

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЛУК'ЯНЕНКО Валентина Володимирівна

УДК 37.015.3 : 159.922.8

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО
САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна і вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
ЗЕЛІНСЬКА Тетяна Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
професор

Київ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	5
--------------------	---

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ

ОСОБИСТОСТІ	13
1.1. Сутність самоефективності та її роль у становленні особистості.....	13
1.2. Психологічні теорії та концепції вивчення проблеми здатності до самоефективності особистості.....	25
1.3. Генеза становлення здатності до самоефективності особистості.....	38
1.4. Структура та критерії самоефективності особистості в юнацькому віці...54	54
Висновки до першого розділу.....	66

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО

САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	69
2.1. Методичне забезпечення дослідження становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці.....	69
2.2. Дослідження психологічних особливостей становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці.....	78
2.3. Взаємозв'язки самоефективності з особистісними утвореннями студентів юнацького віку.....	88
2.4. Характеристика рівнів самоефективності в юнацькому віці.....	108
Висновки до другого розділу.....	115

РОЗДІЛ 3

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	117
3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми підвищення здатності до самоефективності в юнацькому віці.....	117
3.2. Програма психокорекційної роботи щодо становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці.....	133
3.3. Динаміка здатності до самоефективності в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.....	160
Висновки до третього розділу.....	170
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ.....	201

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ вищий навчальний заклад

ЕГ експериментальна група

КГ контрольна група

КЕ констатувальний експеримент

ФЕ формувальний експеримент

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі інтеграції України до європейського та світового співтовариства пріоритетним завданням є становлення цілеспрямованої, активної, впевненої у своїх силах особистості, яка здатна адаптуватися до нових соціально-економічних умов, а також використовувати конструктивні стратегії подолання труднощів на життєвому шляху. Одним із напрямків вирішення зазначеної проблеми є дослідження особливостей та умов посилення здатності до самоефективності особистості, що визначає успішність молодшої людини в діяльності та у взаєминах із людьми.

Сенситивним періодом для становлення самоефективності є юнацький вік, який характеризується розвитком інтелектуальних здібностей, професійною підготовкою, особистісним самовизначенням. Самоповага, вибір конструктивних копінг-стратегій є необхідною передумовою адекватної оцінки власних здібностей юнаків та дівчат, що призводить до успіху в різних сферах життєдіяльності. Почуття впевненості у собі та соціально-психологічна адаптація впливають на становлення соціальної компетентності, яка визначає здатність молодшої людини виявляти ініціативу в соціальних контактах. Мотивація навчання у ВНЗ сприяє плануванню та коригуванню навчальної діяльності студентів юнацького віку, що детермінує гнучкість та наполегливість у досягненні життєвих цілей.

Водночас у юнацькому віці має місце найнижча задоволеність смыслом життя, невпевненість у собі, стан загальної невизначеності. Власне студентська специфіка кризового стану супроводжується зростанням критичного ставлення щодо викладачів, розчаруванням у навчанні, в обраному фаху та у власних перспективах і можливостях. Криза переходу від юності до ранньої дорослості вимагає бути відповідальним у конкретних напрямках життєдіяльності, а саме: у навчанні (професійній підготовці) як провідній діяльності студента та соціальній взаємодії.

Поняття “самоефективність” закріпилось у психологічній науці у другій половині ХХ століття, проте має глибоке філософське підґрунтя. Філософи

розглядають це особистісне утворення у зв'язку з цілепокладанням та впевненістю на шляху до поставленої мети (Аристотель, І.Кант, Дж.Локк), з почуттям власної гідності (О.І.Герцен), самовдосконаленням (Г.С.Сковорода).

У зарубіжній психологічній літературі проблема здатності до самоефективності досліджується у контексті ефективного функціонування особистості в соціумі (Ф.Зімбардо, Д.Кенрік, М.Ляйпе, Д.Майерс, С.Нейнберг, Л.Піпло, У.Пфінстіген, Дж.Равен, Д.Сірс, Г.Сміт, Ш.Тейлор, Р.Чалдіні) та успішної діяльності: навчальної (А.Бандура, К.Барбаранеллі, Т.Буффар-Бушар, Б.Зіммерман, Дж.Капрара, С.Браун, Р.Лент, К.Малтон, К.Пастореллі, Д.Сервон, Д.Шанк), професійної (Н.Бетц, Ф.Лутанс, А.Стайкович), спортивної (Ф.Салліван, Д.Фельц, С.Шорт); як психічне утворення, пов'язане з самоповагою (Дж.Лейн, Дж.Пітч, Е.Чапман), копінг-стратегіями (С.Дженкін, Е.Фрайденберг), почуттям впевненості в собі (Р.Мієльке, Ф.Петерман), соціально-психологічною адаптацією (М.Йерусалем, В.Мітгаг), мотивацією (Г.Марш, М.Міллер, Ф.Паджарес); як фундаментальна особистісна характеристика у взаємозв'язку з психічним здоров'ям та самоактуалізацією (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл); позитивна самоустановка, що призводить до особистісного зростання (М.Селігман, Н.Пезешкіан).

У радянській психології проблема самоефективності досліджується побіжно, супровідно з іншими проблемами (О.Г.Асмолов, Л.С.Виготський, Д.О.Леонтьєв, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн).

Сучасною російською психологічною наукою здатність до самоефективності розглядається як психічне утворення, що має загальну, соціальну та діяльнісну складову (А.В.Бояринцева, Т.Й.Васильєва, М.І.Гайдар, О.А.Шепелева); в якості особистісного утворення, що впливає на кар'єрний успіх та професійну самореалізацію (Ю.М.Гончаров, Р.Л.Кричевський, Є.О.Могилевкін).

Українські вчені вивчають зазначений феномен у контексті педагогічної парадигми (Т.І.Кремешна), крос-культурної адаптації (І.В.Брунова-Калісецька), сімейного благополуччя (Т.М.Зелінська), мотивації досягнення (С.С.Занюк);

емпіричного корелята амбівалентності атитюдів (А.Е.Хурчак); особистісної детермінанти турботи про себе (І.В.Михайлова).

Аналіз наукових джерел робить можливість дійти висновку, що спеціальних досліджень, які б висвітлювали психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці не виявлено, тоді як їх знання є важливими в ефективній організації процесу подолання кризи під час переходу особистості до ранньої дорослості. У віковій психології на сьогодні виникла потреба вивчення здатності до самоефективності не на побіжному рівні, а як самостійного явища: необхідно дослідити психологічні особливості зазначеного феномену, його структуру, критерії, взаємопов'язані з ним особистісні утворення, що дозволить обґрунтувати шляхи психокорекційного впливу з метою підсилення самоефективності в юнацькому віці. Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження “Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до плану наукових досліджень кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, затверджена Вченою радою університету (протокол № 8 від 28.02.2008 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 6 від 17.06.2008 р.).

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати зміст, структуру, критерії діагностування, рівні здатності до самоефективності; виявити особливості її становлення у юності; визначити умови та засоби підвищення самоефективності в юнацькому віці.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці як складного психічного утворення, що проявляється в адекватній оцінці власних здібностей, соціальній компетентності, плануванні та коригування діяльності, в звичайних

умовах розвитку особистості юнацького віку є недостатнім з огляду на суперечності цього вікового періоду, тісно взаємопов'язано з такими особистісними характеристиками як самоповага, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація, мотивація навчання і може бути успішнішим за умови цілеспрямованого впливу на ці особистісні утворення активними соціально-психологічними методами навчання.

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутою гіпотезою нами визначено такі **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці.
2. Визначити систему критеріїв та показників діагностування рівнів самоефективності в юності.
3. Виявити психологічні особливості та динаміку становлення здатності до самоефективності студентів юнацького віку.
4. Обґрунтувати та апробувати психокорекційну програму підвищення здатності до самоефективності у юнаків та дівчат і сформулювати практичні рекомендації для психологів, викладачів вищої школи, студентів.

Об'єкт дослідження: здатність до самоефективності особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають: наукові положення психології про закономірності процесу розвитку особистості (І.Д.Бех, І.С.Булах, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн); теоретичні концепції про особистісне зростання та самоактуалізацію (Л.В.Долинська, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, В.М.Ямницький); принципи актуалізації особистісного потенціалу як умови становлення особистості (Т.М.Зелінська, Д.О.Леонт'єв, Ю.О.Приходько, Г.Крайг, Т.М.Титаренко); наукові концепції про особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці (Т.Й.Васильєва, М.І.Гайдар, Б.Зіммерман, Д.Шанк, О.А.Шепелєва); особливості вимірювання

самоефективності особистості (А.Бандура, А.В.Бояринцева, Дж.Маддукс, М.Шерер); розвиток самоповаги, копінг-стратегій, впевненості у собі, соціальної адаптації, мотивації навчання у ВНЗ у юності (Н.Ю.Будіч, І.І.Галецька, Є.П.Ільїн, Н.Ендлер, І.С.Кон, Л.Лазарус, С.Р.Пантілеєв, Дж.Паркер, Д.Я.Райгородський, В.Г.Ромек, В.В.Столін, С.Фолькман).

Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення визначених завдань і перевірки гіпотези нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу загальнонаукових теоретичних та емпіричних методів і методик. Основними теоретичними методами були: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і емпіричних даних. На етапі емпіричного дослідження використовувалися психолого-педагогічний експеримент, метод вивчення продуктів діяльності студентів юнацького віку, спостереження, бесіда, активні методи навчання, психодіагностичні, психокорекційні методики, а також методи статистичної обробки даних.

Етапи дослідження. Дослідження проводилося у три етапи впродовж 2007-2011 рр.

На *першому етапі* (2007—2008 рр.) здійснювався аналіз стану розробки проблеми здатності до самоефективності у зарубіжній, радянській та вітчизняній психологічній науці, уточнювалася мета, завдання та гіпотеза дослідження, був зроблений відбір і пілотажна апробація психодіагностичного інструментарію для його проведення.

На *другому етапі* (2008—2009 рр.) реалізовувалося експериментальне вивчення психологічних особливостей становлення здатності до самоефективності за допомогою батареї методик, розроблялась і апробувалась авторська програма роботи з психокорекції здатності до самоефективності в експериментальній групі, аналізувалися результати її впровадження у порівнянні з контрольною групою на основі методів математичної статистики та оформлювалися результати у вигляді статей, матеріалів конференцій.

На *третьому етапі* (2009—2011 рр.) узагальнювалися результати експериментальної роботи, перевірялася їх відповідність меті, гіпотезі та завданням дослідження, проводилося оформлення отриманих результатів у вигляді статей, матеріалів конференцій, тексту кандидатської дисертації.

Експериментальна база дослідження: 239 респондентів юнацького віку, а саме: 123 студентів (17-19 років) НТУУ “Київський політехнічний інститут” та 116 юнаків та дівчат (17-19 років) Івано-Франківського фінансово-комерційного кооперативного коледжу.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

- *вперше* були вивчені вікові особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці; визначені критерії і показники (оцінка використання власних здібностей: очікування успіху; соціальна компетентність: ініціатива та стійкість у соціальних контактах; здатність планувати та коригувати: гнучкість та наполегливість у досягненні мети), рівні здатності до самоефективності студентів юнацького віку (високий, середній, низький); теоретично обґрунтована та експериментально апробована психокорекційна програма підвищення здатності до самоефективності у студентів юнацького віку;
- *додовнено* методологічні підходи до вивчення становлення самоефективності особистості як здатності до адекватної оцінки власних здібностей, соціальної компетентності, планування та коригування діяльності;
- *набуло подальшого розвитку* вивчення самоефективності, її складових та емпіричних корелятивів (самоповаги, копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання у ВНЗ) у юності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що дібрані та модифіковані методики вивчення самоефективності в юнацькому віці, розроблена і експериментально перевірена психокорекційна програма з підвищення здатності до самоефективності у студентів юнацького віку. Практичні рекомендації та програма психокорекційних заходів з підвищення рівня самоефективності можуть бути взятими до уваги викладачами ВНЗ та

практичними психологами для підготовки студентів до самостійного дорослого життя. Виявлені психологічні особливості становлення самоефективності, комплексне дослідження її емпіричних корелятів у юнацькому віці можуть бути використані викладачами психології в лекційних курсах з питань розвитку особистості.

Вірогідність і надійність одержаних результатів дослідження забезпечувалися методичним обґрунтуванням теоретичних положень; використанням валідних і надійних взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дисертаційної роботи; репрезентативністю вибірки досліджуваних; якісним і кількісним аналізом отриманих результатів; застосуванням методів математичної статистики та достовірною результативністю формувального експерименту.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертаційного дослідження були презентовані та схвалені на: Міжнародній науково-практичній конференції “Формування психологічної культури у дітей та молоді” (19-22 вересня 2008 р., м.Севастополь), Другій Міжнародній науково-практичній конференції “Духовність у становленні та розвитку особистості” (1-2 жовтня 2009р., м. Суми); Міжнародній науково-практичній конференції “Соціально-психологічні проблеми реформування вищої освіти в контексті європейського досвіду” (21-22 травня 2010р., м.Луцьк); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді” (14-16 листопада 2007р., м.Ніжин), Восьмій Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми практичної психології” (17-18 квітня 2008 р., м.Херсон), Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців “Проблеми психологічної адаптації особистості в різних видах життєдіяльності” (13 квітня 2009 р., м.Одеса), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Психологічна служба ВНЗ: досвід та перспективи розвитку” (19-20 травня 2009 р., м. Запоріжжя); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Особистісно-

діяльнісний підхід в навчанні іноземних мов немовних ВНЗ” (20 травня 2011р., м.Київ), на засіданнях кафедри теоретичної та консультативної психології, на звітно-наукових конференціях кафедр НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, 2007-2011 рр.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта) – довідка №118 від 11 квітня 2011р., Київського національного університету будівництва і архітектури (довідка № 3а від 20 травня 2011 р.), Національного університету державної податкової служби України (довідка №1066/0112 від 18 квітня 2011р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, результати експериментального дослідження, висновки висвітлені у десяти друкованих працях, зокрема, п’ять статей – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, п’ять – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (266 найменувань), із яких 51 іноземною мовою, 22 додатків на 68 сторінках. Основний зміст дисертації викладений на 176 сторінках, містить 6 таблиць, 8 рисунків. Повний обсяг роботи – 269 сторінок.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення становлення здатності до самоефективності потребує забезпечення обґрунтованості, наукової достовірності дослідження зазначеної проблеми особистості. Передумовою вирішення цього завдання є ретроспективний аналіз та узагальнення наукових теорій і концепцій зарубіжних та вітчизняних психологів щодо вивчення сутності, вікових особливостей самоефективності, її структури, взаємопов'язаних із нею особистісних утворень у юнацькому віці. Висвітленню цих питань присвячується перший розділ дисертаційного дослідження.

1.1. Сутність самоефективності та її роль у становленні особистості

Поняття самоефективності увійшло в тезаурус психологічної науки у другій половині ХХ століття. Перші спроби вивчення цього психічного утворення прослідковуються в зарубіжній психології в 50-60-ті роки у роботах Р.Уайта [262], який розглядає його в широкому контексті мотиваційних факторів поведінки. Вчений стверджує, що “мотивація через почуття ефективності” є силою, яка детермінує прагнення особистості до компетентності в різних сферах життєдіяльності. Бажання бути ефективним виявляється у впевненості в собі, що призводить до успіху, а також передбачає певні зусилля, спрямовані на розкриття особистістю власного потенціалу.

Термін “самоефективність” було концептуалізовано американським вченим А.Бандурою у 1977 році. Науковець визначає це поняття як “переконавання в тому, що індивід здатен успішно здійснювати поведінку, необхідну для досягнення очікуваних результатів” [10, с.115]. Дослідник розрізняє поняття очікування результатів і очікування ефективності, оскільки

конкретна людина може знати, що деякі дії призводять до певного результату, але може не вірити в те, що вона здатна здійснити ці дії. Відбувається це тому, що людина боїться й уникає тих соціальних ситуацій, з якими, на думку автора, вона не може впоратися, активно поводить себе тоді, коли впевнена у своїх здібностях і вірить у власний успіх. Особи з високою самоефективністю більш наполегливі, краще вчаться, менш тривожні та не схильні до депресії. Отже, оцінка своїх можливостей (здібностей), впевненість в успішному виконанні конкретного завдання і становить переконання у власній ефективності.

Самоефективність має глибоке філософське підґрунтя (Аристотель, І.Кант, Дж.Локк та ін.), аналіз яких необхідний при з'ясуванні суті зазначеного особистісного утворення. Давньогрецький філософ Аристотель, не використовуючи цей термін, розглядає самоефективність у взаємозв'язку з адекватним цілепокладанням та засобами досягнення мети. Адже благополуччя людини або держави залежить “від дотримання двох умов: одна – правильне визначення задачі та кінцевої мети будь-якої діяльності, друга – пошук різноманітних засобів, які ведуть до кінцевої мети” [7, с.388]. Вищезазначені умови активуються тоді, коли людина виявляє впевненість у власних можливостях, адекватно оцінюючи свої здібності, що є важливим чинником успіху у будь-якій справі.

На думку І.Канта, людина повинна не лише передбачити кінцевий результат, але і бути впевненою у власній ефективності на шляху до досягнення мети. Філософ наголошує на тому, що з дитинства необхідно “закладати в людині впевненість у власних силах, завдяки чому вона зможе належним чином продемонструвати свої таланти” [60, с.485]. Не тільки природні здібності особистості допомагають їй “досягти свого призначення”, а й адекватне їх оцінювання. Філософ зазначає, що надзвичайно небезпечно оцінювати себе нижче за інших, що жодним чином не призведе до успіху. Однак атмосфера змагання може бути корисною у вихованні підростаючої особистості у випадку, коли для дитини очевидним є той факт, що й інші можуть виконати завдання.

Дж.Локк підкреслює думку, що “існують люди, які самі пригнічують власний дух, зневірюються за першого ж ускладнення та вирішують, що оволодіти будь-якою наукою або просунутись у знанні далі їм не під силу...” [90, с.244]. Філософ переконаний, що такі люди ніколи не досягнуть успіху у діяльності чи спілкуванні, оскільки вони низько оцінюють свою ефективність. І навпаки, ті, хто вірять у власні можливості, здатні бути більш успішними, сильнішими на шляху подолання певних труднощів.

Г.С.Сковорода досліджує ефективність людини крізь призму самовдосконалення. Він доводить, що основою особистого вдосконалення є пізнання людиною своєї сутності, власних слабостей та переваг, позитивних та негативних вчинків, уміння правильно оцінювати свої успіхи й недоліки у роботі. Не знаючи себе, людина, “як у пільмі блукає, береться не за ту справу, до якої вона схильна” [124, с.48]. Отже, захоплення улюбленою справою, до якої людина має хист, вміння прислухатися до себе, пізнавати себе, адекватно оцінювати власні здібності є передумовою становлення самоефективності особистості.

О.І.Герцен розглядає самоефективність у взаємозв'язку з цінністю людської особистості, почуттям власної гідності. Мислитель вважає, що любити собі подібного, рахуватися із суспільною думкою, ставитися до людей з повагою – це істина, яка відома багатьом. Але насамперед “слід поважати та любити себе, цінувати власну гідність” [33, с.119]. Інакше кажучи, переконання стосовно власної особистості, усвідомлення своїх достоїнств та недоліків є важливим фактором успіху в діяльності та у міжособистісних стосунках.

Таким чином, теоретичний аналіз поглядів представників філософської антропології дозволяє визначити самоефективність як фундаментальну характеристику людського буття. Думки філософів, які вперше у своїх роботах актуалізували цю проблему, є вагомими для нашого дослідження, оскільки йдеться про важливість внутрішнього оцінювання власних здібностей, переконання у своїх можливостях, що впливає на успіх у діяльності та

спілкування. Вагомим чинником, як констатують мислителі, є самоповага, впевненість у собі, а також стійкість на шляху до подолання труднощів.

У педагогіці приділено увагу проблемі виховання підростаючої особистості з високим рівнем власної ефективності, яка здатна бути впевненою, цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою (А.С.Макаренко [97], С.Ф.Русова [160], В.О.Сухомлинський [179]).

Так, А.С.Макаренко переконаний, що виховати сильну, цілеспрямовану особистість із високим рівнем власної ефективності, можна за умови використання спеціальних вправ у колективі. Необхідно активізувати соціальну поведінку молоді, впливаючи на її мотиви. Вчений зазначає: “Без розуміння тих внутрішніх сил, які спонукають вихованця діяти певним чином, не можна успішно керувати його соціальним та моральним розвитком, спрямовувати на правильні вчинки” [97, с.113]. Отже, перед педагогом стоїть першочергове завдання виявити рівень самоефективності підростаючої особистості в соціальній та діяльній сферах, створюючи педагогічні умови для підвищення рівня власної успішності шляхом запровадження різноманітних вправ.

С.Ф.Русова, досліджуючи особливості виховання, підкреслює, що важливим компонентом роботи з дітьми є формування у них вміння сміливо та впевнено висловлювати власну думку, розпочинати та підтримувати розмову, відстоювати свої погляди. “Щоб промовити рішуче слово, необхідна хоробрість, яка ґрунтується на міцній незалежності активного духу. Отже, цю незалежність, самостійну думку й потрібно виховувати в дітях” [160, с.18].

Невід’ємною складовою виховного процесу, як переконливо доводить В.О.Сухомлинський, є концепція діалогічного спілкування, яка базується на глибокому позитивному ставленні до особистості дитини, віруванні у її сильні сторони та добре єство. Завданням учителя є підсилення всіх позитивних особистісних якостей вихованця, формування переконання у своїх можливостях. У цьому випадку увага акцентується на тому, щоб та чи інша особа, отримуючи від вихователя певну оцінку своєї діяльності, вчилася самостійно об’єктивно оцінювати власні здібності. Як зазначає

В.О.Сухомлинський, дитині необхідно вміти “бачити себе – і бачити правильно. Завдання ж дорослих – навчити дитину звітувати перед собою у власних успіхах та невдачах” [179, с.380]. Спілкування-діалог, за словами вченого, розвиває впевненість у собі, самокритичність, самоповагу та готовність до творчого вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Отже, самоефективність підростаючої особистості залежить від майстерності педагога і формується у колективі за допомогою спеціальних прийомів, спрямованих на посилення соціальної компетентності, моральної самосвідомості, формування адекватної оцінки власних здібностей.

У сучасній педагогічній психології (І.Д.Бех [13], І.С.Булах [21], Л.В.Долинська [21]) самоефективність пов’язана з особистісно зорієнтованим вихованням, що базується на ефективній взаємодії педагога та вихованця. Зокрема, І.Д.Бех зазначає, що вчитель повинен створювати такі ситуації, де діти могли б якомога повніше і природно виявити себе, розкрити свої можливості. У спілкуванні з дітьми слід розвивати в них почуття відповідальності, вміння підтримувати рішучість, ініціативність, адже “дитина в кожній конкретній ситуації прагне до переживання успіху, яке неможливе без конкретного досягнення” [13, с.642]. Тільки успіх, на думку вченого, формує у молодій людини віру в себе, впевненість у своїх силах, самоповагу і на цій основі прагнення стати кращою, з високим ступенем власної ефективності. Отже, в навчально-виховному процесі педагогу необхідно створювати ситуації успіху, які становитимуть основу позитивної оцінки власних здібностей у будь-якій діяльності та у взаємодії дітей із дорослими і однолітками.

Згідно поглядів І.С.Булах та Л.В.Долинської, у взаємодії “викладач-студент” головним спонукальним мотивом педагога має бути “сприяння прагненню особистості студента реалізувати себе, свої можливості... – прагненню до розвитку, удосконалення, тенденції до вираження і прояву всіх здібностей особистості та її “Я” [21, с.49]. Важливим у цьому процесі є розвиток почуття впевненості особистості студента, адже недостатній рівень сформованості цього психічного утворення “призводить до комплексу

неповноцінності, низької мотивації успіху, відсутності потреб у досягненні, почуття провини” [21, с.51]. Отже, від професійного досвіду викладача залежить те, наскільки повно розкриються можливості студента, його здатність до ефективності у діяльності та стосунках з оточуючими.

Таким чином, проаналізовані праці педагогів, психологів дають нам підставу розглядати самоефективність як психічне утворення, становлення якого відбувається в умовах ефективної взаємодії вихователя та вихованця, націленої на формування в підростаючої особистості почуття впевненості, самоповаги, здатності адекватно оцінити свої можливості.

Соціальні психологи досліджують самоефективність у контексті взаємодії особистості в соціумі (У.Гепперт [36], Ф. Зімбардо [56], Д.Кенрік [198], М.Ляйпе [56], Д.Майерс [96], С.Нейберг [198], Л.Піпло [178], Д.Сірс [178], Ш.Тейлор [178], Р.Чалдіні [198], Ф.Халіш [36] та ін.).

Д.Кенрік, С.Нейберг, Р.Чалдіні трактують поняття самоефективності як психічного утворення, що сприяє встановленню та підтримці соціальних контактів, наполегливості у досягненні цілей. Зокрема, Р.Чалдіні підкреслює: “віра в те, що людина ефективна, допомагає акумулювати енергію, необхідну для того, щоб досягти поставленої мети” [198, с.109]. Переконавання у власній ефективності не лише призводить до успіху та здатності впоратися з важкими задачами, а і знижує тривогу, пов’язану з соціальними взаєминами. Тобто, переконання в тому, що людина здатна діяти ефективно та підтримувати гарні стосунки з іншими є передумовою успішної соціальної взаємодії.

Подібної думки дотримується Д.Майерс, розглядаючи самоефективність як специфічну характеристику власного “Я”. Людині з низьким рівнем самоефективності важко адаптуватися у соціумі, вона має песимістичний погляд на світ, а свої невдачі пояснює зовнішніми обставинами. І навпаки, “людина, яка вірить в свої позитивні можливості, менше схильна до депресії та має більш високі шанси на успіх” [96, с.594].

Ф.Халіш та У.Гепперт досліджують самоефективність як оцінку власних дій, яка впливає на задоволеність життям серед осіб похилого віку. Було

доведено, що найбільш надійною умовою задоволеності життям є високий показник по самоефективності та низький по песимізму. Автори підкреслюють важливість здатності оцінювати власні можливості у реалізації життєво необхідних цілей. Таким чином, самоефективність є передумовою успішного функціонування особистості в соціумі [37].

Л.Піпло, Д.Сірс, Ш.Тейлор розглядають самоефективність як специфічну характеристику суб'єкта, яка дає можливість спрогнозувати успішність людини у певній діяльності за умови визначення її рівня, адже “спроба впоратися з конкретним завданням чи устремління досягти поставленої мети залежить від того, вірить людина чи ні в те, що вона зможе ефективно виконати цю діяльність” [178, с.179]. Учені розкривають роль самоефективності в реалізації здорового способу життя, що дозволяє спрогнозувати такі дії як виконання фізичних вправ, успішність у відмові від куріння, подолання наркотичної залежності, депресії. В результаті численних досліджень [219; 234; 242; 251] було виявлено, що клієнти, які отримали лікування, спрямоване на підвищення оцінки власних можливостей, з більшою легкістю позбавлялися страхів та фобій, зайвої ваги, шкідливих звичок, оскільки мали впевненість у власних силах та позитивному результаті терапії.

Ф.Зімбардо та М.Ляйпе досліджують самоефективність як необхідну установку особистості у протидії соціальному тиску та ефективному засвоєнню соціального впливу, який “в усіх його формах має позитивний ефект для тих людей, які здатні самостійно контролювати власне життя. Для формування успішної особистості необхідні такі якості як самоефективність та розуміння законів впливу” [56, с.399]. Така особистість, з огляду на думки авторів, почувається компетентною у соціальній взаємодії, з легкістю заводить нових друзів, з упевненістю підтримує соціальні контакти, вміє протидіяти небажаному тиску збоку інших людей, а також засобів масової інформації.

Отже, на основі аналізу наукових джерел, ми можемо стверджувати, що здатність до самоефективності вивчається з погляду різних базисних категорій, водночас, це психічне явище розглядається психологами найбільш

обґрунтовано як таке, що має свій вияв у впевненості в собі, самоповазі, позитивному самостваренні, здатності долати важкі життєві обставини.

У сучасній західній психології самоефективність розглядається взаємопов'язано чи тотожно з такими психічними явищами як локус контролю [249], каузальна атрибуція [261], Я-концепція [217; 218; 231].

Згідно концепції *локуса контролю* Дж.Роттера, успіхи та невдачі будь-якої активності людина пояснює зовнішніми обставинами, умовами та силами (зовнішній локус контролю) або власними зусиллями та здібностями (внутрішній локус контролю) [249]. На думку А.Бандури та Д.Шанка, не можна ототожнювати самоефективність із цим особистісним утворенням, оскільки локус контролю не пов'язаний з оцінкою своїх здібностей, він виражає уявлення суб'єкта про те, що впливає на результат – власні дії або зовнішні сили. На відміну від самоефективності, внутрішній локус контролю не обов'язково призводить до переживання компетентності. Так, Д.Шанк експериментально довів, що переконання школярів у тому, що гарні оцінки залежать від їхніх зусиль, можуть супроводжуватись почуттям не впевненості та пригніченості, якщо відсутні переконання у своїх академічних здібностях [253].

Каузальна атрибуція, згідно Б.Вайнера, – це оцінка причини позитивних або негативних результатів різноманітних подій, які відбулися, тоді як самоефективність – оцінка власних здібностей у будь-якій діяльності [254]. Атрибутивна теорія досліджує, як люди пояснюють для себе причини тих чи інших подій, що відбулися. Так, у навчальному процесі успіх або невдача під час складання іспиту можуть бути пояснені студентом такими факторами як зусилля, здібності, складність завдання, везіння. Згідно з атрибутивною теорією Б.Вайнера пояснення провалу недостатніми зусиллями посилює мотивацію виконання завдання, а недостатніми здібностями – послаблює її [261]. Таким чином, атрибуція впливає на очікування успіху, а самоефективність виражає ступінь впевненості в успішності виконання завдання.

Взаємозв'язки самоефективності та Я-концепції є основою численних досліджень (А.Андерсон [231], А.Бандура [217; 218], В.Грев [231], Г.Крампен

[231]). Я-концепція – це “загальний паттерн або конфігурація самосприйняття: концепція людини про те, якою вона є” [200, с.609]. А.Бандура наголошує, що самоефективність – це судження не про власну цінність або значущість, не уявлення про себе, а оцінка ступеня власної впевненості успішно виконати певні завдання, здійснити ту чи іншу конкретну діяльність [216; 220]. Порівняння Я-концепції та самоефективності у навчальній діяльності юнаків та дівчат виявили, що академічна Я-концепція – це комплекс переконань, які характеризують власне функціонування в навчальній діяльності і включає ставлення, почуття та сприйняття індивідом власних навчальних умінь. Діяльнісна самоефективність більш тісно пов’язана з уявленнями про свою здатність досягти успіху в певній діяльності. Згідно з проведеними емпіричними дослідженнями, самоефективність достовірніше передбачає предметно-специфічну академічну успішність, ніж Я-концепція [218; 231; 246]. Отже, поняття Я-концепції та самоефективності мають спільне (контроль самоставлень), але вони не тотожні психічні явища: перше – це система установок про “Я”, друге – лише одна із самоустановок.

Таким чином, ми розглянули поняття самоефективності у взаємозв’язку з близькими поняттями, а саме: локусом контролю, каузальною атрибуцією, Я-концепцією, виявили спільне та відмінне між цими психічними утвореннями.

У російській психологічній науці дослідники (Т.Й.Васильєва [24], М.І.Гайдар [30], Т.О.Гордєєва [37], Р.Л.Кричевський [76; 77]) приділили увагу визначенню поняття самоефективності. Р.Л. Кричевський зазначає, що це психічне утворення проявляється в “переконанні індивіда у своїй здатності мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля з метою здійснення контролю над подіями, які впливають на його життя” [77, с.72]. Т.Й.Васильєва розглядає здатність до самоефективності як “важливий компонент самосвідомості, що виражає оцінку власної успішності (ефективності) в будь-якій діяльності” [24, с.57]. Згідно думки Т.О.Гордєєвої, це “віра суб’єкта у свою здатність виконати певну діяльність” [37, с.171]. М.І.Гайдар, проаналізувавши наукові погляди вищезазначених авторів,

уточнює поняття самоефективності та розглядає його як “поєднання уявлень людини про свої можливості, здатність бути продуктивною у ході здійснення майбутньої діяльності і спілкування та впевненість у тому, що вона зможе реалізувати себе в них та досягти очікуваного об’єктивного та суб’єктивного ефекту” [30, с.37]. Це визначення самоефективності є цінним для нашого дослідження, оскільки М.І.Гайдар досліджує здатність до самоефективності особистості у діяльнісному та соціальному вимірах.

Акцентування ролі особистості у процесі розвитку самоефективності, з погляду діяльнісного та соціального виміру, виявляється у використанні поняття “становлення”. Складність операціоналізації цієї категорії пов’язана з недостатнім вивченням її сутності. У філософській традиції становлення є процесом переходу від початкового ступеня до відносної завершеності, до іншого етапу розвитку [47, с.22]. В основі поліваріативної моделі становлення лежить уявлення про особистість як про активну автономну самодетерміновану соціокультурну істоту [47], [115], що не характерне для процесу формування. Суттєвим, на наш погляд, є той факт, що становлення трактується як “зростання можливостей особистості у процесі переходу потенційного в актуальне” [47, с.4] як відповідальне особистісне зростання [146, с.10]. Наприклад, А.Маслоу розглядає становлення як процес, у ході якого індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу [101]. Таким чином, актуальною проблемою становлення самоефективності при визначенні полідетермінованості зазначеного процесу є акцентування уваги на ролі самої особистості, мірі її самостійності та активності. Ця тенденція визначає адекватність використання поняття “становлення” для аналізу та опису досягнення особистістю самоефективності.

Наукові психологічні джерела дають нам можливість узагальнити погляди вчених щодо визначення базисної категорії для дефініції самоефективності, а саме: психічна здатність (М.І.Гайдар [30], Т.О.Гордєєва [37], Ф.Паджарес [243], Д.Шанк [253], О.А.Шепелева [203]), специфічна характеристика суб’єкта (І.В.Брунова-Калісецька [19], В.Г.Ромек [157],

Д.Фейдімен [192], Р.Фрейджер [192]), оцінка власних дій (А.Бандура [10], А.В.Бояринцева [18], У.Гепперт [37], Дж.Капрара [61], Д.Сервон [61], Ф.Халіш [37]), психічне утворення (Н.Ю.Будіч [20], Д.Майерс [96], Д.Кенрік [198], С.Нейберг [198], Р.Чалдіні [198]), соціальна установка, самоустановка (Н.І.Сарджвеладзе [162], Н.І. Семечкін [166], В.О.Ядов [210]).

Розглянемо особливості тлумачення поняття “здатність”. Психологічний словник за редакцією В.І. Войтка пропонує таке визначення цього поняття. Здатність – це “властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності.... Здатність опосередкована умовами діяльності і вимогами соціального оточення, здатність не є чимось незмінним, вона розвивається, поглиблюється, диференціюється в ході практичної діяльності людини ” [145, с.63].

Семантично близьким по відношенню до здатності є поняття “здібності”, що визначається як “психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці)” [145, с.63] або “індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності та до їхнього успішного виконання” [200, с.154].

Аналіз робіт учених (Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, А.В.Петровського, М.Г.Ярошевського) засвідчує вживання зазначених понять як синонімічних.

Так, Г.С. Костюк не розділяє поняття “здібний” та “здатний”. Учений підкреслює, що “здібності формуються в міру того... як вміння та навички виробляються. Здатний той, хто може виконувати ті чи інші завдання, а може той, хто вміє, володіє технікою роботи в даній галузі і невпинно цю техніку вдосконалює” [73, с.9]. Тобто здібність, за констатацією Г.С.Костюка, – це можливість людини відповідати вимогам, які їй ставить життя, розв’язувати різноманітні творчі завдання, що призводить до ефективності діяльності.

С.Д.Максименко наголошує, що здібності – “це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій, особливо науковій та іншій діяльності і є необхідною умовою її успіху” [52, с.285].

