрібно буде зайнятися досить нудною справою, яка потребує багато часу:

- а) зазвичай я відразу включаюся в роботу;
- б) я повинен «розгальмувати» себе, щоб приступити до неї.

33. Якщо я читаю щось цікаве:

- а) для різноманітності я час від часу переключаюся на щось інше;
- б) я можу довго читати.

34. Якщо я всі сили поклав на те, щоб добре виконати важливу роботу, але вона ніяк не клеїться:

- а) я швидко примиряється з цим і присвячую себе іншим справам;
- б) мені буває важко робити що-небудь ще.

35. Якщо мені потрібно виконати обтяжливий обов'язок:

- а) я з легкістю наважуюся на це;
- б) мені потрібно зібратися з силами, щоб взятися за це.

36. Якщо я намагаюся вивчити щось нове і дуже цікаве:

- а) я надовго занурююся у це;
- б) незабаром я охоче роблю перерву, щоб повернутися до інших справ.

#### Ключ

Шкала	А	Б
<i>Планування</i>	11, 23, 26, 29, 32, 35	2, 5, 8, 14, 17, 20
<i>Реалізація</i>	9, 15, 21, 27, 36	3, 6, 12, 18, 24, 30, 33
<i>Невдача</i>	7, 10, 19, 34	1, 4, 13, 16, 22, 25, 28, 31

За збіг з ключем присвоюється 1 бал. «Сирі» бали переводяться в стени за таблицями тестових норм.

#### Для чоловіків

КД(н)	Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Стени	1	1	1	3	3	4	5	5	6	7	9	9	10
КД(п)	Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Стени	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10	10
КД(р)	Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Стени	1	1	1	1	2	3	4	5	7	7	8	10	10

## Для жінок

КД(н)	Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Стени	1	1	3	3	4	5	6	7	7	8	9	9	10
КД(п)	Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Стени	1	1	3	3	4	5	6	7	8	8	10	10	10
КД(р)	Бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Стени	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	10	

Результати від 1 до 5 стенів відповідають орієнтації на стан, від 6 до 10 стенів – орієнтації на дію.

**Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98»****(В. Моросанова)**

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «Вірно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Невірно» і 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.

№ з/п	Твердження	Вірно	Мабуть, вірно	Мабуть, невірно	Невірно
1.	Свої плани на майбутнє люблю розробляти у найдрібніших деталях.				
2.	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.				
3.	Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто спізнююся.				
4.	Дотримуюся девізу «Вислухай				

	пораду, але зроби по-своєму».				
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 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 тому, щоб 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'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.				
30.	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.				
31.	Не люблю відкривати будь-кому свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.				
32.	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вступити у бій, а потім шукати засоби 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 у 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 її виконання і супутні обставини.				
38.	Рідко відступаюся від розпочатої справи.				
39.	Часто допускаю недбале ставлення до своїх обов'язків у 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.	Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.				
43.	Якщо в роботі не вдалося домогтися якості, яка мене влаштовує, 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 у незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.				
46.	Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.				

*Шкала планування (Пл):*

Так 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36

Ні 15, 42

*Шкала моделювання (М):*

Так 11, 37

Ні 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

*Шкала програмування (Пр):*

Так 12, 20, 25, 29, 38, 43

Ні 5, 9, 32

*Шкала оцінки результатів (ОР):*

Так 30, 44

Ні 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

*Шкала гнучкості (Г):*

Так 2, 11, 25, 35, 36, 45

Ні 16, 18, 23

*Шкала самостійності (С):*

Так 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46

Ні 34

*Шкала загального рівня саморегуляції (ЗР):*

Так 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

№ 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

Регуляторна шкала	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	0-3	4-6	7-9
Моделювання	0-3	4-6	7-9
Програмування	0-4	5-7	8-9
Оцінювання результатів	0-3	4-6	7-9
Гнучкість	0-4	5-7	8-9
Самостійність	0-3	4-6	7-9
Загальний рівень саморегуляції	0-23	24-32	33-45

*Шкала «Планування»* характеризує індивідуальні особливості визначення мети й утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. При високих показниках за цією шкалою у суб'єкта сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності, плани реалістичні, деталізовані, ієрархічні, дієві та стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У піддослідних з низькими показниками за шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, плани схильні до частой зміни, встановлена мета рідко буває досягнута, планування характеризується слабкою реалістичністю. Такі випробовувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно й зазвичай не самостійно.

*Шкала «Моделювання»* дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Випробовувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому,

що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, а результатів – прийнятим цілям. В умовах несподіваних обставин, при зміні способу життя, переході на іншу систему роботи такі випробовувані здатні гнучко змінювати модель значущих умов і, відповідно, програму дій. У піддослідних з низькими показниками за шкалою слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміни ситуації, що, в свою чергу, часто призводить до невдач.

*Шкала «Програмування»* діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість потреби деталізовано, розгорнено продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються у нових обставинах та стійкі у ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятної для суб'єкта успішності. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій. Такі випробовувані вважають за краще діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, віддають перевагу шляху проб і помилок.

*Шкала «Оцінювання результатів»* характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробовуваним себе й результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Суб'єкт

адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причин, що до цього призвели. При низьких показниках за цією шкалою випробуваний не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

*Шкала «Гнучкість»* діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Випробовувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі випробовувані легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості, вносять корекцію в регуляцію. Гнучкість регуляції дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій та успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Випробовувані з низькими показниками за шкалою гнучкості у динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, зміні оточення та способу життя. В таких умовах, не дивлячись навіть на сформованість процесів регуляції, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та вносити корекції. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

*Шкала «Самостійність»* характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу щодо

досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Випробовувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі випробовувані часто і некритично слідують чужим порадам. При відсутності сторонньої допомоги у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої.

*Загальний рівень саморегуляції* характеризує сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Для досліджуваних з високими показниками загального рівня саморегуляції характерна усвідомленість і взаємопов'язаність в загальній структурі регуляторних ланок. Такі випробовувані самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, в значній мірі усвідомлюють висунення і досягнення мети. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина опановує новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи в звичних видах діяльності. У піддослідних з низькими показниками за цією шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей у таких досліджуваних знижена в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції.

**Програма тренінгу формування інтернальності як чинника готовності  
майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

Таблиця В.1.

**Завдання етапів тренінгу формування інтернальності майбутніх  
психологів як чинника їх готовності до особистісно-професійного  
саморозвитку**

Завдання щодо формування інтернальності	Очікуваний вплив на готовність до особистісно-професійного саморозвитку
1	2
1. Наставний етап:	
- активізувати процеси внутрішньогрупової взаємодії;	- мобілізувати ресурс групового впливу на процеси саморозвитку;
- підвищити мотивацію майбутніх психологів щодо формування інтернальності;	- актуалізувати мотивацію особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів;
- розкрити психологічний зміст інтернальності та її значення як професійно важливої якості психолога;	- розкрити потенціал інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.
2. Розвиток когнітивного компонента інтернальності:	
- розвинути рефлексію внутрішніх та зовнішніх причин успіхів і невдач;	- забезпечити усвідомлення власного впливу на успіхи та невдачі навчально-професійної діяльності;
- розвинути вміння прогнозувати наслідки власних вчинків, рішень, установок;	- сформувати вміння передбачувати результати свого особистісно-професійного розвитку в залежності від власних дій та рішень;
- сформувати оптимістичний атрибутивний стиль при поясненні успіхів і невдач;	- забезпечити позитивну оцінку студентами своїх ресурсів щодо досягнення успіхів у

1	2
- забезпечити аналіз власного професійного ідеалу та способів його досягнення на ґрунті внутрішньої локалізації причин професійного успіху;	навчально-професійній діяльності; - надати допомогу у складанні програми особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.
<b>3. Розвиток особистісного компонента інтернальності</b>	
- сформувати внутрішню локалізацію відповідальності у професійній та міжособистісній сферах;	- розвинути потребу в особистісно-професійному саморозвитку, мотивацію та цінності навчально-професійної діяльності внаслідок усвідомлення власної відповідальності за її результати;
- знизити схильність до самозвинувачень;	- підвищити почуття компетентності як суб'єкту особистісно-професійного саморозвитку;
- розвинути інтернальні особистісні якості майбутніх психологів;	- забезпечити внутрішні умови особистісно-професійного саморозвитку.
<b>4. Розвиток регулятивного компонента інтернальності</b>	
- підвищити контроль за дією при плануванні, реалізації та невдачі, розвинути саморегуляцію поведінки;	- стимулювати вольову саморегуляцію, наполегливість і самовладання суб'єктів особистісно-професійного саморозвитку;
- забезпечити орієнтацію на дію, а не на стан; знизити заперечення активності;	- забезпечити подолання внутрішніх бар'єрів особистісно-професійного саморозвитку;
- розвинути готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів навчально-професійної діяльності;	- сприяти реалізації програми особистісно-професійного саморозвитку.
<b>5. Завершальний етап:</b>	
- підвести підсумки тренінгу;	- зафіксувати установку на успішність особистісно-професійного саморозвитку.



**Тематичний план програми тренінгу формування інтернальності як чинника підвищення готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку**

№ з/п	Назва та зміст заняття	Лекції (год.)	Тренінг (год)
1	2	3	4
<i>Етап 1. Настановний</i>			
1.	Знайомство. Правила групи.	1	2
2.	Інтернальність як професійно важлива властивість психолога.	1	2
<i>Етап 2. Формування когнітивного компонента інтернальності майбутніх психологів</i>			
3.	Рефлексія крізь призму інтернальності	1	2
4.	Оптимізм чи песимізм?	1	2
5.	Від аналізу до прогнозу	1	2
6.	Від самоаналізу – до прогнозу власного впливу на клієнта	1	2
7.	Я – психолог: на шляху до професійного ідеалу	1	2
<i>Етап 3. Формування особистісного компонента інтернальності</i>			
8.	Чи відповідальна я людина	1	2
9.	Відповідальність за причини та відповідальність за наслідки	1	2
10.	Інтернальні якості майбутніх психологів	1	2
11.	Почуття провини або почуття компетентності	1	2
<i>Етап 4. Формування регулятивного компонента інтернальності</i>			
12.	Саморегуляція у діяльності психолога	1	2
13.	Орієнтація на дію: як правильно починати справу?	1	2
14.	Планування та реалізація: як правильно діяти?	1	2
15.	Контроль за дією при невдачі	1	2
16.	Труднощі навчально-професійної діяльності та їх подолання	1	2
<i>Етап 5. Завершальний</i>			
17.	Підведення підсумків	1	2
	Всього	17	34

**Етап 1. Настановний**

**Заняття 1. Знайомство. Правила групи.**

*Мета заняття:* активізація процесів самопізнання та внутрішньогрупової взаємодії, налаштування на плідну роботу, формування

відповідального ставлення кожного учасника до норм спілкування під час тренігових занять.

### **Лекційне заняття 1.**

Поняття про локус контролю. Інтернальний та екстернальний локус контролю, їх характеристика. Локус контролю та генералізоване очікування в теорії соціального наочіння Джуліана Роттера.

Поняття про психологічні механізми інтернальності. Локалізація причинності – атрибутивний механізм інтернальності. Локалізація відповідальності за успіхи та невдачі: інтернальність як сукупність особистісних якостей. Внутрішня локалізації контролю за підкріпленням: регулятивний механізм інтернальності.

Інтернальність як інтегративна властивість. Когнітивний, особистісний та регулятивний компоненти інтернальності, їх зміст та характеристики.

#### ***Вправа 1. Розминка «Повітря, земля, вода» [135, с. 183]***

*Мета:* активізація процесів самопізнання та творчої самореалізації; самопрезентація у групі.

*Хід вправи.* Тренер вказує на учасника та у довільному порядку промовляє слово «повітря», «земля» або «вода». В залежності від слова учасник повинен якомога швидше назвати відповідну зазначеному середовищу істоту (птаха, тварину або рибу), яка певним чином відображує його особистість. Після того, які всі виконали завдання, проводиться обговорення самопочуття під час вправи та враження, яке справили один на одного учасники.

#### ***Вправа 2. В ритмі власного Я [108].***

*Мета:* знайомство; усвідомлення власного стану та настрою.

*Хід вправи.* Члени групи по черзі представляються, після чого розбивають свої імена на склади. Ці склади треба проспівати у певному ритмі

в залежності від власного настрою (марш, лірична пісня, реп, інше). Після того, як всі проспівали свої імена, група спільними зусиллями згадує пісню кожного.

***Вправа 3. Матриця смаків [103, с. 129 – модифікація]***

*Мета:* пошук спільних інтересів учасників групи, стимулювання процесів самопізнання та соціальної перцепції.

*Хід вправи.* Ведучий роздає аркуші для гри з «матрицями смаків» з комірками «Музика», «Фільми», «Книги», «Їжа», «Хобі», «Улюблений артист» та пропонує вписати туди те, що найбільш відповідає смаку учаснику. Метою гри є якнайшвидше зібрати два підписи на кожному фрагменті малюнку від осіб, яким також до вподоби те, що там вказано. Після виконання завдання проводиться обговорення того, хто був найшвидшим, кому прийшлося довше шукати подібні смаки і чому.

*Матеріали:* «матриці смаків», ручки.

***Вправа 4. Правила групи [317, с. 146–153; 14, с. 157]***

*Мета:* формування уявлень про правила роботи у групі, мотивування відповідального ставлення до вимог психологічної безпеки під час тренінгу та умов його ефективності.

*Хід вправи.* Тренер знайомить учасників з аксіомами тренінгової роботи, запропонованими видатним німецьким психологом Клаусом Фопелем, дотримання яких забезпечить підтримку психологічної безпеки під час тренінгу: 1) кожен відповідає за себе і залежить від інших учасників (кожен є вільним та автономним до тих пір, доки не обмежує свободу та автономію інших); 2) близькість можлива і за відсутності повної відвертості (ніхто не повинен повідомляти іншим інтимні подробиці власної біографії); 3) ведучий підтримує учасників (дає можливість кожному говорити і мовчати, коли він цього хоче, і допомагає відповідно бути почутим або відійти в тінь); 4) спочатку взаємодія, потім дія (досягнення мети тренінгу є можливим лише за умов доброзичливого та поважного спілкування між членами групи).

Після цього тренер ознайомлює студентів з типовими правилами роботи тренінгової групи, зокрема: 1) правило добровільності: я намагаюся бути позитивним та добровільно активним; 2) правило поваги: я ніколи не перериваю, не ображаю інших учасників і не принижую їх гідності; 3) правило рівності: я звертаюся до всіх учасників різного віку та статусу на «ти» або на «ви» в залежності від рішення групи; 4) правило «тут і тепер»: я беру участь у розв'язанні актуальних питань діяльності групи; 5) правило персоніфікації: говорю «я», а не «ми» або «всі»; не говорю про інших у третій особі (він, вона), а звертаюся безпосередньо до них; 6) правило щирості: я не використовую загальні фрази і штампи; відверто говорю про те, що заважає мені брати участь у роботі групи; 7) правило «стоп»: я завжди можу сказати «ні»; 8) правило пунктуальності та організованості: я ціную час тренінгу, не запізнююся, не займаюся сторонніми речами, говорю коротко і по темі; виключаю мобільний телефон під час тренінгу; 9) правило конфіденційності: усе, що я тут говорю та чую, не виноситься за межі групи.

Тренер питає студентів про їхню думку щодо важливості правил тренінгу та пропонує їм за бажанням внести виправлення чи доповнення. Після спільного узгодження правила оформлюються на окремому аркуші та вивішуються на стіні або дошці під час наступних занять.

*Матеріали:* папір формату А3, фломастери, маркери.

### ***Вправа 5. Плани та очікування [14, с. 165]***

*Мета:* ознайомлення учасників з метою тренінгу, мотивування щодо активної участі в ньому; формулювання студентами очікувань від тренінгової роботи.

*Хід вправи.* Тренер розповідає учасникам про мету та завдання тренінгу з опорою на матеріал лекції. Учасники уточнюють потрібну їм інформацію (за бажанням) та формулюють свої очікування від наступної тренінгової роботи.

На завершення тренер звертається до студентів: «Те, що ми з вами записали, безумовно, може змінюватися упродовж усього тренінгу. Можливо,

ви отримаєте те, на що не сподівалися. Багато що залежатиме від вашої активності. У кінці тренінгового курсу у нас буде можливість проаналізувати, чи всі очікування здійснилися», після чого збирає записи для аналізу та пред'явлення учасникам на останньому занятті.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *написати стислий твір-роздум на тему: «Що я готовий вкласти у тренінг?».*

## **Заняття 2. Інтернальність як професійно важлива властивість психолога**

*Мета заняття:* активізація ціннісного ставлення студентів до інтернальності, аналіз її значення для успішної професійної діяльності психолога, формування мотивації розвитку інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

### **Лекційне заняття 2.**

Зміст понять саморозвитку та особистісно-професійного саморозвитку. Поняття професійної готовності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Когнітивний, аксіологічно-мотиваційний та поведінковий компоненти готовності до особистісно-професійного саморозвитку, їх особливості.

Готовність майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку як важлива проблема сучасної вищої освіти. Вплив компонентів інтернальності на готовність до саморозвитку. Умови конструктивного та деструктивного впливу.

Значення інтернальності як професійно важливої властивості психолога у контексті його професійної діяльності.

*Обговорення домашніх завдань – творів «Що я готов вкласти у тренінг».*

***Вправа 1. Розминка «Оголошення» [103, с. 129]***

*Мета:* стимулювання професійної рефлексії та соціальної перцепції майбутніх психологів.

*Хід вправи.* Тренер просить учасників скласти оголошення (не більше 25 слів), в якому рекламує себе як психолога. Після виконання завдання тренер збирає оголошення, перемішує їх та знов роздає членам групи. Їм потрібно зачитати вголос отримані тексти та вгадати їх автора.

*Матеріали:* папір, ручка.

***Вправа 2. Моє професійне самовизначення [224, с. 285]***

*Мета:* стимулювання навичок самодіагностики професійного самовизначення майбутніх психологів.

*Хід вправи.* Студентам пропонується письмово дати розгорнуту ґрунтовну розповідь щодо власного професійного самовизначення за планом:

1. Чому для Вас важливим є здобуття обраної професії?
2. Якими були основні аргументи під час вибору професії?
3. Чому з усіх споріднених (схожих) професій Ви обрали саме цю?
4. Що Вам необхідно для досягнення професійної успішності?

Після запису студентами своїх думок проводиться спільне обговорення основних моментів, а саме: 1) обґрунтовані (чіткі, логічні) аргументи вибору професії психолога; 2) усвідомлення наявності та вибору альтернатив; 3) формулювання зовнішніх та внутрішніх умов досягнення професіоналізму. Акцент робиться на внутрішніх умовах – якостях, уміннях, установках психолога-професіонала.

*Матеріали:* папір, ручка.

***Вправа 3. Рольова гра «Від кого залежить мій професійний успіх?»***

*Мета:* диференціація інтернальних та екстернальних установок студентів у навчально-професійній сфері.

*Хід вправи.* Тренер питає у студентів, в чому полягають конкретні успіхи навчання та професійної діяльності, які вони б хотіли бачити у своєму житті, після чого організує обговорення того, які «сили» впливають на їх досягнення. Учасники називають людей, обставини та всі можливі чинники, від яких залежать високі оцінки, заробітна плата, авторитет тощо. Ті чинники, які називалися найчастіше, пропонується уявити у вигляді персоніфікованих персонажів (Доля, Випадок, Викладачі, Батьки, Керівництво, Особистість, Держава тощо). Учасники розподіляються на мікрогрупи, кожна з яких «розробляє» роль свого персонажу у житті людини та робить відповідні записи.

На другому етапі вправи тренер називає різноманітні ситуації (побутові, навчальні, професійні), по кожній з яких представники мікрогруп від імені свого персонажа наводять аргументи на користь того, що саме він найбільше впливає на успіх або невдачу. Вітаються логічні, переконливі доводи із застосуванням прикладів. Після ігрової дискусії проводиться спільне обговорення того, чи вважають себе студенти авторами свого успіху. Тренер нагадує учасникам значення терміну «інтернальність» та порівнює інтернальні та екстернальні установки на конкретних прикладах.