Учений зазначає, що кожна здібність людини являє собою складну властивість, внутрішню здатність відповідати вимогам, які ставить перед нею діяльність. Приєднуючись до поглядів С.Д.Максименка та інших учених [52; 129; 130; 158; 181], які розуміють здібність (здатність) як психічну властивість, опосередковану умовами діяльності та соціального оточення, що є передумовою успішності та ефективності індивіда, ми продовжуємо розвивати цю думку в наступних розділах дисертаційного дослідження.

Таким чином, становлення здатності до самоефективності відіграє значну роль у розвитку особистості, суттєво впливає на увесь перебіг людського життя. Самоефективність має значний вплив на ефективність виконання певної діяльності, соціальні взаємини. Люди з високим рівнем самоефективності ставлять перед собою вищі цілі, досягають кращих успіхів у діяльності, мають високий ступінь самоповаги, почуття впевненості в собі та обирають ефективні стратегії у подоланні складної життєвої ситуації. Самоефективність виступає показником психічного здоров'я особистості, оскільки забезпечує нормативну соціалізацію, сприяє особистісному зростанню, підтримує переживання особистісної ідентичності і є основою її ефективної самореалізації.

Проведений нами аналіз наукових джерел дозволив розкрити психологічний зміст поняття “самоефективність”, встановити взаємозв'язки та відокремивши його від близьких психологічних термінів (локус контролю, каузальна атрибуція, Я-концепція).

Самоефективність впливає на загальну спрямованість особистості, визначає здатність до засвоєння індивідуального та соціального досвіду, подолання вікових та особистісних криз, забезпечує особистісний розвиток. Ми визначаємо самоефективність як здатність впевнено оцінити власні можливості досягнення успіху у діяльності та стосунках з людьми. Детальний аналіз цього особистісного утворення буде здійснено у наступному підрозділі.

1.2. Психологічні теорії та концепції вивчення проблеми здатності до самоефективності особистості

Однією з передумов виявлення психологічних особливостей становлення здатності до самоефективності особистості виступає ретроспективний аналіз та узагальнення існуючих підходів у зарубіжній та вітчизняній психології до цього феномену, що забезпечить достовірність та обґрунтованість нашого дослідження.

Проблема самоефективності широко вивчається в зарубіжній психології, у російській психологічній науці активізується дослідження цього особистісного утворення, у вітчизняній – лише розпочинається.

Аналізуючи дослідження самоефективності в зарубіжній психології, на наш погляд, їх умовно можна поділити на декілька напрямків. Перший представлений у соціально-когнітивній теорії особистості (А.Бандура [10; 216; 217 та ін.]). Другий – концепція сприймання контролю Е.Скіннер [255]. Третій напрямок репрезентований дослідженнями самоефективності гуманістичних теоріях А.Маслоу [100; 101], К.Роджерса [153]. Наукові доробки вчених позитивної психології (Дж.Вейлант [165], Е.Дінер [165], М.Селігман [164; 165], Б.Фредріксон [165], М.Чіксентміхалі [165]) належать до четвертого напрямку вивчення самоефективності.

А.Бандура, представник соціально-когнітивного напрямку в психології, всебічно досліджує зазначене психічне явище, розкриваючи його сутність. Учений сформулював модель реципрокного детермінізму, згідно з якою поведінка людини є результатом взаємодії трьох змінних: навколишнього середовища, власне поведінки та особистості: “Оскільки поведінка людей і оточення взаємно детерміновані, індивіди не є ні безпорадними об’єктами, якими контролюють сили оточення, ні абсолютно вільними істотами, які можуть робити те, що забажають” [220, с.356-356]. Самоефективність у цій моделі є важливим особистісним утворенням, її джерелами, згідно А.Бандури,

виступають досягнення у певній діяльності, опосередкований досвід, вербальне переконання, фізіологічний та емоційний стани [10, с.118].

Найбільший вплив на самоефективність має власний досвід у діяльності. А.Бандура зазначає, що “успіхи підсилюють оцінку власної майстерності, а неодноразові невдачі підривають її – особливо якщо ці невдачі трапляються на ранніх стадіях розвитку подій. Після того, як в результаті досягнених успіхів закріплюється очікування ефективності, негативний вплив випадкових невдач слабшає” [10, с.117]. Вчений стверджує, що переконання про власну ефективність буде сильнішим, якщо успіх досягається самостійно, без сторонньої допомоги.

Наступним важливим джерелом самоефективності є опосередкований досвід. Рівень самоефективності підсилюється шляхом спостереження за успішним виконанням завдання. Спостерігаючи, індивід переконує себе в тому, що і сам може покращити свої результати. Але водночас, якщо людина є свідком поразки, це може знизити рівень її самоефективності, особливо якщо особа, за якою спостерігають, не поступається досвідом та рівнем компетентності. А.Бандура зазначає, що опосередкований досвід має більш слабкий вплив на переконання у самоефективності, аніж власний.

Вербальні переконання, тобто спроба переконати людину в тому, що вона має здібності, необхідні для досягнення мети, є третім джерелом самоефективності. Цей метод є розповсюдженим, оскільки вирізняється своєю простотою та доступністю. Проте вчений припускає, що названий метод має короткочасний та слабкий вплив, а іноді навіть негативний, наприклад, коли фактичні успіхи не відповідають очікуваному результату. А.Бандура вважає, що сила вербального переконання обмежується статусом, авторитетом та ступенем довіри до того, хто переконує.

Останнім джерелом самоефективності є емоційні та фізіологічні стани, що можуть мати позитивний (почуття піднесення, наснага діяльності) або негативний (тривожність, скутість, страх) вплив. Людина з більшою вірогідністю досягне успіху, коли вона ненапружена та спокійна. І навпаки,

знервованість може призвести до очікування провалу. Отже, нами були розглянуті джерела самоефективності, які впливають на становлення цього психічного явища.

А.Бандура у своїх працях також виділяє рівень, узагальненість та силу самоефективності, які, відповідно, визначають її вплив на успішність діяльності [10, с.121]. *Рівень* самоефективності відображає уявлення людини щодо здатності вирішення завдання, але на різних рівнях складності. Слід наголосити на тому, що в психологічній літературі більшою мірою мова іде про згубні наслідки низької самоефективності, проте існують також науково підтверджені факти того, що надмірно висока самоефективність може виявитися дисфункціональною. Наприклад, людина, занадто впевнена у своїй ефективності, може бути надміру наполегливою у спробах виконати завдання, які їй не під силу, та піддатися ризику [243, с.28]. В першу чергу, тут ідеться про ситуації, пов'язані зі здоров'ям, коли переоцінка своїх можливостей може призвести до нанесення фізичної шкоди.

Сила самоефективності [10, с.121] характеризує ступінь впевненості людини у своїй здатності виконати певну діяльність. Вона визначає, наскільки стійкими будуть переконання людини щодо власних здібностей у разі невдачі. Під *узагальненістю* самоефективності (обсягом тієї області, в якій застосовуються переконання у власній ефективності) А.Бандура розуміє перенос оцінки своїх здібностей, сформованої в одній сфері діяльності, на інші сфери. Отже, ми проаналізували такі характеристики самоефективності як рівень, сила та узагальненість.

Поряд із індивідуальною самоефективністю вчений вводить поняття колективної ефективності, яка відображає впевненість групи людей у тому, що їх спільні зусилля можуть призвести до соціальних змін. Вона виникає не з колективної свідомості, а з особистих ефективностей людей, які займаються спільною діяльністю. “Сам час вимагає суспільних ініціатив, які створюють почуття колективної ефективності та необхідні, щоб люди могли впливати на умови, які формують їх життя та життя майбутніх поколінь” [216, с.38]. Отже,

рівень колективної самоефективності впливає на вирішення глобальних суспільних і національних проблем.

Таким чином, самоефективність у соціально-когнітивному напрямку психології розглядається як необхідна передумова успіху особистості, а колективна ефективність як та, що має вплив на вирішення суспільних проблем. Нами розглянуто її джерела, рівень, силу та ступінь узагальненості.

Концепція сприймання контролю Е. Скіннер [255] належить до другого напрямку дослідження самоефективності. Здатність до контролю, на думку вченої, являє собою сукупність “каузальних моделей у свідомості індивіда, які дають змогу пояснити причини неприємних подій, власну роль в успіхах та провалах... Люди прагнуть до усвідомлення контролю, тому що вони мають потребу бути ефективними у взаємодії з оточенням. Переживання контролю приносить радість, у той час як його втрата може бути руйнівною” [255, с.16-17]. На думку Е.Скіннер, самоефективність є однією з чотирьох видів контролю поряд з навченою безпорадністю, локусом контролю та каузальною атрибуцією, які впливають на мотивацію досягнення успіхів у різних сферах, саморегуляцію та поведінку індивіда.

Потреба бути компетентним та ефективним у цій концепції здатності до контролю є домінуючою передумовою успіху школярів, студентів у навчанні та соціальній взаємодії. Діти та юнаки, які “впевнені в собі та мають оптимістичні установки, обирають складніші завдання, ставлять перед собою вищі цілі, є ініціативними у виконанні учбових задач, використовують продуктивні стратегії подолання перешкод та мають вищу адаптацію до процесу навчання” [255, с.2]. І навпаки, невпевненість у власній ефективності призводить до безпорадності, формулюванні нечітких цілей, пасивності, тривожності, уникнення складних завдань.

Представники гуманістичної психології (А.Маслоу [100; 101], К.Роджерс [153]) досліджують здатність до самоефективності супровідно із проблемою особистісного зростання, самоповаги, самоактуалізації, самоздійснення, не називаючи це психічне явище у своїх роботах.

А.Маслоу вивчає самоефективність у контексті дослідження ієрархії потреб [100]. Задоволення потреби у самоповазі, яка знаходиться на четвертому щаблі ієрархії, породжує почуття впевненості у своїх здібностях, почуття власної гідності, компетентності та самоефективності. І навпаки, фрустрація цих потреб призводить до почуття неповноцінності, слабкості, пасивності та залежності. Таке негативне самосприйняття може викликати труднощі у виконанні певної діяльності та у спілкуванні, почуття пустоти та безпорадності у зіткненні з перешкодами, а також низьку оцінку власних здібностей.

А.Маслоу підкреслює особливу роль психотерапевта у становленні самоефективності клієнта: “професійний психотерапевт кожного дня, як правило, змінює та стверджує людську природу, допомагає людям стати сильнішими, творчими, гідними, добрими, люблячими, альтруїстичними” [101, с.136]. Вчений підкреслює вплив внутрішньої мотивації на здатність особистості до самоефективності: “Особистісне зростання залежить від сміливості, впевненості в собі, навіть відваги” [101, с.90].

Безцінними є думки А.Маслоу про вплив зовнішньої мотивації на здійснення самоефективності: “...Любов актуалізує потенційні можливості, а нелюбов знищує, незалежно від того, заслужена вона чи ні” [101, с.90]. Втім, учений застерігає від домінування зовнішнього впливу на оцінювання власної ефективності: “Людина, навіть дитина, має обирати сама. Ніхто не повинен (і не може) обирати за неї дуже часто, тому що ця дія послаблює її, підриває її довіру до себе, ускладнює розвиток здібності отримувати власну думку про минулий досвід, ускладнює диференціацію від стандартів інших” [109, с.53].

Отже, неможливо підштовхнути вперед до самоефективності невпевнену особистість, тому що потреба в безпеці могутніша за потребу зростання, і дитина звертається знову і знову до батьків, щоб зменшити тривогу. “Чим більшою мірою задоволена потреба в безпеці, тим менше значення вона має для дитини і тим менше вона приваблює її, і тим сильніша її хоробрість” [101, с.53].

К.Роджерс, не користуючись терміном самоефективність, вбачає її у прагненні до самовдосконалення та актуалізації, що являє собою тенденцію

особистості розвивати всі свої здібності та жити хорошим життям, яке автор розуміє як “прагнення жити теперішнім часом” [153, с.239]. Найважливішим мотивом життя вчений вважає виявлення та розвиток найкращих якостей особистості, що є запорукою ефективності діяльності та спілкування. Водночас, К.Роджерс попереджує спрощення динаміки цього психічного явища: “Я не хотів би створювати уявлення про те, що мої клієнти рухались у цьому напрямку впевнено і радісно. Звичайно, ні. Свобода бути собою – свобода з тривожною відповідальністю, і людина рухається у напрямку до неї обережно, з острахом, спочатку без усіякої впевненості в собі” [153, с.220].

Тенденція самоактуалізації – це процес реалізації людиною свого потенціалу протягом усього життя з метою стати успішною, ефективною, впевненою у своїх силах особистістю, яка поважає себе та цінує. “Відповідально керувати собою, – пише К.Роджерс, – означає обирати, а потім вчитися на наслідках свого вибору. Тому клієнт знаходить цей метод не лише реалістичним, а і захоплюючим” [153, с.220]. К.Роджерс наголошує, що в кожному з нас є прагнення стати компетентним та здібним настільки, наскільки це можливо: “Як зерно містить у собі стремління стати деревом, так людина стає цілісною, повною, самоактуалізованою особистістю” [153, с.220].

Отже, вчені гуманістичної психології зробили значний внесок у вивчення самоефективності особистості. Вони розглядають це психічне утворення опосередковано у контексті самоактуалізації, самовизначення, позитивного ставлення до себе, самоздійснення.

Позитивна психологія ([164], [165]) розкриває поняття самоефективності як позитивну самоустановку, спрямовану на оцінку власних здібностей та самоповагу.

Цей напрям психології виник наприкінці 90-х років минулого століття і був започаткований у дослідженнях М.Селігмана, Дж.Вейланта, М.Чіксентміхалі та ін. Науковці продовжують розвивати ідеї А.Маслоу, стверджуючи, що парадигма сучасної психології повинна бути змінена від негативного до позитивного, від концепції хвороби до концепції здоров'я:

“Прийшов час створювати нову науку, яка б вивчала позитивні почуття, щоб допомогти людям розвинути їх риси характеру та стати щасливими” [165, с.9].

Завданням позитивної психології є вивчення позитивних почуттів, рис характеру і явищ суспільства. Вчені наголошують, що сучасна людина, щоб стати щасливою, повинна усвідомити свою унікальність, прийняти себе разом з усіма своїми недоліками і достоїнствами, полюбити себе, навчитись поважати себе. Вони стверджують, що задоволення собою і власним життям сприяє становленню конструктивних стосунків між людьми, є запорукою успіху у будь-якій діяльності. Поділяючи принципи і погляди позитивної психології на природу особистості, ми вважаємо, що самоефективність висвітлюється в цих роботах як здатність позитивно оцінювати власні здібності, вірити у власні сили на шляху подолання перешкод, бути впевненому в собі.

Зокрема, М.Селігман [164; 165], займаючись проблемою “навченої беспорядності”, доводить, що цей феномен тісно пов’язаний із недостатнім розвитком здатності до самоефективності. Автор визначає беспорядність як стан, коли людина втрачає контроль над ситуацією і не може їй запобігти чи видозмінити. Беспорядність впливає на різні параметри життя людини: на те, які цілі перед собою ставить і яким чином намагається їх досягти, на внутрішню мотивацію, на рівень самоефективності. М. Селігман наголошує на тому, що беспорядність впливає на ступінь ефективності дій. Беспорядні люди не вірять, що їх дії можуть впливати на неприємні події (тобто мають низький рівень самоефективності щодо вирішення цієї проблеми), водночас як люди, у яких не сформувалась навчена беспорядність, вірять у те, що їх дії можуть покласти край таким подіям.

Дослідник доводить, що людина здатна сама викликати позитивні зміни в організмі, якщо вона впевнена у власних силах [164]. Вивчаючи причини прояву “навченої беспорядності”, М.Селігман доходить висновку, що песимісти й оптимісти мають різні життєві стратегії. Він зазначає: “Песимісти створюють перешкоди самі для себе, вони переконані, що все погане відбувається тільки з ними, тому частіше, ніж оптимісти впадають у депресію” [165, с.42]. Навпаки,

оптимісти впевнені в собі і вважають, що будь-які труднощі можна подолати. Після багатьох років дослідження цього психічного явища психолог стверджує, що, навчаючи молодь навичкам оптимізму, віри у майбутнє, впевненості у власній компетентності та позитивній оцінці власних здібностей, можна вдвоє скоротити вірогідність депресії в підлітковому та юнацькому віці.

Дж.Вейлант, Е.Дінер, М.Селігман, Б.Фредріксон пропонують метод “позитивної установки”, який полягає у необхідності щоденного аутотренінгу, в результаті чого людина починає вірити, що з кожним днем вона стає кращою. Ця установка поступово стає усвідомленою і призводить до становлення самоефективності в різних видах діяльності, спілкуванні. Вчені пропонують людям, які незадоволені собою та невпевнені у власній ефективності, фокусуватися не на негативному, а робити якомога більше позитивних пояснень, що вселяють надію [по 165]. Отже, розвиваючи оптимізм за умови використання запропонованих методів, людина одночасно посилює діяльнiсну та соціальну самоефективність.

Поділяючи погляди вчених позитивної психології щодо природи самоефективності, ми можемо констатувати, що здатність до самоефективності слід розглядати у контексті оптимізму та розвитку власних позитивних якостей.

У російській психологічній науці проблему здатності до самоефективності досліджують ряд науковців (А.В.Бояринцева [18], М.І.Гайдар [30], Ю.М.Гончаров [35], Т.О.Гордєєва [37], М.В.Гущін [44], Т.Л.Григор’єва [41; 42], Р.Л.Кричевський [76; 77], Є.О.Могилєвкін [106], О.В.Тимофєєва [182], О.А.Шепелева [203] та ін.).

Концепція самоефективності цих дослідників будується у межах діяльнісно-сміслового підходу (О.Г.Асмолов, Д.О.Леонтєв, О.М.Леонтєв та ін.). Так, Д.О.Леонтєв ввів поняття особистісного потенціалу, що розглядається вченим як “базова індивідуальна характеристика, стрижень особистості” [87]. Особистісний потенціал являє собою універсальну характеристику системної організації особистості, яка включає в себе психічне

здоров'я, зрілість та успішність діяльності суб'єкта. Ось чому самоефективність є однією із складових особистісного потенціалу.

Р.Л.Кричевський, вивчаючи особистісну сферу керівників, виділяє самоефективність як одну з її характеристик та розглядає це психічне явище як “усвідомлену суб'єктом власну ефективність у тій чи іншій галузі” [76, с.374]. А.В.Бояринцева, Ю.М.Гончаров, Т.Л.Григор'єва, Є.О.Могілевкін розглядають самоефективність як одну з основних характеристик професійної самосвідомості, кар'єрного зростання підприємців та держслужбовців [18; 35; 42; 106]. Дослідники переконані, що здатність до самоефективності значною мірою впливає на кар'єрний успіх, професійну соціалізацію, досягнення високого рівня професійної діяльності.

О.В.Тимофєєва [182] обирає інший аспект дослідження самоефективності. Вивчаючи специфіку вікових криз у жінок-вчителів, авторка виявила, що в кризові періоди в них знижуються показники самоефективності, з якими корелюють такі особистісні утворення як самоцінність, упевненість у собі, самокерування. Виявлено, що хоча в періоди вікових криз у вчителів не спостерігається значного погіршення професійної продуктивності, їх рівень самоефективності знижується. Отримано цікаві дані про те, що низький рівень самоефективності може слугувати ознакою переживання кризи на фоні реального благополуччя та високих професійних результатів.

Заслуговує на увагу дослідження М.В.Гущіна [44], в якому вивчається самоефективність військовослужбовців. Автор доводить, що самоефективність є фактором професійної зрілості військовослужбовців, вона взаємопов'язана з такими психологічними характеристиками як рівень суб'єктивного контролю, відповідальність, рефлексія, система професійних самооцінок.

Цікавим для нашої роботи є дослідження М.І.Гайдара [30], який вивчає самоефективність студентів-психологів на етапі вузівського навчання. Автор робить припущення, що зазначене психічне утворення є професійно цінною метаякістю, проявляється як “поєднання уявлень суб'єкта про наявність у нього професійно важливих якостей та його впевненість у тому, що він зможе

скористатися ними таким чином, щоб досягнути позитивного результату у ході вирішення поставлених цілей та задач” [30, с.139]. Дослідник виявив нелінійний характер зростання самоефективності студентів-психологів на етапі навчання, що пояснюється кризовими періодами. Умовами зростання самоефективності, згідно поглядів М.І.Гайдара, виступають актуалізація та розвиток здатності до професійної діяльності студента, поглиблення уявлень юнаків та дівчат про власні можливості, а також посилення позитивного професійного самостварення та почуття впевненості в собі. Ці думки, безперечно, становлять цінність для нашого дослідження, а відтак ми приєднуємося до них.

Т.Й.Васильєва продовжує вивчати зазначену проблему, досліджує особливості становлення самоефективності студентів на етапі професійної підготовки. Авторка визначає це особистісне утворення як “оцінку власної ефективності в будь-якій діяльності, впевненість індивіда у своїй компетентності, здатності організувати та виконати дії, необхідні для досягнення успіху у цій діяльності” [24, с.54]. Дослідниця виділяє у структурі самоефективності ряд компетентностей, а саме: спеціальна, соціальна, інструментальна, компетентність у вирішенні практичних ситуацій, предметно-інформаційна та предметно-інструментальна [24, с.152]. Встановлено позитивні кореляційні зв’язки між загальною та професійною самоефективністю, а також між самоефективністю та самоповагою, внутрішньою мотивацією навчання та конструктивними копінг-стратегіями у подоланні складних життєвих ситуацій. Це дослідження є важливим для нас, оскільки самоефективність розглядається у межах діяльнісного та соціального виміру у взаємозв’язку з особистісними утвореннями юнацького віку.

Отже, в російській психології здатність до самоефективності особистості вивчається у контексті професійної підготовки молоді та кар’єрного росту спеціаліста, як необхідна передумова успіху у будь-якій діяльності

У вітчизняній психологічній науці самоефективність досліджується у контексті крос-культурної адаптації (І.В.Брунова-Калісецька [19]), залежної

любіві (Т.М.Зелінська [54; 55]), амбівалентності атиюдів особистості (А.Е.Хурчак [196]), турботи про себе (І.В.Михайлова [104]), соціальної адаптації (І.І.Галецька [32]), професійної самореалізації (В.А.Гупаловська [43]), педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики (Т.І.Кремешна [75]).

І.В.Брунова-Калісецька розглядає самоефективність як “інтегральну характеристику самосвідомості особистості, яка складається з системи уявлень про власні здібності в організації та виконанні діяльності” [19, с.20]. Авторка експериментально доводить, що самоефективність визначає успішність крос-культурної адаптації особистості шляхом переносу навичок успішної діяльності в нові полікультурні умови. І, у свою чергу, більш адаптовані в крос-культурному відношенні індивіди мають вищий рівень особистої ефективності, яка взаємопов’язана з інтернальністю у різних сферах життєдіяльності, здатністю до планування діяльності та впевненістю в собі [19, с.166].

І.І.Галецька вивчає самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. Дослідниця визначає це особистісне утворення як “загальне переконання щодо власної спроможності відповідати будь-яким вимогам обставин чи вмінні подолати непередбачуваність нової ситуації” та розглядає його як потенційний критерій успішної діяльності особистості й соціально-психологічної адаптації, що корелює із психічним здоров’ям та особистісною зрілістю [32, с.439]. Результати досліджень І.В.Брунової-Калісецької та І.І.Галецької є для нас актуальними, оскільки акцентується увага на соціальному аспекті досліджуваного нами явища.

Інтерес становлять наукові доробки Т.І.Кремешної стосовно явища педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики. Дослідниця визначає це психічне явище як “інтегративне утворення, що виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу” [75, с.186]. Авторка визначає три компоненти педагогічної самоефективності, а саме: особистісний, змістово-процесуальний

та поведінковий, а також виокремлює чотири рівня сформованості цього особистісного утворення: низький, середній, достатній та високий. Важливою умовою становлення особистості вчителя музики є, на думку авторки, формування професійної самоефективності.

Т.М.Зелінська пов'язує самоефективність дітей із безумовною батьківською любов'ю в сім'ї. Безумовна любов є фундаментом для становлення самоефективності дитини, вона виявляється в переживанні особистої безпеки та почутті компетентності. Залежна любов батьків залишає дітей малоефективними – “великими дітьми”, яких науковець називає людьми “напівуспіху”. Вони не здатні без батьків приймати самостійні рішення, виростають безпорадними, несамостійними, що є завадою на шляху до успіху. Переживання компетентності для них стає проблематичним, адже “віра у свої сили виростає з уміння справлятися з повсякденними завданнями, долаючи перешкоди” [54, с.136]. А це стає неможливим у сім'ї, де є залежна любов.

А.Е.Хурчак [196] виявила позитивні кореляційні взаємозв'язки між амбівалентністю атитюдів особистості та загальною самоефективністю. Психолог доводить, що зростання цього психічного утворення у студентів юнацького віку зумовлює розвиток психологічних проявів суперечностей у поведінковій сфері особистості. Дослідниця розробила систему психокорекційних заходів із підвищення рівня самоефективності шляхом розвитку впевненості юнаків та дівчат у своїх здібностях з очікуванням успіху, усвідомлення та інтеграції позитивних і негативних оцінок відносно успішності своєї поведінки, підсилення позитивного мислення, визначення власних можливостей та вірогідності досягнення бажаного успіху.

І.В.Михайлова [104] досліджує самоефективність як поведінкову особистісну детермінанту прояву турботи про себе в ранньому юнацькому віці та констатує, що оптимальним для становлення турботи про себе є високий рівень самоефективності. Отже, у роботах А.Е.Хурчак та І.В.Михайлової самоефективність вивчається у взаємозв'язку з дослідженням амбівалентності атитюдів особистості та турботи про себе. Дані роботи є для нас цінними,

оскільки характеризують віковий аспект самоефективності, а саме: особливості та рівні її проявів у юнацькому віці.

В.А.Гупаловська розглядає здатність до самоефективності у взаємозв'язку з професійною самореалізацією жінки. Авторка мотивує це провідним чинником становлення особистості жінки. Дослідниця визначає становлення як “якісний стан, що характеризується узгодженістю когнітивної, емоційно-ціннісної та мотиваційно-вольової сфер, реалізацією сутнісного потенціалу особистості” [43]. Необхідними особистісними проявами становлення, на думку науковця, є прагнення до самоактуалізації, наявність соціального інтересу, креативності, самоефективності та конгруентності. Отже, самоефективність дослідниця розглядає як важливий фактор у становленні особистості жінки.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз наукових теорій, концепцій, поглядів дозволяє зробити висновки про те, що самоефективність досліджується як самостійне психічне утворення в зарубіжній психологічній науці в межах соціально-когнітивного, гуманістичного та позитивного напрямків; у російській психології самоефективність вивчають у контексті професійної підготовки молоді, кар'єрного зростання службовців; в українській психологічній науці спеціальні дослідження цієї проблеми є одиничними. Здатність до самоефективності впливає на стан психічного здоров'я, почуття благополуччя, професійну компетентність, самореалізацію, особистісне зростання. Самоефективність як необхідна передумова самодетермінації особистості сприяє її становленню. Наші теоретичні пошуки дають можливість дійти висновку, що самоефективність є складним особистісним утворенням, яке пов'язане з адекватною оцінкою власних здібностей, очікуванням успіху у діяльності (навчальній, професійній) та соціальних стосунках, ефективним цілепокладанням, внутрішньою мотивацією, здатністю до конструктивної міжособистісної взаємодії. Логіка нашого дослідження вимагає теоретичного вивчення генези становлення здатності до самоефективності.

1.3 Генеза становлення здатності до самоефективності особистості.

Кожний віковий період – це якісно особливий етап психічного розвитку, що характеризується сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості, зокрема, становлення здатності до самоефективності у процесі онтогенезу, починаючи від народження і до періоду юності.

Здатність до самоефективності має певні особливості становлення на кожному етапі онтогенезу. На основі аналізу концепцій зарубіжних (А.Бандура, Д.Віннікотт, Б.Зіммерман, Е.Еріксон, П.Ештон, М.Кле, П.Поппер, Й.Раншбург, Х.Ремшмідт, Д.Шанк) та радянських, вітчизняних психологів (Н.М.Авдєєва, В.А.Аверін, Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Л.В.Долинська, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, І.Ю.Кулагіна, О.М.Леонтєв, М.І.Лісіна, А.К.Маркова, А.В.Мудрик, Ю.О.Приходько, А.О.Реан, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко, І.О.Фурманов, П.А.Шавир, Г.А.Цукерман, В.М.Ямницький) ми досліджували вікові особливості становлення здатності до самоефективності особистості за такими взаємопов'язаними складовими: характеристика соціальної ситуації розвитку дитини; аналіз провідних видів діяльності та розвитку особистісних новоутворень.

Розглядаючи онтогенез як зміну певних періодів психічного розвитку, ми дотримуємось періодизації психічного розвитку дитинства, розробленої Д.Б.Ельконіним [206], В.В.Давидовим [45], Д.Й.Фельдштейном [186]: вік немовляти (до 1 року); раннє дитинство (1-3 роки); дошкільний вік (3-6 років); молодший шкільний вік (6-11 років); підлітковий вік (11-14 років); ранній юнацький вік (15-17 років). Віковому періоду з 17 до 19 років, згідно О.А.Реана [144], відповідає пора юності. Вивчаючи різні вікові періоди, важливо брати до уваги чергування двох сторін людського існування, а саме предметної (практичної та пізнавальної) діяльності та соціальної активності індивіда (особистісної сфери).

Від народження до року провідною діяльністю немовляти є безпосередньо емоційне спілкування з дорослим, що формує потребу в іншій людині (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, А.К.Маркова, Ю.О.Приходько, Т.М.Титаренко). Важливо, щоб таке спілкування мало емоційно позитивний фон, що є умовою нормального фізичного та психічного здоров'я дитини [1].

Протягом першого року життя у немовляти формується ставлення до матері, “тепер його поведінка в різних ситуаціях віддзеркалює історію їх стосунків, зумовлених у тому числі стабільними індивідуально-психологічними характеристиками матері” [108, с. 93]. Значний вплив на ефективну поведінку та гармонійний розвиток дитини має високий рівень самоефективності матері, який, за даними досліджень [225; 235; 258], позитивно корелює з чуйністю, турботою, емоційною стійкістю; у вихованні малюка перевага надається заохочувальним методам. На основі досвіду спілкування з матір'ю у дитини формується позитивне ставлення до себе (впевненість, переживання власної цінності) або негативне (невпевненість, почуття непотрібності).

Емоційно позитивна взаємодія з членами родини в атмосфері любові, підтримки, довіри, турботи, безумовного прийняття особистості дитини, спонукає її до вияву у себе та дорослого нових якостей, можливостей та здібностей, важливих у подальшій успішній діяльності та соціальній взаємодії. Отже, здатність до самоефективності зароджується саме в родині як першому соціальному інституті, а провідне значення у її становленні відіграють дорослі, які турбуються про дитину, її фізіологічний та емоційний стан, задовольняють її потреби.

Наприкінці першого року життя виникає кризова ситуація, коли з'являється автономне дитяче мовлення та відбуваються перші спроби стати на ноги. Криза проявляється в яскравих емоційних вибухах – у дитини з'являється раптова неслухняність, що здається навмисною. Тепер дорослий не повинен діяти за неї, а виступати помічником, показуючи дитині, що і як треба робити. У цей період, згідно з Е.Еріксоном, закладаються основи довіри чи недовіри до

світу [207, с.40].

У *ранньому дитинстві* соціальна ситуація злиття дитини з дорослим змінюється новою формою взаємодії, яка проявляється в сумісній діяльності та опосередкована маніпуляціями з предметами [89, с.205]. Дитина ще не в змозі самотійно визначити призначення та спосіб застосування предметів, а тому виникає взаємодія “дитина – предмет – дорослий”. М.І.Лісіна, зазначає, що “діти шукають оцінки власних успіхів дорослими у виконанні ігрових та предметних дій. Якщо ж дорослий виражає позитивне ставлення до дитини, то його оцінка викликає у неї радісне переживання” [88, с.152]. Отже, під час дій із предметами позитивна оцінка, схвалення дорослих детермінує власну оцінку ефективності дитини у діяльності, формує стійке емоційно позитивне ставлення малюка до себе та до своїх якостей [13; 15; 89; 138; 144].

У період *раннього дитинства* надзвичайно швидко розвивається пізнавальна та рухова активність дітей. Основні новоутворення цього віку – активне мовлення, наочно-дійове мислення, самотійність, схематичний образ “Я” [2; 15; 27; 28; 113; 206]. Мовлення дитини перетворюється із засобу спілкування у засіб впливу дитини і на власну поведінку. За допомогою мовлення, як зазначає Л.С.Виготський, “дитина вперше набуває здатності до оволодіння власною поведінкою, ставлячись до себе начебто збоку, розглядаючи себе як певний об’єкт. Мовлення допомагає оволодіти цим об’єктом шляхом організації та планування власних дій та поведінки” [28, с.24].

На *третьому році життя* у дитини виявляється прагнення до емансипації, самотійності, що виражається в постійних вимогах “Я сам!” – дитина хоче робити все сама, відмовляючись від будь-якої допомоги. Реалізуючи свою потребу стверджувати і завойовувати свободу, дитина часто протиставляє себе оточуючим, проявляє свою впертість, нестриманість навіть на шкоду власним бажанням [193, с.20]. Така поведінка є проявом кризи трьох років, ознаками якої є негативізм, впертість, непокірність, сваволя, знецінювання дорослих, протест-бунт, деспотизм [29, с.371].

Нерідко дорослі намагаються обмежити таку активність та прояви

автономності, піклуючись, на їх думку, про безпеку дитини та вимагаючи дотримання порядку. Тоді у маленької дитини, за словами Л.І.Божович [15, с.278], починає розвиватися пасивність, безвілля, байдужість до оточуючого світу, вона втрачає самостійність, у багатьох дітей з'являється нерішучість, сумніви у власній компетентності. На думку Е.Еріксона, до трьох років виникає або позитивне новоутворення – почуття автономії, що забезпечує подальший розвиток гармонійної особистості з високим ступенем власної ефективності або негативне – невпевненість у собі, зайва сором'язливість [207, с.124].

Розкриваючи значення періоду раннього дитинства у становленні особистості, Р.Бернс [12] звертає увагу на те, що дитина особливо потребує підтримки з боку дорослих. Почуття автономії, яке зароджується, має бути заохоченим у такій мірі, щоб конфлікти, пов'язані з заборонами дорослих, не призводили до сумніву у власних силах, низької оцінки своїх здібностей.

П.Поппер та Й.Раншбург наголошують на тому, що варто стимулювати у дитини позитивну компетенцію словами “ти можеш це зробити”, “я вірю в тебе” [149, с.97]. Коли дитина знає, що вона може діяти самостійно і дорослі їй довіряють, віра у свої сили зростає, підсилюється самоповага, почуття впевненості в собі, тобто відбувається становлення здатності до самоефективності. І навпаки, негативний характер стимулювання компетенції підриває очікування успіху, така дитина орієнтується на зовнішній контроль, боїться відповідальності, виростає залежною від батьків.

Таким чином, наприкінці раннього дитинства відбувається певне відділення дитини від дорослого, тенденція до самостійної діяльності. Задоволення потреби дитини в автономності, заохочення, підтримка, віра у її можливості, що виражається у вербальному схваленні, є дуже важливими чинниками у використанні дитиною власних здібностей у діяльності та взаємодії з оточенням.

Нова соціальна ситуація розвитку *в дошкільному віці* виявляється в тому, що дитина, крім сімейного кола, входить до багатогранного світу соціальних взаємин. Вона є членом суспільства і головна її потреба – жити з тими, хто її

оточує. Але тут, на думку Д.Б.Ельконіна [205, с.148], виникає протиріччя: життя дитини проходить в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом. Ця суперечність зумовлює провідну діяльність дошкільника – гру як певну модель, особливу форму життя людини в суспільстві.

Виконання дитиною будь-якої ролі в грі дає можливість узгодити свої дії з однолітками, оцінити власні здібності, порівняти свій результат із результатами інших дітей. В ігровій діяльності дитина набуває різноманітних навичок, необхідних для встановлення успішної взаємодії з партнерами, тобто відбувається становлення соціальної компетентності дошкільника [114, с.337; 138, с.61]. Взаємодія з однолітками в дошкільному віці, на думку А.Бандури, має провідний вплив на становлення здатності до самоефективності. Діти, які є більш компетентними у виконанні певної діяльності (ігрової вправи), “забезпечують моделі ефективних стилів мислення і поведінки”, що підсилює самоефективність їх товаришів [218, с.122]. Відсутність чи недостатня кількість спілкування з однолітками, у свою чергу, може негативно позначитися на становленні самоефективності в соціальній взаємодії та у діяльності.

Ці думки узгоджуються з іншими дослідженнями особистості дошкільника. Наприклад, М.І.Лісіна зазначає, що мета спілкування в цьому віці - “дізнатися про себе, оцінити себе через іншого та з його допомогою” [89, с.186]. Авторка вважає, що в цей віковий період уявлення про себе, свої можливості формуються на основі оцінок дорослих та одноліток. “Дитина з жадібною допитливістю спостерігає за іншими дітьми, порівнює їх досягнення зі своїми, з величезною зацікавленістю обговорює свої справи і справи товаришів” [89, с.118], – пише дослідниця. Чітка і впевнена оцінка власних здібностей, за М.І.Лісіною, – найважливіше досягнення дошкільного віку, що забезпечує готовність дітей до навчання у школі.

За даними досліджень А.І.Сільвестру [171, с.10-11], всі діти старшого дошкільного віку здатні оцінити свої можливості у виконанні спеціального завдання (стрибки в довжину), причому більшість робить це точно. Науковець відмічає, що діти з адекватною оцінкою власних здібностей у разі виникнення

труднощів виявляли наполегливість та старанність, були більш товариськими. Дошкільники із заниженим уявленням про свою ефективність проявляли пасивність, не довіряли оточуючим, не вірили в свої можливості та були нездатні відстояти свою думку.

Таким чином, у дошкільному віці дитина здатна оцінити свої можливості, поставити мету та знайти засоби її досягнення. Розвиток самоконтролю, довільної регуляції поведінки, поява внутрішньої єдності особистості [1; 113] свідчить про готовність до прийняття соціальної ролі школяра.

Перехід до нового вікового періоду супроводжується кризою, основною ознакою якої є втрата безпосередності, коли між бажанням і дією виникає переживання того, яке значення матиме ця дія для самої дитини, а також манірність, симптом “гіркої цукерки”, коли за виконання певного завдання дитину оцінюють добре, а її це засмучує [206, с.55]. Згідно з Е.Еріксоном, результатом прогресивного розвитку в дошкільному віці є сформованість цілеспрямованості як наслідок позитивного вибору між ініціативою (енергійність, вміння планувати, стремління вирішити задачу) та почуттям провини (відсутність самоповаги, самозвинувачення) [207].

Провідною в *молодшому шкільному віці* виступає учбова діяльність, яка поступово змінює ігрову, але не виключає її. Новоутворення виникають в усіх сферах психічного розвитку дитини: інтелектуальній, особистісній, соціальних взаєминах. Саме тому, на думку І.В.Дубровіної, “настільки важливий рівень досягнень кожної дитини на цьому віковому етапі. Якщо дитина не відчує радості пізнання, не набуде навичок учитися, товаришувати, не здобуде впевненість у своїх здібностях і можливостях, зробити це пізніше (за межами сенситивного періоду) буде значно складніше” [137, с.157]. А отже, завданням початкової школи є не лише розвиток пізнавальної активності, комунікативних навичок учнів, а і здатності впевнено оцінювати власні можливості досягнення успіху у діяльності та соціальній взаємодії.

У *молодшому шкільному віці* система “дитина-вчитель” стає центром її життя [113]. Оскільки саме вчитель є найавторитетнішою фігурою для

першокласника, оцінювання педагогом його успішності є головним джерелом становлення здатності до самоефективності молодшого школяра [217; 229; 237; 243; 244; 253; 266]. Найгірше, переконаний Б.Г.Ананьєв, коли вчитель ніяк не оцінює діяльність дитини; за цих умов суб'єктивна оцінка учня власних знань, умінь і навичок може не відповідати реальності. Вчений підкреслює: “Неоцінювання призводить до формування невпевненості у своїх знаннях та усвідомлення своєї малоцінності” [5, с.145].

Е.Еріксон результатом цього вікового періоду називає досягнення або почуття неповноцінності (некомпетентності) [207, с.236]. Досягнення виражається в тому, що дитина має здатність завершити розпочату роботу завдяки старанності, наполегливості, впевненості у власних силах, а також любові до праці. Якщо дитина погано оцінює власні здібності, не отримує задоволення від діяльності, в неї розвивається почуття неефективності та неповноцінності.

Головною передумовою успішності учнів, згідно з дослідженнями П.Ештон, виступає самоефективність учителя, що визначається як “оцінка власної здатності організувати навчальний процес таким чином, щоб учні не лише набували знання, а і вчилися взаємодіяти в колективі, бути наполегливими, ініціативними у виконанні учбових задач, протистояти перешкодам” [215, с.29]. Учителі з високим рівнем власної ефективності створюють теплу довірливу атмосферу у класі, використовують індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; їх учні мають вищі показники адаптації до шкільного життя, академічної успішності, мотивації навчання та використовують ефективні копінг-стратегії. Інакше кажучи, самоефективність учителя впливає на ефективність учнів в усіх сферах шкільного життя.

Поступово в міру адаптації дитини до шкільного життя, встановлюється система особистісних взаємин у класі. Основу їх складають безпосередні емоційні контакти з однолітками та вчителем, а початкова позиція “Я та моя вчителька” з усвідомленням себе частиною цілого (учнівського колективу) переростає в позицію “Ми та наша вчителька” [144, с.269]. Набуття навичок

соціальної взаємодії з групою одноліток та вміння заводити з ними дружні стосунки, тобто становлення самоефективності в соціальному вимірі, стає одним із найважливіших етапів розвитку дитини в молодшому шкільному віці. І.Д.Бех зазначає: “Дружні взаємини завдяки близькості з дитиною сприяють опануванню здатністю бачити себе ніби збоку. Така позиція дуже сприятлива для формування об’єктивного особистісного образу “Я” дитини і для корегування нереалістичних уявлень про себе та інших” [13, с.402].

Цінність становить для нас дослідження Г.А.Цукерман, яка вивчає роль взаємодії з однолітками у психічному розвитку молодшого школяра. Вченою отримано експериментальні дані, які засвідчують, що діти, задіяні в груповій формі роботи, удвічі краще оцінюють власні можливості та рівень знань у ході спільного вирішення учбової задачі [197]. Сумісна робота підсилює мотивацію учнів, здатність до співробітництва, що вимагає врахування позицій партнера. Іншими словами, ми можемо говорити про становлення колективної самоефективності учнів, яка проявляється в переконанні дітей у тому, що їх спільні дії призведуть до успішного виконання завдання. Навіть учні, що мають труднощі навчання, проявляють ініціативу у вирішенні проблеми [216; 245]. Отже, групова форма роботи підсилює колективну ефективність дітей та самоефективність кожного учня зокрема.

Таким чином, становлення здатності до самоефективності в молодшому шкільному віці детерміновано вчителем як референтною особистістю та однолітками, спілкування з якими набуває все більшого значення для школяра під час переходу до підліткового віку. Ефективність організації навчально-виховного процесу значною мірою впливає на переживання компетентності школяра в діяльності та соціальній взаємодії.

Специфіка *підліткового віку* полягає в суттєвому розширенні сфери соціальної активності індивіда, але, водночас, це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного “Я” [27, с.153]. Серед основних новоутворень цього віку виділяють формування “Я-концепції” як системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів “Я” [74; 83], моральна самосвідомість, саморефлексія

[22]; потреби в неформальному, інтимному спілкуванні [189; 205]; самосвідомість особистості [2; 27] та почуття дорослості [17; 64; 69; 70].

У підлітковому віці відбувається інтенсивне формування самосвідомості, підвищений інтерес до самого себе. І.С.Булах підкреслює, що набувають розвитку такі осмислені переживання як впевненість у собі, особистісна гідність, самоповага та самодостатність. Наявність цих почуттів, на думку дослідниці, сприяє “реалізації власних здібностей, прояву уміння бачити свої позитивні та негативні досягнення та усвідомлювати їх вплив на взаємодію з іншими людьми, активації прагнення досягати успіху чи гідно приймати невдачі” [22, с.315]. Така ситуація є сприятливим підґрунтям для становлення самоефективності.

Провідною діяльністю в підлітковому віці, згідно з поглядами Т.В.Драгунової та Д.Б.Ельконіна, є інтимно-особистісне спілкування, яке ґрунтується на взаємній повазі, довірі, емпатії та підпорядковується “кодексу товаришкості” [205, с.73]. Група одноліток відіграє провідну роль у процесі соціалізації підлітка, а стосунки з представниками своєї та протилежної статі створюють прототип дорослих взаємин, які можна реалізувати у подальшому соціальному, професійному і статевому житті [27, с.175].

Приналежність до групи дозволяє задовольнити потреби підростаючої особистості. Для молодшого підлітка особливе значення має можливість розділити з друзями спільні інтереси та захоплення; дуже важливими для них є вірність, чесність та чуйність [144, с.346]. Згодом підлітки направлені на пошук такого контакту, який дозволив би знайти розуміння їх почуттів, думок, ідей та забезпечив би підтримку збоку одноліток у подоланні різноманітних перешкод. І.С.Кон вважає, що мотивами зростаючої потреби в афіліації в підлітковому віці є: підкріплення самоповаги, визнання власної людської цінності; почуття емоційної співпричетності, злиття з групою; отримання інформації та набуття комунікативних навичок; потреба мати владу над іншим [70, с.123]. Не дивно, що типовою рисою підліткової групи є надзвичайно висока конформність. Завзято відстоюючи незалежність від дорослих, підліток некритично ставиться

до суджень членів своєї групи та її лідерів. Це може призвести до девіантної та делінквентної поведінки, а також адикцій.

Слід зазначити, що не дивлячись на послаблення впливу сім'ї в період дорослішання, вона залишається для підлітка важливою референтною групою [150]. Д.Шанк та С.Міллер, Дж.Еклз вказують на те, що сімейні стосунки, які базуються на активній конструктивній взаємодії батьків та дітей, підсилюють становлення самоефективності. Це проявляється у тому, що батьки створюють позитивні рольові моделі, забезпечують та підтримують опосередкований досвід дітей, вчать долати труднощі [259, с.84]. Отже, підлітковий вік, який характеризується розширенням сфери соціальної активності, є сприятливим періодом для становлення здатності до самоефективності в соціальному вимірі.

Невдала спроба задоволення провідної для підлітка потреби (прагнення посісти сприятливе становище в системі міжособистісних стосунків у класі, у спілкуванні з однолітками, позитивній оцінці дорослих) призводить до невпевненості у власних силах, що знаходить вияв у переживанні пригніченості, поганому настрої, зниженню активності. Тоді підліток замикається у собі, щоб заявити людям про своє право на увагу, проявляє неслухняність, різкість та грубість. У результаті утворюються особистісні якості, що перешкоджають становленню самоефективності підлітка: феномени “смислового бар'єру”, “афекту неадекватності”, “неадекватного спокою”, “неузгодженості стосунків” [98, с.129-134]. Кризові явища прослідковуються не лише в особистісній сфері, а і в учбовій діяльності, що проявляється у зниженні інтересу до навчання, послабленні продуктивності засвоєння знань, умінь і навичок [15; 143; 204].

Сформована в підлітковому віці здатність до конструктивної взаємодії з однолітками та дорослими створює передумову для встановлення нових задач та мотивів провідної діяльності в наступному віковому періоді. Слід зазначити, що юнацький вік, який починається як рання юність приблизно з 15 років, закінчується, згідно з поглядами А.О.Реана та інших учених, у 19 років, після чого починається рання дорослість [144, с. 319].

Рання юність (15-17 років) – надзвичайно суперечлива, складна і визначна стадія життєвого шляху. Згідно І.С.Кона, юність – “фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості” [70, с.6]. Нова соціальна позиція старшокласника робить учбово-професійну діяльність як провідну у ранній юності, передумовою майбутньої професійної діяльності. Важливою характеристикою періоду ранньої юності є психологічна готовність до дорослого життя – наявність потреби у взаємодії з іншими людьми, здатності творчо працювати, вміння орієнтуватися у різноманітних подіях, наявності наукового, теоретичного світогляду і розвиненої рефлексії. Це становить зміст новоутворення раннього юнацького віку – особистісного та професійного самовизначення (Л.І.Божович, І.С.Кон, А.В.Мудрик, Х.Ремшмідт).

Самовизначення у ранній юності пов’язано з новим сприйняттям часу – “співвідношенням минулого і майбутнього, сприйняттям теперішнього з погляду майбутнього” [83, с.168]. У зв’язку з цим відбувається побудова життєвого плану, що полягає в усвідомленні способів планування діяльності, гнучкості та наполегливості у досягненні цілей [13; 65; 70; 170].

Провідна діяльність цього віку детермінована виникненням мотиву самовдосконалення та потреби в досягненні, які виявляються у прагненні адекватно оцінити власні можливості, покращити свої успіхи в навчанні, знання з різних предметів, розширити світогляд. Старшокласник намагається бути самоєфективним, аналізувати власні досягнення, регулювати власну поведінку [58; 98; 177; 248]. Для раннього юнацького віку характерною є перевага внутрішньої мотивації над зовнішньою, що сприяє становленню діяльнісної самоєфективності: “Внутрішня мотивація дає можливість школяру усвідомлено керувати своїми потребами і прагненнями, опановувати свій внутрішній світ, формувати життєві плани і перспективи” [142, с.17].

І.Д.Бех наголошує на ролі дорослого у вихованні самоєфективної особистості в ранній юності: “Для юнаків і дівчат найважливіше – знайти

розуміння, співчуття, допомогу в тому, що їх хвилює, що переживається як найбільш значуще” [13, с.113]. Вчений підкреслює, що важливо зміцнювати потребу старшокласника удосконалювати себе, систематично і послідовно прямуючи до поставленої мети. Більшість юнаків та дівчат прагнуть посісти позицію дорослої людини, тому слід створювати їм умови для вияву ініціативності, впевненості, самоповаги, що сприятиме становленню здатності до самоефективності як у діяльності, так і в соціальній взаємодії.

Спілкування з однолітками є важливим чинником для формування соціальної самоефективності особистості раннього юнацького віку, тому що у цій взаємодії з’являється можливість розкрити власне внутрішнє “Я”, подивитися на себе збоку іншої людини, оцінити власні можливості: “В основі юнацького потягу до дружби – потреба в розумінні іншого та себе іншим, у саморозкритті” [69, с.149]. У разі незадоволення цієї потреби з’являється почуття непотрібності, самотності, зниження впевненості в собі та адаптованості у стосунках, що перешкоджає становленню самоефективності в соціальному вимірі.

Психосоціальна, психологічна відчуженість є характеристикою депривації потреб старшокласника та недостатнього розвитку соціальної самоефективності. За словами Т.Н.Лук’яненко, виникнення емоційної відчуженості виражається в нездатності до прихильності та любові, байдужості, відсутності емоційного зв’язку з іншими людьми та емпатії, в нехтуванні себе та інших [93, с.49]. Отже, самоефективність іде регресивним шляхом, коли юнак наштовхується на нерозуміння референтних людей, які не підтримують його ні в особистісному, ні у професійному планах.

Ранній юності властиве зростання моральної самосвідомості. Юнак намагається пізнати себе, що сприяє саморозвитку та самовихованню, а також формує певні моральні переконання, якими він буде керуватися в житті [22]. Підсумком роздумів про себе, діалогів із самим собою, самоаналізу, саморефлексії стає обґрунтування моральних мотивів і визначення моральної позиції, а це є найкращим підґрунтям для формування самоефективності.

Таким чином, здатність учнів раннього юнацького віку адекватно оцінити власні можливості, зростання ініціативи та стійкості в соціальних контактах, підвищення вимогливості до себе та формування вміння планувати та коригувати власну діяльність визначають становлення загальної, соціальної та діяльнійшої самоефективності у ранній юності.

Важливою характеристикою юнацького віку (17-19 років) є психологічна готовність до дорослого життя, що вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, здатності робити відповідальні вибори. Т.М.Титаренко підкреслює значущість їх наслідків для подальшого життя: “Вибори, які робить людина в молоді роки, багато в чому обумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи та поразки” [146, с.5]. В.М.Ямницький вважає період переходу від юності до ранньої дорослості початком становлення життєтворчої активності людини – підґрунтям, виходячи з якого суб’єкт свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до свого задуму. У цей період формується власний образ життя, виробляються життєві стратегії, відбувається залучення молоді людини до соціальної активності, усвідомлення соціальної відповідальності [213, с.93].

Новоутворенням юнацького віку є особистісна ідентичність (М.Кле, Х.Ремшмідт, Е.Еріксон). Сформованість “зрілої ідентичності” включає існування довіри до світу, самоповаги, самостійності, ініціативності в соціальних контактах, компетентності. Основними складовими ідентичності Е.Еріксон вважає почуття впевненості в собі, очікування успіху, статеvu ідентичність, лідерську та ідеологічну поляризацію [208]. Зокрема, О.М.Ічанська розглядає особистісну ідентичність як “...динамічне переживання внутрішньої цілісності та безперервності особистості” [59, с.58]. Дослідниця підкреслює, що динамічність структури особистісної ідентичності дозволяє індивіду юнацького віку знаходитися у процесі постійного становлення, особистісного зростання. Внутрішня цілісність ґрунтується на пізнанні сутності

“Я”, усвідомленні та прийнятті цінності власної особистості, адекватній оцінці власних здібностей у діяльності та взаємодії з оточенням.

Саме у юнацькому віці відбувається опанування нової соціальної ролі – студента вищого навчального закладу, що вимагає від молодої людини цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, високого рівня внутрішньої мотивації навчання. Провідною діяльністю в цей віковий період є професійне навчання (Б.Г.Ананьєв, І.О.Зимня, І.С.Кон, А.О.Реан, В.О.Якунін). Згідно І.О.Зимньої, студент юнацького віку – це людина, “яка цілеспрямовано, систематично оволодіває знаннями та професійними вміннями, їй притаманна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно зорієнтованих завдань” [57, с.108].

Студентство – це період входження в новий соціальний простір, який передбачає взаємодію з керівництвом факультету та університету, з колективом факультету, курсу, навчальної групи, викладачами. Нові умови життя, з одного боку, призводять до переживання духовного підйому, радості, інтересу, а з іншого – створюють труднощі та бар’єри, які спричиняють стан розгубленості, незадоволення та невизначеності [85]. Тому проблема здатності до самоєфективності студента юнацького віку є актуальною.

Аналіз та узагальнення літературних джерел [217; 243; 254; 264; 265] засвідчує, що юнацький вік є сенситивним періодом для становлення самоєфективності. Зокрема, Д.Шанк вважає, що в юнацькому віці посилюється розвиток самостійності, ініціативності та відповідальності за власні дії, адекватна оцінка власних здібностей: “Для досягнення успіху в навчальному закладі студенти розвивають різні форми саморегуляції, вчать ставити перед собою цілі, організовувати власний час, посилюється самоконтроль та потяг до самовдосконалення” [254, с.98].

Б.Зіммерман переконаний, що оцінка власної компетентності впливає на успіхи в навчанні, мотивацію діяльності, а також на формування копінг-стратегій у боротьбі зі стресовими ситуаціями [264]. Згідно досліджень учених, студенти з високим рівнем самоєфективності докладають більше зусиль у

навчанні, мають вищі оцінки з різних предметів, читають додаткову літературу, беруть активну участь у громадському житті, активно займаються спортом, ведуть здоровий спосіб життя, тобто вони успішніші в різних видах діяльності [10; 37; 203; 244; 266].

У період юності професійний розвиток відбувається невіддільно від особистісного. Налагодження стосунків із товаришами-студентами, викладачами набувають не меншої важливості, аніж учбово-професійна діяльність [72; 103]. Необхідною передумовою успішності у встановленні та підтримці соціальних контактів виступає самоефективність у соціальному вимірі, яка, за даними ряду досліджень [219; 223; 226; 232; 247; 260], позитивно корелює з почуттям упевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, можливістю протистояти негативному соціальному тиску, та негативно – з депресією, самотністю, страхом розпочинати розмову та відстоювати власну думку. Таким чином, юнацький вік є сприятливим для становлення здатності до самоефективності в діяльності та соціальній взаємодії.

Дослідження проблеми здатності до самоефективності в юнацькому віці [222; 259] дає можливість розглянути її роль в аспекті попередження антисоціальної поведінки. Науковці А.Бандура, К.Барбаранеллі, Дж.Капрара, К.Пастореллі констатують, що високий рівень самоефективності зменшує вірогідність залежності молодого людини від негативного тиску однолітків, сприяє відкритому спілкуванню з батьками, викладачами. Водночас молоді люди з низьким рівнем самоефективності є менш успішними у протистоянні несприятливому впливу оточення, вони мають схильність до алкогольної, наркотичної залежності та незахищеного сексу [222].

Завершення періоду юнацтва супроводжується віковою кризою переходу до ранньої дорослості. Певним чинником, що викликає особистісну кризу студентів другого курсу, є криза ідентичності. На думку Е.Еріксона, існує два основних компоненти цього психічного утворення – особистісна (тотожність із власним “Я”) і соціальна (відчуття належності до певної соціальної групи) [208]. Криза ідентичності в пізньому юнацькому віці полягає у дисбалансі цих

двох складових ототожнення і проявляється у гнітючих сумнівах щодо себе, власних здібностей, свого місця у групі [66].

Криза ідентичності доповнюється або змінюється кризою інтимності. Міжособистісні стосунки стають стереотипними, а юнак чи дівчина 17-19 років опиняється у стані психологічної ізоляції. Особливе значення у цей період набуває почуття самотності. Молода людина відчуває себе відірваною від людей, незважаючи на те, що її оточують рідні, друзі. Юнаки, з одного боку, глибоко страждають від самотності, а з іншого – прагнуть її. Часто почуття самотності супроводжується переживанням власної непотрібності. Молода людина часто ставить запитання: “Чи дійсно я кому-небудь потрібний?”

Безумовно, існують чинники, які надають кризі юнацького віку власне студентської специфіки: “Стан психологічної розбалансованості розгортається на фоні тимчасового екзистенційного вакууму, що зумовлений втратою сенсу провідної діяльності студента – навчання, а інколи, в особливо гострих випадках, – втратою сенсу життя” [146, с.54]. Незадоволення переживається з почуттям образи за те, що ВНЗ нібито не створив необхідних умов для отримання необхідних знань, умінь та навичок. Це супроводжується зростанням критичного ставлення щодо викладачів, розчаруванням у навчанні загалом, в обраному фаху та у власних перспективах і можливостях [49]. Результатом кризових явищ є втрата віри у власну ефективність, що призводить до ускладнення у міжособистісній та професійній сферах.

Таким чином, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що становлення здатності до самоефективності відбувається упродовж онтогенезу: у різні вікові періоди зазначене психічне утворення має конкретні специфічні особливості, пов'язані з соціальною ситуацією розвитку, зміною провідних видів діяльності та сформованістю вікових психологічних новоутворень особистості. Дослідження вікових особливостей здатності до самоефективності дозволяє перейти до теоретичного вивчення її структури та критеріїв прояву.

1.4. Структура та критерії самоефективності особистості в юнацькому віці

Необхідність експериментального вивчення психологічних особливостей становлення здатності до самоефективності особистості зумовила спрямування уваги дослідників на виявлення структурних компонентів та критеріїв цього психічного утворення [18; 19; 24; 30; 203; 219; 252].

Ми приєднуємось до поглядів учених, які виокремлюють такі складові у структурі самоефективності: загальну, соціальну, діяльнісну самоефективність [18; 30; 203; 252]. Зокрема, Дж.Маддукс і М.Шерер вперше запропонували зазначений підхід та розробили опитувальник щодо визначення рівнів прояву здатності до самоефективності за трьома шкалами [252], який був адаптований А.В.Бояринцевою [18]. Згідно поглядів А.В.Бояринцевої, самоефективність соціальних взаємин – це переживання ефективності у стосунках із людьми, самоефективність у діяльності виражає оцінку власної компетентності в поведінці щодо виконання тих чи інших задач у різних видах діяльності, загальна самоефективність об'єднує в собі соціальний, діяльнісний аспекти і проявляється як оцінка використання власних здібностей у будь-якій сфері життєдіяльності [18].

Б.Ф.Ломов, обґрунтовуючи функції соціальних установок, зазначає, що вони “забезпечують включення особистості в життя суспільства, визначаючи способи її діяльності та взаємодії з іншими людьми” [92, с.330]. У своїх роботах [91; 92] автор розкриває категорії діяльності та спілкування як самостійні аспекти життєдіяльності особистості, оскільки кожний із цих аспектів розкриває окрему ланку людського буття.

Ці думки підтверджуються рядом досліджень самоефективності в юнацькому віці [30; 203; 252], які розглядають самоефективність (загальну), а також діяльнісний та соціальний компоненти зазначеного психічного утворення.

Зупинимось на дослідженні М.І.Гайдар, який вивчає самоефективність у контексті діяльнісного та соціального виміру. Так, діяльнісну самоефективність науковець розглядає як “поєднання уявлень суб’єкта про свої знання, уміння та навички, які він сприймає як ефективні у конкретній діяльності та впевненості в тому, що він зможе реалізувати їх в майбутній аналогічній діяльності”. Соціальну або комунікативну самоефективність цей автор визначає як “поєднання уявлень про власні комунікативні можливості і здібності та впевненість у тому, що індивід може бути успішним співрозмовником, має здатність до ефективного подолання складних ситуацій спілкування, використовуючи в них власну комунікативну компетентність” [30, с.46]. Автор виділяє й особистісну самоефективність, яку він розуміє як поєднання уявлень суб’єкта про свої якості та впевненість у здатності втілювати їх в конкретній області. Ми вважаємо, що виділення особистісної самоефективності фактично є загальною самоефективністю. У нашому дисертаційному дослідженні використання терміну “загальна” є синонімом особистісної самоефективності.

О.А.Шепелева досліджує особливості прояву учбової та соціальної самоефективності у ранній юності [203]. Авторка констатує, що академічна самоефективність старшокласників позитивно корелює з навчальною успішністю та суб’єктивним відчуттям шкільного благополуччя. Юнаки та дівчата з високою соціальною самоефективністю більш упевнені у здібності контролювати себе у спілкуванні з оточуючими, тому вони демонструють просоціальну поведінку та мають успіх серед однолітків. І навпаки, низька самоефективність, яка пов’язана з фізичною та вербальною агресією, призводить до невдачі у соціальній сфері. Дослідниця також виявила позитивну кореляцію академічної та соціальної самоефективності, зазначила, що кожна складова має свою специфіку, а отже, це свідчить про доцільність виокремлення загальної, діяльнісної та соціальної самоефективності.

Таким чином, аналіз наукових джерел дає нам підстави для висновку, що структура самоефективності має такі складові: загальна самоефективність,

самоефективність у діяльності, самоефективність соціальних взаємин. Розглянемо критерії та показники цього психічного утворення.

Аналіз наукової літератури [10; 30; 37; 75; 203; 218] доводить, що найбільш обґрунтованим критерієм загальної самоефективності є оцінка використання власних здібностей, що впливає на очікування успіху індивіда. Зокрема, А.Бандура наголошує: “Люди впливають певним чином на те, що вони роблять шляхом прогнозування та оцінки уявних наслідків, включаючи особисті самооцінні реакції та через оцінку ними власних здібностей виконати те, що вони планують” [218, с.121]. Висока оцінка особистістю власної ефективності “не лише знижує прогностичні страхи та гальмування, а і здійснює вплив на спроби та реальні зусилля шляхом передбачення майбутнього успіху” [10, с.116]. Так, згідно міркувань цього автора, індивід уникає певних ситуацій, за умови низького оцінювання власних можливостей ефективно їх вирішити. І навпаки, людина діє активно та впевнено, якщо вважає, що здатна успішно реалізувати певну задачу. Отже, здатність до самоефективності впливає на такі параметри як вибір діяльності, наполегливість, стійкість у ході вирішення складних задач, що є вагомим чинником у становленні успішної особистості.

Ряд досліджень присвячено вивченню взаємозв'язків загальної самоефективності з самоповагою [10; 96; 238] та конструктивними копінг-стратегіями [95; 203; 243] у вирішенні складних життєвих ситуацій.

С.Р.Пантілеев розглядає самоповагу у структурі самоствавлення особистості, як “процес оцінювання себе у порівнянні з деякими соціально значущими критеріями, нормами, еталонами, уявленнями про благополучного та ефективного індивіда, які закладені в ідеальний образ “Я” суб'єкта” [122, с.23]. Вченим підкреслюється оцінний характер цього психічного утворення, в якому прослідковується тенденція відповідності суб'єкта соціально бажаному образу та позитивній оцінці власної компетентності в різних сферах. Зазначимо цінність цих поглядів для подальшого дослідження проблеми здатності до самоефективності в юнацькому віці.

І.С.Кон розглядає самоповагу як одну із найважливіших диференційно-психологічних характеристик особистості. Молода людина з високою самоповагою вірить у себе, в те, що може позбавитися своїх недоліків, подолати труднощі, бути успішною особистістю у всіх видах діяльності. Низька самоповага передбачає незадоволеність собою, низьку оцінку власних здібностей. Такі люди не сподіваються на успіх у досягненні цілей, вважаючи, що не мають для цього необхідних якостей [70, с.97].

І.Д. Бех підкреслює, що молоді люди з низькою самоповагою хворобливо реагують на критику, гостро переживають, коли їм щось не вдається в житті. За умови виявлення в собі певних недоліків, їх більше, ніж інших, непокоїть негативна думка оточення. Підростаючій особистості, яка себе не поважає, властива сором'язливість, невпевненість та очікування провалу у справах [13, с.169]. Отже, висока самоповага пов'язана з адекватною оцінкою власних здібностей, очікуванням успіху, в той час як результатом низького рівня її сформованості є невпевненість, низька оцінка власних можливостей та очікування поразки.

Згідно з поглядами А.Бандури [10, с.7], висока самоефективність передбачає успішність у різних сферах, вона сприяє позитивним результатам і підсилює розвиток самоповаги. І навпаки, низький рівень самоефективності пов'язаний з очікуванням поразки, є причиною невдачі та знижує самоповагу. Отже, констатується взаємозв'язок між самоповагою та самоефективністю.

Ця думка підтверджується рядом інших джерел [24; 96; 238; 243; 253]. Зокрема, у дослідженні Дж.Лейн та колег [238, с.254] виявлено позитивні кореляційні взаємозв'язки між самоповагою та самоефективністю в юнацькому віці. Формування поваги до себе, згідно поглядів учених, значно підсилює здатність до самоефективності студентів. Високий рівень її сформованості визначає, наскільки успішним буде студент у навчальній діяльності та у взаємодії з однолітками.

Розглянемо взаємозв'язки самоефективності з копінг-стратегіями у юнацькому віці. Згідно Р.Лазаруса та С.Фолкмана, копінг-стратегії (від

англ. cope – долати, справлятися) – це “когнітивні та поведінкові зусилля індивіда, спрямовані на послаблення впливу стресу, складної ситуації” [239, с.210]. За Л.І.Вассерманом, копінг-стратегії визначаються як реальні дії суб’єкта, спрямовані на усунення стресової ситуації, а механізмом психологічного захисту є інтрапсихічна адаптація, націлена на послаблення психологічного дискомфорту [141].

У період переходу від юності до ранньої дорослості молодь зорієнтована на певні цінності, загроза існування яких викликає в них тривогу, турбує. Це передусім цінності, які стосуються сфери здобування освіти та досягнення професійної кар’єри, налагодження сімейних стосунків та спілкування. В ході аналізу повсякденних життєвих труднощів у юнацькому віці дослідниками встановлено, що студентська молодь найбільш вразлива до академічних стресорів (іспити, оцінки) та тих, що обумовлюються певними труднощами у взаємодії з одногрупниками, викладачами та членами родини [78, с.8; 167, с.84].

Самоефективність особистості в юнацькому віці взаємопов’язана з оцінкою власних можливостей у подоланні складних ситуацій. Згідно з трактуванням Е. Фрайденберг, ці людські переконання передбачають здатність організувати та використати особисті можливості та ресурси, а також черпати їх із навколишнього середовища. Копінг, згідно наукових положень Е.Фрайденберг, є функцією таких особистісних утворень індивіда як самоефективність, оптимізм, саморегуляція [230].

Проблема взаємозв’язків самоефективності та копінг-стратегій знайшла своє висвітлення у роботах таких авторів: А.Бандури [259], Т.Буффар-Бушар [259], С.Дженкіна [203], М.Ілгена [203], Дж.Коллінза [259], С.Левіна [203], Р.Мосса [203], О.А.Шепелевої [203].

С.Левін, М.Ілген та Р.Мосс, довели успішність подолання алкогольної залежності шляхом використання такої копінг-стратегії як когнітивне уникнення. З’ясувалося, що у пацієнтів з низьким рівнем самоефективності

результати лікування були незначними, але під час підвищення її рівня, спостерігався значний прогрес у подоланні алкогольної залежності [203].

А.Бандура, Дж.Коллінз та Т.Буффар-Бушар [259] виявили, що в юнацькому віці студенти з високим рівнем самоефективності використовують більш ефективні стратегії, тому є успішнішими у вирішенні проблем, ніж студенти з низькою самоефективністю, але однаковим рівнем знань. Окрім цього, успішні студенти продемонстрували високий рівень конструктивних копінг-стратегій у вирішенні непередбачуваних ситуацій. Таким чином, було виявлено взаємозв'язки між самоефективністю та копінг-стратегіями.

Згідно результатів дисертаційного дослідження О.А.Шепелевої [203], високий рівень академічної самоефективності в юнацькому віці взаємопов'язаний із конструктивними копінг-стратегіями (активні дії щодо вирішення проблеми), що впливає на успішність в учбовій діяльності. Юнаки та дівчата з високим рівнем соціальної самоефективності при виникненні труднощів у спілкуванні частіше вдаються до ефективних соціальних копінг-стратегій (подолання труднощів, відсутність фіксування на проблемі), ніж ті, які мають низький рівень соціальної самоефективності.

Т.А.Ткачук [183] теоретично обґрунтовує та експериментально досліджує комунікативні копінг-ресурси юнаків (емпатію, афіліацію, сенситивність), які, згідно поглядів автора, здійснюють вплив на ефективність соціальної взаємодії молоді. Отже, вивчення літературних джерел дає підставу констатувати наявність взаємозв'язків самоефективності та копінг-стратегій в юнацькому віці. Високий рівень самоефективності корелює з ефективними копінг-стратегіями, а неконструктивні стратегії подолання труднощів передбачають низький рівень особистої ефективності.

Таким чином, на основі аналізу літературних джерел, ми визначили найбільш обґрунтований критерій та показник загальної самоефективності (оцінка використання власних здібностей: очікування успіху) та взаємозв'язки цієї складової самоефективності із самоповагою та копінг-стратегіями в юнацькому віці.

Самоефективність соціальних взаємин передбачає оцінку власних здібностей у взаємодії з оточенням, яка пов'язана з позитивними (радість, інтерес, оптимізм) або негативними (страх, депресія, фобії) проявами [10; 30; 203; 221; 222; 225; 232; 242]. Дослідження цього психічного утворення показало, що люди, впевнені у власній ефективності ініціативні у спілкуванні, легко адаптуються до умов навколишнього середовища, наділені оптимізмом, позитивним світосприйманням, у той час як невпевненість у власній ефективності призводить до депресії та уникнення соціальних контактів.

Згідно наукових трактувань Г.Сміт та Н.Бетц соціальна самоефективність передбачає здатність брати участь у виконанні завдань взаємодії, необхідних для того, щоб виявляти ініціативу та підтримувати міжособистісні стосунки [256, с.145]. Отримані цими авторами результати наукових досліджень доводять, що юнаки та дівчата з високою самоефективністю більш впевнені у власній здатності контролювати саморозкриття у спілкуванні і тому мають просоціальну поведінку. Навпаки, низька самоефективність у юнацькому віці пов'язана з фізичною та вербальною агресією, що призводить до невдач у соціальній сфері [232].