*Матеріали:* папір, ручка.

#### ***Вправа 4. Рефлексивна гра «Чарівна крамниця» [315– модифікація]***

*Мета:* рефлексія розвиненості інтернальних якостей.

*Хід вправи.* Проводиться обговорення того, які якості можна назвати інтернальними. Учасники пишуть на окремих аркушах назви своїх найбільш розвинених інтернальних якостей і міркують над тим, яких рис їм не вистачає. Після цього аркуші з назвами якостей виставляються «на продаж». Учасник, який знайшов потрібний йому «товар», може запропонувати господарю обмінятися з ним, обравши натомість іншу якість. Обговорення: чому були «придбані» саме ці якості? Які якості запитувалися та «купувалися» найчастіше? Які переваги вони забезпечать для діяльності психолога? Чи

можна їх вважати орієнтирами особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів?

*Матеріали:* папір, ручка.

***Вправа 5. Полілог «Як сформувати інтернальність майбутнього психолога?» [52, с. 96 – модифікація]***

*Мета:* актуалізація знань студентів про внутрішню локалізацію контролю; осмислення засобів удосконалення інтернальних якостей; підвищення мотивації особистісно-професійного саморозвитку.

*Хід вправи.* Студентам пропонується разом назвати якомога більше причин, які зумовлюють важливість інтернальності саме для особистості психолога в контексті його професійної діяльності.

На наступному етапі виконання вправи тренер просить майбутніх психологів на основі самоаналізу дати оцінку сформованості власної інтернальності, зокрема у навчально-професійній сфері. Зазвичай самооцінювання більшості студентів виявляє недостатню розвиненість інтернального локусу контролю, тому тренер формулює протиріччя між високою значущістю інтернальності як професійно важливої властивості психолога та її недостатньою сформованістю у майбутніх фахівців як проблему, що вимагає конкретного вирішення. Студенти розбиваються на мікрогрупи та намагаються сформулювати якомога більше чітких, реалістичних пропозицій щодо розв'язання проблеми. Після презентації ідей кожної мікрогрупи проводиться спільне обговорення та аналіз вироблених рішень, прогнозування їх позитивних та негативних наслідків. За умов виникнення сумнівів в оптимальності деяких версій у проблемі виявляються нові сторони, які потребують додаткового аналізу.

Нарешті, тренер здійснює ітерацію, тобто повторення на новому рівні опрацювання етапів та результатів полілогу. Найбільш вдалі, на думку студентів, пропозиції фіксуються на фліпчарті та враховуються при подальшому проведенні тренінгу. Наприкінці проводиться обговорення



значущості готовності майбутніх психологів до саморозвитку в особистісно-професійній сфері.

*Матеріали:* папір, фломастери, маркери, фліпчарт.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:**  
*використати протягом тижня один із запропонованих на занятті способів формування власної інтернальності.*

## **Етап 2. Формування когнітивного компонента інтернальності**

### **Заняття 3. Рефлексія скрізь призму інтернальності**

*Мета заняття:* розвиток **рефлексивності** майбутніх психологів; формування внутрішньої локалізації причинності при аналізі минулого досвіду.

#### **Лекційне заняття 3.**

Критерії сформованості когнітивного компонента інтернальності майбутніх психологів. Мета і завдання тренінгу формування когнітивного компонента інтернальності.

Поняття про рефлексію як процес та властивість. Рефлексія та рефлексивність. Значення рефлексії для професійної діяльності психолога.

Зв'язок рефлексії минулого досвіду з інтернальністю у сфері досягнень і невдач. Структурування подій життя та аналіз причинно-наслідкових зв'язків. Значення внутрішньої локалізації причинності при інтерпретації життєвого досвіду для особистісного та професійного зростання.

*Обговорення домашніх завдань – досвіду формування власної інтернальності протягом тижня (на конкретних прикладах інтернальних вчинків).*

***Вправа 1. Розминка «Перехресне представлення» [103, с. 130]***

*Мета:* стимулювання процесів самопізнання та соціальної перцепції.

*Хід вправи.* Вправа складається з двох етапів, на першому з яких тренер ділить учасників на пари. В парах учасники протягом 3 хвилин розповідають один одному про свою особистість: найбільш виражені риси, звички, мотиви тощо. На другому етапі учасники представляють групі тих осіб, з якими розмовляли, на основі їх розповіді. Під час наступного обговорення студенти аналізують, чи змогли за обмежений час дати собі точну характеристику і чи вдалося партнерові правильно передати сказане.

***Вправа 2. Каузометрія [14, с. 159–161 – модифікація]***

*Мета:* причинно-наслідковий аналіз життєвого шляху.

*Хід вправи.* Тренер просить учасників у довільному порядку записати 15 важливих подій свого життя, які стосуються навчання та майбутньої професійної діяльності. Під подіями маються на увазі певні зміни, що вже відбулися, тривають зараз або лише можуть відбутися. Після виконання завдання потрібно вказати орієнтовні дати подій та відзначити їх порядкові номери від найбільш ранньої до найбільш пізньої події. На другому етапі виконання вправи тренер пропонує накреслити таблицю з 15 рядками та 3 стовпчиками. У першому стовпці студенти одну під одною записують події у хронологічному порядку (по одній події у кожному рядку). Потім студенти перечитують подію за номером 15 та подумки відповідають на питання: чи може вона певним чином бути одним із наслідків події № 14? Якщо так, у другому стовпчику навпроти події № 15 треба поставити 1, якщо ні – 0. Після цього учасники аналізують наявність впливу на останню подію подій № 13, № 12 та всіх попередніх, при цьому кожний раз ставлять навпроти події № 15 одиницю у разі наявності зв'язку. Такі самі дії потрібно виконати для подій в усіх інших рядках. На третьому етапі студенти сумують кількість балів напроти кожної події, записують у третій стовпчик та визначають, в якій події найбільша кількість передумов, а в якій – наслідків. На завершення

проводиться обговорення того, чи змінилося щось в усвідомленні учасниками причинно-наслідкового зв'язку між подіями свого життя.

*Матеріали:* папір, ручка, лінійка.

### ***Вправа 3. Наратив «Автобіографія» [266, с. 11– модифікація]***

*Мета:* осмислення власного життя і ролі власних виборів на різних вікових етапах.

*Хід вправи.* Спочатку студентів ознайомлюють з алгоритмом складання автобіографії та пропонують написати коротку автобіографію обсягом в 10 речень в її традиційній формі. Друге завдання – на окремому аркуші намалювати 10 граф, які відповідають зазначеним пунктам автобіографії, дати назву кожному з них та написати у графі власні коментарі до цього етапу чи події. Коментарі можуть мати форму асоціацій, випадків з життя, казок, малюнків тощо; основне їх призначення – дати якісну характеристику кожному періоду. Бажано згадати найбільш значущі позитивні та негативні події, які відбулися протягом нього. Третє завдання полягає в тому, щоб проаналізувати значення власної ролі у цих подіях (починаючи з дошкільного або молодшого шкільного віку). Студентам пропонується відповісти на запитання: який вибір стояв переді мною на цьому етапі? Яку лінію поведінку я обрав (обрала)? Як це вплинуло на моє подальше життя? Висновки та враження виносяться на спільне обговорення.

*Матеріали:* папір, ручка, олівці.

### ***Вправа 4. Аналіз ситуації [67, с. 227 – модифікація]***

*Мета:* розвиток уміння об'єктивно аналізувати складні ситуації навчально-професійної діяльності та власну роль в їх розв'язанні; перехід від екстернальної до інтернальної оцінки подій.

*Хід вправи:* учасникам пропонується згадати конкретний складний випадок, що стосується навчально-професійної діяльності, який викликав багато неприємних емоцій і в якому студент звинувачує інших людей або

обставини. Треба одним реченням описати ситуацію з екстернальної точки зору (наприклад, «На останній сесії викладач занижив мені бали тому, що погано до мене ставиться»). Схема подальшого аналізу ситуації: 1) факти: що відбулося (зазначаються лише дії без почуттів, намірів, інтерпретацій)? Які факти є важливими, а які є другорядними? 2) проблема: у чому полягає негативне значення ситуації для мого життя? 3) моя роль: які питання я був повинен вирішити для попередження чи розв'язання проблеми? Що я не зробив або зробив неправильно? 4) аргументи: якими є мої аргументи на свій захист? 5) підсумок: що я б зробив інакше, якщо була б можливість повторення цієї ситуації? Як я можу зараз виправити негативні наслідки минулої помилки? Після виконання вправи студенти знов одним реченням дають характеристику ситуації, але на цей раз висвітлюють її з інтернальної позиції (наприклад, «На останній сесії викладач занижив мені бали тому, що я протягом семестру дратував його постійними запізненнями та розмовами по мобільному телефону; тепер на парах буду тільки писати повідомлення»). Проводиться обговорення того, як змінилося емоційне ставлення студентів до ситуації.

*Матеріали:* папір, ручка.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *виявити одну інтернальну причину події, яка завжди оцінювалася як наслідок виключно зовнішніх впливів.*

#### **Заняття 4. Оптимізм чи песимізм?**

*Мета заняття:* формування оптимістичного атрибутивного стилю при поясненні успіхів і невдач.

*Обговорення домашніх завдань – інтернальних причин «екстернальної» події.*

#### **Лекційне заняття 4.**

Поняття про атрибутивний стиль. Оптимістичний та песимістичний атрибутивні стилі за М. Селігманом. Параметри пояснень успіхів і невдач: стабільність, глобальність і локус. Поняття про контрольовані та неконтрольовані, стабільні та варіативні внутрішні причини успіхів і невдач.

Оптимістичний атрибутивний стиль як особлива інтерпретація позитивних та негативних життєвих подій. Постійність, широта та локалізація причин добрих та поганих подій. Оптимістичний атрибутивний стиль та оптимізм: порівняння та розведення понять.

#### ***Вправа 1. Розминка «Внутрішній стан» [14, с. 163 – модифікація]***

*Мета:* налаштування на роботу та темою заняття, порівняння емоційних проявів оптимістичних та песимістичних станів.

*Хід вправи.* Тренер кидає по черзі м'яч учасникам та називає емоційні стани, властиві оптимістам (впевненість, радість, приємні очікування, спокій та ін.) та песимістам (тривога, сум, страх, погані передчуття тощо). Кожний учасник повинен невербально зобразити емоційний стан та повернути м'яч тренеру. Проводиться обговорення того, як часто студенти перебувають у зазначених станах і чим відрізняється емоційне самопочуття у кожному з них.

*Матеріали:* м'яч.

#### ***Вправа 2. Мої чесноти [240]***

*Мета:* формування атрибуції успіху до стабільних внутрішніх чинників.

*Хід вправи.* Учасникам дається інструкція: «Кожному з вас пропонується подумати над тим, яка власна якість найчастіше допомагала йому досягати успіху у будь-якій справі. Після того, як ви зробите свій вибір, вигадайте (чи пригадайте) історію чи притчу, які несли б інформацію про обрану вами чесноту. Після прослуховування вашої розповіді інші учасники повинні здогадатися, про яку якість йшла мова». Після виконання завдання проводиться обговорення того, які саме чесноти сприяли успіху присутніх.

Тренер розповідає, що оптимістична позиція передбачає пояснення успіхів не збігом обставин, а якостями, постійно властивими особистості, тобто стабільними внутрішніми чинниками.

### ***Вправа 3. Мої недоліки***

*Мета:* формування атрибуції невдачі до варіативних, а не стабільних внутрішніх чинників.

*Хід вправи.* Студентам пропонується згадати ситуацію невдачі, причиною якої був певний недолік їх особистості (непунктуальність, нестриманість, неорганізованість тощо). Після цього потрібно поміркувати над тим, чи можна цей змінити недолік, або ж він є стабільною невід'ємною частиною особистості. Бажаючі розповідають про недоліки власного характеру та оцінюють їх як стабільні чи такі, що підлягають впливу. Тренер переконує студентів, що в будь-якому разі недосконалість характеру – не вирок і за умови прикладання певних зусиль може бути подоланою. Після цього студентам пропонується уявити, що їм вдалося сформувати у себе чесноту, протилежну недоліку, та подумки пережити ситуацію по-новому, щоб невдачу змінив успіх. На завершення вправи проводиться обговорення того, чи сприяв отриманий досвід більш оптимістичному погляду на власне життя. Тренер розповідає, що оптимістична позиція передбачає пояснення невдач не обмеженістю здібностей чи інтелекту, а недостатністю зусиль чи темпів саморозвитку, тобто варіативними внутрішніми чинниками.

### ***Вправа 4. Рефлексивні контрасти [52, с. 97 – модифікація]***

*Мета:* аналіз власних критеріїв успіху та невдачі, усвідомлення необ'єктивних песимістичних установок.

*Хід вправи.* Тренер звертається до студентів з пропозицією подумки описати: свою «середню» невдачу; максимально неприємну невдачу; найменш значущу невдачу. Після цього треба порівняти ці випадки між собою, визначити для себе узагальнені критерії «жахливості» невдачі та записати їх

на аркуші. Бажаючі зачитують власні критерії неуспіху та аналізують, до якого полюсу – максимальної чи мінімальної складності – зазвичай наближуються життєві невдачі. На другому етапі виконання вправи студенти аналогічно порівнюють ситуації «звичайного», максимального та мінімального успіху, формулюють їх критерії та аналізують «середню» успішність власного життя. Під час обговорення вправи аналізується залежність емоційного реагування на подію від обраних критеріїв, очікувань та установок, підкреслюється значення оптимістичної та песимістичної інтерпретації власного досвіду, її об'єктивності та реалістичності.

*Матеріали:* папір, ручка.

#### ***Вправа 5. Модель НДНОА [14, с. 211]***

*Мета:* усвідомлення нераціональних песимістичних думок, формування оптимістичного мислення.

*Хід вправи.* Тренер знайомить студентів з покроковою когнітивно-поведінковою моделлю НДНОА. Аббревіатура утворена від перших літер назв елементів техніки, які одночасно виступають її етапами: Н – неприємність, Д – думка, Н – наслідок, О – обговорення, А – активізація. За цим алгоритмом людина: ідентифікує Неприємність, що викликає негативні переживання; усвідомлює всі пов'язані з нею песимістичні Думки; аналізує Наслідки, до яких призводять такі думки (на цьому етапі особистість «відриває» свої песимістичні установки від самої події, на яку часто не може вплинути, та пов'язує їх з власною оцінкою події, яку здатна змінити); з нової точки зору починає Обговорення неприємності із самою собою, спрямоване на заміну песимістичних думок більш конструктивними, оптимістичними; переходить до Активізації, тобто мобілізує свої сили для досягнення успіху. Після ознайомлення з технікою, студенти обирають по одній проблемі зі свого життя та аналізують за поданим алгоритмом.

*Матеріали:* папір, ручка.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *написати стислий твір-роздум на тему: «Чи вважаю я себе оптимістом?».*

### **Заняття 5. Від аналізу до прогнозу**

*Мета заняття:* розвиток здатності до прогнозування на основі побудови причинно-наслідкових зв'язків між майбутніми подіями та теперішніми рішеннями та вчинками.

#### **Лекційне заняття 5.**

Поняття про антиципацію (здатність до прогнозування). Зв'язок антиципації та рефлексії. Факторна модель структури здатності до прогнозування Л. Регуш, згідно з якою зазначена здатність зумовлюється такими якостями мислення, як: аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість.

Здатність до прогнозування як складова інтернальності. Значення антиципації у професійній діяльності психолога.

**Обговорення домашніх завдань – творів-роздумів «Чи вважаю я себе оптимістом?».**

**Вправа 1. Розминка «Антиципаційні метафори» [20, с. 409 – модифікація]**

*Мета:* актуалізація життєвих антиципаційних схем.

*Хід вправи.* Тренер нагадує студентам зміст понять «прогнозування» та «антиципація». Студентам пропонується пригадати якомога більше афоризмів, прислів'їв, висловів з пісень, фільмів або мультфільмів тощо, які так чи інакше стосуються майбутнього. Точність цитування є необов'язковою, речення можливо дещо змінювати. По ходу пригадування тренер робить стислі нотатки. Після накопичення антиципаційних метафор він зачитує свої записи та пропонує студентам поділити всі висловлювання на інтернальні (в



яких підкреслюється вплив самої людини) та екстернальні (в яких людина виступає безпорадною перед долею, людьми та обставинами). Вправа завершується обговоренням думки студентів щодо того, хто контролює майбутнє людини: вона сама або зовнішні сили.

*Матеріали:* папір для нотаток.

### ***Вправа 2. Важкий вибір [282, с. 66]***

*Мета:* формування уміння студентів робити життєвий вибір на основі прогнозування його позитивних та негативних результатів.

*Хід вправи.* Тренер звертається до студентів з вступним словом: «Ми часто опиняємося в ситуації, коли потрібно обирати один з варіантів поведінки, напрямків діяльності тощо. Проте не завжди усвідомлюємо, що, обираючи щось, ми втрачаємо інші, іноді кращі, можливості. В таких випадках людина дорікає собі за помилковий вибір, страждає через сумніви та невпевненість. Щоб уникнути цього, важливо навчитися приймати відповідальність за власний вибір, добре усвідомити його причини та можливі наслідки». Учасники протягом 2-3 хвилин продумують ситуації складного вибору, в якому кожен варіант поведінки має свої переваги та недоліки, так що однозначного виграшу не передбачається. Після цього вони розбиваються на пари та по черзі пропонують один одному зважити всі плюси та мінуси й зробити свій вибір. Після того, як рішення прийняті, проводиться спільне обговорення зроблених учасниками виборів, наводиться їх аргументація. Тренер підводить членів групи до готовності свідомо прийняти відповідальність за наслідки свого вибору, в тому числі – негативні.

### ***Вправа 3. Три кроки [25]***

*Мета:* розвиток умінь планування та прогнозування наслідків власних дій при розв'язанні проблем.

*Хід вправи.* Студентам пропонується згадати найбільш актуальну для них задачу, розв'язання якої потребує значних зусиль. Після цього їм

повідомляється алгоритм, відомий як метод «Трьох кроків» (при сприйнятті складної ситуації):

- 1) з'ясуйте, який аспект ситуації перетворює її для вас у проблему;
- 2) визначте найгірші наслідки, що можуть виникнути, якщо ви не оволодієте ситуацією;
- 3) чітко окресліть ті дії, які можете здійснити, щоб вирішити проблему. Чи будуть витрати коштувати очікуваного результату? Якщо так, то здійсніть задумане. Якщо ні – перевірте ще раз своє ставлення.

Студенти аналізують власні труднощі за методом «трьох кроків», роблять відповідні записи. На другому етапі виконання вправи здійснюється розбір конкретних проблем учасників (за бажанням).

*Матеріали:* папір, ручка.

***Вправа 4. Спектр майбутнього професійного успіху [20, с. 405–406 – модифікація]***

*Мета:* аналіз професійних перспектив, їх інтернальних та екстернальних детермінант.

*Хід вправи.* Студентам пропонується накреслити таблицю на аркуші формату А4 в альбомній орієнтації, яка має 4 стовпчики та 5 рядків. Комірочки мають бути досить великими. На початку вправи тренер просить учасників подумати та визначити 5 ймовірних подій або стадій у своїй майбутній професійній діяльності протягом 15 років після закінчення закладу вищої освіти та записати їх одну під одною у перший стовпчик. Після цього у різних комірках горизонтального рядку навпроти кожної події необхідно стисло описати три її можливих варіанти: успішний, звичайний та неуспішний. Важливо, щоб під написами у кожній комірці залишалося приблизно дві третини або половина вільного місця. На третьому етапі вправи студентам пропонується під кожним варіантом зазначити його інтернальні (такі, що залежать від самої людини) та екстернальні (такі, що залежать від інших людей чи обставин) причини. На завершення проводиться обговорення того,

які з причин успішності або неуспішності майбутньої професійної діяльності мають більший вплив на ймовірне майбутнє. Акцентується здатність кожного контролювати чимало інтернальних причин своїх професійних успіхів.

*Матеріали:* аркуш формату А4, ручка, лінійка.

### ***Вправа 5. Прогноз та профілактика перешкод [83, с. 182–183]***

*Мета:* підготовка до подолання прогнозованих бар'єрів особистісно-професійного зростання.

*Хід вправи.* Студентам пропонується назвати можливі об'єктивні та суб'єктивні перешкоди на шляху реалізації професійних планів. До об'єктивних труднощів належать: опір впливових людей (батьків, керівництва); фінансові труднощі; стан здоров'я. Типові суб'єктивні труднощі – лінощі, труднощі в організації роботи та управлінні часом, невміння починати нову справу тощо. По мірі обговорення тренер записує труднощі на лівій частині фліпчарту. Після їх узагальнення навпроти них записуються засоби їх завчасної профілактики, обговорені та відзначені присутніми як найкращі.

*Матеріали:* маркери, фліпчарт.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:**  
*підготуватися до міні-інсценування «Я через 5 років».*

### **Заняття 6. Від самоаналізу – до прогнозу власного впливу на клієнта**

*Мета заняття:* розвиток умінь аналізу майбутніми психологами власних почуттів та зовнішніх засобів їх виразу; формування навичок прогнозування реакції на них клієнта.

#### **Лекційне заняття 6.**

Проблема сприймання психолога клієнтом. Явища переносу та контрпереносу.

Вимоги до зовнішнього вигляду та поведінки психолога. Особливості поведінки та мовлення, стилю спілкування. Імідж психолога: вимоги до одягу, прикрас, використання статусних атрибутів.

Типи клієнтів, їх реакція на поведінку, зовнішність та професійні впливи психолога. Поняття про «складних клієнтів». Проблема прогнозування реакції клієнта на вербальні та невербальні впливи психолога.

### ***Обговорення домашніх завдань – міні-інсценувань «Я через 5 років».***

#### ***Вправа 1. Розминка «Моє обличчя» [б, с. 82 – модифікація]***

*Мета:* аналіз впливу власної зовнішності на майбутніх клієнтів.

*Хід вправи.* Учасники сидять у колі. Тренер передає їм дзеркало й просить подивитися на себе уважно та максимально об'єктивно, ніби з боку. Першим завданням є описати сильні та слабкі сторони власної зовнішності, уникаючи при цьому емоцій; опис має бути чітким та стислим, як у поліцейському рапорті. Друге завдання – уявити, яке враження може справити така зовнішність на потенційних клієнтів різного віку та статі. Аналіз здійснюється учасниками вголос, коректується та доповнюється за допомогою зворотного зв'язку. Тренер нагадує студентам про правило доброзичливості та щирості при висловлюванні своєї думки.

*Матеріали:* ручне дзеркальце.

#### **Вправа 2. Психомалюнок «Мапа мого Я»**

*Мета:* стимулювання аналізу позитивних та негативних проявів власної особистості, їх сприймання іншими людьми.

*Хід вправи.* Спочатку тренер пропонує подумати та намалювати своє Я у вигляді острова. На острові треба позначити певні ландшафтні зони або об'єкти (Озеро мрій, Вулкан почуттів, Скелі цілеспрямованості тощо). Після цього студентам потрібно дописати на мапу назви «істот», які мешкають у кожній зоні (позитивні та негативні риси характеру, емоції), та «природних

копалин», які там здобувають (здібності, уміння). Вітається творчий підхід до «картографії», використання вигаданих назв та саморобних влучних «термінів». Далі студенти обмінюються не підписаними малюнками та описують уявну подорож по острову Я іншого учасника. Чи приємно знаходитися там? Що подобається, а що викликає дискомфорт? На заключному етапі проводиться обговорення вражень авторів малюнків та «гостей островів».

*Матеріали:* папір, фломастери, маркери.

### ***Вправа 3. З точки зору клієнта [135, с. 189 – модифікація]***

*Мета:* активізація соціальної рефлексії, аналіз позитивного та негативного впливу особистості майбутнього психолога на потенційного клієнта.

*Хід вправи.* На першому етапі тренер не повідомляє про мету вправи, а пропонує студентам дати письмовий опис того, як, на їх думку, вони сприймаються членами тренінгової групи. Важливо намагатися бути об'єктивним та повідомляти як позитивні, так і негативні свої особливості, які може помічати група. На другому етапі тренер збирає аркуші та зачитує записи присутнім, які відгадають, кому з учасників належить «образ очима групи». Проводиться обговорення того, наскільки точною було уявлення людини про те враження, яке вона справляє на оточуючих. На третьому етапі вправи тренер пропонує студентам проаналізувати, як, виходячи з повідомлень зворотного зв'язку, їх можуть сприймати потенційні клієнти. Учасники записують, які позитивні та негативні враження вони можуть справляти на майбутніх клієнтів. За бажанням проводиться обговорення.

### ***Вправа 4. Інсценування «Мені здається, що Ви...»***

*Мета:* усвідомлення наявності ефекту каузальної атрибуції у спілкуванні клієнта з психологом та його впливу на ефективність консультування.

*Хід вправи.* Вправа передбачає наявність базових знань та вмінь з курсу психологічного консультування. На першому етапі вправи тренер пропонує студентам поділитися на пари «консультант-клієнт» і повідомляє про те, що метою вправи є інсценування консультативного процесу. Кожний учасник отримує індивідуальну картку із завданням, яке нікому не можна повідомляти. Завдання на картках «консультантів» полягають в тому, щоб поставити кілька питань клієнту, концентруючись при цьому на заданому переживанні: сильний фізичний біль (зубний або головний); роздратування на підступний вчинок колеги; щастя через наближення одруження з коханою людиною; захват після повернення із відпустки; сильна тривога з приводу ще не отриманих результатів медичних аналізів тощо. На картках «клієнтів» зазначені завдання, які складаються з двох частин: стисло розповісти про певну проблему (сварка з подружжям, нездатність впоратися з неслухняною дитиною, проблеми на роботі, низька самооцінка тощо) та зрозуміти, як до них ставиться психолог. При виникненні у студентів уточнюючих питань щодо виконання вправи їх слід задавати тренеру індивідуально, щоб не розкрити суть свого завдання. На другому етапі в парах проводиться коротке інсценування консультацій (не більше 3 хвилин на кожную пару). Після їх завершення тренер повідомляє учасникам справжню мету роботи: виявити, як клієнти можуть інтерпретувати психофізіологічний стан психолога. Тренер нагадує студентам про зміст соціально-психологічного ефекту каузальної атрибуції, який полягає у поясненні незрозумілої поведінки партнера по спілкуванню шляхом приписування йому певних ставлень і почуттів. На третьому етапі вправи «клієнти» повідомляють, як вони сприймали вираз обличчя психолога і як оцінювали його ставлення до себе. Психологи, в свою чергу, розповідають про сильне почуття, яке «відчували» у момент консультації. На завершення проводиться обговорення того, яким чином впливає стан психолога на стан клієнта і як можна запобігти викривленням каузальної атрибуції.

*Матеріали:* картки із завданнями.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *звернутися до людини та спробувати заздалегідь передбачити реакцію на свої слова.*

**Заняття 7. Я – психолог: на шляху до професійного ідеалу.**

*Мета заняття:* усвідомлення студентами-психологами власного професійного ідеалу та аналіз способів його досягнення виходячи з внутрішньої локалізації причин професійного успіху.

**Лекційне заняття 7.**

Поняття про професіографію. Професіограма психолога.

Вимоги до професійної (теоретичної, практичної) підготовки психолога. Професійно-важливі якості психолога (комунікативні, моральні, ділові, особливості самоствавлення), зумовлені вимогами професійної діяльності. Уміння та навички психолога.

Професійний ідеал, важливість його усвідомлення та реалізації. Поняття про програму особистісно-професійного саморозвитку.

**Обговорення домашніх завдань** – досвіду прогнозування реакції людини на свої слова.

**Вправа 1. Розминка «Професійний девіз» [67, с. 243]**

*Мета:* закріплення цінності обраної професії.

*Хід вправи.* Кожному учаснику пропонується сформулювати свій професійний девіз, який відображає професійне кредо, ставлення до професійного світу та до себе як до професіонала. На формулювання девізу відводиться 5 хвилин, потім девізи зачитуються та за бажанням інтерпретуються.

*Матеріали:* аркуш, ручка.

## ***Вправа 2. На сходах до професіоналізму [320– модифікація]***

*Мета:* забезпечення внутрішньої локалізації атрибутів у сфері професійних досягнень.

*Хід вправи.* Учасникам пропонується взяти аркуш та намалювати сходи з 10 сходинками, над верхньою з яких написати «Психолог-професіонал», а потім позначити на сходах своє місце. Після цього місце під малюнком треба поділити на два стовпчика, в першому з яких зазначити зовнішні причини, які заважають піднятися вище (нестача часу, грошей на додаткову літературу тощо), а у другому – внутрішні чинники (недоліки характеру, нестача старань). Після закінчення роботи проводиться обговорення того, які з причин є більш вагомими.

*Матеріали:* аркуш, ручка, лінійка.

## ***Вправа 3. Складання програми саморозвитку [93, с. 293–296– модифікація] та аутодіагностики [157, с. 49–55 – модифікація] особистості***

*Мета:* розвиток внутрішньої локалізації причинності при рефлексії та прогнозуванні; стимулювання процесів саморозвитку.

*Хід вправи.* Для того, щоб позбутися визначених у процесі тренінгу недоліків та досягти нових вершин особистісно-професійного зростання, студентам пропонується скласти програму саморозвитку та аутодіагностики за таким алгоритмом:

1) конкретизація того, які свої властивості хотілося б посилити, а які – послабити на основі уявлень про своє ідеальне Я як людини та психолога-професіонала; інформація заноситься до колонок «Самовдосконалення: що хочу розвинути» та «Самокорекція: чого хочу позбутися»;

2) формулювання конкретних цілей самозміни, що відрізняються за ступенем важливості та наближеності у часі (ієрархія цілей);



3) вибір методів, засобів, форм досягнення поставлених цілей (в тому числі – методів подолання ймовірних бар'єрів саморозвитку); планування послідовності їх застосування;

4) розробка засобів аутодіагностики процесу саморозвитку:

- точне зазначення часового періоду кожного напрямку роботи над собою із зазначенням дати самоперевірки;

- визначення чітких критеріїв успішності особистісно-професійного саморозвитку, сформульованих на ґрунті уявлень про своє ідеальне Я як психолога-професіонала;

- вибір форм самоконтролю та самооцінки відповідності зазначеним критеріям: бажано використовувати кількісні (психологічні тести) та якісні (аналіз проявів сформованості обраних якостей у власній поведінці тощо) методи.

Цінність програми зумовлюється її реалістичністю, конкретністю, наближеністю до реалій життя розробника.

Програму доцільно оформити на аркуші формату А4 альбомної орієнтації, розподіленому на 6 стовпчиків, 3 з яких відводяться для формулювання змісту та методів особистісно-професійного саморозвитку, а 3 – змісту та методів аутодіагностики успішності цього процесу.

*Матеріали:* папір, ручка, лінійка.

#### ***Вправа 4. Нове Я [25]***

*Мета:* посилення мотивації та оптимістичної установки щодо роботи над собою.

*Хід вправи.* Учасникам дається така інструкція:

- 1) точно уявіть образ себе як особистості та професійного психолога, який ви вважаєте найкращим (Я-ідеальне);

- 2) назвіть усі характеристики цього образу, його якості та особливості, властиві саме вам;

3) тепер уявіть, що ви володієте цими властивостями в найвищому ступені їх чистоти та інтенсивності. Дивіться поглядом, який сповнений цими якостями, дозвольте їм виявитися у вашій позі та міміці;

4) уявіть проникнення в цю якість, повне злиття з нею;

5) нарешті, уявіть оновленого себе в певній ситуації повсякденного або професійного життя, готовим до нового сприймання людей та реагування на події. Що ви відчули?

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *протягом тижня виконувати певну діяльність, передбачену програмою особистісно-професійного саморозвитку.*

### **Етап 3. Формування особистісного компонента інтернальності**

#### **Заняття 8. Чи відповідальна я людина**

*Мета заняття:* формування внутрішньої локалізації відповідальності за контрольовані чинники у професійній та міжособистісній сферах.

#### **Лекційне заняття 8.**

Критерії сформованості особистісного компонента інтернальності майбутніх психологів. Мета та завдання тренінгу формування особистісного компонента інтернальності.

Поняття відповідальності, порівняльний аналіз понять «інтернальність» та «відповідальність». Відповідальність як атрибуція та якість. Умови атрибуції відповідальності за Ф. Хайдером.

Значення відповідальності для професійного саморозвитку психолога, нормативні документи, які фіксують вимоги до відповідальності психологів.

*Обговорення домашніх завдань – досвіду реалізації одного з напрямків програми особистісно-професійного саморозвитку.*

### ***Вправа 1. Розминка «Казкові герої»***

*Мета:* актуалізація та символізація схем відповідальної поведінки.

*Хід вправи.* Кожному учаснику пропонується уявити найбільш відповідального казкового героя (персонажу мультфільму, фільму, дитячої книги тощо), який йому подобається або подобався у дитинстві. Після цього студенти описують поведінку улюбленого героя, не називаючи його ім'я, таким чином, щоб присутні здогадалися, при кого йде мова.

### ***Вправа 2. Повинен чи хочу? [240]***

*Мета:* підвищення відповідального ставлення до обов'язків, зростання внутрішньої мотивації виконання «неприємних» дій.

*Хід вправи.* Учасникам дається інструкція: «Ми часто відчуваємо себе несвобідними у власних діях. Навчальні завдання, домашні обов'язки, нецікаві справи стають кайданами на наших руках. Чи справді ми вимушені виконувати це? Давайте згадаємо, що вибір є завжди! Розділіть аркуш на чотири стовпчики. В першому зазначте п'ять найбільш неприємних для вас обов'язків, почавши кожний пункт словами «Я повинен». У другому – навпроти кожного обов'язку опишіть наслідки, які настануть, якщо ви не будете його виконувати. У третій стовпчик внесіть результати, які ви отримуєте за умов якісного виконання цього обов'язку. Нарешті, у четвертому стовпчику сформулюйте нове ставлення до дії, яку треба виконати; почніть зі слів «Я хочу». Дуже часто усвідомлення значення навіть неприємних справ як правильних та корисних може відновити почуття внутрішньої свободи, допомогти добровільно та самостійно правильний вибір.

*Матеріали:* аркуш, ручка, лінійка.

### ***Вправа 3. Не можу чи не хочу? [41, с. 23–24]***

*Мета:* підвищення відповідального ставлення до складних цілей, зростання внутрішньої мотивації виконання «неможливих» дій.

*Хід вправи.* Студентів просять черзі назвати свої значущі, але досі не реалізовані з важливих причин бажання, починаючи зі слів «я не можу». При цьому бажано торкнутися сфери навчання, хобі, суспільного, сімейного життя тощо. Після цього учасникам пропонують повторити всі твердження, які вони тільки що висловлювали, але з однією відмінністю: замість слів «я не можу» потрібно говорити «я не хочу...». Після виконання завдання тренер з'ясовує, чому використовувати слова «я не хочу» було неприємно. Психолог звертає увагу учасників на те, що вони однаково використовують слова «я не можу» як у випадках, коли говорять про щось дійсно неможливе, так і тоді, коли мова йде про справи, виконання яких реальне, але вимагає чимало зусиль або інших витрат. «Я не можу» передбачає, що у людини обмежені вміння або вона контролюється ззовні. Тоді як «я не хочу» підтверджує відповідальність людини за свої вчинки. Часте перекладання відповідальності призводить до прийняття ролі жертви. Тому тренер закликає студентів слідкувати за тим, в яких випадках вони використовують вислів «я не можу», та бути при цьому чесними із собою.

#### ***Вправа 4. Сфера відповідальності [240 – модифікація]***

*Мета:* прийняття учасниками своєї відповідальності за різні сфери власного життя.

*Хід вправи.* Учасникам пропонується протягом 5 хвилин зазначити на аркуші усе, за що вони вважають себе дійсно відповідальними в житті – починаючи від побутових обов'язків і закінчуючи моральними добровільними зобов'язаннями. Після завершення цього виду роботи учасники обговорюють свої позитивні та негативні почуття, пов'язані з прийняттям відповідальності, й тих переваг, які дає людині відповідальність.

#### ***Вправа 5. Ознаки відповідальної поведінки***

*Мета:* диференціація відповідальної та безвідповідальної поведінки студентів у проблемних ситуаціях навчально-професійної діяльності.

*Хід вправи.* Тренер розділяє студентів на дві однакові підгрупи, яким пропонує стати у два ряди обличчям один до одного таким чином, щоб утворити пари. Після цього зачитує по одній проблемній ситуації з навчально-професійної діяльності, яка вимагає практичного розв'язання (наприклад, студентом набрано недостатню кількість балів з навчальної дисципліни після складання іспиту). Учасник з правого ряду інсценує відповідальну реакцію на подію (наприклад, домовляється про перескладання), а учасник з лівого ряду демонструє реакцію, спрямовану на заперечення чи перекладання відповідальності (наприклад, звинувачує викладача або зображує істеріку чи депресію). Після виконання завдання проводиться обговорення того, яку саме поведінку можна вважати відповідальною і перед ким повинна відповідати доросла людина. Вправа завершується рефлексією того, чи вважають студенти себе відповідальними людьми.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *написати стислий твір-самоаналіз «Коли я буваю невідповідальним».*

### **Заняття 9. Відповідальність за причини та відповідальність за наслідки**

*Мета заняття:* переорієнтація локалізація відповідальності за подію з причин на подолання її наслідків.

#### **Лекційне заняття 9.**

Поняття про спрямованість відповідальності. Відповідальність за причини: фіксація на минулому, зациклення на рівні рефлексії, безпорадність, почуття провини. Відповідальність за подолання негативних наслідків: фіксація на теперішньому та майбутньому, активне реагування, компетентність, почуття самоповаги.

Відповідальність як почуття та як поведінка: аналіз відмінностей та значення для розвитку особистості.

*Обговорення домашніх завдань – творів-самоаналізів «Коли я буваю невідповідальним».*

***Вправа 1. Розминка «Міняємося місцями» [184, с. 36 – модифікація]***

*Мета:* актуалізація проблеми приписування собі відповідальності за причини невдач.

*Хід вправи.* Студенти сидять на стільцях у колі. Стільців на один менше, ніж учасників. Тренер починає вправу словами: «Поміняйтесь місцями ті, хто у випадку невдачі робить...(каже, думає, відчуває...)». Учасники, яким властива така реакція на невдачу, швидко встають і міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим. Приклади: «Поміняйтесь місцями ті, хто у випадку невдачі ображається на весь світ. Поміняйтесь місцями ті, хто у випадку невдачі починає багато їсти. Поміняйтесь місцями ті, хто у випадку невдачі звинувачує себе». Після виконання завдання тренер організує обговорення того, які емоційні реакції, поведінкові прояви та думки в складних ситуаціях є характерними для більшості з учасників. Чи були названі конструктивні реакції? Вони стосувалися причини невдачі або її подолання?

***Вправа 2. Різна відповідальність [260 – модифікація]***

*Мета:* диференціація відповідальності як почуття та поведінки.

*Хід вправи.* Тренер повідомляє учасникам, що відповідальність може виявлятися по-різному: об'єктивно, коли людина порушує певні закони або офіційно закріплені норми; суб'єктивно, коли особистість відчуває себе відповідальною; дієво, коли особа діє з позиції відповідальності.

На першому етапі вправи тренер зачитує початок речень, а учасники, які сидять у колі, по черзі їх закінчують. Приклади речень: «Для мене бути відповідальним за щось означає... Відповідальні люди відрізняються від невідповідальних тим, що... Я вважаю себе відповідальним за деякі справи, а саме.. Я вважаю себе відповідальним за деяких людей, а саме... Свою

відповідальність за інших людей я виявляю через конкретні дії, зокрема... Свою відповідальність за справу чи завдання я виявляю через конкретні дії, зокрема... Коли я вважаю себе відповідальним за щось, мене приємно через... Коли я вважаю себе відповідальним за щось, мене не приємно через... Чим сильніше моє почуття відповідальності за щось, тим більше я... Я не хочу ніколи нести відповідальність за... Я готовий нести відповідальність за... Бути відповідальним за самого себе означає...» Після виконання завдання проводиться обговорення того, які види відповідальності згадувалися студентами при закінченні речень: об'єктивна, суб'єктивна чи поведінкова. Які види викликали приємні почуття (впевненість, вмотивованість), а які – неприємні (тривогу, страх)? Чим відрізняються відповідальність-почуття та відповідальність-поведінка?