Критерієм самоефективності соціальних взаємин, на думку вчених [156; 203; 219; 256], виступає соціальна компетентність. У словнику В.Б.Шапара поняття, соціальної компетентності трактується як “здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин” [200, с.203]. Переживання соціальної компетентності у міжособистісних стосунках знаходить свій вияв в оволодінні емоційним станом, емпатії до співрозмовника, вмінні відкрито висловлювати позитивні чи негативні почуття, адекватно реагувати на критику.

Соціальна компетентність, згідно з поглядами У.Пфінстіген, включає впевненість у власних силах, вміння досягати мети у спілкуванні, здатність долати труднощі у стосунках з оточуючими. Психічне здоров'я особистості, якість життя та почуття власної ефективності залежать, на думку автора, від того, наскільки розвинута в неї здатність налагоджувати контакти з людьми,

цілеспрямовано та адекватно потребам здійснювати соціальну взаємодію. Центральними у реалізації впевненої поведінки вчений вважає: вміння відстоювати свої права, викликати симпатію у співрозмовника, ініціативність та стійкість у соціальних стосунках [233, с.41].

Дж.Равен вважає, що соціальна компетентність знаходить вираження у таких показниках: переживання власної компетентності в командній роботі, прийняття на себе ролі лідера, здатність бути ініціативним, вносити корективи у виконанні діяльності задля підвищення її ефективності; вміння керувати, досягти мети, здатність бути стійким, виявляти перешкоди у взаємодії з людьми та долати їх; вміння шукати, виявляти та використовувати зворотній зв'язок у спілкуванні [148]. Отже, автор розглядає соціальну компетентність у взаємозв'язку з ініціативою, стійкістю в соціальних контактах, що є важливим для нашого дослідження.

Подібної думки дотримується В.Г.Ромек, який наголошує на тому, що соціально компетентна особистість впевнена та ініціативна в соціальній взаємодії [156, с.18], а агресивність та невпевненість становлять дві форми прояву відсутності соціальної компетентності.

Таким чином, на основі огляду наукових досягнень в аспекті проблеми нашого дослідження, ми визначили критерій та показник самоефективності в соціальному вимірі – переживання соціальної компетентності: ініціатива та стійкість у соціальних контактах.

Ряд досліджень [19; 32; 157; 216] вказують на взаємозв'язки самоефективності соціальних взаємин із такими особистісними утвореннями як почуття впевненості в собі та соціально-психологічна адаптація.

За визначенням Є.І.Смаглій, впевненість – це “здатність переживати успіх (латентно чи актуально) при чіткому розумінні задач, засобів їх досягнення та об'єктивному погляді на стан справ” [172, с.1]. Психічним механізмом впевненості, згідно переконань автора, виступає “прогнозування вірогідності та способу досягнення цілі ... на рівні емоційно-вольових, інтуїтивних та комунікативних підсистем психіки” [172, с.13]. Стан впевненості суб'єкта

розглядається автором як оптимістичне переживання передбачення успіху у соціальній взаємодії.

А.Річ та Г.Шредер визначають впевненість у собі як “здатність шукати, підтримувати або підсилювати підкріплення в міжособистісній ситуації завдяки вираженню почуттів та бажань” [по 111, с.88]. Схожої думки дотримується Р.Ульріх, який під упевненістю розуміє “здатність індивіда ставити цілі у взаємодії з оточенням та досягати їх здійснення” [по 157, с.38]. Отже, почуття впевненості в собі впливає на ефективну соціальну взаємодію.

В.Г.Ромек зазначає, що впевненість має чітко виражений емоційний компонент, який із негативного боку проявляється в почутті страху, скутості та сором'язливості у спілкуванні, а з позитивного – у врівноваженості та сміливості [157, с.78]. Проблема невпевнених людей, на думку В.Г.Ромека, полягає у тому, що страх набуває ознак бар'єру, який не дає їм можливості налагодження стосунків, “острах контакту перетворюється у нав'язливий емоційний стан, який призводить до втрати почуття самоповаги та самоефективності” [156, с.10]. Отже, почуття впевненості в собі пов'язано з успішністю у соціальній взаємодії, а невпевненість призводить до замкненості, скутості, самотності.

А.Сальтер виділяє шість характеристик здорової, впевненої в собі особистості, а саме: емоційність мовлення (відкритість, спонтанність, автентичність у вираженні думок); експресивність і конгруентність поведінки та мовлення (відповідність між словами та невербальною комунікацією); здатність протистояти (пряме та чесне висловлення власної думки без остраху критики оточуючих); вміння чітко та лаконічно висловлювати власну думку; здатність адекватно оцінювати свої здібності, спроможність без зніяковіння вислуховувати схвалення на свою адресу; здатність до імпровізації [250].

Дж.Вольпе наголошує на тому, що значну роль у виникненні почуття невпевненості в собі відіграє соціальний страх, який блокує соціальну активність особистості, робить її пасивною, неефективною і неспроможною досягнути мети, встановлювати та підтримувати контакти [263].

Проблемою взаємозв'язків самоефективності та почуття впевненості в собі займаються науковці А.Бандура [216], Н.Мандель [157], Р.Мієльке [157], Ф.Петерман [157], У.Петерман [157], В.Г.Ромек [157], Дж.Шраудер [157].

Деякі автори (Н.Мандель, В.Ромек та Дж.Шраудер) вважають, що самоефективність входить до структури впевненості в собі, є її ядром. Ми приєднуємося до думки дослідників, які розглядають впевненість у собі та самоефективність як самостійні і взаємопов'язані феномени (А.Бандура, Р.Мієльке, Ф.Петерман та У.Петерман).

А.Бандура зазначає, що поняття самоефективності та впевненості в собі самостійні [216, с.20]. Втім автор наголошує на взаємозв'язку між цими психічними утвореннями. Вчений розробив програму подолання страху і тривоги клієнтами з різноманітними фобіями. Під час експериментального дослідження було виявлено, що підвищення рівня здатності до самоефективності призводить до зменшення рівня тривожності та розвитку почуття впевненості в собі.

У своїх експериментах Р.Мієльке [по 157] зробила спробу перевірити взаємозв'язки між самоефективністю юнаків та дівчат, навичками публічного виступу та вмінням позитивно переживати наполегливість під час дискусії, що фактично є проявом впевненості в собі. Інакше кажучи, почуття впевненості в собі сприяє підсиленню самоефективності у юнацькому віці.

Ф.Петерман та У.Петерман [по 157] також підкреслюють, що віра в себе та власна ефективність, отримані з досвіду подолання найбільш важких ситуацій, є основою розвитку впевненості в собі та соціальної компетентності.

Отже, аналіз психологічної літератури дає нам підстави для висновку, що самоефективність і почуття впевненості в собі – взаємопов'язані психічні утворення.

Проблемою взаємозв'язків самоефективності в соціальному вимірі та соціально-психологічною адаптацією займаються вчені М.Йерусалем та В.Міттаг [234], І.І.Галецька [31; 32], І.В.Брунова-Калісецька [19]. Зокрема, в дослідженнях М.Йерусалема та В.Міттага констатується, що різні параметри

соціальної адаптації (наявність роботи, партнера по спілкуванню, тощо) розрізняються у суб'єктів з високою та низькою самоефективністю [234, с.200].

І.І.Галецька виявила позитивні кореляційні зв'язки між здатністю до самоефективності та усіма аспектами соціально-психологічної адаптації й особистісної зрілості студентів юнацького віку [32, с.439]. Авторка вважає, що самоефективність забезпечує успішність адаптації: “Оптимальним для соціальної адаптації є прийняття себе та інших у поєднанні з прагненням реалізувати власні ресурси та переконанням щодо самоефективності” [31, с.99].

І.В.Брунова-Калісецька зазначає, що молоді люди, які здатні легко адаптуватися до нових умов, мають високий рівень самоефективності, що ґрунтується на інтернальності в різних сферах життєдіяльності. Самоефективність особистості, згідно думок автора, визначає особливості крос-культурної адаптації, оскільки зумовлює перенесення навичок успішної соціальної взаємодії у нові полікультурні умови [19]. Отже, наукові дослідження констатують взаємозв'язки між цими психічними явищами.

Таким чином, ми дослідили взаємозв'язки між самоефективністю соціальних взаємин та такими психічними утвореннями як почуття впевненості в собі та соціально-психологічна адаптація.

Самоефективність у діяльності – це оцінка використання власних здібностей у виконанні певних завдань [10; 18; 30; 77; 203; 252]. Проаналізувавши роботи вчених (А.Бандури, А.В.Бояринцевої, М.І.Гайдара, О.А.Шепелевої), ми зробили припущення, що критерієм діяльнісної самоефективності в юнацькому віці є здатність до планування та коригування власних дій. Оцінка власних здібностей впливає на цілепокладання: чим вища самоефективність, тим вищі цілі та більші зусилля у їх досягненні. А.Бандура зазначає, що юнаки та дівчата з високим рівнем самоефективності гнучкі та наполегливі на шляху до мети, вони “здатні протистояти перешкодам, витримати ворожі обставини, неприємні переживання” [10, с.116]. Окрім того, такі люди “подумки уявляють успішні сценарії, які забезпечують позитивні

орієнтири у виконання діяльності, свідомо планують успішне вирішення певних завдань” [218, с.119].

Згідно поглядів учених [53; 221; 243; 254; 266], діяльнісна самоефективність позитивно корелює з мотивацією навчання, а також визначає успішність учбової діяльності у студентів юнацького віку. Наприклад, Г.Марш виявив взаємозв'язки між самоефективністю, внутрішньою мотивацією навчання та академічною успішністю юнаків та дівчат. Високий рівень самоефективності є передумовою успіху у вивченні математики, літератури, мови. Студенти працюють більше та напруженіше, беруть активну участь у навчальній діяльності та виявляють ініціативу, стійкість і наполегливість при вирішенні складних учбових завдань [243].

Аналіз досліджень, проведений ученими А.Стайкович та Ф.Лутанс, доводить вплив оцінки власної ефективності на професійну діяльність індивіда. Так, було виявлено позитивну кореляцію між самоефективністю та успішністю виконання складних завдань, активним пошуком у вирішенні проблемної ситуації, гнучкістю, наполегливістю [257].

На думку дослідників (А.Бандура [218], П.Салліван, Д.Фельц, С.Шорт [228]), самоефективність взаємопов'язана з мотивацією спортивної діяльності. Юнаки та дівчата з високою самоефективністю вважають себе фізично міцнішими, більш вправними, частіше беруть участь у спортивних змаганнях та легше переносять поразку. Ті ж зі студентської молоді, які низько оцінюють свій фізичний потенціал, відчують неабиякі труднощі у доланні перешкод на шляху до перемоги.

С.С.Занюк наголошує на тому, що “позитивне сприйняття своєї компетентності, віра у свої сили є важливим чинником, який впливає на мотивацію в багатьох видах діяльності – від академічних занять до спортивних змагань” [53, с.192]. Іншими словами, здатність до самоефективності взаємопов'язана з мотивацією діяльності особистості.

Отже, здатність до самоефективності впливає на цілепокладання, вибір діяльності, наполегливість у ході її виконання, стійкість у разі виникнення

непередбачуваних ситуацій, труднощів; саме здатність до самоефективності обумовлює успішність вирішення різних завдань. Ми визначили найбільш обґрунтований критерій та показник самоефективності в діяльності (здатність планувати та коригувати: гнучкість та наполегливість у досягненні мети), а також виявили позитивні взаємозв'язки між зазначеним психічним утворенням та мотивацією у студентів юнацького віку.

Таким чином, аналіз наукових праць дає можливість припустити, що становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці обумовлене динамікою її складових та взаємопов'язаних із ними особистісними утвореннями. Ми приєднуємося до думок тих дослідників, які виділяють у структурі цього психічного утворення такі компоненти: загальна самоефективність, що реалізується через оцінку використання власних здібностей; самоефективність соціальних взаємин, критерієм якої є соціальна компетентність; самоефективність у діяльності, яка знаходить свій вияв у здатності планувати та коригувати дії. Емпіричними корелятами загальної самоефективності, згідно вивчення літературних джерел, є самоповага та копінг-стратегії, соціальної – почуття впевненості в собі та соціально-психологічна адаптація, діяльнісної самоефективності – мотивація навчання. Варто підкреслити, що вказані положення ми враховували під час планування та проведення експериментального дослідження, яке було спрямоване на доведення або спростування нашого припущення.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Вивчення здатності до самоефективності ґрунтується на інтегрованому підході щодо аналізу та узагальнення теоретичних поглядів про сутність, роль, структуру, вікові особливості становлення цього психічного утворення. Самоефективність, на наш погляд, – це здатність до адекватної оцінки власних здібностей, соціальної компетентності, планування та коригування діяльності.

Вона спрямовує особистість на очікування успіху, ініціативність та стійкість у соціальних контактах, гнучкість та наполегливість у досягненні мети.

2. Дослідження самоефективності особистості є найбільш продуктивним у зарубіжній психології у межах соціально-когнітивного, гуманістичного, позитивного напрямів. Російські вчені вивчають зазначену проблему у зв'язку з професійною підготовкою молоді, як передумову успішності підростаючої особистості у діяльності та спілкуванні, кар'єрного зростання та професійної самореалізації. Вітчизняні психологи досліджують здатність до самоефективності у контексті педагогічної парадигми, соціально-психологічної адаптації, мотивації, амбівалентності атитюдів, турботи про себе .

3. Самоефективність особистості у кожному віковому періоді має свої особливості в залежності від соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності. Сенситивним для становлення здатності до самоефективності є юнацький вік (17-19 років), що має такі особливості: психологічна готовність до дорослого життя, становлення життєтворчої активності, особистісна ідентичність, особистісне та професійне самовизначення, самостійність, ініціативність, відповідальність, адекватна оцінка своїх можливостей. Водночас, перехід від юності до ранньої дорослості супроводжується віковою кризою, що проявляється у незадоволеності смыслом життя, розчаруванні у навчанні, критичному ставленні до викладачів, невпевненості у налагодженні соціальних контактів.

4. Становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці відбувається у процесі подолання кризи переходу до ранньої дорослості та залежить від взаємозв'язків із психічними утвореннями, які визначають її особливості. Згідно теоретичних досліджень, найбільш обґрунтованими особистісними утвореннями, взаємопов'язаними з самоефективністю, є самоповага, конструктивні копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація, мотивація навчання.

5. Структура зазначеного психічного утворення в юнацькому віці містить такі компоненти: загальна самоефективність, самоефективність соціальних

взаємин, самоефективність у діяльності, які проявляються на різних рівнях (високому, середньому, низькому).

6. Згідно аналізу наукових праць, критеріями та показниками цих складових самоефективності в юнацькому віці є: оцінка використання власних здібностей (очікування успіху); соціальна компетентність (ініціатива та стійкість у соціальних контактах); здатність планувати та коригувати (гнучкість та наполегливість у досягненні мети).

Матеріали першого розділу

надруковані в наступних публікаціях автора:

1. Лук'яненко В.В. Науково-теоретичні концепції та підходи до вивчення проблеми здатності до самоефективності / В.В.Лук'яненко // Актуальні проблеми психології. Том 10. Частина 8./ [За ред. академіка С.Д. Максименка]. – К.; Главник, 2008. – С. 344-351.
2. Лук'яненко В.В. Психологічні характеристики особистісних корелятивів самоефективності в юнацькому віці / В.В.Лук'яненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Психологія. Збірник наукових праць. Вип. 51. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 132-138.
3. Лук'яненко В.В. Роль самоефективності у формуванні здорового способу життя студентів юнацького віку / В.В.Лук'яненко // Матеріали Всеукраїн. Наук.-практ.конф [“Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді”], (Ніжин, 14-16 листопада 2007 р.). – Ніжин: Вид-во НДУ ім.М.Гоголя, 2007. – С. 235-236.
4. Лук'яненко В.В. Роль сім'ї у становленні самоефективності в юнацькому віці / В.В.Лук'яненко // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. – Част. 1. – Херсон, 2008. – С. 228-229.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У розділі характеризується комплекс психодіагностичних методів дослідження; дається кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту, на основі якого виявляються вікові особливості становлення здатності до самоефективності, її емпіричних корелятивів, критеріїв, рівнів та динаміки цього психічного утворення в юнацькому віці.

2.1. Методичне забезпечення дослідження становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці

Аналіз та узагальнення літературних джерел із проблеми дослідження дає підставу розглядати здатність до самоефективності в загальному, соціальному та діяльнісному вимірах свідомості особистості. Самоефективність має свою особливу структуру, яка визначається психологічними особливостями юнацького віку. Саме юнацький вік найбільш сприяє зростанню таких особистісних утворень, які взаємопов'язані з самоефективністю, а саме: самоповаги, конструктивних копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання, що зумовлює успішне функціонування особистості в різних сферах життєдіяльності.

Спираючись на положення вчених (Бандури [10]; А.В.Бояринцевої [18]; М.І.Гайдара [30]; Дж.Маддукса [252]; Ф.Паджареса [243]; Т.Урдана [259], М.Шерера [252]), ми визначили структуру та відповідні критерії і показники самоефективності в юнацькому віці, а саме: загальна самоефективність (оцінка використання власних здібностей: очікування успіху); самоефективність соціальних взаємин (соціальна компетентність: ініціатива та стійкість у

соціальних контактах); самоефективність у діяльності (здатність планувати та коригувати: гнучкість та наполегливість у досягненні мети).

Виходячи із вказаної структури та особливостей становлення особистості в юнацькому віці, ми визначили наступні три етапи проведення констатувального експерименту.

Перший етап полягав у дослідженні психологічних особливостей самоефективності та її складових у юнацькому віці. На другому етапі вивчався комплекс особистісних утворень (самоповага, копінг-стратегії, почуття впевненості собі, соціально-психологічна адаптація, мотивація навчання у ВНЗ) та їх взаємозв'язок із самоефективністю. На третьому етапі визначались критерії діагностування та рівні прояву самоефективності в юнацькому віці.

Експериментально-дослідною роботою було охоплено 239 респондентів юнацького віку (студенти 17-19 років) Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут” (123 респонденти) та Івано-Франківського фінансового коледжу (116 респондентів). Констатувальний експеримент проводився у вересні-жовтні 2008 року, за тими ж методиками здійснювався контрольний зріз у квітні-травні 2009 року.

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження створювався з урахуванням можливості його використання у ході формувального експерименту та під час контрольного зрізу. Відбір методик передбачав їх адекватність поставленим завданням дисертаційної роботи. Кожна з методик відповідала віковим особливостям юнацького віку, а також критеріям валідності та надійності, що визначалися у попередніх роботах і були підтверджені у нашому дослідженні. Деякі з методик були нами модифіковані, розширені способи обробки та інтерпретації отриманого психодіагностичного матеріалу. Під час проведення пілотажного дослідження уточнювалася гіпотеза, апробувалася процедура проведення констатувального експерименту та перевірялась адекватність батареї психодіагностичних методик вивченню самоефективності в юнацькому віці.

За функціональною значущістю використаний нами експериментальний психодіагностичний інструментарій можна поділити на дві групи: основний та допоміжний. Останній дозволив нам підтвердити валідність та надійність основного діагностичного апарату, ґрунтовніше дослідити психологічні особливості самоефективності в юнацькому віці [6; 23; 168].

На першому етапі експериментального дослідження для виявлення індивідуальних відмінностей самоефективності та її складових у юнацькому віці ми використали опитувальник М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності”, адаптований А.В.Бояринцевою [18, с.96]. Методика складається із трьох шкал – загальна, діяльнісна та соціальна самоефективність, які мають двадцять три судження. Перші сімнадцять належать до діяльнісної самоефективності, тобто виявляють оцінки людиною власної ефективності у виконанні тих чи інших завдань. Шість останніх суджень спрямовані на визначення самоефективності у стосунках із людьми. Результати по опитувальнику в цілому відносяться до загальної самоефективності. Респондентам пропонувалося висловити ступінь згоди або незгоди з кожним із наведених суджень, використовуючи вимірювальну шкалу від -5 (зовсім не можу погодитись) до +5 (цілком погоджуюсь). Методика дозволяє встановити рівні самоефективності по трьом шкалам: високий, низький, середній.

Додатковою методикою виступає “Шкала загальної самоефективності” Р.Шварцера, М.Єрусалема, В.Ромека [201]. Цей опитувальник існує у тридцяти національних версіях і отримав міжнародне визнання. При виборі цієї методики ми врахували доступність, простоту її використання, наявність даних про валідність, надійність, а також можливість отримання необхідних для нашого експерименту результатів. Методика включає 10 тверджень, ступінь згоди з якими респондент висловлює за допомогою чотирьох варіантів відповідей: “абсолютно невірно” (1 бал), “навіть чи це вірно”(2 бала), “скоріш за все вірно” (3 бала), “цілком вірно” (4 бала). Методика дозволяє встановити рівні самоефективності: низький (до 19 балів), середній (20-30 балів), високий (31-40 балів).

На другому етапі констатувального експерименту досліджувалися самоповага, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація, мотивація навчання у ВНЗ студентів юнацького віку та їх взаємозв'язки з рівнями самоефективності, що дозволило оцінити цей конструкт як стале особистісне утворення.

Самоповага досліджується нами як емпіричний корелят загальної самоефективності. З метою виявлення взаємозв'язків між загальною самоефективністю та самоповагою була використана “Методика дослідження самоствавлення” С.Р.Пантілеєва [122]. Самоповага як самооцінна складова самоствавлення особистості передбачає оцінювання людиною власної компетентності, ефективності, успішності. Виходячи з цього, у цій методиці нами був використаний лише фактор “самоповага” з наступними шкалами: “самокерування”, “самовпевненість”, “віддзеркалене самоствавлення”. Окрім того, перша шкала методики “відкритість” застосована як шкала достовірності: 9-10 стенів, отриманих за нею, були показником недостовірності даних.

Фактор “самоповага” відносно незалежний від інших факторів, що дало підстави використати в якості стимульного матеріалу 48 тверджень (вся методика – 110 тверджень), ступінь згоди з якими респондент висловлював за допомогою двох варіантів відповідей: “згоден” або “не згоден”. Отримані бали були переведені в стандартизовані оцінки – “стени”. Методика дала можливість діагностувати такі рівні: низький рівень (1-4 стени), середній рівень (5-6 стенів), високий рівень (7-10 стенів).

При виборі вказаної методики ми врахували наявність високих показників її валідності, надійності та можливості використовувати як самостійну методику [122; 123]. Робота із зазначеною методикою активізує у студентів юнацького віку мотивацію самодослідження, виконується з інтересом (довірча валідність). Вона дозволяє виділити групи респондентів за рівнем самоповаги (діагностична валідність) та диференціювати показники в залежності від віку досліджуваних (конструктна валідність).

Другим емпіричним корелятом загальної самоефективності є **копінг-стратегії**, тобто подолання людиною важких життєвих обставин.

У психологічних дослідженнях, що вивчають копінг-стратегії [81; 109; 167; 230], автори групують їх у копінгові стилі, які являють собою функціональні (конструктивні) або дисфункціональні (неконструктивні) аспекти копінгу. Так, Е.Фрайденберг пропонує класифікацію, в основі якої ефективність кінцевої мети: звернення до інших за підтримкою, продуктивний копінг (активні дії, спрямовані на вирішення проблеми, зберігаючи оптимізм, соціальні зв'язки), непродуктивний копінг (уникнення, неспроможність подолати стрес). Звернення по допомогу не можна однозначно віднести до жодної з категорій, а тому ця стратегія розглядається як напівконструктивна [230, с.727-745].

Подібної думки дотримується С.Карвер, який пропонує розширену класифікацію копінг-стратегій. Дослідник вважає, що найбільш адаптивними стратегіями подолання є ті, які націлені безпосередньо на вирішення проблемної ситуації, а саме: оцінка ситуації, планування, активні дії щодо усунення джерела стресу. Наступний блок копінг-стратегій також може сприяти адаптації індивіда у стресовій ситуації, але це не є активне подолання: пошук співчуття та розуміння збоку оточуючих, очікування більш сприятливих умов для вирішення проблеми. Копінг-стратегії третьої групи не є адаптивними, оскільки вони передбачають фокусування на власних негативних емоціях, заперечення стресової події, психологічне відволікання через розваги, мрії, сон та ін., відмова від вирішення проблемної ситуації [224, с.267]. Таким чином, нами проаналізовані погляди стосовно класифікацій копінг-стратегій, спільним у яких є виділення трьох стилів опанування, а саме конструктивні, напівконструктивні та неконструктивні стратегії. Ці думки є важливими для нашого дослідження і ми з ними солідаризуємося.

Складні життєві ситуації спричиняють стресовий стан у студентів юнацького віку, вони знижують їх ефективність як в діяльності, так і в соціальній сфері. Використання стратегій, сфокусованих на вирішення

проблеми, пов'язане з високим рівнем адаптації, в той час як емоційно спрямований копінг корелює з тривожністю та депресією. У навчальній діяльності студенти, які використовують ефективні стратегії подолання труднощів, краще навчаються, високо оцінюють власні здібності та прагнуть до удосконалення своїх знань [121, с.116].

З метою виявлення взаємозв'язків загальної самоефективності та рівнів прояву копінг-стратегій у юнацькому віці був використаний опитувальник Н.Ендлера, Дж.Паркера “Копінг-поведінка у стресових ситуаціях” у адаптації Т.Л.Крюкової [79, с.65-75]. Методика складається з 48 тверджень, які згруповані за трьома факторами копінгу (проблемно-спрямований, соціальне відволікання, емоційний), кожен з яких представлений шкалою з шістнадцяти питань. Ступінь згоди з кожним із тверджень висловлюється за допомогою п'яти варіантів відповідей: “ніколи” (1 бал), “рідко”(2 бала), “іноді” (3 бала), “часто” (4 бала), “дуже часто” (5 балів). Методика дозволяє встановити рівні прояву копінг-поведінки за кожним фактором: низький, середній, високий.

Емпіричним корелятом самоефективності соціальних взаємин виступає **почуття впевненості в собі.**

Юнацький вік, який характеризується посиленням соціальної активності, є найбільш сприятливим для становлення впевненості в собі, адже в цьому віці “помітно поліпшуються показники за такими факторами як товариськість, легкість у взаємодії з людьми, домінантність (ініціативність, стійкість, конкурентноздатність), у той час як загальна збудливість, невпевненість у собі та тривожність знижується, тобто розвиток спрямований вбік більшої врівноваженості” [70, с.80].

Враховуючи особливості становлення особистості в юнацькому віці, нами було дібрано психодіагностичний інструментарій для дослідження рівня впевненості в собі. Методика Є.І.Рогова “Тест на визначення почуття впевненості в собі” [151], модифікований нами згідно особливостей студентів юнацького віку, містить 57 тверджень, ступінь згоди з якими респондент висловлює за допомогою чотирьох варіантів відповідей: “завжди” (3 бали),

“часто”(2 бали), “іноді”(1 бал), “ніколи”(0 балів). Методика дозволяє встановити рівні впевненості в собі: низький (115-171 балів), середній (58-114 балів), високий (0-57 балів).

Другим емпіричним корелятом самоєфективності соціальних взаємин у юнацькому віці виступає **соціально-психологічна адаптація**, а саме “засвоєння молодю людиною норм студентського життя, залучення її до системи міжособистісних взаємин” [119, с.73].

Недостатня сформованість соціально-психологічної адаптації може призвести до певної ізоляваності відносно студентської академгрупи, що негативно позначається на оцінюванні власних здібностей, викликає фрустрацію та зниження інтересу до навчання. Н.В.Хазратова вважає, що “неуспішна адаптація дозволяє студенту лише частково орієнтуватися в ситуації навчання і не дає можливості самореалізуватися у межах вищого навчального закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі, і отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації” [194, с.5].

Досліджуючи проблему дезадаптації, Г.М.Коновалова [71], Н.А.Савотіна [161], Т.Б.Соломатіна [174] вказують на причини порушення пристосування студента до умов навчання: несформованість навичок самостійної роботи, внутрішньої учбової та професійної мотивації, відсутність належним чином налагоджених міжособистісних стосунків.

М.А.Савотіна визначає такі умови успішної соціально-психологічної адаптації студента: соціальна зрілість, яка включає готовність виконувати вимоги ВНЗ та відповідні віку і статусу соціальні функції; позитивний емоційний стан; відсутність міжособистісних конфліктів; ступінь реалізації студентом соціальних та моральних норм; досягнення студентською групою єдності з основних питань (ставлення до навчання, обраної спеціальності, характеру дозвілля) [161, с.80-81]. Таким чином, соціально-психологічна адаптація студента стає головним чинником його соціалізації. Успішна адаптація впливає на всі сфери функціонування молодого людини в умовах ВНЗ

– на ефективність взаємодії зі студентською групою, викладачами, співробітниками бібліотеки та деканату, а також на інтерес до навчання.

З метою дослідження взаємозв'язків між самоефективністю в соціальному вимірі та соціально-психологічною адаптацією нами був використаний опитувальник К.Роджерса і Р.Даймонда “Методика діагностики соціально-психологічної адаптації”, адаптований Д.Я.Райгородським [136, с.457-465]. Ця методика містить 101 твердження, які розподілені за показниками: адаптованість, неправдивість, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль, домінування. Ключі інтерпретації та інтегральні показники розроблені авторами методики для кожної шкали окремо, що дає право використати будь-яку з них як самостійну.

Дослідження прояву соціально-психологічної адаптації у студентів юнацького віку проводилося нами з використанням параметру “адаптивність”, який містить 34 твердження, ступінь згоди з ними висловлюється за допомогою шести варіантів відповідей: “це мене абсолютно не стосується” (0 балів), “маю сумнів, що це може мене стосуватися” (2 бали), “не наслідуюсь пов'язати це із собою” (3 бали), “це схоже на мене, але немає впевненості” (4 бали), “це на мене схоже” (5 балів), “це точно про мене” (6 балів). Шкала дозволяє встановити рівні прояву соціально-психологічної адаптації у юнацькому віці. Шкала методики “неправдивість” застосована як шкала достовірності: результат вище 19 балів за цим параметром трактується як показник недостовірності даних.

Емпіричним корелятом самоефективності в діяльності є **мотивація навчання у вищому навчальному закладі**. Аналіз російськими та вітчизняними вченими проблеми вибору ВНЗ та спеціальності серед юнаків та дівчат визначає такі мотиви: інтерес до професії, здібності у певній сфері, прагнення поглибити, розширити знання, авторитет ВНЗ, перспективи знайти гарну роботу після його закінчення, бажання посісти певне місце в суспільстві, тощо [13; 26; 58; 70; 144; 209].

Основною ознакою професійної спрямованості є “становлення професійної домінанти у свідомості студента, сформованість образу світу, образу професії, усвідомлення себе як суб’єкта професійної діяльності” [26, с.34]. Сформованість мотиву набуття знань та отримання професії є невід’ємною складовою ефективності учбової діяльності. При цьому важливо, щоб мотивація була внутрішня, безпосередньо пов’язана зі змістом цієї діяльності, щоб студент “знаходив у ній задоволення найбільш глибоких пізнавальних потреб, інтересів і схильностей, потреби в особистісному саморозвитку” [26, с.32].

Дослідження показують, що все більша кількість студентів мають прагматичні мотиви навчання, такі як соціальний престиж професії, авторитет навчального закладу [13, с.421]. З іншого боку, зростає чисельність студентів, які не збираються працювати за фахом, а вступили до ВНЗ, тому що їм подобається певний предмет, задля підвищення інтелектуального рівня. Згідно досліджень Є.П.Ільїна більшість студентів педагогічного ВНЗ мають такі мотиви навчання: легкість вступу, уникнення служби в армії (у юнаків), можливість спілкування з однолітками, престижність диплома про вищу освіту. Це, на думку вченого, свідчить про девальвацію вищої освіти, коли цінністю стає не знання, освіта, а документ [58, с.265].

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури ми визначили основні мотиви учбової діяльності студентів, а саме пізнавальні, професійні та ті, що пов’язані з отриманням диплома. Для дослідження взаємозв’язків між мотивацією навчання у ВНЗ і рівнем самоефективності в діяльності респондентів ми використали опитувальник, розроблений Т.І.Ільїною “Мотивація навчання у вищому навчальному закладі” [58, с.433-434]. Методика містить три шкали: “набуття знань” – прагнення отримати нові знання, допитливість (максимальна кількість балів – 12,6); “оволодіння професією” – бажання оволодіти професійними знаннями та сформувані професійно важливі якості (максимум 10 балів); “отримання диплома” – прагнення отримати диплом (10 балів). Опитувальник складається з 50 тверджень, ступінь згоди з якими

студенти висловлювали за допомогою двох варіантів відповідей: “згоден” або “не згоден”.

Визначений комплекс методик був апробований у процесі пілотажного дослідження, кожна з них мала достовірні показники валідності і надійності.

Дослідження рефлексивних самозвітів, творчих робіт учасників експериментальної групи проводилося як аналіз вивчення продуктів діяльності особистості.

На основі отриманих даних зі студентами юнацького віку були проведені індивідуальні консультації, у ході яких повідомлялися результати психодіагностики, а також виявлявся ступінь узгодження отриманих даних із суб’єктивним поглядом респондента, в окремих випадках визначалися можливості подолання кризових явищ. Ми поділяємо думку С.Гледінга щодо зазначеної ситуації: “Студенти можуть відчувати настільки сильні емоційні, соціальні чи навчальні проблеми, що, якщо вчасно не запропонувати відповідне втручання ... вони можуть вибути з навчального закладу” [34, с.520].

Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою ϕ^* – критерія кутового перетворення Фішера [168, с.158-163] та коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена [168, с.208-223].

Вищезазначена батарея психодіагностичних методик була перевірена в пілотажному дослідженні, що підтвердило адекватність її використання відповідно до визначених завдань дисертаційної роботи. Це дає можливість перейти до вивчення психологічних особливостей самоефективності в юнацькому віці.

2.2. Дослідження психологічних особливостей становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці

Експериментальне дослідження становлення самоефективності у студентів юнацького віку на першому етапі передбачало виявлення особливостей цього психічного явища як конструкту, який має три складові та

проявляється в загальній, діяльній та соціальній сферах особистості залежно від віку (17-18 і 18-19 років).

Дослідженням було охоплено 239 респондентів: 116 осіб – із Івано-Франківського фінансового коледжу (57 студентів 17-18 років, 59 – 18-19 років), 123 особи – із Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут” (17-18 років – 62 респондента, 18-19 років – 61 респондент).

Відбір основної методики здійснювався відповідно до поставленої мети дослідження, вікових особливостей юнацького віку та критеріїв валідності та надійності, які визначалися іншими дослідниками і були нами підтверджені.

Вивчення індивідуальних відмінностей прояву самоефективності було здійснено з використанням опитувальника М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності”, адаптованим А.В.Бояринцевою [18]. Методика складається із трьох шкал – загальна, діяльна та соціальна самоефективність. Додатковою методикою був опитувальник “Шкала загальної самоефективності” Р.Шварцера, М.Єрусалема, В.Ромека [201] (Додаток А, табл. А. 2.1).

Підрахунок взаємозв’язків між основною та додатковою методиками за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [168, с.208-223] виявив позитивний зв’язок ($r_s=0,94$, $p\leq 0,05$) між відповідними рівнями, що свідчить про конструктну валідність вивчення самоефективності в юнацькому віці.

Аналіз та узагальнення результатів методики М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності”, адаптований А.В.Бояринцевою, полягав у дослідженні вікових тенденцій загальної самоефективності, самоефективності в діяльності та самоефективності соціальних взаємин. Підрахунок балів дав можливість визначити рівні самоефективності респондентів. Кількісні результати відображені в табл. 2.1 та на рис. 2.1. Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках 17-18 і 18-19 років був зроблений за ϕ^* - критерієм кутового перетворення Фішера [168, с.158-163].

Вивчення отриманих результатів дало нам можливість виявити такі вікові тенденції загальної самоефективності.