На другому етапі вправи тренер зачитує по 10 характеристик відповідальності як почуття та відповідальності як поведінки. Студентам потрібно ставити позначку на аркуші для нотаток у випадку, якщо характеристика їм примана. Після зачитування вони обчислюють, що їм більше притаманне – відчуття відповідальності чи відповідальна поведінка. *Коли я відчуваю відповідальність, я:* бажаю виконати справу як найкраще; відчуваю, що моя самооцінка залежить від того, як я впораюся із справою; хочу, щоб результат моєї роботи був бездоганним; відчуваю втому через перенапруження; відчуваю тривогу через те, як оцінять мою роботу значимі інші; відчуваю страх, що зроблю якусь помилку або не вкладуся у час; відчуваю неврівноваженість; турбуюся про правильність своїх рішень; турбуюся про деталі; турбуюся про обставини. *Коли я відповідально поведжуся, я:* виконую справу організовано; поведжуся самостійно та ініціативно, не потребую постійних спонукань; сам контролюю якість роботи перед демонстрацією результатів іншим; сам регулюю свою діяльність таким чином, щоб вкласти у час; здатний відмовлятися від інших справ, які відволікають від головного; втілюю власні, а не чужі рішення; намагаюся завжди виконувати обіцянки або не давати їх; відповідально поведжуся з

іншими людьми: слухаю, допомагаю, ділюся; самостійно долаю наслідки власних помилкових дій; не покладаю на себе відповідальність за рішення та вчинки інших людей.

На завершальному етапі проводиться обговорення того, які висновки з вправи зробили учасники щодо різновидів відповідальності.

*Матеріали:* папір, ручка.

### ***Вправа 3. Помиляється кожний [250, с. 79]***

*Мета:* розвиток здатності до позитивного емоційного реагування на власні помилки при збереженні внутрішньої локалізації причин невдач.

*Хід вправи.* Студентам пропонується відповісти собі на запитання: які найбільш важливі помилки я припустив в своєму житті? Чи намагався я виправити їх? Чи є помилки, які я не зробив, хоча міг? Чи існують помилки, які б я хотів зробити? Чи зустрічав я особу, яка не робить помилок? Які позитивні наслідки мала моя помилка? Обговорення.

### ***Вправа 4. Неприємні ситуації [41, с. 51 – модифікація]***

*Мета:* розвиток внутрішньої локалізації відповідальності як за причини, так і за подолання неприємних життєвих ситуацій.

*Хід вправи.* Учасникам потрібно розкреслити аркуш на чотири квадрати. Спочатку їм пропонується пригадати дві-три типові неприємні ситуації (бажано – навчально-професійних), в яких вони регулярно опиняються, та записати їх у перший квадрат (наприклад, «Не встигаю готуватися до семінарів»). Потім учасники аналізують ступінь своєї відповідальності за ці ситуації та позначають у другому квадраті власні недоліки, які призводять до таких випадків (наприклад, «Звичка робити все в останній момент» або «Звичка проводити багато часу в соціальних мережах»). Потім учасники пригадують власні чесноти, за рахунок яких їм вже вдавалося перемагати свої недоліки, і вписують їх у третій квадрат (наприклад, «Добра пам'ять, гнучке мислення»). Нарешті, в останньому квадраті студенти позначають ті дії, які у



майбутньому допоможуть їм попередити виникнення неприємних ситуацій («Буду готуватися до семінару в день, коли дали завдання» тощо). Проводиться обговорення того, чому важливо визнавати свою відповідальність не лише за ситуацію, що склалася, але й за шляхи виходу з неї.

*Матеріали:* аркуш, ручка, лінійка.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *написати міні-казку про те, чому краще почати виправляти власну помилку та простити себе, ніж пасивно займатися самозвинуваченнями.*

### **Заняття 10. Інтернальні якості майбутніх психологів**

*Мета заняття:* удосконалення інтернальних особистісних якостей майбутніх психологів; формування внутрішніх умов конструктивної самооцінки та самовдосконалення.

#### **Лекційне заняття 10.**

Поняття про інтернальні якості. Особистісні кореляти інтернальності.

Суб'єктність як здатність бути автором свого життя. Сутність суб'єктного підходу. Автономність, самостійність, полнезалежність як інтернальні прояви особистості.

Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач: сутність та значення для особистості. Почуття компетентності та самоефективності у контексті інтернальності майбутніх психологів.

Самокритичність, адекватна самооцінка, вимогливість та себе та здатність до самокорекції як передумови особистісно-професійного саморозвитку.

*Обговорення домашніх завдань – міні-казок про переваги діяльного підходу до виправлення наслідків своїх помилок.*

***Вправа 1. Розминка «Корабель» [147, с. 505]***

*Мета:* стимулювання самопізнання, символізація уявлень про свою здатність керувати власним життям.

*Хід вправи.* Учасникам пропонується заплющити очі та увити свій корабель, що пливе в морі, та власне місце на кораблі. Через хвилину проводиться обговорення того, яким було місце учасника: капітан, матрос, пасажир тощо. Чи відчував він свою спроможність керувати кораблем і чому?

***Вправа 2. Дискусія «Інтернальні якості психолога» [312 – модифікація]***

*Мета:* усвідомлення зв'язку інтернальності з особистісними якостями, професійно-важливими для фахової діяльності психолога.

*Хід вправи.* Тренер розповідає студентам про результати досліджень щодо наявності тісних кореляційних зв'язків інтернальності з такими якостями, як відповідальність, суб'єктність, ініціативність, самостійність, вимогливість до себе тощо. Проводиться обговорення того, які ще інтернальні якості психолога знають учасники. Після його завершення тренер питає, які якості можна віднести до екстернальних і в чому їх небезпека для діяльності психолога. На другому етапі вправи студентам пропонується розділитися на 2-3 мікрогрупи, кожній з яких видаються папір та фломастери, та у довільній формі зобразити модель інтернальних та екстернальних якостей психолога. На завершення проводиться презентація та обговорення розроблених моделей.

*Матеріали:* папір, фломастери, фліпчарт.

***Вправа 3. Я – суб'єкт свого життя [260, с. 56–57 – модифікація]***

*Мета:* розвиток суб'єктної активності майбутніх психологів.

*Хід вправи.* Студентам пропонується назвати найбільш значущі та актуальні для всіх присутніх завдання навчально-професійної діяльності, які викликають у них труднощі (підготовка бакалаврської чи магістерської роботи, працевлаштування, сполучення навчання та праці тощо). Тренер

записує наведені варіанти на фліпчарті чи дошці. Після завершення він пропонує учасникам обрати три найбільш важливих завдання та розбитися на три підгрупи, кожна з яких буде займатися однією із зазначених проблем. Кожній підгрупі видаються аркуші для чернеток, по 1 аркушу формату А3 та маркери. Завдання полягає в тому, щоб розробити детальний проект вирішення обраної проблеми та презентувати його присутнім. Розробка проекту має такий алгоритм: 1) детальний аналіз проблемної ситуації (зміст, історія виникнення, просторово-часові межі, склад учасників, вдалі та невдачі дії учасників на цей момент, наявні схема управління ситуацією, свідоме рішення про продовження перебування в цій ситуації); 2) вибір основної цілі у ситуації на основі аналізу всіх можливих цілей; 3) вибір засобів цілеспрямованих дій щодо реалізації обраних цілей (порівняння потрібних та наявних засобів, планування отримання або заміщення відсутніх засобів, прогноз ефективності застосування обраних засобів); 4) вибір способу та порядку застосування засобів реалізації мети (розробка програми дій, аналіз її етапів, чітких часових меж, необхідних матеріальних та організаційних умов практичного впровадження); 5) прогнозування бажаних результатів (побудова моделі очікуваних результатів та припустимих відхилень від них); б) прогнозування потенційних ризиків, оцінка можливостей щодо їх компенсації та необхідних для цього ресурсів; 7) корекція цілей та засобів їх досягнення на основі аналізу очікуваних результатів та ризиків. Проекти розв'язання проблем творчо оформлюються учасниками на аркушах А3. Після завершення роботи проводиться презентація розроблених проектів із розкриттям не тільки отриманих результатів, а й всього процесу групової діяльності (рефлексія, розглянуті варіанти, виявлені суперечності тощо).

*Матеріали:* чернетки, 3 аркуша формату А3, маркери, ручки, фліпчарт.

#### ***Вправа 4. Як перемогти дракона [240]***

*Мета:* формування готовності до критичного самоаналізу та самокорекції.

*Хід вправи.* Тренер звертається до учасників із вступним словом: «Давайте спробуємо уявити собі свій внутрішній світ та намалювати його у вигляді казкового краєвиду – красивого та затишного. Жити тут було б дуже приємно, якби не Дракон, який спалює своїм диханням чудові квіти, лякає чарівних звірів та руйнує їх оселі. Тепер уявимо собі цього Дракона – в кожного він буде різний. Можна сказати, що у кожного з нас є свій Дракон, котрий заважає нам жити у злагоді з собою та іншими людьми. Майже усі з нас у певний момент вирішують здолати свого Дракона. Якщо не зробити цього, то над країною людської душі знов і знов будуть підійматися хмари диму, а ми – страждатиме через непорозуміння та конфлікти. Треба пам'ятати, що здолати його можливо і не впадати у відчай у випадку невдач». Учасникам пропонується намалювати свого Дракона, назвати його в цілому і кожну голову окремо. Після виконання завдання членам групи потрібно вигадати історію про те, як вони здолають своїх драконів. Історія може мати вигляд міфу, філософської казки, сценарію до фільму. Після того як дракон буде здоланий, пропонується знов зобразити свою країну і уявити її нове життя.

*Матеріали:* аркуш, фломастери, олівці.

### ***Вправа 5. Формула самооцінки [6, с. 140 – модифікація]***

*Мета:* розвиток мотивації досягнення успіху.

*Хід вправи.* Тренер пропонує учасникам обрати п'ять найбільш важливих актуальних сфер їх самореалізації, в яких успіх є дуже цінним, та записати їх на аркуші. Важливо, щоб самореалізація за цьома сферами стосувалася теперішнього, а не майбутнього чи минулого, і тривала на цей момент. Це може бути щасливе кохання, підготовка кваліфікаційної роботи, успішна професійна діяльність, зайняття спортом тощо. Тепер студентам потрібно якомога реалістичніше оцінити ступінь успіху, який вони прагнуть досягти у кожній зі сфер, за 10-бальною шкалою. Після цього учасникам пропонується поміркувати та оцінити від 1 до 10 свій наявний успіх в обраній сфері самореалізації на цей час (звісно, важливо відповідати правдиво). На

наступному етапі вправи тренер нагадує студентам формулу відомого психолога У. Джемса: Самооцінка = Успіх / Домагання, а потім пропонує їм обчислити коефіцієнт самооцінки свого успіху для кожної із сфер та загальний показник. Підвищити самооцінку можна двома шляхами: або підвищити рівень успіхів, або знизити рівень домагань. Якщо результати дуже відхиляються від одиниці, тренер просить студентів усвідомити необхідність вибору та вирішити, який з варіантів їх більше влаштовує: попрацювати над забезпеченням власних успіхів чи знизити очікування. Обговорюються позитивні та негативні наслідки першого та другого варіантів. Вправа завершується позитивною настановою «Я зможу досягти успіху!», яку учасники проголошують разом.

*Матеріали:* папір, ручка.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *обчислити коефіцієнт самооцінки за формулою У. Джемса у сфері успішного працевлаштування та професійної діяльності за фахом.*

### **Заняття 11. Почуття провини або почуття компетентності**

*Мета заняття:* зниження схильності до самозвинувачень, формування почуття компетентності студентів як суб'єктів самозміни.

#### **Лекційне заняття 11.**

Поняття про схильність до самозвинувачення. Аналіз впливу цієї властивості на діяльність та психологічний стан людини. Відмінність між схильністю до самозвинувачень та самокритичністю. Визнання власних помилок як прояв самоповаги та почуття компетентності.

Умови негативного впливу інтернальності на готовність до особистісно-професійного саморозвитку: схильність до самозвинувачень, орієнтація на стан, песимістичний атрибутивний стиль.

**Обговорення домашніх завдань** – коефіцієнтів самооцінки успішного працевлаштування та професійної діяльності за фахом, обчислених за формулою У. Джемса.

**Вправа 1. Розминка «Місце сили» [147, с. 504]**

**Мета:** активізація почуття компетентності, мобілізація внутрішніх ресурсів.

**Хід вправи.** Учасникам пропонується заплющити очі та увити місце, в якому вони відчувають себе сильними, спокійними, впевненими. Через хвилину проводиться обговорення того, яким було місце та на які власні ресурси подумки спирався учасник, коли відчував власну силу.

**Вправа 2. «Бідний я» [184, с. 63 – модифікація]**

**Мета:** усвідомлення схильності до посідання позиції жертви.

**Хід вправи.** Тренер описує тип людини, якій притаманні: відчуття провини із приводу і без нього; схильність виправдовуватися; схильність часто згадувати свої життєві невдачі та забувати перемоги; звичка скаржитися на життя, безпорадність. Така людина із заниженою самооцінкою часто виглядає та поводить, як «жертва обставин». Вона насправді починає потрапляти в ситуації, спровоковані власними страхами та переконаннями, ніби народилася під «нещасливою зіркою». Самознищувальні думки і вирази призводять до пригнічення і відчаю. «Жертва» накопичує досвід неуспіху, помилок, поразок і поступово починає відчувати себе безнадійною, знаходячи аргументи для свого виправдання («Все одно нічого не вийде, для чого ж напружуватися»). Почуття жалості до себе або синдром «бідний я» переважно виникає від небажання розпоряджатися власним життям, узяти відповідальність за нього. Психологи вважають, що завжди звинувачувати себе з приводу невдач або сприймати їх як заслужене покарання є неконструктивним. Краще замість цього активно шукати способи вирішення

проблеми, вчитися на помилках і виправляти їх, щоб робити життя кращим і щасливішим.

Після вступного повідомлення тренер пропонує студентам накреслити таблицю з чотирма стовпчиками. В перший вписати власні думки, які відповідають ролі «жертви» («Я гірший за інших», «Я – слабка людина»); у другий – емоції та вчинки, які провокуються такими думками (відчай, пасивність тощо); у третій – думки, які притаманні впевненій у собі активній людині («Я маю право на помилку», «Я зможу впоратися з труднощами»); у четвертий – емоції та вчинки, зумовлені новими думками (надія, спокій, рішучість тощо). На завершальному етапі проводиться обговорення того, як змінилося самосприймання студентів після виконання вправи.

*Матеріали:* папір, ручка, лінійка.

### ***Вправа 3. Деперсоналізація [14, с. 203 – модифікація]***

*Мета:* корекція внутрішньої локалізації відповідальності за неконтрольовані чинники.

*Хід вправи.* Учасників просять скласти список із 10 неприємних подій, які сталися з ними за останні декілька місяців та за які вони відчуваються винними. Після цього студенти згадують об'єктивні зовнішні впливи, які послужили пусковими механізмами цих подій. Проводиться обговорення того, як відрізнити те, за що несе відповідальність сама людина, від того, за що відповідають інші. Чому важливо не брати на себе відповідальність за зовнішні впливи? Чи робить це особистість менш відповідальною?

*Матеріали:* папір, ручка.

### ***Вправа 4. Зміна установки [328, с. 152]***

*Мета:* формування установки щодо власної компетентності у досягненні мети.

*Хід вправи.* Присутніх поділяють на дві групи, кожній з яких видається картон, клей та маркери різних кольорів. Групам потрібно виготовити рамки

однакового розміру. На одній написати фрази на кшталт «Я не можу нічого змінити», «Я міг би досягти більшого, якби був більш здібною людиною», «В мене занадто багато недоліків», а на іншій – «У мене є таланти та чесноти», «Я вмію долати труднощі», «Я несучу відповідальність за своє життя» тощо. Після цього тренер пропонує учасникам згадати найбільш актуальні для них на цей час життєві цілі. По черзі учасники «дивляться» на свою мету спочатку через першу рамку, а потім – через другу, та описують свої враження. Після цього проводиться обговорення різниці між двома установками та їх впливу на характер сприймання життєвих труднощів.

*Матеріали:* картон, клей та маркери.

### ***Вправа 5. Кінопроба [14, с. 173]***

*Мета:* розвиток почуття власної значущості та компетентності.

*Хід вправи.* Тренер повідомляє студентам інструкцію: «1. Згадайте п'ять моментів свого життя, якими ви пишаєтеся. 2. Оберіть у своєму списку одне досягнення, яким ви пишаєтеся найбільше. 3. Встаньте і вимовить, звертаючись до всіх: «Я не хочу хвалитися, але...», і доповніть фразу словами про своє досягнення». Після виконання завдання проводиться обговорення того, в якій сфері є компетентним кожний з учасників.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *написати сценарій мультиплікаційного фільму тривалістю 3 хвилини «Компетентний Я».*

## **Етап 4. Формування регулятивного компонента інтернальності**

### **Заняття 12. Саморегуляція у діяльності психолога**

*Мета заняття:* розвиток навичок саморегуляції майбутніми психологами своїх психофізіологічних станів, емоцій та поведінки.



## **Лекційне заняття 12.**

Критерії сформованості регулятивного компонента інтернальності майбутніх психологів. Мета і завдання тренінгу формування регулятивного компонента інтернальності.

Поняття саморегуляції, її види та значення у діяльності психолога. Відмінність між саморегуляцією та самоконтролем. Саморегуляція діяльності, емоцій та психофізіологічного стану. Прийоми боротьби зі стресом. Специфіка саморегуляції у професійній діяльності психолога.

*Обговорення домашніх завдань – сценаріїв мультиплікаційного фільму «Компетентний Я».*

### ***Вправа 1. Розминка «Пульс» [65, с. 19]***

*Мета:* розвиток самоконтролю психологічного та фізичного стану через спрямовану увагу; усвідомлення здатності довільно керувати власним психоемоційним станом.

*Хід вправи.* Тренер просить учасників заміряти свій пульс протягом 15 секунд та помножити кількість ударів на 4. Отриману частоту пульсу за хвилину потрібно записати на аркуші. Після цього учасникам пропонується заплющити очі, розслабитися та у всіх деталях уявити дуже приємну, спокійну, розслаблюючу ситуацію. Через декілька хвили пульс знов заміряється. Далі учасники так само уявляють ситуації, коли вони сильно: ображалися; боялися; раділи тощо. Після кожного пригадування учасники фіксують показники свого пульсу та відмічають, як само він змінився порівняно з попереднім.

*Матеріали:* папір, ручки, секундомір.

### ***Вправа 2. Боротьба зі стресом [14, с. 196]***

*Мета:* засвоєння прийому психоемоційної саморегуляції; профілактика емоційного вигорання.

*Хід вправи.* Студенти сидять у колі. Вони отримують таку інструкцію: «Прийміть максимально зручну позу. Визначте для себе тривогу або стрес, яких Ви зараз хочете позбутися. Цей стан обов'язково має свою локалізацію у Вашому тілі. Наприклад, Вас дратує зневажливе ставлення до Вас з боку колеги. Постарайтеся визначити частину тіла (тулуб, груди, руки, ноги, шия тощо), де базується роздратування. Уявіть цю область, її розмір, форму та колір, твердість або м'якість, температуру та інші властивості. Після максимально можливої деталізації почніть подумки посилати у проблемну область тіла сильній потік чистої, світлої зцілювальної енергії. Важливо сконцентруватися на тому, як цей потік вимиває, випаровує, розчиняє або іншим чином повністю знищує джерело напруги. При цьому розмір проблемної ділянки буде зменшуватися, колір та форма змінюватися, і поступово вона повністю зникне. Відчуйте полегшення, повне зцілення від цієї неприємної емоції». Після виконання завдання проводиться обговорення того, як застосування такого прийому може сприяти профілактиці емоційного вигорання психолога.

### ***Вправа 3. Хода [65, с. 18]***

*Мета:* саморегуляція емоційних станів через самоконтроль експресивних виявів.

*Хід вправи.* Учасникам пропонується загадати емоцію, почуття або певний стан та записати на аркуші, який не можна показувати іншим студентам. Наступне завдання – продемонструвати загадану емоцію за допомогою ходи, тобто пройти перед групою таким чином, щоб присутні змогли здогадатися, що вона виражає. Для доведення правильності інтерпретації «глядачів» їм надається аркуш із первинним записом назви емоції. Після виконання завдання студентам пропонується зобразити через ходу стан, протилежний тому, який вони зображували спочатку. Проводиться обговорення того, як впливала демонстрація емоцій на справжній емоційний стан учасників.

#### ***Вправа 4. Інтонації [181 – модифікація]***

*Мета:* розвиток психоемоційної саморегуляції при використанні паралінгвістичних засобів спілкування з клієнтом.

*Хід вправи.* Учасники у випадковому порядку витягують картки, де зазначено, який вплив на клієнта хоче надати психолог: заспокоїти; підтримати; мотивувати до більш активної поведінки; зупинити відхилення від теми; показати, що помічає грубість клієнта тощо. Не повідомляючи нікому зміст повідомлення, студенти по черзі промовляють звертання до умовного клієнта: «Давайте подивимося, чи правильно я Вас зрозумів». За допомогою інтонації, ритму, швидкості мовлення вони намагаються передати емоцію та вплив, передбачені завданням. Під час подальшого обговорення з'ясовується, кому з учасників було легко, і чому, а кому – важко, і чому.

*Матеріали:* картки із завданнями.

#### ***Вправа 5. Рольова гра «Складний клієнт»***

*Мета:* розвиток навичок саморегуляції поведінки у ситуаціях професійного спілкування.

*Хід вправи.* Тренер нагадує учасникам про труднощі роботи психолога зі «складними клієнтами», які прийшли на зустріч з метою самоствердження, перекладання відповідальності на психолога, звинувачення третіх осіб тощо. Такі клієнти бувають агресивними, схильними до маніпулювання чи неконструктивної критики. Тому при спілкуванні з ними психолог має постійно контролювати свій емоційний стан та поведінку. Тренер пропонує добровольцю виконувати роль «складного клієнта», а іншим учасникам по черзі бути «консультантами». «Консультанти» витягують картки із зазначенням певної поведінкової стратегії. Їх задача – протриматися 3 хвилини, не відходячи від заданої лінії поведінки, що б не казав та не робив клієнт (наприклад: підбадьорювати; втішати; шукати позитив у поведінці клієнта; уточнювати у клієнта факти, не відволікаючись на емоції;

погоджуватися з клієнтом; реагувати лише невербально тощо). Задача «клієнта» – вивести психолога з себе усіма досяжними способами. Після виконання завдання проводиться обговорення того, чи легко давалася «консультантам» саморегуляція поведінки в уявних ситуаціях.

*Матеріали:* картки із завданнями для «консультантів».

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *один раз використати вправу «Боротьба зі стресом» протягом тижня для зниження психоемоційної напруги.*

### **Заняття 13. Орієнтація на дію: як правильно починати справу?**

*Мета заняття:* формування орієнтації на дію на противагу орієнтації на стан; зниження заперечення активності; розвиток готовності до практичної реалізації справи.

#### **Лекційне заняття 13.**

«Модель Рубікону». Концепція контролю за дією Ю. Куля. Контроль за дією при плануванні, реалізації та невдачі. Орієнтація на стан та на дію. Складність прийняття рішення, переходу до практичних дій («перетину Рубікону»). Поняття про прокрастинацію.

Поняття тайм-менеджменту. Значення орієнтації на дію у контексті особистісно-професійного саморозвитку психолога.

**Обговорення домашніх завдань – досвіду використання вправи «Боротьба зі стресом» протягом тижня для зниження психоемоційної напруги.**

#### **Вправа 1. Розминка «Три ропухи»**

*Мета:* актуалізація в ігровій формі проблеми переходу від думки до дії.

*Хід вправи.* Тренер розповідає учасникам загадку: «Три ропухи сиділи на листі латаття. Одна вирішила зістрибнути. Скільки ропух залишилося на листі?». Правильна відповідь – три, бо вирішити – ще не означає зробити. Тренер питає у студентів, чи існує в їх житті проблема переходу від думок про справу до самої справи, і в чому полягає трудність. Проводиться обговорення явища прокрастинації. Вправа завершується висновком про важливість уміння мобілізувати себе на виконання справи.

### ***Вправа 2. Дихальні вправи з тонізуючим ефектом [14, с. 168–169]***

*Мета:* саморегуляція психоемоційного стану, мобілізація на роботу.

*Хід вправи.* Початкове положення – сидячи, корпус випрямлений, руки на колінах в положенні «замок». Вдих, одночасно руки піднімаються над головою долонями вперед. Затримка дихання (2–3 секунди), різкий видих через рот, руки падають на коліна.

На другому етапі вправи треба зробити видих, потім повільно – глибокий вдих і затримати дихання. Потім на видиху разом вигукнути «Ух»!

### ***Вправа 3. Рольова гра «Прокрастинація: за та проти» [311, с. 11–12 – модифікація]***

*Мета:* формування мотивації своєчасного починання виконання справ.

*Хід вправи.* Студенти отримують інструкцію: «Запишіть емоційні та фізичні стани, які звичайно заважають вам приступити до виконання справи. В чому привабливість відтягування початку дії? Потім запишіть, які приємні переживання він принесе, як зміняться настрій та самооцінка».

На другому етапі вправи проводиться рольова гра, в якій частина учасників сідає під гаслами «Прокрастинація – наше все!», «Лінь – моє друге ім'я» тощо, а інша частина утворює групу з плакатами на кшталт «Раніше почав – раніше закінчив», «Терпіння та труд все перетруть». Члени мікрогруп по черзі наводять аргументи на користь своєї позиції.

*Матеріали:* папір, ручки, маркери.

***Вправа 4. Стопори [337, с. 242 – модифікація]***

*Мета:* виявлення причин орієнтації на стан замість орієнтації на дію у навчально-професійній діяльності; мобілізація зусиль щодо їх усунення.

*Хід вправи.* Учасникам пропонується згадати конкретні ситуації, в яких вони не могли розпочати дію, пов'язану з навчанням або професійною діяльністю (якщо студент вже працює). В яких випадках було важко почати готуватися до семінару, писати кваліфікаційну роботу, готувати реферат? Які думки, якості, установки, звички заважали? Прикладами «стопорів» можуть бути: неорганізованість, лень, невміння планувати витрати часу на кожну справу, нестача мотивації або сили волі тощо. Також тренер просить студентів обдумати та записати основні «поглиначі часу», тобто сторонні справи, які відволікали їх від початку важливої діяльності (соціальні мережі, паління, марні розмови, комп'ютерні ігри тощо).

Після усвідомлення найбільш суттєвих «стопорів» та «поглиначів часу» учасникам пропонується обговорити та класифікувати їх, а потім спільними силами скласти список прийомів протидії. Тренер записує прийоми на фліпчарті для подальшого обговорення та систематизації зусиллями групи.

*Матеріали:* папір, ручка, фліпчарт, маркер.

***Вправа 5. П'ять пальців (за Л. Зайвертом) [104]***

*Мета:* засвоєння прийому тайм-менеджменту, спрямованого на мобілізацію зусиль щодо ефективного розподілу часу.

*Хід вправи.* Тренер знайомить студентів з прийомом щоденного підсумкового тайм-контролю «п'ять пальців», запропонованим Л. Зайвертом. За кожним пальцем руки закріплюється один з контрольованих критеріїв ефективного розподілу часу, який запам'ятовується за першою буквою назви пальця: М (мізинець) – міркування, знання. Про що корисне я сьогодні дізнався? Б (безіменний) – близькість до мети. Які дрібні кроки до стратегічної мети я сьогодні зробив? С (середній) – стан. Які емоції я сьогодні

відчував? Чи дозволяв я обставинам погіршувати свій емоційний стан? В (вказівний) – взаємодія. Кому я допоміг, з ким знайшов спільну мову? В (великий) – вагомість. На які завдання я витратив найбільше сил та часу? Скільки часу я витратив марно?

Такий звіт рекомендується здійснювати щовечора, щоб звикнути контролювати використання власного часу, цінувати його і не витрачати зайво, зокрема – своєчасно починати та закінчувати справи. Для тренування студентам пропонується проаналізувати за алгоритмом свою участь у поточному занятті.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:**  
*використати протягом тижня прийом самоаналізу та самообілізації «П'ять пальців».*

#### **Заняття 14. Планування та реалізація: як правильно діяти?**

*Мета заняття:* підвищення контролю за дією під час планування та реалізації справи; формування умінь визначати критерії ефективності та дотримуватися їх при виконанні діяльності.

#### **Лекційне заняття 14.**

План діяльності, вимоги до його змісту. Поняття про алгоритм дії. Форми планування. Врахування мети та критеріїв ефективності при плануванні.

Психологічні особливості дотримання плану. Трудності, які виникають при реалізації запланованого. Значення самоорганізації та самодисципліни.

Самозвіт про виконання плану. Важливість адекватної фіксації досягнутих успіхів та припущених помилок.

*Обговорення домашніх завдань – досвіду використання протягом тижня прийому самоаналізу та самообілізації «П'ять пальців».*

***Вправа 1. Розминка «Запізніла гімнастика» [65, с. 10]***

*Мета:* розвиток саморегуляції поведінки в ситуаціях, які вимагають стримування спонтанних реакцій; налаштування на групову діяльність.

*Хід вправи.* Студенти стоять у колі. Перший учасник починає виконувати під музику прості гімнастичні вправи (присідає, торкається руками підлоги, робить нахили тощо), змінюючи рухи кожні 5 секунд. Його «сусід» зліва повторює вправи за ним, але не одразу, а з затримкою приблизно у 3 секунди. Наступний учасник, який знаходиться зліва, також повторює рухи попереднього з інтервалом у 3 секунди, і так далі. Після виконання «ведучим» двох-трьох вправ він торкається сусіда справа, і роль «ведучого» переходить до нього. Після того, як всі учасники побували у цій ролі, проводиться обговорення того, які труднощі викликала вправа.

*Матеріали:* програвач (телефон, комп'ютер), колонка.

***Вправа 2. План мого дня [6, с. 148 – модифікація]***

*Мета:* усвідомлення неефективних способів використання часу, розвиток навичок планування та оптимізації діяльності.

*Хід вправи.* Студентам пропонується намалювати на аркуші паперу коло, яке символізує добу, і розділити його на чверті по 6 годин у кожній. Учасникам необхідно відмітити на колі, скільки приблизно часу на типову добу у будні вони витрачають на: сон, їжу, навчання, побутові справи, роботу (якщо студент працює), розваги, спілкування з друзями, спілкування з членами родини, спорт тощо. Після виконання завдання проводиться обговорення того, чи задоволені учасники тим, як проходить їх доба, і що їм хотілося б змінити. Акцент робиться на тому, коли час витрачається неефективно, та засобах більш оптимального його розподілу. Тепер студентам пропонується знов намалювати коло доби, поділити його по-новому, а потім якомога детально спланувати наступний день з урахуванням зроблених висновків.



*Матеріали:* папір, ручка.

***Вправа 3. Сам собі годинник [65, с. 15 – модифікація]***

*Мета:* розвиток навичок контролю за часом при виконання завдання.

*Хід вправи.* Студенти стають в ряд за 3 м від стіни та отримують завдання пройти із зав'язаними очима по прямій цю відстань рівно за 30 секунд. Перемагає той учасник, хто більш точно вкладеться у час. Гра триває, доки всі студенти не виконають завдання. Після «змагань» проводиться обговорення того, що було найскладнішим, чому учасники використали більше або менше часу, ніж було потрібно.

*Матеріали:* секундомір, хусточка для очей.

***Вправа 4. Юлій Цезар [65, с. 21 – модифікація]***

*Мета:* розвиток навичок розподіляти увагу між декількома справами.

*Хід вправи.* Тренер нагадує присутнім про здатність Юлія Цезаря одночасно виконувати декілька справ та пропонує перевірити у себе її розвиненість, адже професійна діяльність часто вимагає від нас уміння розподіляти увагу між різними діями та контролювати їх виконання. Студенти поділяються на групи по 4 особи у кожній. Ті, хто через обмеженість кількості гравців не зміг увійти до будь-якої групи, стають суддями, які разом з тренером спостерігають за ходом вправи та аналізують успіхи й невдачі інших студентів. Вправа виконується різними групами по чергові. «Юлій Цезар» сідає на стілець, три інших учасника стають обличчям до нього. Той, хто знаходиться по центру, починає виконувати певні рухи, а ті, хто з боків, – по черзі у швидкому темпі ставити «Цезарю» прості запитання. Випробуваний повинен одночасно повторювати усі рухи та логічно відповідати на запитання. З часом учасники міняються ролями. Гра триває, доки кожен студент не побуде Юлієм Цезарем. Після виконання завдання проводиться обговорення того, як навчитися розподіляти увагу між різними вправами одночасно.

### ***Вправа 5. Критерії ефективності [315, с. 314 – модифікація]***

*Мета:* розвиток уміння формулювати критерії ефективності виконання професійних обов'язків психолога та орієнтуватися на них у навчально-професійній діяльності.

*Хід вправи.* Студентам пропонується розподілитися на пари «консультант» – «клієнт». «Клієнт» загадує причину звертання до консультанта, але ніяк не може почати розповідь, відволікається або розповідає дуже поверхнево. Задача «консультанта» – протягом 5 хвилин за допомогою різноманітних запитань конкретизувати проблему «клієнта». Після закінчення «консультування» проводиться обговорення того, за яких умов це вдалося, а за яких – ні. На основі знань з фахових дисциплін та отриманого досвіду студенти формулюють критерії ефективності психологічного консультування, які фіксуються тренером на фліпчарті.

Після цього бажані пари учасників обмінюються ролями і знов інсценують ситуацію консультування, але на цей раз з самого початку орієнтуються на сформульовані критерії ефективності, записані на фліпчарті, який знаходиться у полі зору студентів. Після виконання роботи проводиться обговорення того, що змінюється за таких умов.

*Матеріали:* фліпчарт, маркер.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:**  
*сформулювати критерії ефективності участі у тренінговому занятті.*

### **Заняття 15. Контроль за дією при невдачі**

*Мета заняття:* формування внутрішньої локалізації контролю під час невдач; формування готовності до конструктивних дій, спрямованих на виправлення причин труднощів та подолання їх наслідків.

#### **Лекційне заняття 15.**

Невдача: об'єктивні та суб'єктивні критерії. Атрибуція невдач. Підходи до осмислення невдачі як катастрофи або тимчасового ускладнення.

Раціональний аналіз проблемної ситуації, об'єктивне визначення її причин та наслідків. Планування дій щодо вирішення проблеми, аналіз переваг та недоліків кожного варіанту дії. Емоційна саморегуляція. Значення мотивації досягнення успіхів та самоповаги. Практична реалізація виходу із складної ситуації.

**Обговорення домашніх завдань** – самоаналізів «Критерії ефективності участі у тренінговому занятті».

**Вправа 1. Розминка «Протилежні дії» [65, с. 11]**

**Мета:** розвиток навичок самоконтролю; налаштування на групову діяльність.

**Хід вправи.** Студенти розподіляються на пари. Один учасник починає під музику виконувати прості рухи, а інший намагається повторити їх, але не «віддзеркалити», а виконати протилежний рух (якщо перший учасник присідає, то другий – підстрибує). Через 3 хвилини за командою тренера студенти міняються ролями.

**Матеріали:** програвач (телефон, комп'ютер), колонка.

**Вправа 2. Скринька емоцій [328, с. 140]**

**Мета:** розвиток емоційної саморегуляції у разі невдачі.

**Хід вправи.** Кожному студентові надаються порожні паперові картки та аркуш, який він складає у вигляді конверту. На картках пропонується записати найбільш актуальні негативні переживання, пов'язані з власними невдачами. Інструкція: «Зараз ви записали на картках назви найбільш неприємних, негативних емоцій. Це – вміст вашої власної «скриньки емоцій», яку символізує конверт. Подивіться на них уважно. Які переживання є ситуативними, а які ви відчуваєте часто? Останні почуття виникають не випадково, а є емоційним відображенням певних проблем. Зараз поміркуйте над тим, які емоції ви хотіли б відчувати замість тих, що відчуваєте зараз? Що

саме ви хотіли б змінити? Визначить ознаки гармонійних емоцій, адекватних вашій ситуації. Запишіть на зворотному боці карток змінені почуття. Яким шляхом можливо втілити таку гармонізацію в життя? Тепер вкладіть картки в конверт. За бажанням можна розмалювати та прикрасити свою «скриньку». Можливо, через деякий час вам захочеться повернутися до неї».

*Матеріали:* аркуш паперу, картки, маркери.

### ***Вправа 3. Внутрішнє кіно [65, с. 26–27 – модифікація]***

*Мета:* раціональний аналіз проблемної ситуації, формування установки на її успішне розв'язання.

*Хід вправи.* Студентам пропонується згадати та в декількох реченнях описати на аркуші актуальну проблему, шляхи розв'язання якої вони шукають на цей момент. Потім тренер просить учасників уявити, що їм потрібно написати сценарій фільму про процес її подолання, в кінці якого герой в обов'язковому порядку виступає переможцем. Бажано стисло описати 5 приблизно таких сцен: вступна, де б давалося уявлення про сутність проблеми; драматична, присвячена зображенню минулих невдалих спроб її розв'язання та пов'язаних з ними труднощів; ділова, де б зображувався процес по-іншому організованої роботи щодо реалізації мети (важливо конкретизувати її методи та прийоми); «переломна», в якій бажано показати мить довгоочікуваного зрушення у справі; тріумфальна, яка передбачає детальний, конкретний опис успіху. Для кожної сцени важливо подумки підібрати відповідну музику. При створенні сценарію студенти продумують: місце дії, інших персонажів (головним героєм є сам учасник), їх вчинки, репліки, позитивну чи негативну роль у подоланні проблеми. Після завершення цієї роботи учасники заплющують очі та подумки протягом 2-3 хвилин дивляться власне «кіно». Коли «сеанс» закінчиться, присутні обговорюють: які нові думки про розв'язання проблеми у них виникли; які почуття вони переживали; на що вмотивував їх тріумфальний фінал.

*Матеріали:* аркуш, ручка.

***Вправа 4. Аналіз когнітивних викривлень [розроблено на основі 86, с. 283]***

*Мета:* усвідомлення помилок сприймання інформації, які заважають конструктивно діяти у складних ситуаціях; вироблення адаптивної та дієвої позиції щодо подолання труднощів.

*Хід вправи.* Тренер пропонує кожному учаснику згадати одну-дві дуже неприємні ситуації (невдача, конфлікт тощо), до яких він продовжує подумки повертатися, але вважає, що не здатний нічого вчинити для розв'язання проблеми або полегшення свого емоційного стану. Тепер аркуш паперу необхідно поділити на шість стовпчиків та зазначити: в першому – реальний факт, що мав місце; у другому – свої думки з цього приводу; у третьому – негативні почуття, які виникають у зв'язку із такими думками. Після цього тренер знайомить студентів з типами когнітивних викривлень, які, згідно з підходом А. Бека, зумовлюють неадаптивне сприймання дійсності та заважають впевненій, ефективній поведінці. До таких викривлень належать: 1) генералізація, тобто невинуваті узагальнення («В мене ніколи нічого не вийде»); 2) персоналізація – схильність при оцінці подій пов'язувати їх зі своєю персоною, брати все на свій рахунок («Він не привітався, тому що презирливо до мене ставиться»); 3) вибіркоче вилучення – виокремлення з контексту однієї деталі та побудова на її основі власної гіпотези щодо події при ігноруванні всієї інформації («Ти сьогодні посміхнулася при зустрічі іншому хлопцю. Хочеш зрадити мене?»); 4) довільні умовисновки – нелогічні пояснення подій без врахування фактів або всупереч ним («Ця халепа трапилася з тобою, тому що мене не було поряд! Я в усьому винен»); 5) перебільшення негативних наслідків («Якщо це трапиться, я загину»). Тренер пропонує учасникам переосмислити описані ними проблеми з урахуванням можливих помилок сприймання інформації та знайти інше, більш об'єктивне розуміння ситуації, після чого у три останніх стовпчики вписати: нові думки з приводу події; нові почуття, які виникають при такому

підході; дії, які можна виконати в межах конструктивного сприймання ситуації. Під час спільного обговорення добровольці аналізують, як змінилося їх ставлення до проблеми і можливості її конструктивного розв'язання.