Статистично достовірно зростає *середній* рівень від 46,67% у 17-18-річних респондентів до 61,34% 18-19-річних студентів ($\phi^*=2,27$, $p \leq 0,05$). В обох вибірках цей рівень є домінуючим, йому притаманні коливання оцінки власних здібностей від завищеної до заниженої. Для таких досліджуваних характерні очікування успіху, але водночас невпевненість у своїх здібностях, прагнення визначати нереалістичні завдання і неспроможність їх виконати, що призводить до зниження самоповаги, депресії, а відтак до захисних механізмів, маніпуляції. Наприклад, студентка другого курсу Ганна С. в бесіді висловилася так: “Я не знаю, чи вистачить у мене здібностей скласти наступну сесію без трійок. Сподіваюся, що все ітиме успішно, інакше я перестану себе поважати”.

Таблиця 2.1

**Вікові особливості рівнів прояву самоєфективності у студентів
юнацького віку**

N=239

Складові	Рівні	Вибірка 17-18 років		Вибірка 18-19 років		ϕ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Загальна самоєфективність	Високий	47	39,16	18	15,13	4,29**
	Середній	56	46,67	73	61,34	2,27*
	Низький	17	14,17	28	23,53	1,85*
Самоєфективність соціальних взаємин	Високий	45	37,5	19	15,97	3,83**
	Середній	54	45	72	60,5	2,4**
	Низький	21	17,5	28	23,53	-
Самоєфективність у діяльності	Високий	48	40	17	14,29	4,58**
	Середній	50	41,67	68	57,14	2,39**
	Низький	22	18,33	34	28,57	1,89*

1. * $p \leq 0,05$;2. ** $p \leq 0,01$

Виявлена тенденція домінування середнього рівня самоефективності у студентів-другокурсників експериментально підтверджується даними досліджень М.І.Гайдара [30, с.110], Т.Й.Васильєвої [24, с.177], А.Е.Хурчак [196, с.125].

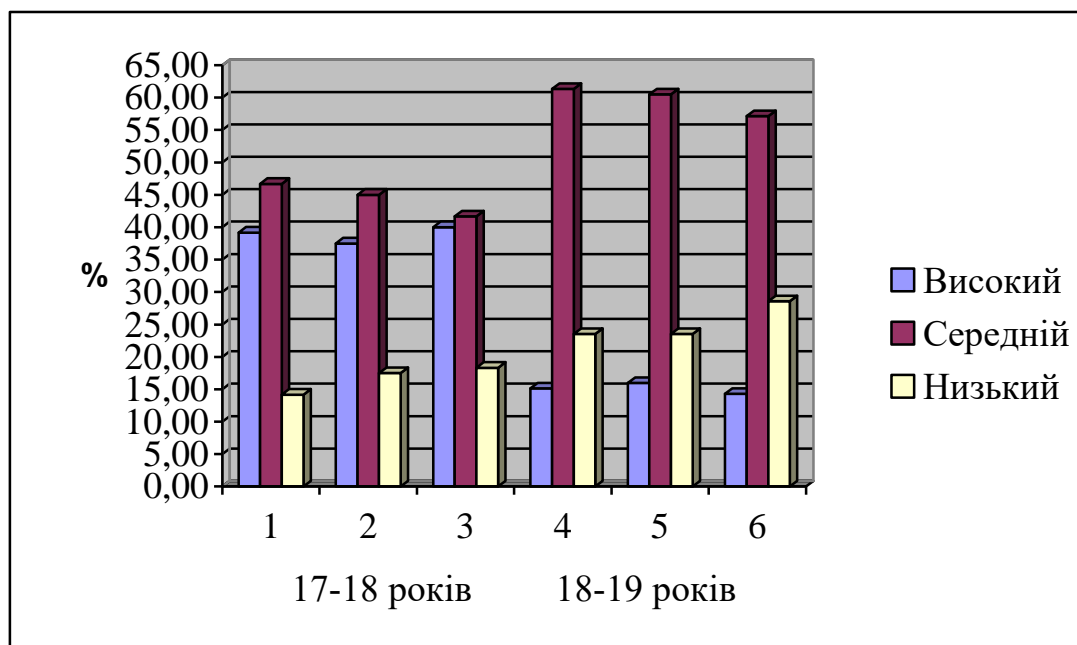


Рис. 2.1. Вікові особливості рівнів прояву самоефективності у студентів юнацького віку

Примітки:

- 1,4 – загальна самоефективність;
- 2,5 – самоефективність соціальних взаємин;
- 3,6 – самоефективність у діяльності

Високий рівень прояву здатності до самоефективності у 17-18-річних студентів юнацького віку становить 39,16%, у 18-19-річних – 15,13 % ($\varphi^*=4,29$ при $p \leq 0,01$), тобто прослідковується статистично достовірне зменшення на 24,03%. У вибірці 17-18-річних студентів юнацького віку високий рівень посідає друге місце після високого рівня самоефективності. У 18-19-річних – третє місце. Порівняння високого і середнього рівнів прояву самоефективності у двох вибірках доводить, що різниця відповідно складає у 17-18-річних 7,51%,

у 18-19-річних – 46,21%. Негативна тенденція, що була виявлена, знаходить своє підтвердження у дослідженні Є.Г.Єфремова [50, с.160].

Для респондентів з високим рівнем прояву здатності до самоефективності характерним є адекватне оцінювання власних здібностей, почуття впевненості в собі, оптимістичні погляди на життя, уміння ставити перед собою складні, але реалістичні завдання і вирішувати їх. Оцінка власної ефективності впливає на те, скільки зусиль докладе особистість у досягненні мети, як довго буде протистояти труднощам. “Людина з високим почуттям власної компетентності сприймає складні завдання як виклик, а не як погрозу, якої необхідно уникати” [253, с.87]. Це наполеглива, цілеспрямована особистість, яка у разі виникнення проблеми покладається на власні можливості та знаходить конструктивні шляхи її вирішення, що забезпечує високі досягнення як в діяльності, так і в сфері соціальних взаємин. Так, Ганна А., 18 років, зазначає: “Щоб досягти поставленої мети, необхідно докласти зусиль. Я ніколи не втрачаю віри в себе; навіть, якщо не виходить із першого разу, роблю ще спроби, адже впевнена, що в мене все вийде”.

Низький рівень прояву здатності до самоефективності збільшується статистично достовірно на 9,36% від 17-18 років до 18-19 років (відповідно з 14,17 % до 23,53%; $\varphi^*=1,85$ при $p \leq 0,05$). Виявлена негативна вікова тенденція підтверджується і тим, що у респондентів 18-19 років він посідає друге місце. Типовими його проявами є занижена оцінка своїх здібностей, песимістичні погляди щодо власного особистісного зростання, тривожність, депресія, оскільки вони вважають, що їх зусилля будуть неефективними. Молоді люди не вірять у можливість контролю за неприємними подіями, що повторюються, вважають себе нездатними впоратися з важкими життєвими ситуаціями, виявляючи самоненависть та необґрунтовані сподівання щодо сприятливих зовнішніх умов.

Таким чином, нами виявлена негативна вікова тенденція домінування середнього рівня загальної самоефективності зі зменшенням високого та збільшенням низького рівня досліджуваного нами явища у студентів 18-19

років. Це пояснюється розчаруванням в учбовій діяльності, руйнацією життєвих планів, незадоволеністю власним становищем у суспільстві, станом загальної невизначеності при переході до ранньої дорослості. До подібних висновків дійшли й інші автори [116; 177; 227]. Зокрема, Б.О.Сосновський зазначає: “На другому курсі є стійка тенденція до зменшення майже всіх досліджуваних психічних параметрів. Це є наслідком дорослішання і наближення юнацьких установок до реалій практичного життя” [177, с.91].

Розглянемо особливості становлення здатності до **самоєфективності соціальних взаємин** у студентів юнацького віку. Високий рівень цієї складової самоєфективності зменшується статистично достовірно на 21,53% від 37,5% 17-18-річних до 15,97% 18-19-річних респондентів, $\varphi^*=3,83$, $p \leq 0,01$ (табл. 2.1); середній рівень зростає статистично значущо на 15,5% відповідно з 45% до 60,5%, $\varphi^*=2,4$, $p \leq 0,01$ (табл. 2.1); низький рівень притаманний 17,5% 17-18-річних та 23,53% 18-19-річних респондентів.

Отримані дані узгоджуються з результатами досліджень М.І.Гайдара. Учений виявив зниження чисельності студентів, що мають високий рівень самоєфективності у соціальному вимірі на другому курсі, порівняно з першим, а також збільшення кількості респондентів із середнім рівнем, який є домінуючим [30, с.248].

Особистостям юнацького віку з *високим* рівнем прояву самоєфективності соціальних взаємин властиве почуття впевненості в собі, адаптованість у стосунках із людьми. Такі молоді люди ініціативні та стійкі у встановленні та підтримці соціальних контактів, вони соціально компетентні, мають насичену практику спілкування та сприймають себе успішними комунікаторами. Названі респонденти пишуться собою, переживають симпатію до себе, яка проявляється в задоволенні власною особистістю, приймають не лише власні переваги, а і недоліки; у складних ситуаціях взаємодії з оточуючими людьми надають перевагу активному вирішенню проблем. Так, Денис С. зазначає в самозвіті: “Я людина товариська, з легкістю підтримую розмову. Саме тому в мене так багато товаришів в університеті і поза його межами”.

Середній рівень соціальної самоефективності є домінуючим у студентів юнацького віку (додаток Б, табл. Б. 2.2), він характеризується високою напругою в переживанні негативних і позитивних емоцій у стосунках з людьми. На цьому рівні спостерігається зниження здатності до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, характерне використання захисних механізмів, що призводить до антипатії власного “Я”, неприйняття не тільки власних недоліків, а і переваг. Також респондентам середнього рівня притаманне коливання проявів впевненості та ініціативи, що виражається у почутті дискомфорту у ході спілкування зі студентською групою, викладачами, адміністрацією університету, та як результат – у відволіканні від реальних контактів або їх уникненні. Наприклад, Іван П., 17 років, підкреслює: “Якщо мені не вдається встановити гарні стосунки з людиною, я припиняю спілкування з нею. Не хочу, щоб про мене думали, що я не вмію спілкуватися”.

Низький рівень зазначеної складової самоефективності вирізняється емоційною напругою, надмірною фіксацією, неконтрольованістю негативних переживань, які спричинені зниженням впевненості у власних силах, психічним відчуженням, усамітненням, нерозумінням людей, які оточують, та соціальною дезадаптацією, що призводить до депресії та агресії в соціальних контактах. Такі студенти юнацького віку вважають себе нездатними до успішних міжособистісних стосунків, не вірять у результативність власних здібностей у спілкуванні. Наведемо для прикладу слова Артура М.: “Я хотів би мати гарних друзів в університеті, але, напевно, нічого не вийде. Таке відчуття, що мене не помічають – не цікавляться моєю думкою, не запрошують на різні заходи, ніби я – пусте місце. Почуваюся дуже самотньо і навіть думаю про те, щоб вступити до іншого університету”.

Проблема труднощів спілкування в юнацькому віці виявляється в “порушенні контактів та ходу взаємодії партнерів, виникненні різноманітних перешкод розвитку стосунків, аж до їх розриву, коли спілкування складається несприятливо та партнери відчувають емоційне неблагополуччя, напругу, що супроводжується дезадаптацією поведінки” [176, с.75]. Згідно досліджень

О.Г.Сомової, понад 90% студентів юнацького віку вказують на те, що мають певні труднощі у соціальній взаємодії, наслідком яких є очікування негативної оцінки, надмірне занурення в себе, негативні емоції, відсутність взаєморозуміння, нездатність до вираження власних почуттів та встановлення контактів [176, с.109]. Авторка переконана, що бажання бути самим собою, прагнення до саморозкриття не завжди знаходять реалізацію у практичній діяльності молодшої людини, що зазвичай супроводжується програванням “чужих ролей” у спілкуванні, самозапереченням, неможливістю повною мірою розкрити власний внутрішній світ. Невпевненість у собі породжує, у свою чергу, страх “втратити себе” у спілкуванні, призводить до напруження, невдоволення стосунками.

М.Вей, Р.Закалік, Д.Рассел досліджуючи проблему утрудненого спілкування, констатують, що юнаки та дівчата з високим рівнем страху встановлення контактів, почуттям самотності та, як наслідок, депресивного стану, мають низький рівень соціальної самоефективності [260, с.610].

Таким чином, нами виявлені негативні вікові тенденції прояву здатності до самоефективності в соціальному вимірі, що характеризується зниженням високого рівня та збільшенням середнього. Кризовий стан проявляється у почутті самотності, незадоволеності, ворожості, уникненні та перериванні стосунків. Підсилюється також емоційна відчуженість – знецінювання, нездатність до прихильності та прийняття особистістю себе та інших.

О.Юдіна пов’язує кризу міжособистісних стосунків в юнацькому віці з проблемою отримання певного статусу в групі: “Бажання довести оточуючим свою унікальність та неповторність, підвищити самооцінку інколи не збігаються з інтересами групи і, як наслідок, виникають конфліктні ситуації” [120, с.91]. Сподівання студентів щодо студентської групи часто не справджуються, що є причиною апатії, байдужості, що, у свою чергу, призводить до тривожності, невпевненості в собі, депресії.

Аналізуючи здатність до **самоефективності в діяльності** у студентів юнацького віку, слід зазначити, що високий рівень властивий 40% 17-18-річних

респондентів та відповідно 14,29% 18-19-річних. Домінуючим виступає для досліджуваних обох вибірок середній рівень, відповідно – 41,67% та 57,14%. Низький рівень притаманний для 18,33% першокурсників та 28,57% другокурсників (табл. 2.1).

Оптимальним для становлення особистості юнацького віку є *високий* рівень прояву здатності до самоефективності в діяльності, який зменшується статистично достовірно у респондентів від 17-18 років до 18-19 років на 25,71% ($\phi^*=4,58$ при $p \leq 0,01$). Наше дослідження виявило, що лише високий рівень прояву цієї складової самоефективності характеризується наявністю здатності до ефективного планування, внутрішньої мотивації, задоволенням як процесом, так і результатом діяльності. Цей рівень зумовлює безперервний процес пізнання себе, своїх здібностей, адекватну їх оцінку, що розвиває здатність впевнено мобілізувати інтелектуальні ресурси задля досягнення успіху в діяльності. Наявність високого рівня діяльнісної самоефективності свідчить про гнучкість та наполегливість у досягненні цілей, конструктивне подолання труднощів у процесі набуття знань, оволодіння професією.

Згідно численних досліджень [217; 240; 243; 265; 266], студенти юнацького віку з високим рівнем самоефективності в діяльності ефективно організують свій час у підготовці до занять, виявляють зацікавленість предметами, процесом і результатом навчання, їм властива саморегуляція, гнучкість мислення, здатність наполегливо вирішувати складні когнітивні задачі, а тому вони більш успішні у навчанні, мають вищі оцінки.

Середній рівень самоефективності в діяльності збільшується статистично достовірно у респондентів від 17-18 років до 18-19 років на 15,47% ($\phi^*=2,37$ при $p \leq 0,01$). Він характеризується наявністю суперечностей у пізнавальній сфері внутрішнього світу юнаків та дівчат, що характеризується коливанням оцінок власних здібностей від необґрунтовано низької до завищеної. Вагання призводять до неузгодженості у плануванні та коригуванні діяльності, коливання проявів впевненості у вирішенні різноманітних життєвих задач. Негативна спрямованість думок щодо власної здатності до ефективної

діяльності призводить до зниження мотивації, орієнтації на результат. Зокрема, студентка другого курсу Тетяна Г. вказує в самозвіті: “Не думаю, що в мене є здібності до багатьох точних наук. Але я намагаюся навчатись без трійок, інакше – не отримаю стипендію”.

Низький рівень здатності до самоефективності в діяльності у студентів юнацького віку має тенденцію до збільшення на 10,24%, (відповідно 18,33% та 28,57%), що є негативною віковою тенденцією кризового стану. Ці респонденти не розуміють себе, мають низьку оцінку власних здібностей, не спроможні самостійно планувати та коригувати діяльність, що веде до деструктивних ознак (гальмування особистісного зростання, неефективної поведінки). Спостерігається відсутність прагнення долати перешкоди у досягненні мети, бути наполегливим. Зазвичай такі студенти “вважають, що проблема значно серйозніша, ніж це є насправді, і це ще більше підсилює стрес, депресію та спричиняє вузьке бачення можливих шляхів її вирішення” [259, с.4]. Наприклад, Олексій Б., 17 років, висловлюється так: “Я вважаю себе повною невдахою. В мене у житті нічого не виходить, за що не візьмусь – ні з чим не можу впоратись”.

Отже, в нашому дослідженні констатується негативна вікова тенденція, яка проявляється в наступному. Середній рівень здатності до самоефективності в діяльності збільшується статистично значущо; відповідно, збільшується, хоча статистично недостовірно, і низький рівень досліджуваного нами явища; високий рівень має статистично достовірну тенденцію до зменшення. На наш погляд, це пояснюється тим, що відбувається криза переходу від юності до ранньої дорослості, яка характеризується втратою сенсу провідної діяльності студента – учбово-професійної діяльності, що супроводжується зростанням критичного ставлення до викладачів, розчаруванням у навчанні загалом, в обраному фаху, у власних перспективах та можливостях.

Подібна тенденція виявлена також у дослідженні Л.Ф.Мирзаянної. Так, авторка констатує, що наприкінці першого року навчання у ВНЗ, майже у половини студентів різко знижується рівень очікування успіхів в учбово-

пізнавальній діяльності. “Інтеріоризація оцінних суджень викладачів, зіставлення сформованих раніше уявлень про власну успішність з навчальними досягненнями у ВНЗ провокує переживання кризи успішності та компетентності студентів” [102, с.93]. Вікові кризові явища проявляються у зниженні успішності та загальної активності студентів юнацького віку, погіршенні самопочуття, настрою, а також зростанням тривожності.

Таким чином, нами виявлено вікові особливості проявів загальної самоефективності, самоефективності соціальних взаємин, самоефективності в діяльності у студентів юнацького віку. Отримані дані опитувальника М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності” в адаптації А.В.Бояринцевої нами були узагальнені в загальній вибірці респондентів юнацького віку (додаток Б, табл. Б. 2.2). З’ясовано, що середній рівень домінує у кожній складовій самоефективності. Оптимальним для становлення зазначеного психічного явища в юнацькому віці є високий рівень. Нами виявлено статистично достовірне зменшення високого рівня, що супроводжується збільшенням середнього та низького у студентів 18-19 років.

Отже, аналіз та узагальнення результатів першого етапу констатувального експерименту дає можливість перейти до вивчення взаємозв’язків самоефективності з особистісними утвореннями студентів юнацького віку.

2.3. Взаємозв’язки самоефективності з особистісними утвореннями студентів юнацького віку

На другому етапі констатувального експерименту ми поставили завдання визначити взаємозв’язки між самоефективністю студентів юнацького віку і самоповагою, копінг-стратегіями, почуттям впевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, мотивацією навчання у ВНЗ, які, згідно наукових джерел, впливають на її становлення. Цей етап експерименту будується на дослідженні психологічних особливостей самоповаги, копінг-стратегій, почуття

впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання у ВНЗ у студентів юнацького віку (17-19 років). Кожне з цих особистісних утворень скорельоване з самоефективністю: самоповага та копінг-стратегії із загальною самоефективністю; почуття впевненості в собі та соціально-психологічна адаптація – із самоефективністю соціальних взаємин; мотивація навчання у ВНЗ – із самоефективністю в діяльності. Встановлення позитивних кореляційних зв'язків дає можливість розробити психокорекційну програму з підвищення здатності до самоефективності в юнацькому віці, використовуючи цілеспрямований вплив на ці особистісні утворення.

У дослідженні брали участь 239 осіб: 120 респондентів 17-18 років та 119 студентів 18-19 років, із них 116 навчаються в Івано-Франківському фінансовому коледжі, 123 респонденти є студентами Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

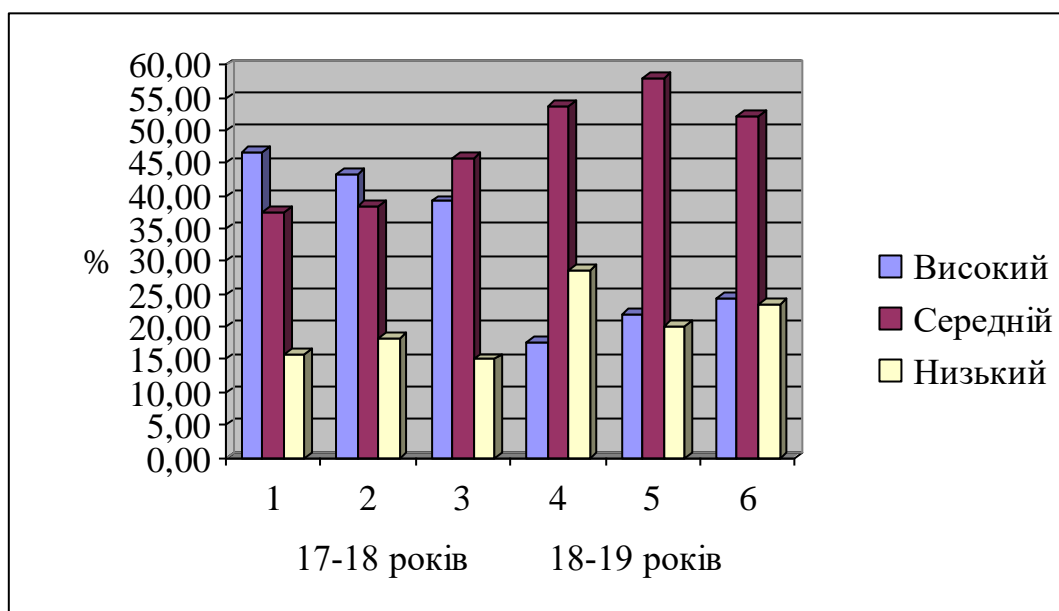
Самоповага досліджується нами як емпіричний корелят самоефективності в діяльності в юнацькому віці. Особливості прояву самоповаги були виявлені з допомогою шкали “Самоповага” опитувальника “Методика дослідження самоствавлення” С.Р.Пантілеєва [122], зокрема, таких її показників як самокерування, самовпевненість, віддзеркалене самоствавлення.

Кількісні результати аналізу вікових особливостей проявів самоповаги наведені у додатку В (табл. В.2.3) та гістограмі (рис. 2.2).

У ході аналізу даних ми дотримуємося позиції С.Р.Пантілеєва, який у структурі самоствавлення виділяє дві підсистеми: самооцінну (“самоповага”) та емоційно-ціннісну [122; 123]. Самооцінна підсистема базується на оцінюванні власної ефективності на шляху досягнення мети, успіху в діяльності, а також на зіставленні власних досягнень із соціальними стандартами. Ця концепція структури самоствавлення дає нам право розглядати шкалу “самоповага” як самостійну методику.

Високі показники за шкалою “самокерування” виявлені у 46,67% вісімнадцятирічних студентів та 17,65% дев'ятнадцятирічних. Ці респонденти здатні ефективно оцінювати власні здібності. Оскільки вони впевнені у власній

успішності, то досягають поставлених цілей, бо вважають, що свою долю вирішуватимуть власноруч. Таким студентам притаманне почуття обґрунтованості та послідовності внутрішніх спонукань, можливостей та цілей. Вони здатні чинити опір зовнішнім впливам, протидіяти долі та стихії подій. Майже половина респондентів 17-18 років становить високий рівень. Водночас, простежується негативна вікова тенденція статистично значущого зниження цього рівня на 29,02 % у студентів 18-19 років ($\phi^*=4,92$, $p \leq 0,01$, додаток В, табл. В.2.3). Наведемо висловлювання Олексія М. (19 років), у якого виявлено цей рівень: “Вважаю, що людина сама творець власної долі, в життєво важливих питаннях розраховую лише на себе”.



Примітки:

1. 1, 5 – самокерування;
2. 2, 6 – самовпевненість;
3. 3, 7 – віддзеркалене самоствавлення.

Рис. 2.2. Вікові особливості рівнів прояву самоповаги в юнацькому віці

Значна частина респондентів переживає ситуативне самокерування, чергування позитивних та негативних оцінок власної успішності, періодичну підпорядкованість “Я” зовнішнім обставинам. Це середній рівень, який

притаманний 37,5 % (17-18-річних) і 53,78 % (18-19 річних) та зростає статистично достовірно на 16,28% ($\varphi^*=2,54$, $p \leq 0,01$).

Низький рівень за параметром “самокерування” мають 15,83% студентів першого курсу та 28,57% другого. Для них характерна низька саморегуляція, відсутність бажання шукати причини поразки у собі, що гальмує ефективність діяльності та спілкування. Вольовий контроль також недостатній для подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод на шляху до успіху. Наприклад, Тетяна Г., студентка другого курсу, зазначає: “На іспитах все залежить від везіння, а не від знань. Добре, коли настрій у викладача гарний”.

Наступним фактором самоповаги є “самовпевненість”, що виражає ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової та надійної особистості, якій є за що себе поважати. Розподіл респондентів в обох вибірках за ступенем вираженості цього параметра такий: високі показники характерні для 43,33% 17-18-річних та 21,85% 18-19-річних респондентів, середні – відповідно для 38,34% та 57,98%, низькі, у свою чергу, властиві для 18,33% студентів першого курсу та 20,17% другого (додаток В, табл. В.2.3).

Статистично достовірно зростає середній рівень за шкалою “самовпевненість” у 18-19 річних респондентів ($\varphi^*=3,06$, $p \leq 0,01$), який виявляється в нестійкості інтересу до власних досягнень і в цілому до власної особистості, має місце періодичне чергування проявів упевненості та невпевненості у власній успішності. У разі появи неочікуваних труднощів, впевненість у своїх силах знижується, з’являється тривожність, хвилювання, уникнення. Зокрема, студентка другого курсу Ганна С. вказує у самозвіті: “Я людина цілеспрямована, знаю, чого хочу, але якщо виникають несподівані перешкоди, втрачаю впевненість і можу припинити розпочате”.

Високий рівень за цією шкалою знижується на 21,48% ($\varphi^*=3,57$, $p \leq 0,01$) у студентів 18-19 років, що свідчить про негативну вікову тенденцію. Респонденти цього рівня впевнені в собі, мають позитивне самоставлення, відчуття сили власного “Я”, домінування мотиву успіху. Такі респонденти поважають себе, задоволені собою, своїми починаннями та досягненнями,

відчувають власну компетентність та здатність вирішувати життєві проблеми різної складності. Перешкоди у досягненні мети сприймаються як такі, що можна подолати.

Протилежна тенденція – низький рівень, який пов'язаний із незадоволеністю своїми можливостями, переживанням слабкості, невпевненості у власних силах, сумнівами у здатності викликати повагу. Для юнаків та дівчат, яким притаманний цей рівень за шкалою “самовпевненість”, характерна недовіра до власних рішень, сумніви у здатності долати перешкоди, досягати мети: “Не впевнений, що мені вистачить сил та енергії втілити в життя свою мрію. Є люди більш активні та наполегливі” (Ярослав Ф., 18 років).

Аналіз отриманих даних засвідчив, що високий рівень за шкалою “*віддзеркалене самоставлення*” характерний для 39,17% першокурсників та 24,37% другокурсників. Він визначає уявлення суб'єкта про те, що його особистість, характер та діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію, схвалення, розуміння. Має місце негативна вікова тенденція статистично значущого зниження високого рівня ($\varphi^*=2,47$, $p \leq 0,01$) та збільшення середнього рівня, який є домінуючим в обох вибірках: 45,83% у студентів 17-18 років і 52,1% у респондентів 18-19 років (Додаток В, табл. табл. В.2.3). Такі студенти мають вибіркоче сприйняття ставлення інших до себе. Вони вважають, що лише деякі якості їхньої особистості здатні викликати схвалення оточуючих, інші – сприймаються негативно, тобто наявна амбівалентність оцінок, думок, почуттів. Найточніше можна охарактеризувати цей рівень як “...поєднання ряду полярних якостей, які виявляються почергово... сенситивність – чуттєвість до оцінок іншими власної зовнішності, здібностей, умінь, та поряд із цим, надмірна критичність стосовно оточуючих... бажання бути визнаним та оціненим іншими – з підкресленою незалежністю” [70, с.81]. Наведемо приклад висловлювання Ольги К. (17 років): “Я людина приємна, товариська. Вважаю, оточуючі люди симпатизують мені”.

Низький рівень, який властивий для 15% першокурсників та 23,53% другокурсників, має тенденцію до статистично достовірного збільшення на

8,53% ($\varphi^*=1,68$, $p \leq 0,05$). Для респондентів цього рівня характерне очікування негативної оцінки збоку інших, їх непокоїть, що про них думають і говорять оточуючі, і це негативно впливає на результати діяльності “Перед тим як щось зробити, розмірковую, що про мене подумають, як оцінять. Якщо сумніваюсь у собі, краще не розпочинатиму, щоб не виглядати посміховиськом” (Олена Н., 18 років). У таких юнаків і дівчат “простежується криза ідентифікації, яка характеризується знецінюванням себе, втратою самоповаги, інтересу та любові до себе, залежністю від інших, розмитістю образу “Я”, нестійкістю самооцінки та нездатністю до самоаналізу” [120, с.92].

Статистична достовірність розбіжностей у вибірках обчислювалася нами шляхом використання φ^* - критерія кутового перетворення Фішера [168]. Підрахунок щільності взаємозв'язків за коефіцієнтом рангової кореляції r_s Спірмена [168] між загальною самоефективністю (табл. 2.1) та показниками самоповаги визначив позитивний кореляційний зв'язок для 17-19-річних досліджуваних ($r_s=0,89$, $p \leq 0,05$). Виявлені закономірності доводять, що самоповага є емпіричним корелятом самоефективності, ці результати були враховані нами у психокорекційній роботі.

Додатковим критерієм достовірності цієї методики було використання шкали “відкритість” з метою перевірки достовірності. Для всіх респондентів у обох вибірках показники за названим параметром нижчі, ніж 9-10 стевів, що доводить достовірність отриманих результатів.

Таким чином, нами проаналізовано та узагальнено результати експериментального дослідження прояву самоповаги у студентів юнацького віку за такими показниками як “самокерування”, “самовпевненість”, “віддзеркалене самоставлення”. Констатується небезпечна вікова тенденція статистично значущого зниження високого рівня за усіма параметрами самоповаги на другому курсі. Середній та низький рівні мають тенденцію до підвищення, переважно статистично достовірно.

Подібні результати мають місце в дослідженні Ю.М.Портнової [134, с.70] та Т.М.Соломки [175, с.11].

Копінг-стратегії досліджувалися нами як емпіричний корелят загальної самоефективності за допомогою методики Н.Ендлера, Дж.Паркера “Копінг-поведінка в стресових ситуаціях”, адаптованою Т.Л.Крюковою [79 с.65-75], яка містить такі стилі: проблемно-спрямований, соціальне відволікання, емоційний. Кількісні показники рівнів стилів копінг-стратегій представлені у додатку В (табл. В.2.4) та наведено в гістограмі 2.3.

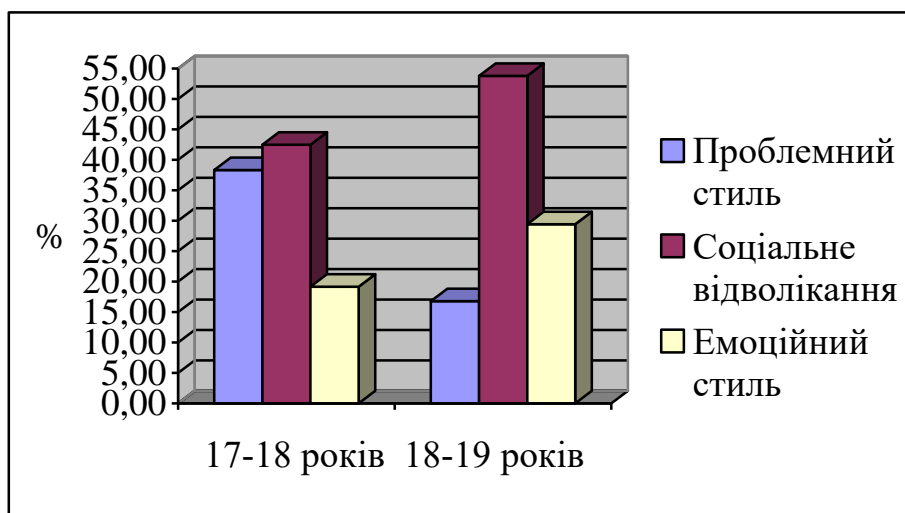


Рис. 2.3. Вікові особливості прояву копінг-стратегій у студентів юнацького віку

Підрахунок статистично значущих вікових відмінностей у проявах стилів копінг-стратегій у юнацькому віці був здійснений за ϕ^* — критерієм кутового перетворення Фішера [168].

Проблемний стиль копінг-поведінки є оптимальним для становлення загальної самоефективності в юнацькому віці. Цей стиль передбачає здатність особистості усвідомити проблему, проаналізувати власні можливості і шляхи її вирішення та подолати активними діями важку життєву ситуацію. Реалізація зазначеної копінг-стратегії дозволяє студентам конструктивно вирішувати складні ситуації у навчанні та стосунках, і це, безперечно, впливає на успішність їх діяльності та спілкування. Наведемо приклади висловлювань студентів: “Я впевнений, що зможу подолати труднощі, які будуть траплятися в

житті, я вірю в себе” (Павло Н., 17 років). “Коли виникає проблема, я спочатку зосереджуюсь, намагаюся проаналізувати її причини та наслідки, а потім визначаю план вирішення” (Наталя О., 18 років).

Наше дослідження виявило, що проблемно-спрямований стиль копінг-поведінки притаманний 38,33% респондентів 17-18 років. Прослідковується негативна вікова тенденція статистично достовірного зниження високого рівня проблемно-спрямованого копіngu у студентів других курсів до 16,81 % ($\varphi^*=3,79$, $p \leq 0,01$).

Виявлена тенденція експериментально підтверджується в дослідженні Т.Л.Крюкової та В.Д.Сапоровської [81, с.97].

Статистично значущі вікові зміни спостерігаються і в ході аналізу копінг-стратегії *соціального відволікання*. Зазначений стиль подолання стресу є домінуючим у студентів юнацького віку і властивий 42,5% першокурсників та 53,78 % другокурсників ($\varphi^*=1,75$, $p \leq 0,05$). Він спрямований не на активне вирішення проблеми суб'єктом, а на відсторонення від стресової ситуації, тому напівконструктивною копінг-стратегією. Наявні спроби компенсації негативних емоцій смачною їжею, прогулянкою, відвідуванням кінотеатру, тощо. “Намагаюсь виспатись, а потім гуляю на свіжому повітрі або іду на пікнік із друзями” (Євген Г., 18 років). Характерними для цього стилю копінг-поведінки є дії щодо пошуку соціальної підтримки, а саме: звернення за порадою до близької людини, яка користується авторитетом: “Коли в мене виникає проблема, я телефоную мамі, адже ціную її поради” (Світлана Т., 18 років).

Емоційний копінг є неефективною стратегією подолання труднощів, оскільки характеризується комплексом негативних емоцій – самозвинуваченням, зануренням у свої страждання, нервовою напругою, зосередженням на власних недоліках, що призводить до депресії та неспроможності вирішити проблему. Загальний депресивний стан супроводжується агресивністю та роздратованістю. У студентів другого курсу емоційний стиль копінг-поведінки складає 29,41%, що на 10,24% ($\varphi^*=1,85$, $p \leq 0,05$) перевищує показники першокурсників. Наведемо для прикладу слова

респондентів: “Якщо виникає серйозна проблема, звинувачую себе і жалкую, що не діяв інакше” (Віктор К, 17 років); “Думаю про свої недоліки і про те, що якби була більш уважна, цього б не трапилося” (Галина С., 19 років).

Т.Л.Крюкова експериментально виявила, що такі якості особистості як депресивність, тривожність, песимізм, самозвинувачення знижують рівень продуктивності поведінки, спрямованої на подолання важкої ситуації [80, с.93].