*Матеріали:* аркуш, ручка, лінійка.

### ***Вправа 5. Автопілот [6, с. 139]***

*Мета:* підвищення самоповаги, формування позитивної установки щодо успішного подолання труднощів.

*Хід вправи.* Тренер пропонує студентам згадати свої сильні сторони, чесноти, психічні та фізичні особливості, які на практиці допомагали їм успішно виходити із складних ситуацій, попереджувати чи виправляти невдачі. Після цього учасники на аркуші паперу символічно зображують свій шлях до життєвого успіху та навкруги нього записують кольоровими маркерами свої переваги, наприклад: «Я розумний!», «Я витривалий!», «Я вмію просити пробачення!», «Я уважний до людей!», «Я допомогою іншим!» тощо. Твердження мають бути: правдивими; сформульованими беззаперечно, без сумнівів або применшень; тільки позитивними (недоліки вказувати неможна). Це має бути оптимістична програма досягнення успіху, постійно діючий автопілот, який допомагатиме у життєвих ситуаціях. Тренер пропонує студентам запам'ятати те, що вони написали, та згадувати під час труднощів чи поразок. Які почуття викликало створення «автопілоту»?

*Матеріали:* папір, маркери, фломастери.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:** *зафіксувати неадаптивну думку стосовно труднощів чи невдач протягом тижня; знайти їй конструктивну заміну.*

### **Заняття 16. Труднощі навчально-професійної діяльності та їх подолання**

*Мета заняття:* аналіз труднощів навчально-професійної діяльності, забезпечення внутрішньої локалізації контролю та актуалізація наявних ресурсів щодо їх подолання.

## **Лекційне заняття 16.**

Поняття про труднощі навчально-професійної діяльності: академічні, дисциплінарні, фінансові, внутрішньоособистісні тощо. Зовнішні та внутрішні чинники труднощів професійної підготовки, їх співвідношення. Мета та етапи подолання проблем навчально-професійної діяльності. Роль студента як суб'єкта власного навчання.

Поняття про внутрішні ресурси. Особистісні якості, сила волі, мотивація, пізнавальні особливості, здібності, креативність, винахідливість як внутрішні ресурси студента. Осмислений життєвий досвід як ресурс виходу із складних ситуацій.

*Обговорення домашніх завдань – самоаналізів неадаптивних думок стосовно труднощів чи невдач, пропозицій конструктивних установок.*

### ***Вправа 1. Розминка «Обтрусити себе» [65, с. 39]***

*Мета:* зменшення психоемоційної та фізичної напруги, налаштування на роботу.

*Хід вправи.* Студенти отримують інструкцію: «Згадайте, як обтрусуються собаки, коли виходять з води: зупиняються, напружують м'язи та роблять швидкі, короткі, енергійні рухи. Бризки розлітаються на всі боки, а самі вони стають сухими. Давайте зробимо так само! Встаньте, заплющте очі. Сильно напружте м'язи рук та ніг. А тепер порахуємо про себе до трьох та в цей час будемо швидко та рвучко тремтіти всім тілом. Раз-два-три! Тепер скиньте напругу, розслабтеся. Зараз ми знов зробимо те саме, а ви уявіть, що від вас з бризками розлітаються втома та поганий настрій. Раз-два-три! Як самопочуття?»

### ***Вправа 2. Мозковий штурм «Подолання» [67, с. 235 – модифікація]***

*Мета:* аналіз труднощів навчально-професійного становлення студентів-психологів та молодих фахівців, пошук ефективних засобів подолання навчальних та виробничих проблем.

*Хід вправи.* Тренер поділяє учасників на дві групи. Завдання першої групи – зазначити труднощі майбутніх психологів, пов’язані з навчанням у закладі вищої освіти (особливо на заключному етапі фахової підготовки), другої – перелічити прогнозовані проблеми, з якими стикнеться молодий психолог на першому робочому місці. Кількість пунктів у кожному переліку повинна дорівнювати десяти; до кожного з них бажано додати уточнюючий коментар.

На другому етапі вправи групи обмінюються переліками труднощів, після чого пропонують якомога більше шляхів успішного подолання проблем з наданого їм переліку. Після закінчення цієї роботи студенти систематизують свої пропозиції та презентують їх іншій підгрупі, яка вирішує, чи вдалося знайти шляхи розв’язання зазначених ними проблем. Під час спільного обговорення обираються найбільш дієві та реалістичні ідеї подолання труднощів навчально-професійної діяльності.

*Матеріали:* папір, ручка.

### ***Вправа 3. Алгоритм [240]***

*Мета:* алгоритмізація дій, спрямованих на подолання труднощів, зокрема – у навчально-професійній діяльності.

*Хід вправи.* Кожен учасник обирає з переліків, складених під час виконання попередньої вправи, по одній проблемі, яку він успішно розв’язав у власному житті. Студент аналізує свою поведінку та складає алгоритм конкретних дій, спрямованих на вирішення проблеми. Алгоритм має бути яскраво та чітко оформленим на аркуші паперу таким чином, щоб переконливо продемонструвати іншим учасникам логіку потрібних дій.

Після презентації алгоритмів присутні групують їх за ступенем схожості та складають декілька більш універсальних схем, придатних для різних ситуацій. Складені алгоритми зображуються на фліпчарті тренером або представниками учасників.

*Матеріали:* фліпчарт, папір, маркери.



#### ***Вправа 4. Мої ресурси***

*Мета:* усвідомлення та активізація внутрішніх ресурсів подолання труднощів особистісно-професійного становлення.

*Хід вправи.* Студентам дається завдання подумати над тим, які їх якості та уміння допомагають їм успішно долати труднощі, та записати їх на картках. Не підписані картки здаються тренеру. На другому етапі вправи тренер пропонує учасникам розповісти про ресурси сусіда по колу, які, на думку товариша, допомагають йому ефективно розв'язувати життєві та навчальні проблеми (бажано довести це конкретними прикладами на основі попереднього спілкування). На третьому етапі тренер зачитує складені описи, а учасники відгадують, про кого йшла мова. Проводиться обговорення того, чи всі можливі ресурси вказані; студенти вносять у список доповнення та корективи.

*Матеріали:* картки, ручки.

#### ***Вправа 5. Валіза майстра [6 – модифікація]***

*Мета:* аналіз та символізація інтернальних чинників подолання перешкод особистісно-професійного зростання.

*Хід вправи.* Учасникам пропонується уявити спеціальні валізи майстрів, яких викликають для подолання проблем з електрикою чи роботою авто. Там нема нічного зайвого, але є безліч корисних пристроїв та інструментів. Тренер просить студентів продумати та зобразити свою власну валізу, зібрану для подолання труднощів навчально-професійної діяльності. Які приладдя там будуть? Учасники малюють свою валізу та підписують інструменти. Вітається креативність у вигадування назв та зовнішнього виду інструментів (наприклад, для улагодження професійних конфліктів у валізу можна покласти «замиратор» у вигляді квітки, а для надихання себе на справу – «самотиватор» у вигляді чобота для «чарівного стусана» самому собі тощо). Після завершення малюнків відбувається їх весела презентація.

*Матеріали:* папір, маркери, фломастери.

**Рефлексія заняття. Повідомлення домашнього завдання:**  
*використати протягом тижня один з інструментів власної «валізи майстра» для подолання будь-якої складної ситуації, пов'язаної з навчанням.*

### **Етап 5. Завершальний.**

#### ***Заняття 17. Підведення підсумків***

*Мета заняття:* зворотній зв'язок, підбиття підсумків тренінгу.

#### **Лекційне заняття 17.**

Узагальнення матеріалу про когнітивні, особистісні та регулятивно-поведінкові ознаки інтернальності, їх значення для досягнення життєвих завдань.

Інтернальні особливості професійного мислення, професійно важливих якостей та поведінки психолога-професіонала. Орієнтири особистісно-професійного саморозвитку, його значущість у контексті професійної діяльності психолога. Аналіз впливу компонентів інтернальності на компоненти готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

***Обговорення домашніх завдань*** – досвіду використання власних засобів подолання труднощів навчально-професійної діяльності.

#### ***Вправа 1. Розминка «Дотягнися до зірок» [65, с. 35]***

*Мета:* актуалізація оптимістичного настановлення щодо реалізації власних мрій.

*Хід вправи.* Студенти отримують інструкцію: «Встаньте найбільш зручно та заплющте очі. Зробіть три глибоких вдихи та видихи. Уявіть, що

над вами нічне небо, всіяне зорями. Подивіться на яку-небудь особливо яскраву зірку та подумайте, на яку мрію вона схожа. А тепер простягніть руки до неба, з усіх сил намагаючись дотягнутися до своєї зірки! Ви обов'язково зможете торкнутися її. Зніміть її з неба та обережно покладіть у просторий гарний кошик». Так само тренер допомагає учасникам зняти з неба ще кілька зірок. Потім проводиться обговорення того, що саме означали зняті зірки, та які почуття викликало виконання цієї вправи.

### ***Вправа 2. Карусель спілкування [14, с. 165–166 – модифікація]***

*Мета:* зворотній зв'язок учасників тренінгу.

*Хід вправи.* Тренер нагадує студентам правила конструктивного зворотного зв'язку (зокрема – конкретність, щирість, тактовність), після чого пропонує їм утворити два кола – внутрішнє та зовнішнє, які стають обличчями один до одного. За командою тренера члени зовнішнього кола одночасно звертаються до осіб, що стоять навпроти них, з реченнями на кшталт «Я хочу тобі сказати...», «Мені подобається, як ти...», «Я хотів би подякувати тобі за те, що ти...» та дають зворотній зв'язок щодо участі інших учасників у тренінгу. За командою тренера зовнішнє коло зсувається на одну людину у правий бік та висловлювання вражень триває. Після виконання завдання члени зовнішнього та внутрішнього кіл міняються місцями. Після виконання вправи проводиться обговорення почуттів, які виникли під час обміну враженнями.

### ***Вправа 3. Силою думки [67, с. 229 – модифікація]***

*Мета:* закріплення установки на досягнення успіху шляхом планування власних дій та подолання можливих перешкод.

*Хід вправи.* Тренер просить студентів записати усе, чого вони хотіли б досягти (ким стати, що мати тощо), не звертаючи увагу на порядок запису, доступність бажаного чи його важливість. Єдине правило – конкретизація своїх бажань. Якщо хтось хоче бути щасливим, що йому для цього

потрібно? Закінчивши список, треба включити у нього те, що у присутніх вже є і що вони хотіли б зберегти. Краще, щоб перелік не перевищував 10 пунктів. Після цього учасникам потрібно розподілити усі бажання на три категорії: А) найважливіші; Б) дуже важливі; В) просто важливі. На другому етапі виконання вправи студентам пропонується зазначити, які дії їм потрібно виконати, щоб реалізувати власні бажання, починаючи з найбільш важливих. Правило в цьому випадку – реалістичність, тобто адекватність дій реальним життєвим умовам студента. Якщо передбачаються певні труднощі, треба уявити, як їх подолати, зокрема – трішки змінити бажання таким чином, щоб воно підлягало втіленню у життя. Після цього кожному учаснику пропонується уявити, що він пройшов усі кроки до мети та реалізував всі свої бажання, та сконцентруватися на почуттях, які при цьому виникли. Проводиться спільне обговорення емоцій студентів – як позитивних (тріумф, гордість за себе, радість), так і негативних (сумніви у можливості втілення своїх мрій, очікування певних проблем тощо). При виникненні сумнівів пропонується навести аргументи на користь того, чому успіх справді можливий (згадуються чесноти учасника, його минулі перемоги). На завершення вправи кожний з максимальною впевненістю та оптимізмом розповідає про свої бажання так, ніби вони вже реалізовані, а оточуючі підтримують його оплесками захвату.

*Матеріали:* папір, ручка.

#### ***Вправа 4. Мої очікування та внески***

*Мета:* аналіз та оцінка досвіду, набутого за час тренінгу; рефлексія власного внеску в ефективність тренінгової роботи.

*Хід вправи.* Тренер роздає студентам зроблені ними на першому занятті записи щодо очікувань від тренінгу та ймовірного власного внеску в його процес. Учасники по черзі зачитують свої попередні уявлення та порівнюють їх з актуальною оцінкою тренінгу та своєї ролі в ньому. Проводиться обговорення того, в чому очікування збулися, а в чому – ні. Чи отримали

учасники досвід, який не планували заздалегідь? Чи залишилися певні потреби не задоволеними під час тренінгу? Які кроки робили самі учасники для втілення власних очікувань?

*Матеріали:* попередні записи студентів про очікування від тренінгу та власний внесок у нього.

### ***Вправа 5. Підбиття підсумків [207, с. 283–286 – модифікація]***

*Мета:* рефлексія тренінгової роботи; оцінка ефективності тренінгу щодо формування інтернальності та розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

*Хід вправи.* Тренер вітає усіх з успішною реалізацією програми та пропонує письмово відповісти на запитання:

1. Які ваші загальні враження від тренінгу?
2. Які нові вміння, установки, погляди ви отримали під час тренінгу? Що саме ви вважаєте своїм найціннішим надбанням, отриманим в результаті тренінгу?
3. Які вправи вам найбільше сподобалися? Чому?
4. Які вправи виконувати було важко? Чому?
5. Які риси вашої особистості допомагали вам під час виконання тренігових завдань?
6. Які риси вашої особистості заважали вам під час виконання тренігових завдань?
7. На вашу думку, чи змінився ваш рівень інтернальності? В чому це виявляється на практиці?
8. На вашу думку, чи змінився ваш рівень готовності до особистісно-професійного саморозвитку? В чому це виявляється на практиці?

Після подальшого обговорення тренер дякує студентам за участь у спільній роботі та висловлює переконаність в їх здатності досягти життєвого та професійного успіху. Заняття завершується оплесками один одному.

### Програма дискусійного клубу «Self-made man: практика інтернальності»

Мета дискусійного клубу – формування інтернальності майбутніх психологів та підвищення мотивації особистісно-професійного саморозвитку на основі обговорення сценаріїв життєвого успіху self-made особистостей.

Форми діяльності: інформаційне повідомлення; комп'ютерна презентація; дискусія; «килимоч ідей».

Матеріально-технічне забезпечення: ноутбук, колонки, проектор, електронний годинник з великим екраном. Для останнього заняття: 3 аркуша паперу формату А3; по 30 смужок паперу червоного, жовтого та зеленого кольорів; маркери; 3 клею-олівця.

Таблиця Г.1.

#### Етапи засідань дискусійного клубу «Психологія self-made man: інтернальність як запорука успіху»

№ з/п	Етап	Зміст діяльності			
		Організатор	Модератор	Доповідач	Учасники
1	2	3	4	5	6
1.	Підготовчий	- визначення місця та часу проведення дискусії; - підготовка додаткових запитань;	- перевірка готовності аудиторії та комп'ютерної техніки; - перевірка наявності повідомлення та комп'ютерної презентації до нього;	- огляд основної та допоміжної літератури з теми; - підготовка змісту повідомлення; - підготовка комп'ютерної презентації; - своєчасна передача	- ознайомлення з інформаційними джерелами з теми, пошук цікавих фактів та прикладів з життя героя повідомлення.

1	2	3	4	5	6
				<p>змісту повідомлення та комп'ютерної презентації модератору;</p>	
2.	Основний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- контроль за дотриманням правил дискусійного клубу;</li> <li>- озвучування основних та додаткових запитань під час дискусії;</li> <li>- керування ходом дискусії;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оголошення доповідача;</li> <li>- технічний супровід доповіді;</li> <li>- надання слова бажаним під час опитування доповідача;</li> <li>- контроль регламенту виступів;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- доповідь;</li> <li>- відповідь на запитання учасників за змістом доповіді;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- постановка запитань до доповідача;</li> <li>- відповідь на запитання під час дискусії.</li> </ul>
3.	Заключний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- підведення підсумків;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нагадування теми та дати наступного засідання, організація вибору його модератора;</li> <li>- уточнення прізвища наступного доповідача;</li> <li>- завершення засідання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участь у підготовці до наступного засідання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участь у підготовці до наступного засідання.</li> </ul>

Типовий план повідомлення доповідача:

1. Найбільш значущі біографічні факти обраної особи.
2. Мета або проблематика творчого пошуку.
3. Історія творення себе як успішної людини: передумови; труднощі; подолання.
4. Значення творчого здобутку.

Таблиця Г.2.

### План засідань дискусійного клубу

№ з/п	Зміст	Відповідальний	Регламент (хв.)
1	2	3	4
Засідання 1. Вступне			
1.	Вступне слово. Пояснення мети, завдань та порядку денного засідань клубу.	Організатор	10
2.	Повідомлення «Психологія self-made man: інтернальність як запорука успіху»	Організатор	15
3.	Мозковий штурм «Self-made man: вибір кандидатур»	Організатор, учасники	10
4.	Планування засідань дискусійного клубу. Попередній вибір модераторів та доповідачів на кожне засідання.	Організатор, учасники	30
5.	Обговорення «Правила дискусійного клубу»	Організатор, учасники	15
Засідання 2. Джуліан Роттер: від хімії до психології			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії.	Організатор	5
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Організатор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь



1	2	3	4
5.	<p>Проведення дискусії:</p> <p>1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору.</p> <p>2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою точку зору.</p> <p>3. Яким чином Дж. Роттер подолав перешкоди, пов'язані з антисемітизмом, та зміг змінити спеціальність хіміка на діяльність психолога?</p>	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Організатор	10
Засідання 3. Ілон Маск: дорога до зірок			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії та модератора.	Організатор	3
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	<p>Проведення дискусії:</p> <p>1. В якому конкретно вчинку, рішенні</p>	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ

1	2	3	4
	<p>цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору.</p> <p>2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою точку зору.</p> <p>3. У чому, на Вашу думку, полягає головний секрет різнопланового успіху «одержимого генію» Ілона Маска?</p>		
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Модератор	10
<b>Засідання 4. Богдан Ступка: історія Митця</b>			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії та модератора.	Організатор	3
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	<p>Проведення дискусії:</p> <p>1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору.</p>	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ

1	2	3	4
	<p>2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою точку зору.</p> <p>3. Який з висловів Богдана Ступки Вам найбільше до вподоби? Яку саме життєву позицію він розкриває?</p>		
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Модератор	10
Засідання 5. Секрет KAZKового успіху Олександри Зарицької			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії та модератора.	Організатор	3
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	<p>Проведення дискусії:</p> <p>1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору.</p> <p>2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти</p>	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ

1	2	3	4
	успіху? Обґрунтуйте свою точку зору. 3. На Вашу думку, якій внутрішній ресурс допоміг Олександрі Зарицькій реалізувати дитячу мрію і стати співачкою?		
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Модератор	10
Засідання 6. Джамала: на крилах наснаги			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії та модератора.	Організатор	3
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	Проведення дискусії: 1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору. 2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою точку зору. 3. Яким чином на творче становлення Джамали вплинула поразка на відборі	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ

1	2	3	4
	до Євробачення у 2010 році?		
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Модератор	10
<b>Засідання 7. Світлана Ройз – сучасна майстриня дитинознавства</b>			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії та модератора.	Організатор	3
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	<p>Запитання до доповідача за змістом повідомлення:</p> <p>1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору.</p> <p>2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою думку.</p> <p>3. Які психолого-педагогічні думки Світлани Ройз Вам близькі? Чи є вони стимулом для розвитку та саморозвитку інтернальності?</p>	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	Проведення дискусії	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача	Модератор	10

1	2	3	4
	наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.		
Засідання 8. Нік Вуйчич: величезна сила душі			
1.	Відкриття засідання: вступне слово, оголошення теми, мети дискусії та модератора.	Організатор	3
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	Проведення дискусії: 1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору. 2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою думку. 3. Яка цитата Ніка Вуйчича призвела на Вас найбільше враження? Чому?	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Модератор	10
Засідання 9. Марта Костюк: яскрава зірочка українського спорту			
1.	Відкриття засідання: вступне слово,	Організатор	3

1	2	3	4
	оголошення теми, мети дискусії та модератора.		
2.	Представлення доповідача, оголошення теми доповіді	Модератор	2
3.	Повідомлення з комп'ютерною презентацією	Доповідач; модератор	15
4.	Запитання до доповідача за змістом повідомлення	Учасники	10: до 2 хв. на запитання та відповідь
5.	Проведення дискусії: 1. В якому конкретно вчинку, рішенні цієї особи найбільше виявилась її інтернальна позиція щодо досягнення поставленої мети? Обґрунтовано доведіть свою точку зору. 2. Які три найбільш важливих індивідуально-психологічних особливості, на Вашу думку, допомогли саме цій людині досягти успіху? Обґрунтуйте свою думку. 3. Марта Костюк походить із сім'ї спортсменів. Чи заважає це вважати її self-made man? Чому саме?	Організатор, учасники	35: до 3 хв. на кожний виступ
6.	Підведення підсумків	Організатор	5
7.	Уточнення модератора та доповідача наступного засідання, нагадування його теми та дати. Завершення засідання.	Модератор	10
Засідання 10. Підсумкове			
1.	Ознайомлення з технікою «килимок ідей». Повідомлення мети та етапів справи «Килимок ідей: як стати self-made man»	Організатор	5
2.	Презентація проблеми та методу	Організатор	10

1	2	3	4
	роботи.		
3.	Аналіз причин труднощів особистісно-професійного становлення.	Організатор, учасники	10
4.	Пошук шляхів розв'язання проблеми.	Організатор, учасники	10
5.	Індивідуалізація дій.	Організатор, учасники	10
6.	Оцінювання ідей.	Організатор, учасники	10
7.	Підсумок.	Організатор	10
8.	Завершення засідання.	Організатор	5

### Заняття 1. Вступне

#### Повідомлення «Психологія self-made man: інтернальність як запорука успіху» (у скороченому обсязі)

Ніколас Мюррей Батлер, президент Колумбійського університету, одного разу сказав, що всі люди у світі поділяються на три типи: ті, які спричиняють події; ті, які спостерігають за подіями; ті, хто не розуміє, що відбувається [371, с. 9].