Отже, нами констатовано зниження на другому курсі кількості студентів, які обирають конструктивні стратегії подолання труднощів та збільшення кількості респондентів неконструктивного подолання, що супроводжується негативними емоціями, уникненням вирішення проблеми, нервовою напругою. Науковець Т.М.Титаренко правомірно зазначає, описуючи цей стан особистості: “Людина втрачає віру в себе, у власні сили, у своє майбутнє. Вона перестає нести заряд оптимізму, терпіння, спокою, стає роздратованою, нещасною, злою, несправедливою. Від неї не слід чекати плідних ідей, успішного навчання, продуктивних дій, творчих життєвих рішень” [120, с.5].

Підрахунок щільності взаємозв'язків між стилями копінг-стратегій за опитувальником Н.Ендлера, Дж.Паркера “Копінг-поведінка в стресових ситуаціях” та загальною самоефективністю методики М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності” за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена виявив позитивний кореляційний зв'язок для 17-19-річних респондентів $r_s=0,94$, $p\leq 0,05$. Це доводить, що копінг-стратегії є емпіричним корелятом самоефективності студентів юнацького віку. Зазначимо, що виявлені вікові тенденції були враховані нами у психокорекційній роботі.

У дисертаційному дослідженні психолога О.А.Шепелевої констатується, що висока самоефективність пов'язана з такою продуктивною стратегією як “активна діяльність” (активні дії щодо подолання труднощів), натомість низька оцінка власних здібностей корелює із стратегією “емоційне реагування” (гнів, засмучення, занурення в себе) [203]. Ці думки якісно підтверджують описані нами вище положення і підкреслюють взаємозв'язок копінг-стратегій та самоефективності в юнацькому віці.

Почуття впевненості в собі досліджувалося нами як емпіричний корелят самоефективності соціальних взаємин студентів юнацького віку. Для вивчення його особливостей був використаний опитувальник Є.І.Рогова “Тест на визначення почуття впевненості в собі” [151, с. 218-227]. Дані про вікову динаміку рівнів впевненості в собі представлені у табл. 2.2 та гістограмі (рис. 2.4). Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках був зроблений за ϕ^* - критерієм кутового перетворення Фішера [168, с.158-163].

Таблиця 2.2

Вікові особливості рівнів прояву почуття впевненості в собі у студентів юнацького віку

N=239

Рівні	Вибірка 17-18р.		Вибірка 18-19р.		ϕ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	51	42,5	21	17,65	4,27**
Середній	50	41,67	72	60,5	2,92**
Низький	19	15,83	26	21,85	-
Всього	120	100	119	100	

** $p \leq 0,01$

Для *високого* рівня характерне стійке позитивне переживання власної успішності в ситуаціях спілкування, самоконтроль у стосунках з людьми. Впевнені в собі юнаки та дівчата здатні відстоювати власний погляд, ясно та чітко висловлювати свої думки, ставлення до навколишньої дійсності, посідають активну позицію у дискусіях. Наприклад, Мар'яна К., 17 років, зазначає: “Почуваюсь вільно за будь-якою ситуації спілкування; якщо мені щось не подобається, можу відкрито про це сказати, пояснивши свою позицію”.

Середній рівень притаманний 41,67% респондентів 17-18 років та 60,5% студентів 18-19 років з негативною віковою тенденцією до зростання на 18,83% ($\phi^*=2,92$, при $p \leq 0,01$), що є статистично достовірно. Цей рівень

характеризується коливанням позитивних і негативних оцінок власних можливостей у ситуаціях спілкування. Для таких досліджуваних актуальним є очікування успіху, але, водночас, почуття невпевненості у власних здібностях, прагнення ставити нереалістичні завдання і, зрозуміло, неспроможність досягати мети. Зниження впевненості породжує обережність у встановленні контактів, внутрішній дискомфорт у соціальній взаємодії: “У колі близьких людей почуваюсь упевнено; коли опиняюся в незнайомому колективі, ніяковою і намагаюся багато не говорити” (Олексій Т., 18 років).

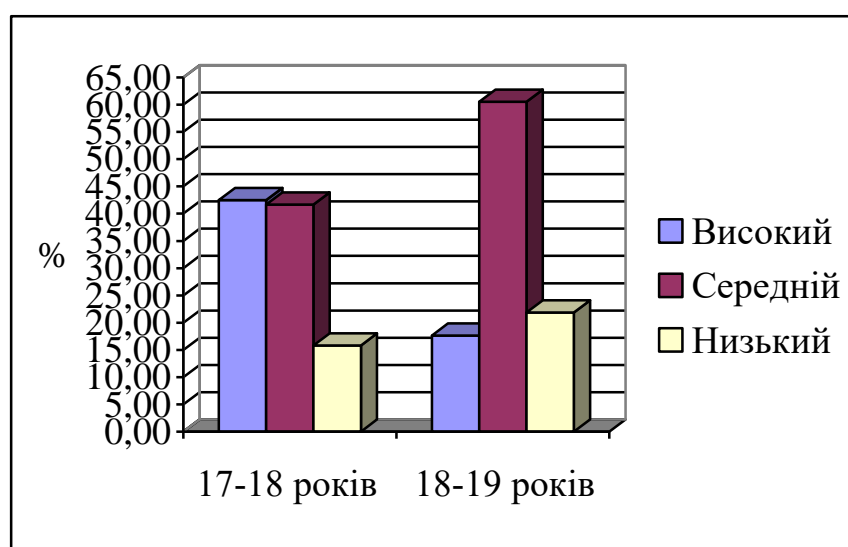


Рис. 2.4. Вікові особливості рівнів прояву почуття впевненості в собі у студентів юнацького віку

Низький рівень почуття впевненості в собі мають 15,83% першокурсників та 21,85% другокурсників. Для цих студентів юнацького віку є характерним уникнення будь-яких форм самовиявлення – встановлення контактів, презентації власної думки, досягнень, бажань, що спричиняє відмову від активної соціальної взаємодії, тобто “навкруги людини виникає так званий “вакуум стосунків”, коли вона почуває себе самотньою, покинутою” [156, с.10]. У невпевнених у власних силах юнаків та дівчат відсутня віра в себе, а відтак з’являється соціальний страх, агресія та негативна оцінка власних дій у стосунках з однолітками, батьками, викладачами. Тут слід навести думки

Тетяни Г., студентки II курсу: “Дуже переживаю під час семінарських занять. Зазвичай я не впевнена, що зможу добре виступити, хоча завжди готуюсь. Боюсь сказати щось не так, забути найголовніше”. У ході бесіди зі студенткою виявилось, що у спілкуванні з протилежною статтю вона також відчуває скутість, не може відстоювати власну позицію та толерантно сприймати критичні зауваження. Невпевненість у собі провокує страх бути незрозумілим, зайвим, що спричиняє занурення в себе та переживання негативних емоцій.

В.Г.Ромек підкреслює, що у непевнених особистостей простежується зниження почуття самоефективності [156, с.9]. Під час розробки тесту впевненості в собі, він припустив та експериментально довів кореляцію між шкалами самоефективності та впевненості [155]. Ця думка якісно підтверджує взаємозв'язки між цими особистісними утвореннями.

З метою встановлення щільності взаємозв'язків між здатністю до самоефективності соціальних взаємин за методикою М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності” та даними методики Є.І.Рогова “Тест на визначення почуття впевненості в собі”, ми використали коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [168] та виявили позитивний кореляційний зв'язок для 17-19-річних респондентів $r_s=0,89$, $p \leq 0,05$. Це дає нам підставу вважати впевненість у собі емпіричним корелятом самоефективності в соціальному вимірі у студентів юнацького віку. Визначені вікові тенденції юнацького віку були враховані в психокорекційній роботі нашого дослідження.

Наступним емпіричним корелятом самоефективності в соціальному вимірі виступає **соціально-психологічна адаптація**. Рівні її прояву встановлювалися за допомогою шкали “адаптивність” опитувальника К.Роджерса і Р.Даймонда “Методика діагностики соціально-психологічної адаптації” в адаптації Д.Я.Райгородського [136, с.457-465], результати якої наведені в табл. 2.3 та гістограмі (рис. 2.5). Статистична достовірність розбіжностей у вибірках обчислювалася нами шляхом використання ϕ^* – критерія кутового перетворення Фішера [168].

Аналіз результатів за шкалою “неправдивість” виявив у респондентів показники нижче 18 балів (низький рівень), що засвідчує достовірність отриманих даних нашого дослідження.

Таблиця 2.3

Вікові особливості рівнів прояву соціально-психологічної адаптації у студентів юнацького віку

N=239

Рівні	Вибірка 17-18 р.		Вибірка 18-19 р.		φ*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	44	36,67	28	23,53	2,24*
Середній	57	47,5	70	58,82	1,75*
Низький	19	15,83	21	17,65	-
Всього	120	100	119	100	

*p ≤ 0,05

Аналіз отриманих даних показав, що спостерігається загальна вікова тенденція до зниження *високого* рівня соціально-психологічної адаптації на 13,14% у студентів юнацького віку (φ*=2,24 при p ≤ 0,05). Зазначений рівень мають 36,67% респондентів 17-18 років та 23,53% 18-19 років (табл. 2.3). Характерним для цього рівня є прийняття індивідом норм і цінностей соціального середовища, усталених форм соціальної взаємодії, формальних та неформальних зв'язків. Такі студенти юнацького віку беруть активну участь у суспільному житті навчального закладу, будують конструктивні міжособистісні стосунки у студентській групі та поза її межами. Для них характерна відкритість, безконфліктність, емоційний комфорт, комунікабельність, конструктивне ставлення до критики інших. Так, Віктор К., 18 років, зазначає: “Я людина товариська, відкрита, легко іду на контакт з іншими. Не ображаюсь на критику”.

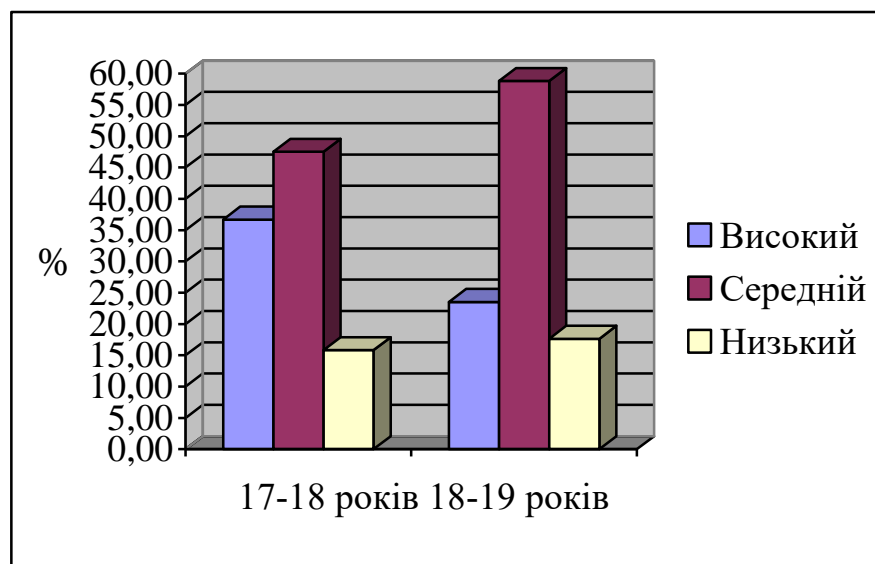


Рис. 2.5. Вікові особливості рівнів прояву соціально-психологічної адаптації у студентів юнацького віку

Протилежна тенденція – *низький* рівень, який притаманний 15,83% першокурсників та 17,65 % другокурсників. Цей рівень характеризується нездатністю особистості встановлювати та підтримувати соціальні контакти, оцінювати свою роль та місце в колективі, що негативно позначається на ефективності учбової діяльності та розвитку особистості в цілому. Юнаки та дівчата з низьким рівнем соціально-психологічної адаптації відчують самотність серед одногрупників, невпевнені в собі, уникають відповідальності, мають навчану безпорадність, низько оцінюють власну ефективність у стосунках з людьми.

Важливим чинником дезадаптованості студентів юнацького віку є проблема соціалізації в умовах нової субкультури, що особливо гостро виявляється у тих юнаків та дівчат, які навчаються далеко від культурного середовища, в якому вони зростали. Входження у теперішнє культурне середовище може спричинити дезорієнтацію індивіда, що має такі прояви: роздратованість, психосоматичні розлади; почуття втрати друзів, статусу внаслідок відірваності від звичного оточення; почуття відкинутості, що часто відповідає дійсності через ворожість оточуючих; плутанина в ролевих очікуваннях, ціннісних орієнтаціях і особистісній ідентичності; здивування,

тривога, дискомфорт; почуття безсилля через неможливість ефективно взаємодіяти з новим оточенням [120, с.37].

Середній рівень зростає від 47,5% у 17-18-річних до 58,82% у 18-19-річних досліджуваних, що становить статистично достовірне збільшення на 11,32%, $\varphi^*=1,75$, $p \leq 0,05$. Він є домінуючим у студентів юнацького віку. Цей рівень характеризується конфліктом у переживанні негативних і позитивних емоцій стосовно власної успішності в соціальних взаєминах. Через певний проміжок часу напруга ціною значних зусиль може знизитися, але залишається зосередженість на негативних переживаннях: тривожність, агресивність, почуття самотності, пригніченість, загальний депресивний стан. Наприклад, Наталія В., 17 років, підкреслює: “Дуже часто відчуваю скутість, дискомфорт. Мені здається, що можу зробити або сказати що-небудь не так, і всі від мене відвернуться”.

У дослідженні І.М.Соколової виявлено значне зростання проявів дезадаптації у юнацькому віці, що супроводжується відчуттям психологічного дискомфорту, тривожністю, погіршенням емоційного і соматичного станів, загального самопочуття, а також зниженням розумової працездатності. Авторкою визначено ознаки студентської кризи, за якої студенти другого курсу, порівняно із першокурсниками, незадоволені вибором професії, процесом навчання, власними зусиллями та результатами діяльності [173, с.16].

Підрахунок щільності взаємозв'язків між самоефективністю соціальних взаємин методики М.Шерер та Дж.Маддукс “Шкала самоефективності”, адаптованим А.В.Бояринцевою та даними опитувальника “Методика діагностики соціально-психологічної адаптації” за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [168] виявив позитивний кореляційний взаємозв'язок для 17-19-річних респондентів $r_s=0,85$, $p \leq 0,05$. Тому соціально-психологічна адаптація є емпіричним корелятом соціальної самоефективності.

Виявлена тенденція кореляції самоефективності соціальних взаємин із соціально-психологічною адаптацією узгоджується з результатами дослідженням

І.І.Галецької [32]. Ми врахували отримані дані для розробки психокорекційної програми у формульованому експерименті.

Емпіричним корелятом самоефективності в діяльності у юнацькому віці є **мотивація навчання у ВНЗ**. У ролі психодіагностичного інструментарію для дослідження мотивації навчання нами була використана методика, розроблена Т.І.Ільїною “Мотивація навчання у ВНЗ” [58, с.433-434], яка містить такі шкали: набуття знань, оволодіння професією, отримання диплома.

Підрахунок статистично значущих вікових відмінностей у проявах показників мотивації навчання у вищому навчальному закладі в юнацькому віці здійснено за ϕ^* — критерієм кутового перетворення Фішера [168]. Кількісні результати аналізу цього психологічного конструкту відображені у додатку Д (табл. Д.2.4) та гістограмі (рис. 2.6).

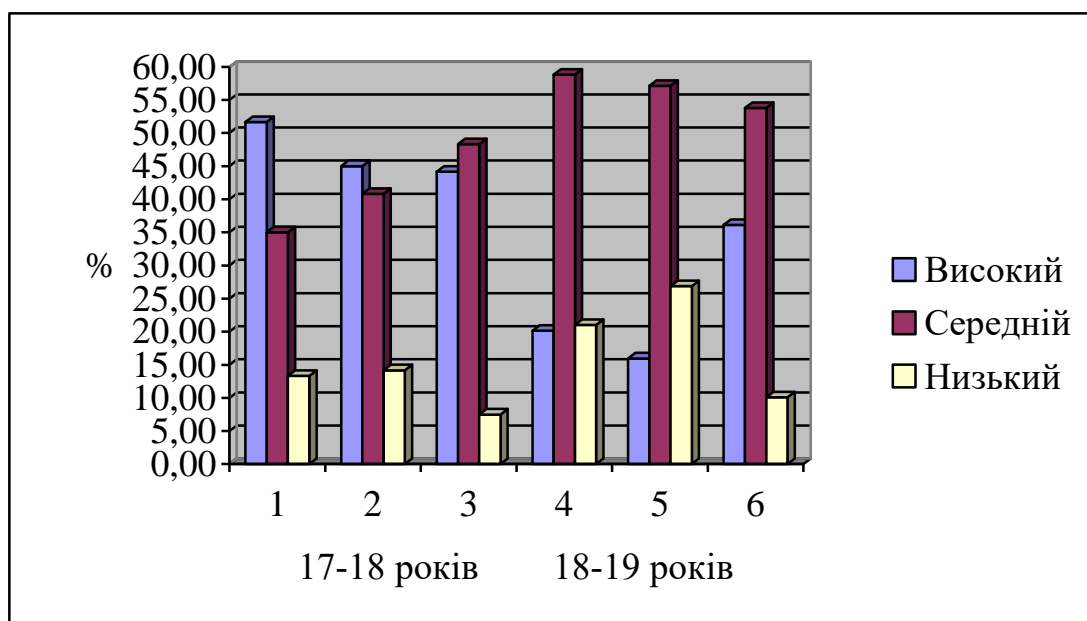


Рис. 2.6. Вікові особливості рівнів прояву мотивації навчання у ВНЗ у юнацькому віці

Примітки:

1. 1, 4 – набуття знань;
2. 2, 5 – оволодіння професією;
3. 3, 6 – отримання диплома.

Підрахунок щільності взаємозв'язків між самоефективністю в діяльності (табл. 2.1) та мотивацією навчання за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [168] виявив позитивні кореляційні зв'язки для 17-19-річних досліджуваних ($r_s=0,89$, $p \leq 0,05$). Виявлені взаємозв'язки ми врахували в нашій психокорекційній роботі; встановлено, що мотивація навчання є емпіричним корелятом самоефективності в діяльності студентів юнацького віку.

Слід зазначити, що отримані нами позитивні кореляційні взаємозв'язки між рівнями самоефективності в діяльності та мотивації навчання у ВНЗ, знаходять своє наукове підтвердження у праці Т.Й.Васильєвої, присвяченій дослідженню професійної самоефективності студентів [24].

За мотивом “*набуття знань*” у двох вибірках рівні його прояву розподілилися таким чином: високий – 51,67% (I курс) та 20,17% (II курс), середній – відповідно 35% та 58,82%, низький – 13,33% та 21,01% (додаток Д, табл. Д.2.4). Найбільша різниця виявлена на високому рівні (31,5%) з негативною віковою тенденцією зниження, яка є статистично достовірною ($\varphi^*=5,20$, при $p \leq 0,01$).

Експериментально виявлена нами тенденція до зниження у студентів юнацького віку інтересу до навчання на другому курсі підтверджується даними психологічних досліджень І.А.Бахтіної [11, с.50].

Високий рівень за мотивом набуття знань характеризується прагненням регулярно займатися розумовою діяльністю, опрацьовувати додаткову навчальну літературу, позитивно сприймати навчальні заняття, ставити питання на лекціях, семінарських заняттях, вирішувати проблемні завдання. Одним словом, характерним для високого рівня є задоволення як процесом, так і результатом отримання знань у процесі навчання, внутрішньою мотивацією, самодетермінацією, прагненням проявити власні здібності, певну незалежність від зовнішньої стимуляції, що дає можливість позитивно переживати як сам процес пошуку, так і накопичення нових знань. Наприклад, студент Анатолій О., 18 років, констатує: “Хочу дізнатися якомога більше, постійно читаю.

Особливо цікаво на лекціях, там здобуваєш багато цінної інформації. Вважаю, що отримаю гарну теоретичну та практичну підготовку в університеті!”

Наукове підґрунтя стосовно студентів з високим рівнем мотиву набуття знань дає психолог Б.О.Сосновський, який підкреслює, що для таких студентів “Навчання ... – це не просто засвоєння знань і вмінь з метою отримання “оцінки” чи диплома. Це етап життя, тип організації взаємодій, коли реалізується не одна лише пізнавальна потреба, а й усі інші мотиваційно-смыслові тенденції” [177, с.258].

Для *середнього* рівня, який зростає статистично достовірно на 23,82% ($\varphi^*=3,73$, при $p \leq 0,01$), характерним є прагненням як до процесу, так і результату учбової діяльності, що супроводжується суперечностями між внутрішньою та зовнішньою мотиваціями з домінуванням останньої. Зменшення напруги відбувається завдяки захисним механізмам, які спрямовані на соціальну бажаність. Це свідчить про значні труднощі становлення мотивації навчання у респондентів цього рівня – лише часткове задоволення процесом отримання нових знань, спрямованість на результат. Наприклад, Сергій К., 19 років, висловлюється так: “Намагаюсь виконувати вчасно всі завдання, адже зацікавлений у гарних оцінках. Взагалі, не бачу сенсу в багатьох видах роботи, хочеться отримувати більше практичних навичок”.

Низький рівень, який має тенденцію до збільшення на 7,68%, проявляється у небажанні вчитися, отримувати нові знання та досвід. Такі студенти пасивні на заняттях, не читають додаткову літературу, уникають дискусій, не обговорюють проблемні завдання, безвідповідальні, байдужі до навчального процесу. Респонденти навчаються задля того, щоб скласти залік або іспит, тобто переважає зовнішня мотивація, водночас, негативно оцінюють свої здібності. У ході підготовки до іспиту витрачають мінімум зусиль та часу: “Думав, що коли вступлю до університету, буде дуже важко, а виявилось, що можна взагалі не переживати – трійку все одно отримаю” (Антон С., 17 років).

К.Фельдман та Т.Ньюкомб, досліджуючи проблему мотивації навчання студентів Єльського університету, виявили різке зниження показників

задоволення навчальним процесом, причому на другому році навчання вони виявилися найнижчими [227, с.92-94]. До подібних висновків дійшли й інші американські вчені [229; 236]. Ці думки якісно підтверджують описані нами вище положення про кризу переходу від юності до ранньої дорослості, яка супроводжується розчаруванням у навчанні, викладачах та обраному фаху.

Наступним показником мотивації навчання виступає мотив “*оволодіння професією*”, високий рівень якого властивий 45% 17-18 річних студентів та 15,97% 18-19 річних. Спостерігаємо негативну вікову тенденцію статистично достовірного зниження цього рівня на 29,03% ($\varphi^*=5,01$, при $p \leq 0,01$). Характерним для високого рівня є прагнення студента юнацького віку оволодіти професійними знаннями та сформувати в собі професійно важливі якості особистості. Такі респонденти читають багато додаткової спеціалізованої літератури, обирають хобі, які пов’язані з професійним вибором, діляться із друзями про свої досягнення в оволодінні певними професійними якостями; стосовно вибору вищого навчального закладу не жалкують, після закінчення навчання планують працювати за фахом. Наведемо для прикладу слова студентів, у яких виявлено цей рівень: “Вважаю майбутню професію цікавою та перспективною, а тому ніколи і не мав сумніву щодо власного вибору” (Микола К., 19 років). “Добре навчаюсь, щоб стати гарним спеціалістом, а не заради оцінки”(Ганна С., 17 років).

Протилежна тенденція – *низький* рівень, який збільшується статистично достовірно на 12,72% ($\varphi^*=2,46$, при $p \leq 0,01$) з 14,17% (17-18 років) до 26,89% (18-19 років). Такі студенти не цікавляться майбутньою професією, навчаються переважно тому, що батьки наполягають; задля того, щоб уникнути служби в армії, з причини легкості вступу до навчального закладу. Вони не вбачають сенсу у переважній більшості видів робіт, запропонованих викладачами, вважають недоцільним вивчення багатьох предметів і не виключають можливості отримання ще однієї вищої освіти.

Експериментально виявлена тенденція підтверджується даними психологічних досліджень, отриманими Є.В.Єфремовим. Зокрема, вчений

констатує зниження рівня привабливості майбутньої професії для студента, що виражається в найнижчій професійній самооцінці однокурсників порівняно зі студентами інших курсів [50, с.159].

Середній рівень, який виявляється в нестійкості інтересу до обраної професії, вибіркового вивченні предметів, зростає статистично достовірно з 40,83% 17-18-річних студентів до 57,14% 18-19-річних опитуваних ($\varphi^*=2,53$, при $p \leq 0,01$). Респондентам із середнім рівнем мотиву отримання професії подобається перспектива обраного фаху (престижність, висока зарплатня та ін.), але вони не докладають багато зусиль до навчання, особливо при вивченні предметів, які, на їх погляд, не пов'язані з обраним фахом: “Вважаю, що ми вивчаємо багато зайвих предметів. Це просто марнування часу” (Олена Ш., 18 років). Типовим є висловлювання про соціальний престиж професії, авторитет навчального закладу: “Можливо, це не найцікавіша професія, але, виходячи із практичних міркувань, вона мені найбільш імпонує” (Василь К., 19 років).

За мотивом “отримання диплома”, нами виявлені такі результати: високий рівень притаманний 44,17% респондентів 17-18 років і 36,13% студентів 18-19 років; середній рівень, який є домінуючим, характерний відповідно для 48,33% та 53,78%, низький – для 7,5% першокурсників і 10,09% однокурсників. Прослідковується вікова тенденція зниження високого рівня на 8,04% серед студентів другого курсу, зростання середнього рівня на 5,45% та низького на 2,59%.

Подібні результати розглядаються в дослідженні Т.Й.Васильєвої [24 с.158] та Є.В.Данилової [46, с.93].

Підрахунок статистичної значущості вікових відмінностей цього мотиву навчання між вибірками не виявив суттєвих відмінностей (додаток Д, табл. Д.2.4). Це свідчить про достатню стійкість мотиву отримання диплома у студентів юнацького віку. Експериментально виявлена закономірність узгоджується з даними інших досліджень [58; 71; 161]. Соціальні умови життя суттєво впливають на мотивацію вступу до вищого навчального закладу. Нерідко у виборі професії вирішальним стає престижність університету або /і

отриманого фаху, що в подальшому дає можливість отримати бажаний статус у суспільстві. Звернемося до конкретних висловлювань, що дають можливість проілюструвати отримані результати: “Чому я вступив до університету? Просто розумію, що в наш час необхідно мати диплом про вищу освіту” (Олександр Т., 18 років). “Без диплома престижного ВНЗ пристойної роботи не знайдеш” (Ганна П., 17 років).

Ситуація домінування мотиву отримання диплома у студентів юнацького віку розглядається також у дослідженні О.А.Рождественської: “Студенти не прагнуть стати висококваліфікованими спеціалістами, успішно навчатися задля цієї мети, набути глибокі міцні знання. Головним для них є отримання диплома із престижної спеціальності” [154, с.45].

Отже, нами проаналізовано результати дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі за мотивами набуття знань, оволодіння професією, отримання диплома. Констатується небезпечна вікова тенденція зниження високого рівня мотивації навчання у студентів другого курсу за всіма мотивами, що супроводжується зростанням середнього та низького її рівнів.

Таким чином, встановлені позитивні кореляційні взаємозв'язки самоефективності у юнацькому віці з особистісними утвореннями (самоповагою, копінг-стратегіями, почуттям впевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, мотивацією навчання у ВНЗ) дають нам можливість констатувати, що ці особистісні утворення є емпіричними корелятами, відтак маємо підстави їх використовувати у розробці психокорекційних заходів цілеспрямованого впливу при формуванні здатності до самоефективності. В наступному підрозділі ми узагальнимо динаміку прояву рівнів самоефективності у респондентів.

2.4. Характеристика рівнів самоефективності в юнацькому віці

Узагальнення результатів, отриманих у процесі констатувального експерименту, дозволило нам виявити психологічні особливості

самоефективності в юнацькому віці залежно від її складових, емпіричних корелятив. На третьому етапі експериментального дослідження були визначені критерії, показники діагностування цього психічного утворення, а також його емпіричні кореляти: першою складовою є загальна самоефективність (оцінка використання власних здібностей: очікування успіху); її емпіричні кореляти: самоповага (самокерування, самовпевненість, віддзеркалене самоствавлення), копінг-стратегії (проблемно-спрямований, соціальне відволікання, емоційний); другою складовою є самоефективність соціальних взаємин (соціальна компетентність: ініціатива та стійкість у соціальних контактах); її емпіричні кореляти: почуття впевненості в собі; соціально-психологічна адаптація; третя складова – самоефективність у діяльності (здатність планувати та коригувати: гнучкість та наполегливість у досягненні мети); її емпіричний корелят – мотивація навчання у ВНЗ (набуття знань, оволодіння професією, отримання диплома).

На основі вказаних критеріїв та їх якісних показників нами були виявлені три рівні здатності до самоефективності в юнацькому віці: низький, середній та високий. Характеристика рівнів прояву самоефективності в юнацькому віці наведена в табл. 2.4.

До групи з *високим* рівнем самоефективності ми віднесли студентів юнацького віку, які адекватно оцінюють власні здібності, їм притаманне очікування успіху в діяльності та стосунках з оточуючими. Слід зазначити, що ці респонденти здатні до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, вони ініціативні та стійкі у встановленні та підтримці соціальних контактів, проявляють відкритість у висловленні власних думок і почуттів. Цим досліджуваним властива здатність до ефективного планування та коригування діяльності, вони гнучкі та наполегливі у досягненні мети, отримують задоволення як від процесу, так і від результатів діяльності.

Цей рівень взаємопов'язаний з високою самоповагою, що проявляється у задоволенні собою, своїми досягненнями, усвідомленні своїх переваг і недоліків, обґрунтованості та послідовності щодо власних можливостей та

Таблиця 2.4

Характеристика рівнів самоефективності в юнацькому віці

Критерії та показники; взаємозв'язки з особистісними утвореннями	Р І В Н І		
	Високий	Середній	Низький
Загальна самоефективність - оцінка використання власних здібностей: очікування успіху; самоповага, копінг-стратегії	Адекватна оцінка власних здібностей, очікування успіху у діяльності та соціальних взаєминах; задоволення собою, усвідомлення власних слабких і сильних сторін; проблемно-спрямований стиль копінг-поведінки	Незбалансованість позитивних і негативних оцінок власних можливостей, сумніви у здатності досягти успіху, викликати повагу, що гальмує досягнення у різних сферах; абстрагування, спроби компенсації негативних емоцій або звернення до інших за підтримкою	Занижена оцінка своїх здібностей, байдужість щодо власних успіхів; зосередження на недоліках, що призводить до зниження самоповаги; неспроможність конструктивно вирішити проблему, роздратованість, занурення у свої страждання
Самоефективність соціальних взаємин - соціальна компетентність: ініціатива та стійкість у соціальних контактах; почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація	Здатність до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, ініціатива та стійкість у встановленні та підтримці соціальних контактів, впевненість, відкритість у вираженні думок і почуттів	Знижена здатність до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, коливання проявів впевненості та ініціативи, відволікання від реальних контактів або їх уникнення; надмірне зосередження на негативних переживаннях щодо ефективності у взаємодії з оточенням, соціальної адаптації	Дезадаптивна соціальна компетентність, відсутність ініціативи та стійкості, фіксація на внутрішніх переживаннях із проявами депресії та агресії в соціальних контактах; зниження впевненості у власних силах, уникнення активних форм самовиявлення, соціальний страх
Самоефективність у діяльності - здатність планувати та коригувати: гнучкість та наполегливість у досягненні мети; мотивація навчання у ВНЗ	Ефективне планування та коригування діяльності з домінуванням внутрішньої мотивації, гнучкість та наполегливість, подолання перешкод на шляху до мети, задоволення як процесом, так і результатом діяльності	Неузгодженість у плануванні та коригуванні діяльності, суперечності між зовнішньою та внутрішньою мотивацією, коливання проявів наполегливості у досягненні запланованого, орієнтація на результат	Неспроможність самостійно планувати і коригувати діяльність, відсутність прагнення долати перешкоди, бути наполегливим, досягати мети, зовнішня мотивація, формальне прагнення лише до результату діяльності та байдужість до її процесу

цілей. Студенти юнацького віку з високим рівнем самоефективності використовують конструктивні стилі копінг-поведінки у складних життєвих ситуаціях, вони впевнені в собі та соціально адаптовані. Внутрішня мотивація навчання свідчить про прагнення оволодіти новими знаннями, уміннями, навичками та професійними якостями.

Психологічними особливостями *середнього* рівня самоефективності є незбалансованість проявів позитивного і негативного оцінювання власних можливостей у різних життєзначущих сферах, сумніви щодо здатності досягти успіху, що гальмує досягнення. Спостерігається знижена здатність до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, коливання проявів впевненості та ініціативи, відволікання від реальних контактів або їх уникнення. Разом із тим слід відмітити неузгодженість у плануванні та коригуванні діяльності, коливання проявів наполегливості, орієнтація не на процес виконання діяльності, а на її результат.

Прояви самоповаги на цьому рівні виявляються в чергуванні позитивних і негативних думок щодо власної особистості, сумніви у здатності викликати повагу оточуючих, досягати успіху, а відтак з'являється тривожність, хвилювання. У разі виникнення стресової ситуації наявне абстрагування, спроба компенсації негативних емоцій або звернення до інших за підтримкою. Відбувається надмірне зосередження на негативних переживаннях щодо здатності ефективно та впевнено взаємодіяти з оточенням, адаптуватися до нових умов. Вікова криза переходу до ранньої дорослості підсилюється суто студентською кризою, для якої характерними є суперечності між зовнішньою і внутрішньою мотивацією навчання з переважанням останньої, часткове розчарування в обраному фаху та викладачах, що призводить до виникнення емоційної відчуженості, депресивного стану.

Низький рівень самоефективності виявляється в заниженій оцінці власної компетентності в діяльності та соціальній взаємодії, байдужості щодо власних успіхів. Таким студентам юнацького віку притаманна дезадаптивна соціальна компетентність, відсутність ініціативи, стійкості, фіксація на внутрішніх

переживаннях із проявами депресії та агресії. Спостерігається відсутність здатності планувати та коригувати діяльність, долати перешкоди, бути наполегливим. Разом із тим має місце прагнення лише до результату діяльності та байдужість до її процесу.

На цьому рівні прослідковується надмірна фіксація на власних недоліках, зниження впевненості у своїх силах, самоповаги, соціальний страх, що призводить до уникнення активних форм самовиявлення та гальмування особистісного зростання. У таких студентів юнацького віку відсутнє бажання отримувати нові знання та досвід, наявна низька зацікавленість обраною професією. Домінує мотивація отримання диплома при формальному засвоєнні знань. У разі виникнення проблеми відсутні спроби її подолати чи звернутися за допомогою, а відтак наявна депресія, яка проявляється в роздратованості, зануренні у свій біль та страждання, зосередженості на власних недоліках. Можливі раптові спалахи агресії, самоагресії.

Кількісні показники розподілу студентів юнацького віку за рівнями самоефективності представлені в табл. 2.5 і на рис. 2.7. Проаналізуємо кількісні показники прояву кожного з рівнів самоефективності та їх динаміку в юнацькому віці.

Згідно результатів нашого експериментального дослідження у вибірці 17-18-річних респондентів юнацького віку на першому місці знаходиться високий рівень самоефективності (43,06%), який є оптимальним для становлення особистості в юнацькому віці, однак, має тенденцію до статистично значущого зменшення на 21,49 %, $\phi^*=3,59$ при $p \leq 0,01$ (додаток Е, табл. Е.2.5). У 18-19-річних студентів високий рівень посідає третє місце і становить 21,57%. Студенти юнацького віку, які входять до цієї групи, адекватно оцінюють власні здібності, вони мають високий рівень соціальної компетентності, здатні планувати та коригувати власну діяльність.

На другому місці за кількісною представленістю 17-18-річних респондентів (41,94%) знаходиться середній рівень здатності до самоефективності. У вибірці 18-19-річних цей рівень є домінуючим і становить

56,30%. Порівняння результатів за середнім рівнем показало його суттєве збільшення ($\varphi^*=2,23$, $p \leq 0,05$), а це вказує на наявність значущої негативної динаміки в юнацькому віці (додаток Е, табл. Е.2.5). Психологічні особливості цього рівня зумовлені виникненням внутрішніх суперечностей стосовно оцінок власних здібностей, відсутності очікування успіху у ситуаціях взаємодії з оточенням та у діяльності.

Таблиця 2.5.

**Кількісні показники рівнів прояву самоефективності
у юнацькому віці**

N=239

Рівні самоефективності		Вибірка 17-18 р.	Вибірка 18-19 р.	Загальна вибірка
Високий	Абс.	52	26	78
	%	43,06	21,57	32,64
Середній	Абс.	50	67	117
	%	41,94	56,30	48,95
Низький	Абс.	18	26	44
	%	15	22,13	18,41
Всього	Абс.	120	119	239
	%	100	100	100

Низький рівень самоефективності властивий 15% першокурсників та 22,13% другокурсників із тенденцією до незначного збільшення на 7,13%. Юнаки та дівчата, які входять до цієї групи, низько оцінюють власні можливості досягнення успіху, вони схильні до уникнення соціальних контактів, їм притаманна відсутність активності, наполегливості.

Отже, на основі отриманих даних розподілу рівнів прояву здатності до самоефективності в юнацькому віці виявлено, що високий рівень у загальній виборці не є визначальним (32,64%). Середній рівень (48,95%) є домінуючим, а разом із низьким (18,41%) становить 67,36%, тобто переважають над високим рівнем.

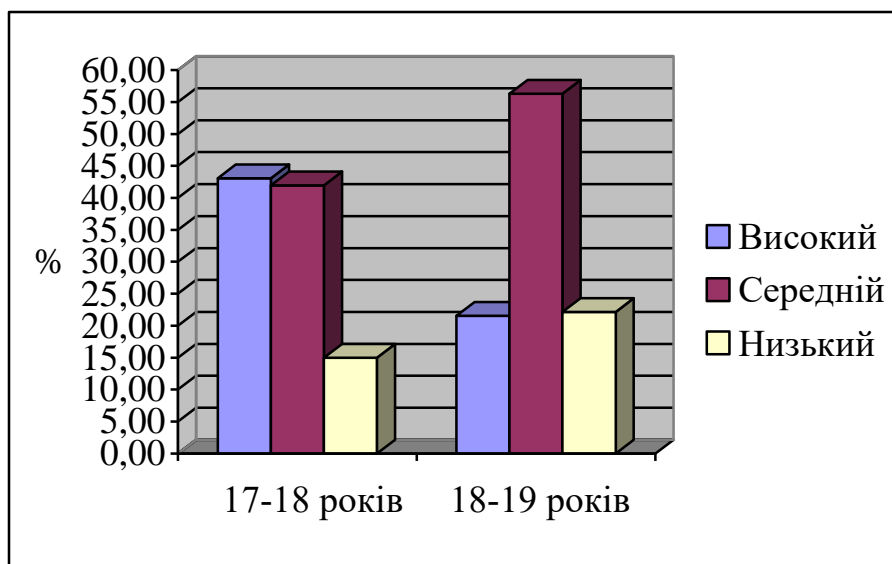


Рис. 2.7. Порівняння кількісних показників рівнів здатності до самоефективності в юнацькому віці

На основі узагальнення якісного та кількісного аналізу результатів проведеного констатувального експерименту нами були зроблені такі висновки:

- самоефективність у юнацькому віці виявлена на трьох рівнях: низькому, середньому, високому;
- оптимальним для особистісного зростання є високий рівень самоефективності, який недостатньо виражений у респондентів (32,64%);
- домінування середнього та низького рівнів (67,36%) зумовлене психологічними особливостями цього віку, переживанням кризи переходу до ранньої дорослості, зокрема, недостатнім усвідомленням важливості адекватної оцінки власних здібностей, суперечностей у переживанні соціальної компетентності, зниженням здатності планувати та коригувати діяльність;
- віковими тенденціями самоефективності в юності є статистично значуще збільшення середнього рівня на 14,36% у 18-19-річних студентів юнацького віку та статистично достовірне зменшення у них високого рівня на 21,49%; наявність цих відмінностей між вибірками пояснюється переходом 18-19-річних студентів до більш критичного ставлення щодо своїх соціальних установок та реальних дорослих позицій.

Виявлені в ході констатувального експерименту психологічні особливості прояву здатності до самоефективності в юнацькому віці були нами враховані при розробці та апробації психокорекційної програми під час формувального експерименту.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Юнацький вік є сензитивним для становлення самоефективності, яка проявляється у здатності з самоповагою, впевнено оцінити власні можливості досягнення успіху, бути адаптивним у соціальних взаєминах, мати внутрішню мотивацію діяльності та конструктивно вирішувати складні життєві ситуації.

1. Досліджено психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці. Виявлено статистично достовірне зниження високого рівня загальної самоефективності, самоефективності соціальних взаємин та самоефективності у діяльності студентів 18-19 років, на відміну від 17-18-річних респондентів. Одночасно спостерігається збільшення кількості досліджуваних із середнім та низьким рівнями.

3. Констатовано позитивні кореляційні взаємозв'язки самоефективності із самоповагою, копінг-стратегіями, почуттям впевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, мотивацією навчання у ВНЗ. Досліджено особливості рівнів прояву зазначених особистісних утворень залежно від віку (17-18 років, 18-19 років). Виявлено зниження на другому курсі показників за усіма досліджуваними психічними утвореннями, що засвідчує необхідність побудови психокорекційної програми.

5. На основі визначених критеріїв самоефективності та їх якісних показників (оцінка використання власних здібностей: очікування успіху; соціальна компетентність: ініціатива та стійкість у соціальних контактах; здатність планувати та коригувати: гнучкість та наполегливість у досягненні мети), взаємозв'язків з особистісними утвореннями виявлено три рівні здатності до самоефективності в юнацькому віці: високий, середній, низький.

6. Результати експериментального дослідження здатності до самоефективності вказують на домінування в юності (67,36%) проявів середнього та низького рівнів. Це свідчить про небезпечну тенденцію юнацького віку на межі переходу до ранньої дорослості, яка характеризується негативними проявами самоефективності (зниженням оцінки своїх можливостей, дезадаптованою соціальною компетентністю, неспроможністю самостійно планувати та коригувати діяльність) і вимагає цілеспрямованого психокорекційного впливу.

Низькі показники високого рівня прояву самоефективності (32,64%), відсутність значущої позитивної динаміки у процесі її становлення свідчать про необхідність диференційованої психокорекційної роботи зі студентами юнацького віку у подоланні вікової кризи переходу до ранньої дорослості, спрямованої на підвищення рівня самоефективності шляхом впливу на її емпіричні кореляти.

Матеріали другого розділу

надруковані у наступних публікаціях автора:

1. Лук'яненко В.В. Вивчення взаємозв'язків самоефективності з особистісними утвореннями студентів юнацького віку / В.В.Лук'яненко // Науковий часопис "Психологічні перспективи". – 2010. – Вип. 16. – Луцьк, 2010. – С.158-167.
2. Лук'яненко В.В. Експериментальне вивчення становлення самоефективності в юнацькому віці /В.В.Лук'яненко// Матеріали Всеукраїн. наук.-практ. конф. молодих науковців ["Проблеми психологічної адаптації особистості в різних видах життєдіяльності"], (Одеса, 13 квітня 2009 р.). – Одеса: СМІЛ, 2009. – С.156-159.
3. Лук'яненко В.В. Дослідження діяльнісної та соціальної самоефективності у студентів юнацького віку / В.В.Лук'яненко // Матеріали Всеукраїн.наук.-практ. конф. ["Психологічна служба ВНЗ: досвід та перспективи розвитку"], (Запоріжжя, 19-20 травня 2009 р.). – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – С.63-65.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У третьому розділі дисертаційного дослідження представлено теоретичні засади побудови формульованого експерименту, визначено його мету, завдання, принципи, етапи та форми проведення психологічної корекції, яка підсилює здатність до самоефективності в юнацькому віці. Представлено аналіз розробленої психокорекційної програми та реалізовано її шляхом характеристики конкретних вправ. З метою дослідження ефективності побудованої психокорекційної програми підвищення здатності до самоефективності студентів у юнацькому віці аналізуються якісні та кількісні результати її апробації у позанавчальному процесі та на заняттях з іноземної мови. На основі отриманих даних за допомогою методів математичної статистики простежено динаміку рівнів прояву самоефективності в експериментальній та контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми підвищення здатності до самоефективності в юнацькому віці

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту виявив вікову тенденцію домінування середнього рівня прояву здатності до самоефективності у студентів юнацького віку. Констатується статистично достовірне зменшення високого та незначне збільшення низького рівня досліджуваного нами явища у 18-19-річних порівняно з 17-18-річними респондентами. Це є небезпечною тенденцією прояву здатності до самоефективності в юності. Тому виникає необхідність проведення цілеспрямованої психокорекційної роботи з підвищення рівня здатності до самоефективності юнаків та дівчат на етапі переходу до ранньої дорослості.

Вибір психокорекційної моделі як провідної для реалізації формульованого експерименту зумовлений сутністю самоефективності як психічного утворення, становлення якого відбувається через продуктивне подолання особистістю вікової кризи, віковими особливостями юнацького віку респондентів, рівнем розвитку особистісних корелятивів самоефективності (самоповаги, копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання), сучасними орієнтирами та вимогами до методів та засобів роботи практичного психолога зі студентами юнацького віку.

Для сучасної практичної психології дискусійною є проблема взаємозв'язку двох сфер психологічної допомоги: психотерапії та психокорекції. Ми приєднуємося до думок вчених (С.Б.Кузікової, А.А.Осипової, В.Г.Панка, Т.М.Титаренко), які наголошують на відмінності між цими поняттями. Під психотерапією розуміють комплекс медико-психологічних засобів, що використовуються у лікуванні психічних, нервових та психосоматичних захворювань. Психокорекція – це система засобів психологічного впливу, спрямованих на становлення певних аспектів особистості з метою особистісного зростання [82, с.11], [117, с.17], [118, с.472]. Термін “психокорекція” відповідає цілям нашого дослідження, що й обумовлює його використання при побудові формульованого експерименту. Прийнята позиція не вилучає необхідність аналізу існуючих у психотерапії підходів та засобів становлення самоефективності особистості, вивчення та використання під час психокорекційної роботи.

У наукових працях А. Бандури, представника соціально-когнітивного напрямку у психології, зазначається, що на становлення здатності до самоефективності впливають: особисті досягнення у реалізації процесу діяльності, опосередкований досвід, вербальне переконання, фізіологічний та емоційний стани [10]. Особливо цінним для психокорекційної роботи є вербальне переконання, зокрема, у таких формах як навіювання, зворотній зв'язок та самонавіювання. Д.Шанк зазначає, що дуже важливим є

заохочувальний зворотній зв'язок, який сприяє тому, що людина докладє більших зусиль та досягає кращих результатів [254]. Однак для ефективності вербального переконання має значення ступінь довіри та поваги до наставника. Згідно досліджень ([10]; [61]) найвищий результат досягається тоді, коли вербальні переконання, такі як заохочення та похвала, підкріплюються особистим досвідом вирішення певних проблем.

А.Бандура розробив систему психотерапевтичної роботи у боротьбі з фобіями, використовуючи метод моделювання. Вчений демонструє, як через спостереження за моделями поведінки в реальному житті або у фільмі можна залучити пацієнта до процесу взаємодії чи спілкування з об'єктами чи ситуаціями, які раніше викликали страх. Автор наголошує на значенні підвищення рівня самоефективності у терапевтичній роботі з клієнтом: “Ефективність терапії визначається її здатністю підсилювати самоефективність клієнта. Старанність та наполегливість клієнта у ситуації виникнення перешкод та невдач регулюється очікуванням ефективності. Підвищення рівня самоефективності особистості призводить до покращення психосоціального функціонування” [218, с.127]. Таким чином, рівень самоефективності є ознакою ефективності терапевтичного втручання.

Підвищення самоефективності розглядається рядом науковців у контексті активності суб'єкта. Найбільш розробленим у цьому напрямку є консультування на основі мотивованої бесіди В.Міллера, С.Ролніка [241]. “Стратегія зазначеного консультування – це найімовірніше спонукання, ніж примус, психологічна підтримка, а не повчання” [241, с.137]. Ця методика опирається на такі основні положення: заохочення клієнта до роздумів про власну ефективність; уникнення суперечок і прямих порівнянь; підтримка впевненості та оптимізму стосовно власних змін.

Представники гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл) шляхом довірчої бесіди впливають на становлення самоефективності особистості. Зокрема, головним принципом клієнт-центрованої терапії К.Роджерса є допомога людині розвинути здатність

оцінювати власні здібності, реалізувати свій внутрішній потенціал. У ході бесіди психотерапевт спонукає клієнта до прийняття всіх якостей своєї особистості, віри у власні сили: "...люди стають більш значущими і творчими у своїй діяльності в міру того, як вони все більше вірять у процеси всередині них і починають прислухатися до власних почуттів, жити цінностями, які відкривають у собі, а також виражати себе своїм власним унікальним способом" [153, с.225].

Суттєву роль у гуманістичній психології відіграє психотерапевт, який має виявляти по відношенню до клієнта співчуття, безумовне позитивне ставлення і будувати контакти на основі щирості та взаємодовіри: "Коли терапевт відчуває позитивну установку по відношенню до клієнта, не зважаючи на те, ким є клієнт у цей момент, терапевтичний ефект чи зміни більш імовірні" [153, с.358].

В.Франкл започаткував логотерапію, яка виконує завдання корекції смисложиттєвих уявлень людини. Основні принципи цієї терапії полягають у тому, щоб допомогти людині віднайти свою власну мету, шлях, життєве завдання, відповідні її індивідуальності та унікальним умовам життя, допомогти зрозуміти, що життя ніколи, навіть перед смертю не буває безнадійним та безглуздим [191]. Ці положення є цінними для нашої психокорекційної програми, адже активні методи логотерапії сприяють налагодженню зв'язків між життєвими цілями і способами їх досягнення в юнацькому віці, вчать бути гнучким та наполегливим на шляху до мети. Ідеї авторів гуманістичного напрямку знаходять свій вияв у розробленій нами психокорекційній програмі.

Представники позитивної психології та психотерапії приділяють особливу увагу підсиленню самоефективності особистості (Н.Пезешкіан, М.Селігман). Зокрема, М.Селігман пропонує підвищувати рівень власної ефективності шляхом посилення позитивного мислення та зосередження на позитивних переживаннях. Вчений пропонує кожен свій день починати з позитивної думки, почуття впевненості у власних силах, усвідомлення своїх достоїнств, що сприяє очікуванню успіху особистості [165].

Н.Пезешкіан, представник позитивної психотерапії, вважає, що сприяти підвищенню рівня самоефективності можна лише покладаючись на власні зусилля: “Якщо тобі потрібна рука допомоги, пошукай її на кінці власної руки” [125, с.71]. Він доводить, що самодопомога проявляється у вмінні справлятися з душевними, соціальними і психосоматичними порушеннями без лікарської допомоги, це форма здатності подолати проблему. Ми приєднуємось до думок ученого, але зауважимо, що ефективним засобом підвищення рівня здатності до самоефективності в юнацькому віці є саме цілеспрямований контрольований психологічний вплив, де провідну роль відіграє також взаємодія психолога зі студентами юнацького віку.

Наукові пошуки А.Елліс стосуються створення раціонально-емоційної терапії зміни особистості. Згідно поглядів автора причинами психічних розладів є ірраціональні уявлення, помилкові роздуми, негативні уявлення про себе, неадаптивна атрибуція, неадаптивна увага, саморуйнівні стратегії. Ці негативні когніції створюють емоційні проблеми. З допомогою логіки, аргументації, глузування, гумору, робляться спроби змінити ірраціональні переконання, які викликають ускладнення. Отже, необхідно звертати увагу на ці негативні прояви саме тому, що вони унеможливають самоефективність як у діяльнісному, так і в соціальному вимірах особистості [127, с.512].

Інтерес становлять погляди І.Д.Беха на проблему становлення здатності до самоефективності з позиції особистісно орієнтованого підходу. Науковець підкреслює значення виховного діалогу, під час якого відбувається формування самоповаги вихованця, яка проявляється в самостійності, високій оцінці власних здібностей, вірі у власні сили, а отже висока самоповага необхідна для всього процесу розвитку самоефективної особистості. Вчений застерігає, що “вихованці з низькою самоповагою ризикують потрапити у ситуацію, коли ні виховання, ні самовиховання неможливі” [16, с.169]. Саме тому виховний діалог, який передбачає єдність думки та оцінного ставлення його учасників до певних моральних норм, відіграє провідну роль у становленні гармонійної особистості. І.Д.Бех робить висновок, що, “предметом докладання зусиль

вихователя має бути дитина в контексті її суспільно значущої смислової та оцінної позиції як щодо навколишнього предметного та соціального оточення, так і щодо самої себе” [13, с.170].

Цікавими нам видаються думки І.С.Кона, який вважає, що самоповага юнаків та дівчат залежить від умов сімейного виховання, стосунків із батьками: “батьківська турбота та любов сприяє посиленню, а надмірна суворість – зниженню самоповаги” [68, с.290]. Окрім того, ефективним способом підвищити самоповагу є непомітне залучення особистості до такої діяльності, в якій вона зможе виявити свій потенціал та отримати таким чином підтвердження своєї людської цінності та ефективності. Отже, формування самоповаги сприяє становленню здатності до самоефективності особистості.

З позиції ряду вчених (Р.М.Грановська, Е.І.Кіршбаум, С.К.Наратова-Бочавер, І.М.Нікольська) позитивно впливати на становлення самоефективності можливо за умови формування ефективних копінг-стратегій. Зокрема, С.К.Наратова-Бочавер, досліджуючи особливості копінг-поведінки в юнацькому віці, вказує на те, що “в перехідному періоді між дитинством та дорослістю ще активно продовжується процес навчання способам подолання життєвих труднощів і головна роль в успішності цього процесу належить спільній діяльності із авторитетними дорослими” [109, с.26]. Авторка підкреслює, що дуже важливою є співпраця батьків, викладачів, психологів у формуванні конструктивних копінг-стратегій юнаків та дівчат.

Згідно поглядів учених [8; 92], формування внутрішньої мотивації сприяє ефективності особистості юнацького віку, що виявляється у наполегливості, задоволенні як процесом, так і результатом діяльності, сприяє ефективному її плануванню. Згідно наукових поглядів Б.Ф.Ломова, вирішення проблеми формування мотивації полягає у співвідношенні мотиву та мети діяльності, які “утворюють так званий “вектор”, що визначає її спрямованість, а також кількість зусиль, які докладає суб’єкт у ході її виконання” [92, с.205]. Згідно зазначеної концепції, досягнута мета є підґрунтям для переміщення “вектора” на новий рівень, який також реалізується в діяльності. В цьому русі

відбувається становлення оцінки здібностей людини, її інтересів, схильностей, морально-вольових якостей, та професійної майстерності.

Дослідженню двох шляхів формування мотивації навчання приділяє увагу В.Г.Асєєв [8]. Перший (“знизу вгору”) полягає в тому, що умови навчання та стосунки у групі активують окремі ситуативні спонукання, які за умови систематичної актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення. Другий шлях (“згори вниз”) має на меті засвоєння студентом юнацького віку презентованих у готовій формі спонукань, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які мають бути сформованими і які молода людина має поступово перетворити із зовнішніх у внутрішні. Повноцінне формування мотивації навчання має проходити обома шляхами.

Формування мотивації навчання, на нашу думку, полягає в тому, щоб негативне, байдуже ставлення до навчання студента змінити на активно-позитивне. Для цього необхідно сприяти перетворенню широких спонукань студента (нестійких, визначених зовнішніми стимулами, малоусвідомлених) у стійку мотиваційну структуру шляхом групових та індивідуальних форм психокорекції.

Таким чином, в основу формувального експерименту, націленого на підсилення самоєфективності студентів юнацького віку, нами покладено такі принципи: моделювання ефективної поведінки; актуалізація внутрішнього потенціалу особистості; усвідомлення та реалізація життєвих цілей.

Інший підхід у корекції з підвищення здатності до самоєфективності реалізується шляхом арт-терапії: “Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, полегшує терапевтичний процес, допомагає в інтерпретації символів і діагностиці психічних захворювань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки учасників та її здатності усвідомлювати власні почуття” [135, с.230]. За допомогою візуальної та пластичної експресії особистість проявляє такі аспекти свого внутрішнього світу, які вона не завжди усвідомлює і не може описати. Нами використовуються такі методи арт-терапії: малювання, складання розповідей, казок.

Особливу увагу науковці О.Ф.Потьомкіна, К.В. Потьомкіна приділяють методу психодіагностичних малюнкових тестів: “Малюнок – це одне з найважливіших джерел знань про психіку людини, за допомогою якого можна виявити багато кількісної та якісної інформації, валідизувати її та успішно використовувати в практиці психодіагностичного дослідження” [135, с.93]. Під час аналізу малюнків використовується психокорекційний діалог, який полегшує процес вираження й дослідження суб’єктом власних переживань, сприяє саморефлексії та самоаналізу, що допомагає адекватно оцінити власні можливості, сформулювати цілі та шляхи досягнення певної мети. Малюнок у взаємозв’язку із психокорекційним діалогом дозволяє вивільнити приховані почуття та емоції стосовно себе та оточуючих, розкрити внутрішній потенціал особистості, діагностувати ставлення до власних здібностей, сформулювати віру у власну ефективність у реалізації певної діяльності та здійсненні міжособистісних стосунків. Поєднання різних методів арт-терапії сприяє кращому усвідомленню власних можливостей у досягненні успіху, розвитку самоповаги, почуття впевненості в собі, самостійності. Багатофункціональність використання методів арт-терапії дозволяє нам ефективно застосовувати їх у психокорекційній програмі з підвищення рівня здатності до самоефективності в юнацькому віці.

Враховуючи психологічні особливості здатності до самоефективності, базуючись на основних принципах гуманістичної, позитивної психології, методологічною основою психокорекційної роботи з учасниками експериментальної групи ми обрали розвивальну (діалогічну) стратегію [67] та особистісно орієнтований підхід (І.Д.Бех, І.С.Булах). Розвивальний вплив ґрунтується на створенні умов, за яких обидва учасники процесу перебувають у рівноправних та відкритих взаєминах, де об’єкт впливу отримує статус суб’єкта у ситуації впливу і право приймати рішення. Г.А.Ковальов вказує на діалогічний характер такої психологічної взаємодії, її відкритість, що “...є головною умовою для реалізації розвивальної стратегії психологічного діяння, створює оптимальний фон для процесів саморозвитку, саморозкриття,

самореалізації” [67, с.47]. Така стратегія, на нашу думку, є оптимальною на шляху підвищення рівня загальної, соціальної та діяльнісної самоефективності в юнацькому віці.

Узагальнення теоретичних засад формування самоефективності у сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, результати нашого експериментального дослідження дозволили нам розробити психокорекційну програму з підвищення рівня цього особистісного утворення. Ми зробили *припущення* про те, що підсилення емпіричних корелятивів (самоповаги, копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання у ВНЗ) шляхом психокорекційних вправ сприяє становленню здатності до самоефективності. Розроблена нами психокорекційна програма передбачає психолого-педагогічні умови, що моделюють систему групових тренінгових вправ у вільний від занять час студентів юнацького віку (18-19 років), на заняттях з іноземної мови, а також під час індивідуальних консультацій для досліджуваних експериментальної групи.

Розроблена психокорекційна програма передбачає врахування соціальної ситуації розвитку особистості в юнацькому віці, для якої характерні професійне самовизначення, а також самовизначення в різних життєзначущих сферах, пошук сенсу свого життя (І.С.Кон, Х.Ремшмідт, А.О.Реан, В.Франкл). Основним новоутворенням цього віку є особистісна ідентичність (Е.Еріксон, О.М.Ічанська, М.Кле), що характеризується самостійністю, ініціативністю, самоефективністю. Подолання вікової кризи в юнацькому віці під час переходу до ранньої дорослості підсилює особистісні утворення (самоповагу, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію навчання), які впливають на становлення здатності до самоефективності.

Формувальний експеримент передбачав створення умов для підвищення рівня здатності до самоефективності у студентів юнацького віку шляхом цілеспрямованого впливу на емпіричні кореляти засобами психокорекції. У процесі побудови психокорекційної програми нами були визначені три психокорекційні блоки, а саме: становлення здатності до загальної

самоефективності шляхом підсилення самоповаги, копінг-стратегій; становлення здатності до самоефективності соціальних взаємин шляхом підсилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації; становлення здатності до самоефективності в діяльності шляхом формування мотивації навчання у ВНЗ.

Однією із загальних умов побудови програми з підвищення рівня здатності до самоефективності є всебічне вивчення особистості з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей юнаків та дівчат. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення здатності до самоефективності у нашому дослідженні відносяться:

1. Актуалізація усвідомлення значущості самоефективності особистості, що підсилює особистісне зростання.
2. Посилення інтеграції оцінки позитивних і негативних сторін власної особистості з домінуванням позитивного переживання.
3. Активація адекватності оцінки власних здібностей, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності.
4. Розвиток самокерування, самовпевненості, віддзеркаленого самоставлення, які призводять до формування самоповаги особистості юнацького віку.
5. Сприяння використанню конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях шляхом підсилення емоційної стійкості та здатності активно діяти у напрямку вирішення проблеми.
6. Регуляція міжособистісних стосунків шляхом підсилення соціальної компетентності особистості юнацького віку, що сприяє впевненості у встановленні та підтримці соціальних контактів.
7. Стимуляція прагнення до стійкого переживання успішності у соціальних взаєминах, що зумовлює зростання соціально-психологічної адаптації юнаків та дівчат.
8. Актуалізація здатності до планування діяльності, що визначає стійкість та наполегливості у досягненні мети.

9. Підсилення мотивації отримання нових знань, умінь та навичок, що сприяє особистісно зорієнтованому навчанню студентів юнацького віку та їх професійній підготовці.

Отже, мета формувального експерименту полягає у підвищенні рівня становлення здатності до самоефективності через цілеспрямований вплив на особистісні утворення (самоповагу, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію навчання) завдяки створенню вищезазначених психолого-педагогічних умов засобами психокорекції.

Базуючись на положеннях практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу (Г.С.Абрамова, А.Айві, І.С.Булах, С.Гледінг, Л.В.Долинська, І.В.Дубровіна, В.Квін, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, К.Роджерс, К.Рудестам, Т.М.Титаренко, І.Ялом, Т.С.Яценко), відповідно до поставленої мети були визначені й реалізовані такі принципи побудови формувального експерименту:

- послідовності, який полягає у взаємозв'язку психодіагностичного та психокорекційного етапів, закономірним переходом від однієї стадії формувального експерименту до іншої;
- комплексності, що передбачає застосування методів та методик різних напрямків практичної психології (арт-терапії, психодрами, гуманістичної психології, позитивної психології);
- діалогізації, що реалізується у діалогічній взаємодії учасників групи, керівника та учасників;
- інтеграції як здійснення психокорекції з урахуванням міждисциплінарного зв'язку психології з іноземною філологією, що детермінувало поєднання різних видів роботи (занять з англійської мови, групових занять, індивідуальних консультацій);
- персоналізації, що проявляється у відповідальності за власні вчинки, дії, висловлювання кожного із учасників;
- диференційованості, тобто урахування індивідуальних і вікових особливостей учасників формувального експерименту.

Психокорекційна програма була реалізована в жовтні 2008 – квітні 2009 року і передбачала 22 заняття, які проводилися один раз на тиждень упродовж 90 хвилин. Експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи становили дві групи студентів других курсів Національного технічного університету “КПІ” (по 30 осіб). Під час психокорекційної роботи ЕГ була розподілена на дві підгрупи (по 15 досліджуваних).

Формувальний експеримент у відповідності з визначеною нами метою та врахуванням викладених принципів реалізувався упродовж трьох етапів: підготовчого (2 заняття), основного (18 занять) та підсумкового (2 заняття). Тематичний план підготовчого, основного та заключного етапів занять поданий у додатку Ж. Кожний із встановлених етапів передбачав реалізацію конкретних завдань.

1. Підготовчий етап:

- ознайомити студентів із основними принципами і прийомами проведення психокорекційної роботи, сформуванню позитивне ставлення до занять;
- виявити сутність самоефективності та роль становлення цього психічного утворення в юнацькому віці.

2. Основний етап:

- впливати на емпіричні кореляти (самоповагу, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію навчання у ВНЗ) та відповідно – на загальну, соціальну та діяльнісну самоефективність.

3. Заключний етап:

- узагальнити набутий студентами юнацького віку досвід у процесі психокорекційної роботи;
- проаналізувати динаміку зростання здатності до самоефективності та її емпіричних корелятів у ході формувального експерименту.

Підготовчий етап проводився у жовтні 2008 року. Упродовж двох лекційних занять із елементами бесіди та дискусії ми ознайомили досліджуваних з особливостями психокорекційної роботи, забезпечили

засвоєння сутності поняття “самоефективність”, його структури та емпіричних корелятив. Заняття були проведені за таким планом:

1. Сутність та особливості програми з підвищення здатності до самоефективності студентів юнацького віку:

1.1. Зміст поняття “психокорекція”;

1.2. Мета, методи, прийоми та етика роботи у психокорекційній групі;

1.3. Правила проведення групових психокорекційних занять;

1.4. Особливості роботи психокорекційної групи (принципи, додаткові консультації, розклад та місце занять).

2. Психологічні особливості здатності до самоефективності:

2.1. Сутність психічного утворення “самоефективність”;

2.2. Структура самоефективності у студентів юнацького віку;

2.3. Поняття про емпіричні кореляти самоефективності у юнацькому віці;

2.4. Застосування психодіагностичної методики Т.Елерса (“Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху у діяльності” [136, с.626]).

Вибір групової форми роботи зумовлювався кількома чинниками, а саме: особливостями співпраці партнерів-одногрупників, що віддзеркалюють зовнішній світ і надають реалістичності штучно створеним стосункам; можливістю отримання зворотного зв'язку та підтримки від членів групи зі схожими проблемами та досвідом; товариської атмосферою групи, в якій можна виробити нові навички, вміння підвищувати здатність до самоефективності у різних сферах життя; умовами групової форми роботи, які спонукають особистість до самооцінки власної компетентності, самодослідження, де одночасно можна бути і глядачем, що, у свою чергу, дозволяє ідентифікувати себе з іншими учасниками і використовувати результати цього спостереження під час оцінки власних думок, емоцій, вчинків [48; 110; 117; 159; 212].

Робота психокорекційної групи об'єднувала позааудиторні практичні заняття (психологічний гурток) та аудиторні заняття з англійської мови, на яких

відбувалося становлення здатності студентів юнацького віку до самоефективності (Додаток К). На цих заняттях практикувались такі види роботи: аналіз висловлювань відомих людей, що мають на меті уточнення сутності самоефективності та її емпіричних корелятивів; читання та обговорення біографій учених з метою підсилення самоповаги та конструктивних копінг-стратегій досліджуваних; комунікативні завдання, націлені на підвищення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації особистості юнацького віку (завдання “Я та люди, що мене оточують”, “Встановлення контакту”, “Перефразування”); завдання на засвоєння нової лексики, моделювання семантичних властивостей речення (“Мотивація навчання”, “Ідіоматичні вирази”, “Продовжити думку”); індивідуальні та групові комунікативні завдання, що мають на меті підсилення внутрішньої мотивації навчання та отримання професії (“Книга”, “Девіз”, “Нобелівська премія”, “Самопрезентація”); завдання, націлені на розвиток писемного мовлення (написання творів-роздумів). Виконання завдань, пов’язаних із самоповагою, копінг-стратегіями, почуттям впевненості в собі, соціально-психологічною адаптацією, мотивацією навчання, сприяло підвищенню здатності до самоефективності студентів юнацького віку.

Психокорекційна робота з підвищення рівня самоефективності у юнацькому віці будувалася на загальноприйнятих принципах:

- принцип “тут-і-тепер”, націлений на аналіз процесів, які відбуваються у групі в даний момент, що сприяє розвитку глибокої рефлексії учасників та формує навички самоаналізу;
- принцип “щирості і відкритості”, який обумовлює отримання та надання іншим чесного зворотного зв’язку, тобто тієї інформації, що так важлива кожному учаснику як на особистісному рівні, так і в міжособистісній взаємодії;
- принцип “Я”, що забезпечує концентрацію уваги на процесах самопізнання, самоаналізу, рефлексії, довіри до себе, турботи про себе, вчить брати відповідальність на себе;

- принцип “активності”, що передбачає обов’язкову небайдужу участь усіх у тому, що відбувається на заняттях;
- принцип “конфіденційності”, який забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, що полягає в нерозголошенні того, про що йдеться у групі стосовно конкретних осіб.

Групові психокорекційні заняття *основного етапу* складаються із трьох частин: вступна (10 хвилин), робоча (70 хвилин) та підсумкова (10 хвилин).

У вступній частині відбувалася підготовка студентів до основного етапу роботи шляхом виконання психогімнастичних вправ з метою зменшення емоційної напруги, активізації уваги, збагачення самоаналізу, рефлексії. Застосування техніки висловлювання по колу (“Сьогодні я хочу дізнатися, навчитися, пережити...”) сприяло виявленню та закріпленню внутрішньої мотивації особистості до участі у груповій роботі.

Вступна частина психокорекційних занять містила питання про стан учасників та одну-дві психогімнастичні вправи. У зв’язку із тим, що на початку заняття психологу важливо відчувати групу, діагностувати внутрішній стан її членів, учасникам перед виконанням вправ пропонувалося відповісти на такі питання: “Як Ви себе почуваєте сьогодні?”, “Що Вам запам’яталося із минулого заняття?”, “Над чим Ви міркували із того, що відбулося на минулому занятті, і яких висновків дійшли?”, “Що нового (незвичного, приємного) відбулося за цей час?”, “Назвіть одну гарну і одну погану подію, яка відбулася між нашими зустрічами”, “Якими думками та почуттями Ви хотіли б поділитися з іншими учасниками групи зараз?”, “Над якими власними проблемними рисами характеру чи особливостями Ви працювали упродовж тижня?” Психогімнастичні вправи, які використовувалися нами під час вступної фази психокорекційних занять представлені в додатку Л 1.

Робоча частина тренінгових занять слугувала опрацюванню конкретної проблеми шляхом застосування таких методів, прийомів і технік: бесіди, групової дискусії, проективного малювання, складання розповіді, рольової гри, когнітивного реструктурування, психологічного коментаря керівника,

позитивного та негативного підкріплення, моделювання бажаної і небажаної поведінки, продовження розповіді, виконання психодіагностичних методик та їх обговорення. Окрім того, до ряду базових методів ми додали техніки невербальної взаємодії, що розвивають “сприйнятливність” до мови тіла. Все це супроводжувалось осмисленням, самоаналізом як своїх думок, почуттів, дій, так і членів психокорекційної групи.

У груповій роботі нами використовувалися деякі техніки з гештальттерапії, основна мета яких полягала у збільшенні внутрішнього потенціалу особистості, її сили й можливостей шляхом інтеграції і розвитку, розширення усвідомлення самих себе. Основна корекційна процедура використаних вправ полягала у створенні для учасників експериментальної групи умов переживання контакту із собою, з оточенням, підвищення усвідомлення здатності до самоефективності, мислення і способів поведінки, що закріпилися в минулому і залишилися стійкими сьогодні.

Під час основного етапу психокорекції з метою проміжної перевірки ефективності проведених занять ми використовували ряд психодіагностичних методик. У ході вивчення самоповаги як емпіричного корелята здатності до самоефективності нами була застосована методика К.Розенберга “Шкала самоповаги” [14, с.365]. За допомогою методики “Чи вмієте Ви долати стрес?” [202, с.166] було виявлено особливості копінг-стратегій у респондентів юнацького віку. З метою виявлення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, ми застосували опитувальник А.Г.Маклакової та С.В.Чермяніної “Адаптивність” (шкали “Адаптивні здібності” та “Комунікативні особливості”) [136, с.549]. Для встановлення проявів упевненості в собі був використаний опитувальник В.Ромека “Тест впевненості в собі” [155,с.169]. Рівень мотивації навчання визначався за допомогою опитувальника А.О.Реана та В.А.Якуніна “Методика вивчення мотивації навчальної діяльності студентів” [58, с.434].

Підсумкова частина психокорекційних занять була присвячена аналізу та узагальненню ефективності проведеної роботи з формування здатності до самоефективності студентів юнацького віку під впливом емпіричних корелятів.