Люди першого типу належать до категорії осіб, яких називають self-made man. Саме вони здатні задовольнити основний запит сучасного суспільства, оскільки втілюють найбільш популярний імідж і самий «лайкабельний» образ успішної людини XXI століття. Раніше для побудови стабільної кар'єри було досить здобути вищу освіту, яка було заставою забезпеченої і комфортного життя. Але зараз, у мінливому та не стабільному світі, ціна успіху не допускає професійної затримки.

Хто ж такі self-made (тобто саморобні) особистості? У перекладі з англійської мови – це люди, що домоглися успіху, багатства і слави своїми власними силами. Крилате словосполучення «Self-made man» було сформульоване 2 лютого 1832 року Генрі Клеєм у Сенаті США, щоб описати людей, успіх яких залежить від них самих, а не умов зовнішнього середовища. Бенджамін Франклін, один із батьків-засновників США, вважався найкращим



зразком такої людини. Натхненний автобіографією Франкліна, Фредерік Дуглас розробив концепцію «саморобної людини» в серії лекцій, що тривали десятиліттями, починаючи з 1859 року. За його твердженням, self-made особистості – це люди, які у несприятливих обставинах без сторонньої допомоги здобули знання, гроші та становище у суспільстві. Це «архітектори власного успіху», які починали із бідності або неблагополуччя у фінансовій, політичній чи іншій сферах та досягали процвітання шляхом виховування наполегливості та важкої праці, на відміну від досягнення цих самих цілей за допомогою успадкованого майна, сімейних зв'язків чи інших привілеїв [382, с. 344–345].

До середини 50-х років ХХ ст. під self-made man розуміли людину, яка досягла успіху саме в бізнесі. Наприклад, І. Бармеш описував її як особистість з ідеєю та енергією для того, щоб заробити гроші та стати відомою. Вона має володіти потрібними особистісними характеристиками та бути здатною не тільки самостійно знайти правильний засіб для досягнення мети, але й, після її реалізації, знов повторити цикл, щоб розширити та закріпити успіх [371, с. 9–10]. Але з часом поняття «саморобної людини» почали застосовувати й у сферах спорту, культури, освіти та науки.

В наш час поняттям self-made man часто називають професіоналів, які вчасно зрозуміли, що необхідно створювати себе, працювати над собою і безперервно самовдосконалюватися. Основними цінностями self-made man є: час, знання і нові навички. Поки основна маса людей йде на поводу у власній лінії та неорганізованості, self-made люди займаються самоосвітою, у пробці слухають пізнавальні аудіокниги, у вільний час відвідують корисні тренінги, семінари, курси та підвищують свій професіоналізм. Це люди, які пропускають через себе колосальну кількість незнайомої інформації і полярних думок, відсіюють пусте, вбирають необхідне. Вони задаються питаннями: що мене гальмує на цьому етапі життя? Яких навичок або знань мені не вистачає для ривка вперед?

Психологія та філософія self-made man будується на тому, що людина бере повну відповідальність за власне життя, концентрується на амбітних цілях, долаючи кризові ситуації за допомогою сили волі і позитивного мислення [7]. Вчинки таких людей є життєвими прикладами інтернальності, оскільки вони наочно демонструють здатність покладатися лише на себе, приймати важливі рішення, активно впливати на ситуацію, а не підлаштовуватися під неї.

Для нас біографії сучасників, які «зробили себе самі», перемогли труднощі та досягли успіху, є багатим матеріалом для аналізу. Що допомогло їм злетіти? Які якості, звички, переконання зробили їх незламними при зустрічі з перешкодами? Вивченню життєвого шляху видатних сучасників сприятиме діяльність нашого дискусійного клубу, кожне засідання якого буде присвячено історії обраної вами особи. Нехай сценарії успіху інших людей, їх інтернальні переконання та вчинки послужать для нас й орієнтирами, й «мотивуючими стусанами» на шляху до власних досягнень!

Правила дискусійного клубу [96, с. 51]; [68, с. 140–143]:

1. Дотримуватися норм культури спілкування. Поважати погляди інших учасників.
2. Пам'ятати, що головне в дискусії – не емоції, а факти, аргументи, доказовість. Виявляти самокритичність, уміння з гідністю визнати недостатність своєї аргументації.
3. Формулювати власні думки логічно, чітко та послідовно. Не повторюватися та не повторювати слів інших учасників.
4. Користуватися перевіреною інформацією. Називати джерела, звідки взята інформація.
5. Ніколи не переносити негативну оцінку винесеної учасником думки на самого учасника, його особистість та інтелект.
6. Ніколи не переривати. Одночасно має говорити лише одна особа.

7. Чітко дотримуватися регламенту часу. Не говорити занадто довго та занадто часто.

Правила логічної аргументації [139, с. 302]:

1. При прямому доведенні своєї думки треба дотримуватися такої структури висловлювання:

1) теза – думка, істинність якої потрібно довести; має вигляд судження, тобто речення;

2) аргумент – думка, істинність якої вже була доведена раніше і яка може бути використаною для обґрунтування тези (наприклад, біографічний факт, фундаментальне положення певної психологічної концепції, зокрема – локалізації контролю); має вигляд судження, тобто речення;

3) демонстрація – пояснення зв'язку тези та аргументів; завжди має вигляд умовиводу, тобто декілька речень та висновку з них.

2. При доведенні слід уникати таких помилок у кожному елементі його структури:

1) розпливчасте формулювання тези чи її зміна в процесі доведення;

2) підбір неважливих, суперечливих, недостатніх для доведення або не істинних аргументів;

3) порушення правил логіки при побудові умовиводу, наприклад, некоректне узагальнення при індукції або помилкове пов'язування загальної думки з конкретним прикладом при дедукції.

3. При непрямому доведенні думки спочатку потрібно спростувати вже запропоновану тезу, її аргументи чи демонстрацію, тобто показати їх хибність, невідповідність життю.

## **Заняття 10. Підсумкове**

### **Вправа «Килимок ідей: як стати self made man»**

**[103, с. 80–82 – модифікація]**

1. Презентація проблеми та методу роботи (10 хв.).

Організатор клубу питає в учасників, як вони оцінюють досягнення осіб, історії успіху яких обговорювалися на минулих засіданнях клубу, та власні досягнення у навчально-професійній сфері, які б дозволили назвати себе self made man. Після виявлення труднощів самореалізації в обраній професії студентам пропонується визначити спільну проблему щодо недостатніх темпів чи ефективності особистісно-професійного зростання у такому формулюванні, з яким були б згодні усі присутні. Після цього присутні поділяються на 3 групи, які сідають за окремими столами. Кожна група отримує: 1 аркуш паперу формату А3; по 10 смужок паперу червоного, жовтого та зеленого кольорів; маркери; 1 клей-олівець.

## 2. Аналіз причин (10 хв.).

Члени кожної групи на 10 смужках червоного кольору записують основні причини, які зумовлюють труднощі їх особистісно-професійного зростання (1 смужка – 1 причина), та наклеюють їх на папір таким чином, щоб при додавання смужок інших кольорів отримати візерунчатий «килимоч». Представники кожної групи по черзі фіксують свій аркуш на фліпчарті та презентують результати.

## 3. Пошук шляхів розв'язання (10 хв.)

Учасники записують всі можливі шляхи подолання зазначених причин (не обов'язково власних) на смужках жовтого кольору та наклеюють їх на папір. Після закінчення проводиться презентація ідей.

## 4. Індивідуалізація дій (10 хв.).

Кожен учасник відповідає на питання: «Що особисто я можу зробити протягом найближчих 3 місяців, щоб розвинути у себе риси успішної людини, які «зробила себе сама»?» та записує 2-3 дії на зеленому аркуші. Організатор підкреслює, що треба зазначати лише конкретні дії, які учасник насправді планує виконати у зазначений термін. При формулюванні дій важливо бути якомога більш реалістичним, продумати найбільш доцільні засоби та форми їх реалізації. Після завершення кожна з груп завершує свій «килимоч» та презентує його.

#### 5. Оцінювання ідей (10 хв.).

Організатор розкладає всі «килимки» та пропонує учасникам ознайомитися з усіма ідеями на аркушах зеленого кольору й обрати найбільш реалістичні, які можна виконати протягом 3 місяців (крім написаних власноруч). Найбільш вдалі дії учасники відзначають маркером (малюють зірочку, квіточку тощо).

#### 6. Підсумок (10 хв.).

Організатор нагадує зміст попередніх етапів вправи та зачитує дії, відзначені учасниками як найбільш корисні та реалістичні. Після цього він підкреслює цінність інтернальних якостей як умови цілеспрямованої та послідовної активності щодо втілення власних задумів, мотивує учасників на досягнення професійних успіхів та дякує за активну роботу.

**Методичні рекомендації щодо формування інтернальності як чинника  
готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного  
саморозвитку**

Оскільки експериментально-дослідна робота довела ефективність програми формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, нами розроблено методичні рекомендації до кожного напрямку діяльності, передбаченого програмою. Метою методичних рекомендацій є забезпечення організаційних та психологічних умов ефективності використання програми у процесі фахової підготовки майбутніх психологів.

Зміст *методичних рекомендацій до впровадження програми тренінгу формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку* стосується як реалізації програми в цілому, так і кожного її етапу.

Програма тренінгового курсу в цілому передбачає такі вимоги до тренера:

- демократичний стиль спілкування, не директивна манера ведення тренінгу як умова стимулювання активності та розкритості учасників-студентів;
- сформованість інтернальної позиції, готовність до постійного самовдосконалення;
- орієнтування у змісті фахових дисциплін студентів старших курсів спеціальності «Психологія».

Основною вимогою до учасників є володіння базовими знаннями та уміннями з психологічних дисциплін («Психологія особистості», «Основи психологічного консультування», «Диференціальна психологія», «Соціальна психологія» тощо).

При виборі приміщення для проведення тренінгу потрібно враховувати, що крім зони для роботи у колі там мають бути парти для ведення записів, оскільки багато вправ передбачає самоаналіз у письмовій формі. Лекції, включені до тренінгу, супроводжуються комп'ютерними презентаціями, тому у приміщенні мають бути комп'ютер та проектор. Розмір аудиторії повинен дозволяти застосовувати як загально групові, так й індивідуальні форми роботи, а також діяльність у мікрогрупах. Перед кожним заняттям рекомендуємо ознайомитися з приладдям та матеріалами, необхідними для організації тренінгової роботи. Найчастіше до них належать: папір (для записів, формату А4 або А3), ручки та лінійки, фліпчарт, маркери та фломастери.

Логіка кожного заняття передбачає такий алгоритм роботи: 1) лекційна частина; 2) обговорення виконання домашнього завдання; 3) розминка; 4) основна частина заняття; 5) рефлексія заняття; 6) повідомлення домашнього завдання.

При проведенні лекційних занять в межах тренінгу бажано спиратися на знання студентів із забезпечуючих дисциплін, до яких належать: «Тренінг особистісного зростання», «Основи психологічного консультування», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Диференціальна психологія».

Рекомендації до проведення лекційних занять складено з метою стимулювання когнітивного та особистісного компонентів інтернальності на основі пропозицій О. Митника [190, с. 38–39] та І. Коляди [138, с. 19–20]:

- лекція повинна бути економним засобом передачі матеріалу, що передбачає дотримання чіткої структури (вступ, питання основної частини з проміжним резюмуванням, загальний висновок), їх інформаційну насиченість, точність формулювань;

- зміст лекцій має забезпечувати виконання не лише інформаційної, а й виховної (мотивування студентів до інтернальної поведінки, відповідальності, суб'єктності, безперервного саморозвитку), логіко-

методичної (стимулювання розвитку гнучкості мислення, рефлексивності, здатності до прогнозування) та методичної (ознайомлення з методиками формування інтернальності) функцій;

- важливо надати проведенню лекцій діалогічний характер (обговорення матеріалу на життєвих прикладах, заохочення студентів до висловлювання своєї думки, рефлексії навчально-професійних ситуацій), що забезпечується зменшенням часу, витраченого на конспектування, за рахунок подання основної інформації у вигляді комп'ютерних презентацій;

- не менш важливим є проблемний характер лекцій, який передбачає попереднє формулювання теоретичної чи практичної проблеми, засобом розв'язання якої буде подальший матеріал; проблемність досягається постановкою мети заняття, наведенням актуальних для життєвих прикладів, залученням студентів до висування власних пропозицій та їх обговорення.

До лекційного матеріалу на настановному етапі тренінгу рекомендовано включити такі питання: поняття про інтернальний та екстернальний локус контролю, їх характеристика; теорія соціального наuczіння Джуліана Роттера; класифікація визначень локусу контролю та інтернальності; психологічні механізми інтернальності; компоненти інтернальності, їх зміст та характеристики; поняття саморозвитку та особистісно-професійного саморозвитку в історичному ракурсі; поняття професійної готовності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку; компоненти готовності до особистісно-професійного саморозвитку, їх особливості. Особливу увагу потрібно приділити аналізу ролі інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

В матеріалі лекцій з другого етапу тренінгу, присвяченого формуванню когнітивного компонента інтернальності, рекомендовано висвітлити такі питання: критерії сформованості когнітивного компонента інтернальності майбутніх психологів; мета і завдання тренінгу формування когнітивного компонента інтернальності; поняття про рефлексію та рефлексивність; оптимістичний та песимістичний атрибутивні стилі за М. Селігманом;



параметри пояснень успіхів і невдач: стабільність, глобальність і локус; поняття про контрольовані та неконтрольовані, стабільні та варіативні внутрішні причини успіхів і невдач; поняття про антиципацію; зв'язок антиципації та рефлексії; факторна модель структури здатності до прогнозування Л. Регуш; проблема прогнозування реакції клієнта на вербальні та невербальні впливи психолога; професійний ідеал, важливість його усвідомлення та реалізації; поняття про програму особистісно-професійного саморозвитку. Важливо зробити акцент на значенні внутрішньої локалізації причинності при інтерпретації життєвого досвіду для особистісного та професійного зростання. Крім того, студентам потрібно пояснити важливість оптимістичного атрибутивного стилю як інтерпретації позитивних та негативних життєвих подій, розкрити його відмінність від оптимістичності як риси характеру.

Лекційний матеріал третього етапу тренінгу «Формування особистісного компонента інтернальності» включає такі основні питання, як: критерії сформованості особистісного компонента інтернальності майбутніх психологів; мета та завдання тренінгу формування особистісного компонента інтернальності; поняття відповідальності, порівняльний аналіз понять «інтернальність» та «відповідальність»; специфіка відповідальності за причини труднощів та відповідальності за їх подолання; поняття про інтернальні особистісні якості (суб'єктність, автономність, ініціативність, мотивація досягнення успіху); поняття про схильність до самозвинувачення. Бажано розкрити студентам важливість готовності до подолання труднощів, її відмінність від марного самокопання.

Рекомендовано включити до змісту лекцій з четвертого етапу тренінгу такі питання: критерії сформованості регулятивного компонента інтернальності майбутніх психологів; мета і завдання тренінгу формування регулятивного компонента інтернальності; поняття саморегуляції, її види та значення у діяльності психолога; концепція контролю за дією Ю. Куля; контроль за дією при плануванні, реалізації та невдачі; орієнтація на дію та

орієнтація на стан; психологічні особливості планування діяльності; підходи до осмислення невдачі як катастрофи або тимчасового ускладнення; поняття про раціональний аналіз проблемної ситуації, об'єктивне визначення її причин та наслідків; специфіка та види труднощів навчально-професійної діяльності; поняття про внутрішні ресурси виходу із складних життєвих обставин. Бажано зробити акцент на важливості вміння переходити від планування до реалізації справи, брати на себе відповідальність за можливі наслідки своїх рішень, активно та самостійно долати труднощі.

Лекція на останньому, завершальному етапі має висвітлити інтернальні орієнтири особистісно-професійного саморозвитку, його значущість у контексті професійної діяльності психолога. Важливо провести спільний зі студентами аналіз впливу компонентів інтернальності на компоненти готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку, ґрунтуючись на засвоєному матеріалі.

Аналіз виконання домашнього завдання є обов'язковим елементом заняття, який підкреслює важливість постійної роботи над собою та мотивує студентів протягом тижня замислюватися над проблематикою інтернальної поведінки у побутових та навчальних ситуаціях. При обговоренні домашнього завдання рекомендується не перевищувати 10–15 хв., щоб не відволікати учасників від змісту самого заняття. Важливо уникати «навчального» характеру перевірки домашніх завдань: замість оцінювання обсягу та якості роботи потрібно виявити емпатійне ставлення до її змісту, а замість засудження у разі невиконання завдання – інтерес до думок та почуттів, які залишилися невисловленими. Основним принципом є використання заохочення та підтримки замість осуду та вимоги. Разом з тим, тренеру неможна плутати демократичний стиль спілкування з поблажливим і залишати невиконання тренігових завдань без уваги. Отже, обов'язковий ритуал перевірки домашньої роботи є важливою частиною заняття, яка дисциплінує учасників та стимулює відповідальне ставлення до власного саморозвитку.

Розминку як прийом тренінгової роботи рекомендується використовувати з метою: мобілізації учасників (вправи-енерджайзери), згуртування (вправи-криголами), зняття тривоги (ігрові елементи), психофізичного саморегулювання (психогімнастика, дихальні вправи). В цілому розминку потрібно проводити для переорієнтації уваги учасників з попередніх видів діяльності на тренінг, актуалізації проблематики особистісного розвитку та встановлення невимушеної доброзичливої атмосфери. Зміст розминки не обов'язково прямо стосується теми тренінгу, але краще підбирати для неї такі вправи, які «запускають» процеси емоційного та раціонального опрацювання проблематики цього заняття. Наприклад, розминка «Повітря, земля, вода» забезпечує творчу самопрезентацію та стимулює знайомство учасників на першому занятті, а розминка-загадка «Три ропухи» – осмислення труднощів переходу від задуму до його реалізації на занятті, призначеному для формування орієнтації на дію.

Вправи основної частини тренінгу мають серйозне змістове навантаження, тому їх проведення носить скоріше психокорекційний, ніж ігровий характер. Значна частина вправ за змістом та процесуальними особливостями наближається до методів когнітивної психотерапії (наприклад, «Каузометрія», «Неприємні ситуації», «Аналіз когнітивних викривлень»), оскільки передбачає детальний самоаналіз думок, досвіду, якостей з метою вироблення більш конструктивної точки зору на власне Я. «Червоною ниткою» крізь такі вправи проходить ідея свідомого прийняття відповідальності за своє життя, оцінка його подій з інтернальної позиції. При проведенні вправ рекомендується звертати особливу увагу на чіткість і зрозумілість надання інструкції, у разі потреби стимулювати рефлексію учасників уточнюючими запитаннями («Ви вважаєте, що на ситуацію більшою мірою вплинула Ваша дія або поведінка батьків?» тощо). У зв'язку з нерозвиненістю навичок самоаналізу та дією механізмів психологічного захисту перші результати виконання когнітивно орієнтованих справ можуть бути досить поверхневими. В цьому випадку потрібно в атмосфері

психологічної безпеки уважно та доброзичливо обговорити думки та почуття учасників, які виникли під час роботи.

Наприкінці кожної вправи слід проводити стислу рефлексію, спираючись на враження студентів та спостереження тренера за їх станами та реакціями. Рефлексія має бути конкретною і стосуватися окремих елементів вправи чи дій студентів. Величезне значення для стимулювання самопізнання та саморозвитку має адекватний зворотній зв'язок учасникам тренінгу. Для його надання протягом виконання вправи тренер має уважно спостерігати за позою, виразом обличчя, активністю студентів, помічати випадки використання емоційно забарвлених слів («фантастично», «огидний») та експресивних рухів (погрозливих, захисних). Основна вимога до зворотного зв'язку – тактовність. Тренер підкреслює його суб'єктивність («Мені здається...», «У мене склалося враження...») та завжди спирається на конкретне спостереження («Сьогодні Ви частіше висловлювалися», «Ви емоційно зреагували на пропозицію...»). Часто зворотній зв'язок надається, щоб заохотити учасників, відзначити певні позитивні зрушення у їх поведінці, але іноді до нього слід звернутися у разі, коли студент порушує правила тренінгу (запізнюється, відволікається на мобільний телефон тощо). В цьому випадку тренер використовує цю техніку, максимально орієнтуючись на вимогу «безоцінності», тобто фокусується лише на об'єктивних діях учасника без жодних узагальнень та характеристик його особистості. Можна використати прийом «Я-висловлювання» та зазначити, наприклад, що така дія засмучує тренера, оскільки порушує процес спільної роботи. Ідеальний зворотній зв'язок не активізує механізми психологічного захисту студента, а просто дає йому змогу побачити себе зі сторони.

До рефлексії заняття рекомендовано включати обговорення таких питань: які емоції викликало заняття? Який новий досвід отримав кожний учасник? Що сподобалося? Що викликало дискомфорт? Що нового учасники узнали про себе та товаришів? Тренеру важливо слідкувати за тим, щоб в

обговоренні взяв активну участь кожний студент. Для цього можна використовувати доброзичливі та поважні адресні запитання.

На завершення заняття студентам повідомляється домашнє завдання. Рекомендується слідкувати за тим, щоб інструкція була максимально чіткою, послідовною та переконливою. Це сприятиме свідомому виконанню учасниками «домашньої роботи», запобігатиме помилкам, викликаним нерозумінням очікуваного результату або недбалим ставленням до тренінгу. Зміст завдань підібрано таким чином, щоб залучати студентів як до самопізнання, так і до практичної діяльності щодо відпрацювання умінь, закладних на попередньому занятті. При інструктуванні учасників щодо виконання рефлексивних завдань (написання творів-роздумів, творів-інтроспекцій, казкових сюжетів, письмового самоаналізу власного Я) рекомендується повідомляти орієнтовну структуру тексту, який потрібно підготувати. Це конкретизує уявлення студентів про бажаний результат; зумовлена такими «рамками» деяка стандартизація робіт легко компенсується творчим виконанням та індивідуальним баченням кожного учасника. При інструктуванні студентів щодо виконання практичного завдання (підготовки інсценування, проведення міні-експерименту, застосування одного із прийомів, засвоєних на попередньому занятті) потрібно розкривати його значення в контексті формування інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Це сприятиме діловому, а не ігровому характеру виконання роботи.

Зміст методичних рекомендацій щодо проведення етапів тренінгу зумовлено їх завданнями та процесуально-організаційними особливостями.

На настановному етапі тренеру важливо перш за все забезпечити атмосферу психологічної безпеки та мотивувати студентів до активної участі у заняттях. Здатність психолога запам'ятати та безпомилково використовувати у спілкуванні імена всіх учасників, чуйність та спостережливість сприятиме налагодженню невимушених доброзичливих стосунків у групі. Після організації знайомства рекомендовано приділити

пильну увагу узгодженню з усіма учасниками правил тренінгу. Врахування думки кожного, відмова тренера від позиції безсумнівного авторитету сприятиме активізації механізмів внутрішньо групового самоуправління, тобто переходу функцій контролю дисципліни та дотримання етичних вимог до самих учасників.

В кінці першого заняття бажано зібрати записи студентів щодо очікувань від занять для опрацювання тренером та завершального аналізу ефективності тренінгу.

Під час другого заняття настановного етапу потрібно стимулювати мотивацію формування інтернальності, для чого важливо забезпечити усвідомлення студентами її значення як професійно важливої якості психолога. Цьому сприятиме виокремлення інтернальних чинників професійного самовизначення та подальшого досягнення успіху фахової діяльності під час відповідної вправи-самоаналізу та спеціально підібраних рефлексивних ігор. На завершення заняття рекомендується провести полілог «Як сформувати інтернальність майбутнього психолога?» – ступенево організовану дискусію, в ході якої студенти переходять від визнання недостатності розвитку власних інтернальних якостей до розробки практичних засобів їх удосконалення.

На етапі формування когнітивного компонента інтернальності потрібно застосовувати методи, спрямовані на розвиток рефлексії, антиципації та оптимістичного атрибутивного стилю. Реалізація завдань цього етапу передбачає постійне стимулювання процесів самопізнання, самооцінювання, самопрогнозування студентів. Така ментальна діяльність є досить складною, потребує чіткого формулювання та письмового викладання думок, створення оповідальних текстів, тому в тренінгову роботу було включено окремі прийоми наративної психології. З метою самоаналізу професійного самовизначення майбутніх психологів рекомендується використовувати наративний метод, розроблений Л. Помиткіною [224, с. 284–285], який передбачає письмове обґрунтування студентами чинників вибору фаху за

алгоритмом: мотиваційне повідомлення (усвідомлення мети) → повідомлення щодо наявності та вибору альтернатив → повідомлення про прийняття попереднього рішення → повідомлення про остаточне рішення та шляхи його реалізації. Обґрунтованість вибору професії психолога оцінюється за такими ознаками, як логічність, послідовність, чіткість формулювання та змістовність.

З метою осмислення власного життя і ролі власних виборів на різних вікових етапах рекомендується використовувати модифікований нарративний прийом «Автобіографія» (розроблений О. Сапоговою) [266, с. 11], який дозволяє усвідомити власний життєвий шлях як цілісний текстовий феномен завдяки написанню: короткої автобіографії обсягом в 10 речень в її традиційній формі; коментарів до «офіційної» автобіографії; аналізу власної ролі у життєвих подіях кожного вікового періоду.

Також ефективними є вправи, які передбачають: підбір чи створення метафоричних текстів («Мої чесноти», «Професійний девіз», «Антиципаційні метафори»); опис життєвих подій за спеціальними алгоритмами («Каузометрія», «Аналіз ситуації», «Рефлексивні контрасти», «Модель НДНОА», «Три кроки», «Спектр майбутнього професійного успіху», «На сходах до професіоналізму»); візуалізацію («Мапа мого Я»); застосування соціальної рефлексії («З точки зору клієнта»); інсценування («Мені здається, що Ви...»).

Логічним завершенням етапу є складання програми особистісно-професійного саморозвитку, передумовою якої є конкретизація учасниками власного професійного ідеалу та усвідомлення необхідних напрямків самовдосконалення та самокорекції. На основі визнання визначальної ролі власних рішень та дій у досягненні професійного успіху учасники формулюють чіткі цілі та завдання особистісно-професійного саморозвитку, обирають методи їх реалізації та аутодіагностики отриманих результатів, тобто конкретні способи самоперевірки на кожному з етапів саморозвитку. Фіксації установки на успішну самозміну сприяє вправа «Нове Я».

На третьому етапі тренінгової роботи, призначеному для формування особистісного компонента інтернальності, основну увагу слід приділяти розвитку інтернальних якостей: відповідальності, суб'єктності, мотивації досягнення, почуття компетентності, а також – зниженню схильності до самозвинувачень.

Ми згодні з думкою М. Смульсон, що умовою розвитку суб'єктної активності студентів є, перш за все, забезпечення усвідомлення ними власної суб'єктності, тобто свободи вибору та її складових, яка передбачає прийняття суб'єктом відповідальності за власний свobodний вибір [260, с. 55–56]. У процесі формування інтернальних якостей майбутніх психологів, зокрема – відповідальності та суб'єктності, ми орієнтувалися на запропонований алгоритм: визнання необхідності прийняття рішення щодо вибору → усвідомлення очікуваних результатів зробленого вибору → усвідомлення можливих негативних наслідків зробленого вибору → усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між зробленим вибором, його головними результатами і наслідками → усвідомлення факту, що лише сам суб'єкт особисто несе всю відповідальність за змінення ситуації.

Логіки цього алгоритму бажано дотримуватися при організації третього етапу тренінгової роботи, до форм якого переважно належать вправи-роздуми, спрямовані на: переосмислення ставлення до виконання своїх обов'язків («Повинен чи хочу?», «Сфера відповідальності»); аналіз сутності та характеристик відповідальності («Ознаки відповідальної поведінки», «Різна відповідальність»); диференціацію відповідальності за причини та відповідальності за наслідки («Неприємні ситуації»). При завершальному обговоренні цих вправ доцільно підкреслювати, що брати відповідальність за щось означає бути готовим об'єктивно оцінити свої вчинки, виправити наслідки помилок, довести справу до успішного закінчення всупереч обставинам. Для формування інтернальних якостей рекомендовано використовувати: тематичні візуалізації («Корабель», «Як перемогти дракона», «Місце сили»), дискусію «Інтернальні якості психолога»,



рефлексивні вправи («Я – суб'єкт свого життя», «Формула самооцінки»). Корекції безпорадності, зниженню почуття провини сприяють вправи-інтроспекції «Бідний я» та «Деперсоналізація», а закріпленню почуття власної компетентності – візуалізація «Зміна установки» та обговорення «Кінопроба». При проведенні таких вправ рекомендовано залучати студентів до висловлювання своїх думок щодо значення інтернальних якостей у житті сучасних студентів, заохочувати аналіз конкретних навчальних ситуацій, стимулювати прояви суб'єктності, ініціативності та самостійності.

Четвертий етап тренінгу, спрямований на формування регулятивного компонента інтернальності, доцільно починати з розвитку саморегуляції, перш за все – психофізичної (розминки «Пульс», «Обтрусил себе», дихальні вправи з тонізуючим ефектом). При використанні візуалізації «Боротьба зі стресом», вправ «Хода» та «Інтонанції» потрібно акцентувати увагу студентів на взаємозв'язку фізичних проявів з емоційною сферою та думками з метою контрольованого впливу психічного на фізичне і навпаки. Інценування ситуації професійного спілкування, передбачене рольовою грою «Складний клієнт», вимагає від тренера утримання ходу вправи в діловому, а не в ігровому руслі, а також – допомоги студентам щодо актуалізації знань з дисципліни «Психологічне консультування». У подальшому засобами тренінгових вправ потрібно: забезпечити орієнтацію на дію, а не на стан; знизити заперечення активності; підвищити контроль за дією при плануванні, реалізації та невдачі. При проведенні рольової гри «Прокрастинація: за та проти» та вправи-самоаналізу «Стопори» тренеру бажано стимулювати мотивацію своєчасного виконання справ та усвідомлення студентами конкретних причин, які заважають перейти від задуму до дії чи відволікають від неї. Прийоми тайм-менеджменту «П'ять пальців» та «План мого дня», гра «Сам собі годинник» сприяють розвитку навичок керування своїм часом. При їх застосуванні рекомендується заохочувати студентів проводити ретельний аналіз часових витрат на корисні та менш важливі справи, спільно розробляти засоби боротьби з «поглиначами часу». Подальші ігри та вправи-інтроспекції

спрямовані на удосконалення навичок виконання справи, таких як розподіл уваги, самооблізація, орієнтація на критерії ефективності. Проблемно-насиченими є вправи, призначені для формування контролю за дією у разі невдач, особливо – навчальних труднощів («Скринька емоцій», «Аналіз когнітивних викривлень» тощо). Від тренера вимагається тактовність та обережність при обговоренні прикладів неуспіху студентів, тому що підняті ситуації можуть певним чином стосуватися авторитету самих студентів, інших учасників або викладачів. Смісловим ядром етапу є вправи, спрямовані на розробку навичок впливу на події при невдачі, виправлення негативних наслідків власних дій (мозковий штурм «Подолання», вправи «Алгоритм», «Мої ресурси», «Валіза майстра»). В процесі створення студентами власних засобів опанування невдачами рекомендується підтримувати реалістичні, практико орієнтовані, детально розроблені пропозиції. Спеціально підібрані вправи («Внутрішнє кіно», «Автопілот» тощо) закріплюють установку на вдале розв'язання труднощів, тому при їх проведенні тренеру важливо зорієнтувати учасників на успіх, запевнити у власній спроможності бути винахідливими, цілеспрямованими, ефективними і ніколи не здаватися.

Основним завданням п'ятого, завершального, етапу є підведення підсумків тренінгу. При організації обміну враженнями щодо участі у тренінгу інших учасників (вправа «Карусель спілкування») рекомендується нагадати студентам правила конструктивного зворотного зв'язку. За умов успішної підтримки доброзичливої та щирої атмосфери протягом усіх занять виконання вправи збагатить учасників позитивними відгуками товаришів, їх цікавими спостереженнями та зауваженнями. Обов'язковим ритуалом наприкінці зустрічі є повернення студентам їх записів щодо очікувань від участі у тренінгу, в подальшому обговоренні яких бажано з'ясувати, в чому очікування збулися, а в чому – ні. Тренеру рекомендується спитати: чи отримали учасники несподіваний досвід (якщо так, то позитивний або негативний); чи залишилися певні потреби не задоволеними під час тренінгу;

чи намагалися студенти самотійно прикласти зусилля для реалізації своїх очікувань.

На завершення тренінгового курсу тренер заохочує учасників письмово дати відповідь на 8 запитань, які стосуються вражень від тренінгу, набутого досвіду, найбільш приємних та складних моментів, виявлених внутрішніх ресурсів та оцінки ефективності тренінгу щодо формування інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку. Після усного обговорення записаних вражень рекомендується щиро подякувати студентам за активну участь та привітати один одного оплесками.

Оскільки важливішим елементом рефлексії є зворотній зв'язок, викладач має навчити студентів цій техніці. На основі матеріалів Н. Афанасьєвої та Л. Перелигіної [14, с. 40–43] нами сформульовано вимоги до конструктивного зворотного зв'язку:

- 1) опора на конкретне спостереження, факт (реакцію учасника, конкретну дію чи висловлювання);
- 2) доброзичливість, тактовність, звертання з позиції рівності;
- 3) безоцінний, описовий характер;
- 4) ймовірнісний характер, використання прийому «Я-висловлювання» («я думаю...», «я відчуваю...»);
- 5) невідкладність, актуальність.

«Забороненими прийомами» при наданні зворотного зв'язку є:

- 1) опора на власні враження чи умовиводи;
- 2) узагальненість, характеристика особистості учасника «в цілому»;
- 3) спогади про минуле, оцінка стабільних властивостей учасника, а не його поведінки «тут і зараз»;
- 4) категоричний характер, нав'язування своєї оцінки дій учасника;
- 5) висловлювання порад, рекомендацій.

Зміст *методичних рекомендацій до організації засідань дискусійного клубу «Self-made man: практика інтернальності»* зумовлено специфікою дискусії як методу інтерактивної роботи.

При виборі аудиторії для проведення засідань клубу потрібно враховувати, що доповіді супроводжуються комп'ютерними презентаціями, тому у приміщенні крім переносного мікрофону мають бути комп'ютер та проектор. Крім того, в аудиторії повинні бути: кафедра для виступів; місця для організатора та модератора; стільці для учасників (можлива форма розміщення у колі).

При проведенні засідань дискусійного клубу з метою стимулювання інтернальних якостей доцільно спиратися на рекомендації, складені на основі порад Л. Немця [204, с. 84] та Л. Зеленської [96, с. 51]:

- тема дискусії має бути цікавою та актуальною для студентів, тому бажано надати їм свободу у виборі кандидатур для обговорення;
- перед початком дискусії бажано ознайомити студентів з правилами та специфікою її проведення, навчити логічно й зрозуміло висловлювати свої думки, не боятися публічних виступів; важливо підкреслити значущість самостійної відповідальної роботи при підготовці до дискусій, поведження кожного учасника як суб'єкта спільної справи;
- на початку дискусії потрібно «розговорити» учасників, забезпечити почуття психологічної безпеки, залучити до спілкування; при цьому важливо спрямовувати хід бесіди на обговорення інтернальних якостей та вчинків «саморобних» людей, а не лише різних аспектів їх біографії;
- у процесі обговорення краще ставити такі запитання, на які може відповісти кожний учасник, заохочувати присутніх до обміну думками;
- коли висловлюються суперечливі думки, важливо забезпечити перетворення бесіди на власне дискусію: нагадати учасникам про правила логічної аргументації та правила клубу, стимулювати присутніх висловлюватися переконливо та доброзичливо, резюмувати проміжні та остаточні результати дискусії, акцентуючи при цьому на перевагах сформованої інтернальності успішних людей;

- не варто ділити вислови студентів на «правильні» і «неправильні», замість цього важливо доброзичливо спрямовувати дискусію в потрібне русло;
- якщо в процесі обговорення питання виникає невелика пауза, її не рекомендується одразу переривати, оскільки осмислення матеріалу може сприяти новому повороту дискусії;
- якщо ж обговорення починає «згасати», слід використовувати спеціальні прийоми загострення дискусії (демонстрація нерозуміння, висунення протилежного тезису, проблематизація теми обговорення тощо);
- у кінці дискусії необхідно зробити узагальнення, відмітити всі точки зору, які були висловлені, особливо – нові погляди на зміст та важливість інтернальних властивостей успішної людини, якими збагатили присутніх ця зустріч.

Використання такої форми інтерактивної роботи, як дискусійний клуб, сприятиме мотивуванню студентів до інтернальної поведінки щодо досягнення успіху та формуванню їх інтернальних властивостей, зокрема рефлексивності, відповідальності, самостійності, здатності до планування та саморегуляції діяльності. Реалізації цих завдань сприяють такі змістові та організаційно-процесуальні особливості засідань дискусійного клубу, як: спрямованість на аналіз інтернальних якостей видатних сучасників; можливість самостійного вибору тем дискусій; самоврядування організації чергування модераторів та доповідачів; демократичний стиль засідань.

Розроблена програма є ефективною щодо формування інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку та може бути використана: практичними психологами закладу вищої освіти; викладачами фахових дисциплін; кураторами (як елемент виховної роботи).