Відбувався обмін груповим досвідом, мали місце висловлювання по колу (“Сьогодні я відчув, усвідомив...”). Приклади вправ, які використовувалися нами під час підсумкової фази занять, наведені в додатку Л 2.

Призначення домашніх завдань (додаток Л 3), що супроводжували переважну більшість психокорекційних занять, полягало в закріпленні, апробації нових знань та переживань студентів юнацького віку в реальних життєвих ситуаціях; у підготовці до наступних психокорекційних занять. При складанні домашніх завдань враховувались такі параметри: доступність, осмисленість, індивідуальні особливості та динаміка рівня самоефективності учасників формувального експерименту.

Слід підкреслити, що мета роботи керівника психокорекційної роботи полягала у створенні та підтримці психокорекційних умов підсилення рівня становлення здатності до самоефективності, оптимізації міжособистісної взаємодії учасників групи. Це дало можливість досліджуваним подолати невпевненість у собі, труднощі адаптації, підсилити самоповагу, внутрішню мотивацію навчання.

Таким чином, підвищення рівня здатності до самоефективності особистості розглядається сучасними зарубіжними і вітчизняними науковцями як складний цілеспрямований процес психокорекційного впливу на її емпіричні кореляти (самоповагу, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію навчання у ВНЗ) у юнацькому віці. Розроблена нами програма підвищення рівня самоефективності базується на актуалізації та становленні вищезазначених особистісних утворень.

3.2. Програма психокорекційної роботи щодо становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці

Теоретичне обґрунтування мети, визначення завдань, принципів, форм і засобів психокорекції дозволило нам розробити та апробувати психологічну програму з підвищення рівня самоефективності в юнацькому віці шляхом

впливу на її емпіричні кореляти. Основний етап розробленої нами програми психокорекції складала групові заняття, на яких ми застосували комплексний вплив визначених нами умов на емпіричні кореляти самоефективності – самоповагу, копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію навчання – з метою підвищення здатності до самоефективності. Окремі вправи були використані нами з досвіду практичних психологів: Т.Г.Григор'євої [41]; А.Г.Грецова [39; 40], Т.В.Кунігель [84], К.Л.Мілютіної [105]; О.М.Прихожан [139], В.Г.Ромека [155], Є.Г.Трохішиної [185], К.Фопеля [187; 188], Н.В.Хазратової [195], Н.Ю.Хряцєвої [140], М.Ф.Шевченко [202]. У психокорекційній роботі також мала місце модифікація певних методик та прийомів відповідно до мети та завдань психокорекційної програми. Ряд вправ були розроблені самостійно. Модифіковані нами вправи відмічені умовним позначенням (*). Вправи, створені нами самостійно, позначаються (**).

Основний етап

І блок. Вправи, спрямовані на становлення здатності до загальної самоефективності шляхом підсилення самоповаги та конструктивних копінг-стратегій у юнацькому віці

Психокорекційний вплив (забезпечення необхідних умов) на загальну самоефективність здійснювався шляхом посилення у студентів юнацького віку самоповаги та конструктивних копінг-стратегій за допомогою вправ на групових заняттях. Використання конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях детермінують очікування успіху респондентів у різних сферах життєдіяльності. Становлення самоповаги активізує формування адекватного оцінювання власних здібностей юнаків та дівчат. Кількість проведених групових занять із зазначеного тематичного блоку склала шість занять (9 годин), які передбачали виконання наступних вправ.

Вправа “Два полюси” ** (Заняття №3)

Мета: Підсилити самоповагу студентів юнацького віку за допомогою усвідомлення зв’язків між негативними і позитивними оцінками власних можливостей, що сприяє підвищенню рівня самоефективності.

Інструкція: Залежно від рівня самоповаги, люди по-різному оцінюють власну компетентність у життєвих ситуаціях. Перед Вами два стільця – один належить людині з низьким рівнем поваги до себе, інший – з високим. Кожен із Вас сьогодні посяде місце на двох стільцях і висловиться з позиції Вашої ролі у запропонованій ситуації.

Наприклад, Ви отримали високу оцінку на складному іспиті і говорите про це таким чином.

Судження 1: “Мені просто пощастило. Я не маю ґрунтовних знань із цього предмету”.

Судження 2: “У мене достатньо здібностей для того, щоб скласти найскладніший іспит із відмінним результатом”.

Наступним етапом буде формулювання висловлювань у таких ситуаціях:

1. Ви отримали незадовільну оцінку на іспиті.
2. Вам запропонували взяти участь у конкурсі та виграти право безкоштовно навчатися в одному із найпрестижніших університетів Європи.
3. Вас обрали старостою групи.
4. Ви гарно виконали роботу і отримали схвалення стосовно її виконання.
5. Ваш проект зазнав критики збоку керівництва.
6. Вам зробили комплімент стосовно чудового зовнішнього вигляду.
7. Ваш приятель сказав, що ви нестильно одягаєтесь.
8. Вас звільнили з роботи.
9. Вам запропонували підвищення в роботі.
10. Ваш чоловік/дружина (мама/тато) вважає, що Ви не здатні досягти високих успіхів у кар’єрі.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: На основі аналізу висловлювань, з'ясовується вміння чітко розмежовувати та аналізувати різні аспекти свого “Я”. Підкреслюється, що відбувається формування адекватної оцінки власних можливостей шляхом підвищення поваги до себе, що стимулює підсилення загальної самоефективності.

Вправа “**На висоті**”* [41, с.24-25] (Заняття №3)

Мета: Активізувати зростання самоповаги, що підсилює адекватну оцінку самоефективності студентів юнацького віку.

Інструкція: Згадайте епізод із власного життя, коли Ви відчували найвищий рівень поваги до себе, коли Ви були “на хвилі успіху”. У цій ситуації максимально знайшли свій вияв усі Ваші здібності. Необхідно розвинути повну візуальну (зорову), аудіальну (слухову) і кінестетичну (рухову) картину цього стану. Відзначити для себе і запам'ятати те, як бачите, чуєте і відчуваєте через рухи світ, що Вас оточує, у ситуації успіху. Як особливо впевнено звучить Ваш голос, якою ошатною є Ваша постава. Відчуйте, як наповнюєтеся почуттям власної гідності.

Запам'ятайте цей стан і подумки повертайтеся до нього щоразу, коли відчуваєте необхідність у підсиленні поваги до себе.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Аналіз конкретних випадків прояву поваги до себе сприяє становленню цього психічного утворення у студентів юнацького віку. Підкреслюється, що такий позитивний досвід знижує страх перед непередбачуваними ситуаціями, посилюється віра у власну успішність, впевненість у своїх можливостях. Це активізує усвідомлення власної ефективності, що обумовлює успіх особистості юнацького віку в різних сферах життєдіяльності.

Вправа “**Цінні якості**” ** (Заняття №4)

Мета: Формувати самоповагу учасників ЕГ через повніше та більш глибоке усвідомлення власних переваг та оцінки збоку інших людей.

Інструкція: На окремому аркуші паперу напишіть список власних переваг і цінних якостей особистості, які, на вашу думку, є підґрунтям у різних життєвих ситуаціях. Ви отримаєте 15 карток з іменем одного члена групи. Кожен учасник має право зазначити одну позитивну якість цієї особи, після чого передати картку іншому. Будьте уважні, на картці з власним ім'ям Ви нічого не пишете. Потім порівняйте особисту оцінку власних достоїнств та результат оцінювання іншими. У чому різниця? Можливо, Ви не помічали в собі певних цінних якостей? Поділіться думками з групою. Розкажіть про свої переваги як сильної особистості та про те, як Ви використовуєте ці якості у ситуаціях успіху.

Необхідний час: 35 хв.

Обговорення: Учасники ЕГ зосереджують увагу на розпізнанні своїх достоїнств і визначенні того, як вони допоможуть бути успішною особистістю. Зворотній зв'язок від групи підсилює самоповагу та сприяє становленню здатності до загальної самоефективності.

Вправа “**Формула успіху**” * [105, с.48] (Заняття №5)

Мета: Сприяти становленню самоповаги шляхом усвідомлення учасниками експериментальної групи власної успішності, активізувати очікування успіху, що підсилює самоефективність особистості.

Інструкція:

1. Пригадайте щонайменше п'ятьох людей, кого Ви особисто вважаєте успішними. Якого саме успіху досягли вони в житті? Що в них спільного? Що відмінного? Дайте власне визначення успіху та успішної особистості. Якими якостями має володіти успішна людина? Яка роль самоповаги у становленні ефективної особистості? Висловіть свої думки з цього приводу.

2. Поміркуйте стосовно того, яких успіхів у особистісній та професійній сфері Ви досягли на сьогодні. Зафіксуйте це на папері. Проаналізуйте написане. Чи вважаєте Ви себе успішною особистістю?

3. А тепер обміркуйте такі питання: Що має відбуватись у Вашому житті через 10 років, щоб Ви вважали себе успішною людиною? А через рік? Якого

саме успіху Ви плануєте досягти протягом найближчого місяця? Який успішний крок у визначеному напрямку необхідно здійснити на цьому тижні? Занотуйте відповіді на запитання.

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: У процесі виконання вправи відбувається більш глибоке усвідомлення успішності особистості, що зумовлює зростання самоповаги. Через аналіз власних досягнень активізується оцінка використання власних здібностей у діяльності та соціальній взаємодії. Шляхом визначення послідовних кроків досягнень стосовно короткочасного та довготривалого майбутнього посилюється очікування успіху юнаків та дівчат, що сприяє становленню здатності до самоефективності.

Вправа “**Конструктивне подолання**”* [196, с.151] (Заняття №6)

Мета: Підсилити адекватність оцінки власних здібностей через усвідомлення своїх помилок та отримати корисний досвід через невдачі.

Інструкція: Іноді у разі поразки певної справи, ми звинувачуємо себе, нарікаємо на відсутність здібностей, знань, умінь. І як наслідок відбувається занурення в себе, переживання невпевненості у своїх можливостях, зниження рівня самоефективності.

Слід здійснити розподіл на три групи. Перша група студентів – спеціалісти по стресах, пов’язаних із навчанням або трудовою діяльністю, друга – з дозвіллям (спорт, подорожі тощо), третя – із спілкуванням (з батьками, викладачами, однолітками тощо). Завдання буде таким: згадати певну невдачу та нарікання стосовно себе з цього приводу. Потім необхідно перефразувати неконструктивні думки в конструктивні. Наприклад: “Цього разу я справді дав маху” => “Я зазнав поразки, але отримав важливий життєвий урок”; “Я просто дурень. Чому не можу робити все так як слід?” => “Спробую ще раз, але буду більш уважним!”. Кожний член групи критикує себе за свою помилку та пропонує кілька варіантів того, як змінити ситуацію на краще.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Звертається увага на те, що виконання вправи сприяє зростанню емоційної стійкості, здатності конструктивно мислити у разі виникнення проблеми, адекватно оцінювати свої знання та уміння. Здійснюється поступове засвоєння ефективних копінг-стратегій у різних сферах життєдіяльності, що у свою чергу сприяє підвищенню самоефективності у студентів юнацького віку.

Вправа “Ефективні стратегії подолання” ** (Заняття №7)

Мета: Активізувати здатність оцінити власні можливості у вирішенні проблемної ситуації, поліпшити корекцію планів щодо ефективної копінг-поведінки, адекватно оцінити результати взаємодії з іншими людьми, що впливає на формування загальної самоефективності.

Інструкція: Зараз ми виконаємо вправу, мета якої – спонукати до ефективної копінг-поведінки та здатності адекватно оцінити складну ситуацію і власні можливості її подолання.

1. Подумайте про ситуацію, яка Вас бентежить. Зафіксуйте її на папері, а також запишіть думки та почуття, що пов’язані з нею. Занотуйте, чому саме ця ситуація є складною. До яких найгірших наслідків вона може призвести?

2. Подивіться на проблему збоку незалежного спостерігача. Подумки відтворіть діалог між цим уявним персонажем та Вами. Нехай спостерігач оцінить дану ситуацію та дасть поради стосовно ефективної поведінки, підтримання позитивного емоційного стану, самоповаги і впевненості в собі.

3. Дайте письмову відповідь на такі запитання: Що Ви вже зробили, аби вирішити проблему? Що Ви робите саме зараз задля успішного подолання стресової ситуації? Яких іще заходів необхідно ужити, щоб усунути усі перешкоди?

4. Уявіть, що Ви вже вирішили дану проблему. Які емоції Ви переживаєте? Що б Ви порадили людині, яка опинилася у тій самій ситуації та відчувається розгублено та пригнічено?

5. Напишіть удома розповідь на тему: “Не бійся діяти ефективно”.

Необхідний час: 40 хв.

Обговорення: Увага учасників групи спрямовується на те, що вправа розширює можливості підвищення самоефективності шляхом спеціально підібраних прийомів, спрямованих на самоаналіз та посилення здатності використовувати ефективні копінг-стратегії. Наголошується на тому, що очікування успіху в конструктивному вирішенні проблеми залежить від здатності адекватно оцінити проблемну ситуацію, свої можливості та перспективи її вирішення.

Вправа “**Мислення “віниками”**” * [105, с.92] (Заняття №8)

Мета: Підсилити здатність оцінити проблему та усі можливі шляхи її вирішення, що сприяє конструктивному її подоланню.

Інструкція: Сформулюйте проблему, що потребує вирішення. Візьміть великий аркуш паперу та ручку. Напишіть щонайменше три варіанти Ваших дій із цього приводу. Подивіться на кожен із них. До яких трьох наслідків призведе такий перебіг подій? Якими будуть Ваші дії у кожному з випадків? Продовжуйте процес, доки вистачить аркуша та активної уваги. Подивіться на отриманий “віник”. Яким із варіантів Ви хочете надати перевагу? Які не треба використовувати?

Необхідний час: 40 хв.

Обговорення: Звертається увага на те, що адекватна оцінка власних дій підсилює здатність самостійного пошуку стратегії подолання. Під час аналізу виконаної вправи у студентів юнацького віку активізується усвідомлення важливості самопомоги у разі виникнення проблемної ситуації, що підсилює віру у власні сили та самоефективність особистості.

Вправа “**Діалог**” * [25, с.148] (Заняття №8)

Мета: Розвивати навички рефлексії шляхом осмислення власної поведінки під час виникнення стресової ситуації, що призводить до становлення здатності конструктивно вирішувати проблему.

Інструкція: Сформууйте групи із трьох студентів і розподіліть наступні ролі. “А” особа – перебуває у стресі, “Б” особа – виводить його із цього стану,

“В” особа – спостерігає за цим процесом. Потім здійснить обмін ролями. Розглянемо, як виглядає розмова між цими особами.

“А” особа: Я перебуваю у стресовій ситуації. Молодший брат звернувся з проханням допомогти вирішити математичну задачу, а я мав на цей день інші плани. Я йому сказав, що не зможу. Втрутилися батьки, я роздратувався, грюкнув дверима та пішов до своєї кімнати.

“Б” особа: Рідні попросили тебе про допомогу, а ти роздратувався?

“А” особа: Я хочу мати право самостійно розпоряджатися своїм часом. Я теж маю певні плани і хочу, щоб із ними рахувалися.

“Б” особа: Ти відмовляєш своєму брату у проханні, яке неважко виконати і хочеш, щоб з тобою надалі рахувалися?

“А” особа: Я так відреагував на це прохання, тому що в той день мав проблеми в університеті, я був у поганому настрої.

“Б” особа: Отже, твоя поведінка була спричинена неприємностями у навчанні. Чому ти так реагуєш?

“А” особа: Я хочу отримувати стипендію, а для цього потрібно мати гарні оцінки.

“Б” особа: Отже, ти був сердитий через незадовільну оцінку, прийшов додому та посварився з братом та батьками. Чому ти так зробив?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Рефлексія допомагає замислитись над власною ефективністю під час вирішення проблеми. Учасники усвідомлюють відтворення власних відповідей, що дає їм змогу проаналізувати свій внутрішній стан, що впливає на здатність використовувати конструктивні копінг-стратегії у разі виникнення стресової ситуації.

Отже, ми описали вправи першого блоку формувального експерименту, у якому було підвищено здатність до самоефективності шляхом підсилення інтеграції позитивних і негативних якостей власної особистості з домінуванням позитивного переживання, активізації адекватності оцінки власних здібностей, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності. Розвиток

самовпевненості, самокерування, віддзеркаленого самоствавлення сприяли становленню самоповаги студентів юнацького віку. Підсилення емоційної стійкості досліджуваних актуалізувало здатність використовувати конструктивні копінг-стратегії у стресових ситуаціях.

Проаналізуємо деякі вправи зазначеного блоку психокорекційного впливу. Почнемо із вправ, націлених на формування самоповаги особистості юнацького віку (третє, четверте, п'яте заняття). Так, вправа “Два полюси” спрямувала учасників на актуалізацію здатності аналізувати судження людини з високим та низьким рівнем поваги до себе, що сприяло становленню цього психічного утворення. Слід зазначити, що на цьому етапі досліджуваним із низьким рівнем самоповаги було важко зайняти стілець особистості, яка себе поважає та цінує, але наприкінці виконання вправи вони почувалися більш впевнено та виявили бажання програти додаткові ситуації, що було гарним підґрунтям для позитивних змін.

Виконання вправи “На висоті” стимулювало в юнаків та дівчат адекватну оцінку своїх можливостей, сприяло позитивному самоствавленню, активації впевненості в собі та віри у власну успішність. Студенти відзначили, як важливо пам'ятати про свої успіхи та повертатися до цього стану якнайчастіше. Вони також відмітили важливість цієї вправи у формуванні позитивного самоствавлення та, відповідно, адекватної оцінки своїх можливостей.

Вправа “Цінні якості” виявилась ефективною у формуванні самоповаги особистості. Вона підсилила такий компонент цього психічного утворення як “віддзеркалене самоствавлення” – усвідомлення особистістю того, як її сприймають оточуючі, що сприяє адекватному оцінюванню своїх можливостей. Учасники ЕГ відмітили, що були приємно вражені списком своїх позитивних якостей, які відзначили інші учасники. Це значною мірою підсилило їх віру у власну ефективність та стимулювало прагнення до самозміни.

Вправа “Самовдосконалення” (Додаток Л 4) активізувала усвідомлення учасниками своїх недоліків. Цікаво, що значна кількість студентів серед власних якостей, які заважають бути успішними, відмітили лінощі, а отже, під

час групової дискусії учасники дійшли висновку, що необхідно відповідальніше ставитись до розподілу робочого часу та самоорганізації, тому вправа “Вигадане виправдання” була актуальною у вирішенні цієї проблеми.

Вправа “Формула успіху” сприяла аналізу своїх здібностей, власної успішності, побудови оптимістичного плану дій, що детермінувало очікування успіху учасників експериментальної групи. Отже, проаналізовані вправи, спрямовані на підсилення самоповаги шляхом моделювання певних умов психокорекційного впливу, сприяли становленню загальної самоефективності особистості юнацького віку.

Вправи шостого, сьомого та восьмого занять актуалізували здатність до використання конструктивних копінг-стратегій досліджуваних експериментальної групи шляхом моделювання визначених нами умов психокорекційного впливу, що сприяло становленню очікування успіху учасників. Так, вправи “Ефективність у неприємній ситуації”, “Копінг-поведінка” (Додаток Л 4), “Конструктивне подолання”, “Ефективні стратегії подолання”, “Мислення “віниками” формували конкретні навички проблемного стилю копінг-поведінки, який вважається найефективнішим, що підсилює здатність до самоефективності юнаків та дівчат.

Таким чином, нами проаналізовано вправи першого блоку формувального експерименту, які були націлені на зростання самоповаги та конструктивних копінг-стратегій, що сприяє становленню здатності загальної самоефективності особистості юнацького віку.

На заняттях з англійської мови учасники експериментальної групи виконували завдання, спрямовані на підсилення загальної самоефективності шляхом актуалізації самоповаги та конструктивних копінг-стратегій: “Поміркуй над висловлюванням”, “Власна ефективність”, “Життєвий шлях великих науковців”, “Створи себе сам”, “Я через десять років” (Додаток К 1).

**II блок. Вправи, спрямовані на становлення здатності до
самоефективності соціальних взаємин шляхом підсилення почуття
впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації в юнацькому віці**

Психокорекційний вплив відбувався через забезпечення необхідних умов (описані в підрозділі 3.1.) становлення самоефективності соціальних взаємин у студентів юнацького віку шляхом підсилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації за допомогою вправ на групових заняттях. Вплив на зазначені психологічні характеристики (емпіричні кореляти самоефективності) сприяють становленню стійкого переживання успішності у встановленні та підтримці соціальних контактів юнаків та дівчат.

Кількість проведених групових занять із цього тематичного блоку склала шість занять (9 годин), які включали нижче зазначені вправи.

Вправа “**Запозичення власних умінь**”* [25, с.155] (Заняття №10)

Мета: Активізувати здатність адекватно оцінювати власні вміння, сприяти розвитку почуття впевненості шляхом перенесення позитивних якостей з однієї ситуації на іншу.

Інструкція: Спробуйте визначити сферу, в якій Вам ще не вистачає впевненості (робота, навчання, сім'я, коло друзів тощо). Подумайте про фактори, які заважають Вам бути впевненими.

Після цього визначте сферу, де Ви виявляєте найбільше таланту і ніщо не може похитнути почуття власної ефективності. А зараз напишіть, які фактори впливають на рівень впевненості в собі у цій сфері, наприклад, природні здібності, досвід, який Ви набули з дитинства, захопленість, позитивний зворотній зв'язок, прагнення до самовдосконалення тощо. Після цього подивіться на перелік причин, які Ви виділили як такі, що допомагають, і зіставте їх із переліком причин у тій сфері, яку Ви вважаєте найбільш невдалою. Ви побачите, що самі себе обмежуєте, відмовляючись користуватися тими вміннями, якими володієте.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: За допомогою перенесення умінь зі сфери досягнення успіху на сферу, де виникають негаразди, студенти позбавляються негативних емоцій та очікувань у різноманітних життєвих ситуаціях, що сприяє підвищенню рівня впевненості у собі та самоефективності.

Вправа “**Впевнене спонукання**” * [140, с.52] (Заняття №11)

Мета: Сприяти становленню ініціативи та стійкості в соціальних контактах через моделювання ситуацій соціальної взаємодії.

Інструкція: Згадайте ситуацію, коли Ви хотіли спонукати іншу людину до певних дій, наприклад, звернутись до друга із проханням піти з Вами до магазину або попросити одногрупника допомогти виконати лабораторну роботу. А тепер уявіть, що Вам необхідно звернутися до кожного учасника групи. Подумайте, яким чином Ви розпочнете розмову, беручи до уваги особистісні характеристики партнера по спілкуванню.

Зараз ми будемо працювати у групах із 4-5 студентів. Кожен повинен стисло описати власну проблему та звернутися по чергово до усіх членів групи. Наприкінці діалогу ті, з ким спілкувалися, висловлюватимуть свої враження від розмови, визначатимуть, що саме спонукало їх іти назустріч співрозмовникові, а що блокувало це бажання.

Після завершення роботи у групах учасники разом із тренером складають перелік факторів, які сприяють досягненню успіху в ситуаціях спонукання іншої людини до діяльності.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: З’ясовується, що у процесі виконання вправи активізується почуття впевненості в собі під час встановлення емоційного контакту зі співрозмовником. Відбувається усвідомлення важливості оцінювання якостей партнера, аналізу ситуації, вміння переконувати та спонукати до діяльності, а також посилюється віра у власну ефективність. Активізація соціальної компетентності підвищує рівень самоефективності особистості юнацького віку.

Вправа “**Просто скажи “ні”**” * [40, с.107] (Заняття №11)

Мета: Підвищити у студентів юнацького віку рівень упевненості в собі та успішності соціальної взаємодії у ситуаціях відмови партнеру.

Інструкція: Невміння відмовити часто призводить до сильних переживань, тому що ми беремо на себе зобов'язання, які неможливо здійснити, або ж їх повинні реалізовувати інші люди. Це призводить до невдоволення собою, зниження впевненості та пригніченості. Згадайте випадок, коли прохання заперечувало Вашим внутрішнім переконанням, або Вам не хотілося його виконувати чи не було можливості. Що Ви у той момент відчували? Подумки програйте ще раз цей діалог таким чином, щоб відмовити у виконанні прохання, але при цьому не образити партнера. Скажіть “ні”, аргументуючи Вашу відповідь. Будьте послідовні та наполегливі.

А тепер розподіліться на дві групи та розмістіться таким чином, щоб утворити зовнішнє та внутрішнє коло. Станьте обличчям один до одного. Кожен учасник зовнішнього кола має звернутися до товариша напроти, а останній повинен відмовити. За цієї ситуації не слід вибачатися, виправдовуватися. Варто просто сказати “ні, на жаль не можу” або “ні, я не буду цього робити” чи вжити інші подібні висловлювання. Потім необхідно зрушити зовнішнє коло на одного учасника, і учасники внутрішнього кола будуть розпочинати діалог і так до кінця.

Після виконання вправи учасники ЕГ обговорюють такі питання. Що було більш складним – звертатися із проханням чи відмовити? Чому люди почуваються незручно в подібних ситуаціях? У яких випадках краще відмовити, нічого не пояснюючи, а коли слід вказати на причину, аргументуючи відмову?

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: Актуалізується установка досліджуваних стосовно впевненої поведінки в ситуаціях прохання та відмови, що сприяє становленню ефективної соціальної взаємодії.

Вправа “**Ти і я**” * [120, с.107] (заняття №12).

Мета: Поглибити переживання впевненості та адаптованості у стосунках із протилежною статтю, що формує гендерну паритетність та ефективність у міжособистісній сфері.

Інструкція: Подумайте про юнака (дівчину), з яким (якою) Ви зустрічалися, зустрічаєтесь або щойно розірвали стосунки. Уявіть Вас обох на прекрасному острові. Тут немає телевізора, університету, Ваших друзів, батьків, Вашого звичного житла та зручностей. Лише Ви і шелест пальм на фоні блакитного неба. Чи зможете Ви розраховувати один на одного? Чи буде партнер (партнерка) Вас вислуховувати? Чи буде виявляти турботу? Під час відповіді зацентруйте увагу на тому, що відчуваєте, що відповідає Вашим мріям про цю людину?

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: У процесі виконання вправи студенти вчаться оцінювати стосунки із протилежною статтю. Відбувається усвідомлення проблем, які блокують спробу розуміти та бути близькими з іншою людиною. Аналіз особливостей взаємодії партнерів сприяє активації досліджуваними адаптованості та впевненості у стосунках, що підсилює самоефективність у соціальній сфері.

Вправа “**Перехоплення ініціативи**” * [195, с.29] (заняття №13).

Мета: Змоделювати поведінку, яка веде до успіху в студентському середовищі, підвищити оцінку власної компетентності, що сприяє становленню здатності до самоефективності в соціальному вимірі.

Інструкція: Пропонується уявити ситуацію неформального спілкування-конкуренції. Умови ситуації такі: кожному студенту необхідно привернути увагу до себе, розповісти щось цікаве і значуще для інших. Завдання полягає у тому, щоб вдало перехопити ініціативу у попереднього мовця. Слід зауважити, що не можна ображати партнера по спілкуванню, слід поводитися тактовно та ввічливо. У ролі перехоплюючого ініціативу виступають по чергово всі члени експериментальної групи.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Спостерігаючи за іншими, студенти переймають і використовують стратегії спілкування, що надають впевненості та адаптованості кожному учаснику групи і сприяють формуванню соціальної компетентності. Здійснюється поступове засвоєння стратегій впевненої поведінки, що відповідно підсилює самоефективність.

Вправа “**Риторика**” ** (Заняття №13)

Мета: Поглибити почуття впевненості студентів під час публічного виступу, розвивати здібності вільного та логічного викладу своїх думок.

Інструкція: Крок 1. Учасникам ЕГ пропонується дати відповіді на такі запитання: Чи почуваються вони впевнено під час відповідей на семінарських та практичних заняттях? Чи доводилося їм виступати перед незнайомою аудиторією (на конференціях, конкурсах)? Наскільки актуальною для студента є проблема скутості під час публічного виступу та блокування своїх думок?

Крок 2. Відбувається поділ групи на підгрупи по 3-4 студента. Їм пропонується розробити правила успішної презентації доповіді. Наголошується, що необхідно брати до уваги усі аспекти виступу: міміку, жести, тембр голосу, погляд, взаємодію зі слухачами, особливості аудиторії тощо. Після обговорення в групах відбувається дискусія та визначаються загальні правила успішного виступу.

Крок 3. Студентам пропонуються наступні теми для обговорення:

1. Альтернативні джерела енергії.
2. Перспективи розвитку промисловості України.
3. Світові екологічні проблеми та шляхи їх мінімізації.
4. Роль інженера у сучасному суспільстві.
5. Інформаційні технології XXI століття.

Обравши тему, учасникам слід виступити логічно і осмислено, дотримуючись чіткої структури викладу своїх думок та визначених правил публічного виступу. Необхідно говорити вільно і щиро, що зумовлює ефект переконання.

Необхідний час: 50 хв.

Обговорення: З'ясовується ефективність вправи через посилення розуміння студентами важливості отримання навичок публічного виступу, що впливає на підвищення комунікативної компетенції, рівня впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації та ефективності в соціальних взаєминах.

Вправа **“Незалежна поведінка”** * [195, с. 29] (заняття №14).

Мета: Підвищити рівень прояву адаптованості студентів юнацького віку, здатності самостійно приймати рішення та впевнено відстоювати свої переконання, що сприяє здатності до самоефективності в соціальній сфері.

Інструкція: Програйте таку конфліктну ситуацію: група демонструє негативне ставлення до студента, який проявляє активність у навчальному процесі. Після його успішної відповіді на занятті агресивні дії деяких членів групи знайшли вияв у невербальній формі (неприємних гримасах, образливих жестах), іронічних запитаннях (“Ти у нас найрозумніший?”), звинуваченнях і загрозах (“Ти хочеш, щоб ми виглядали дурнями? Зачекай, буде бойкот!”).

Слід дати впевнену, але не агресивну відповідь негативно налаштованій частині групи. Якщо виникають труднощі, можна обрати собі “двійника”, який буде вербально або невербально доповнювати Вашу відповідь. З якими ще складними ситуаціями у студентському середовищі Ви зустрічалися?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Членами ЕГ обговорюється, чи складно було виконувати вправу, з'ясовується, наскільки важливим є вміння впевнено оцінювати свої можливості та відстоювати власні переконання. Зростає вміння самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за свої вчинки, що допомагає підвищити соціально-психологічну адаптацію та веде до підсилення здатності до самоефективності в соціальному вимірі.

Вправа **“У кабінеті декана”** * [195, с.29] (Заняття №14)

Мета: Стимулювати підсилення впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації у переборенні життєвих труднощів, знизити почуття тривоги і безпорадності у ситуаціях спілкування з керівництвом.

Інструкція: Кожному з Вас потрібно звернутися до тієї чи іншої посадової особи (декана, його заступника, головного бухгалтера тощо) з проханням підписати заяву (про матеріальну допомогу, вільне відвідування занять тощо). Наперед відомо, що керівник відмовить. Успішним вважається виконання вправи, коли учасник:

- дотримується норм ділового спілкування, відповідної дистанції та ієрархії;
- стисло і зрозуміло висловлює думки, надаючи вагомі аргументи;
- уникає зайвої емоційності у ході спілкування;
- тривалий час зберігає не тільки зовнішній, а і внутрішній спокій.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: Під час аналізу вправи з'ясовується, що віра людини в ефективність певних дій призводить до бажаних результатів та створює оптимістичні сценарії розгортання подій, що призводить до мінімізації тривоги, безпомічності і в цілому до кращого психічного здоров'я. Підкреслюється значущість оптимістичної життєвої позиції та впевненості в собі учасників експериментальної групи у подоланні труднощів соціальної взаємодії.

Вправа **“Однак я молодець, тому що...”** * [38, с.34] (заняття № 14)

Мета: Осмислити і прийняти позитивні та негативні якості, якими оточуючі наділяють особистість, що сприяє становленню соціальної компетентності.

Інструкція: Один учасник стає у коло. Всі інші по чергово оцінюють будь-яку рису характеру, яка йому притаманна більшою мірою. Наприклад: “Мені не подобається у тобі...” чи “Мене приємно вражає твоя...”. Учасник, який стоїть у колі, відповідає, виходячи із ресурсів власного самосприйняття: “Однак я молодець, тому, що...”.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: З'ясовується стан усвідомленого прийняття особистістю позитивних та негативних якостей. Реалізується принцип “тут-і-тепер”, коли люди, що оточують, відкрито висловлюють думку щодо риси характеру певної

особистості. Позитивне ставлення до різних якостей власної особистості посилює становлення здатності до самоефективності в соціальному вимірі.

Отже, нами описано вправи другого блоку формувального експерименту, у якому було підвищено здатність до самоефективності соціальних взаємин шляхом зростання впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації. Вправи психокорекційного блоку сприяли регуляції міжособистісних стосунків студентів юнацького віку, що підсилило почуття впевненості у встановленні та підтримці соціальних контактів. Стимуляція прагнення до стійкого переживання успішності у соціальній взаємодії зумовила зростання соціально-психологічної адаптації юнаків та дівчат.

Підсумовуючи, розглянемо деякі вправи, в яких були реалізовані психокорекційні умови.

Вправи “Впевненість”, “Відверта розмова”, “Невпевнена, впевнена й агресивна відповідь” (Додаток Л 5) були націлені на формування впевненості досліджуваних у різних ситуаціях соціальної взаємодії, що сприяло підсиленню соціальної самоефективності. Декілька вправ спрямовані на актуалізацію адаптованості студентів юнацького віку до умов ВНЗ. Так, вправа “Незалежна поведінка” активувала здатність довести власну думку; вправа “У кабінеті декана” сприяла становленню впевненості учасників експериментальної групи у ситуаціях спілкування з керівництвом; вправа “Риторика” спрямовувала на усвідомлення психологічних особливостей публічного виступу.

Вправи “Долаючи бар’єри”, “Інвентар стосунків”, “Стіна непорозуміння” (Додаток Л 5), “Впевнене спонукання”, “Просто скажи “ні”, “Ти і я” сприяли регуляції міжособистісних стосунків юнаків та дівчат, а саме: подолання бар’єрів у спілкуванні; вміння відмовити, якщо немає можливості виконати прохання; розпізнавання причин непорозуміння з оточуючими; аналіз власних соціальних взаємин, зокрема, стосунків із протилежною статтю.

Таким чином, вправи другого блоку були націлені на підсилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації юнаків та дівчат, що сприяло становленню самоефективності соціальних взаємин.

Для формування соціальної самоєфективності під час занять з англійської мови були використані наступні вправи, націлені на підсилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації: “Ефективна взаємодія”, “Я та люди, що мене оточують”, “Встановлення контакту”, “Продовжити думку”, “Перефразування” та написання твору-роздуму на одну із зазначених тем (Додаток К 2).

III блок. Вправи, спрямовані на становлення здатності до самоєфективності в діяльності шляхом формування мотивації навчання у ВНЗ

Психокорекційний вплив (забезпечення необхідних умов) на становлення здатності до самоєфективності в діяльності здійснювався через зростання у студентів-другокурсників узгодженої внутрішньої і зовнішньої мотивації навчання у ВНЗ, а також здатності гнучко та наполегливо досягати мети за допомогою вправ на групових заняттях. Активація цього психічного утворення сприяла позитивному ставленню до навчання, підвищенню інтересу до обраної професії. Вправи цього блоку підсилили здатність студентів планувати та коригувати діяльність, бути гнучкими та наполегливими у досягненні цілей учбового та професійного характеру. Кількість проведених групових занять із зазначеного тематичного блоку склала шість занять (9 годин), які містили такі вправи.

Вправа “**Мій робочий ландшафт**” * [188, с.168] (заняття №15)

Мета: Активізувати роботу щодо оцінки студентами юнацького віку власної навчальної діяльності, що підсилює внутрішню мотивацію, а також наполегливість та гнучкість у досягненні мети.

Інструкція: Учасникам ЕГ пропонується подивитися на світ навчальної діяльності, до якої вони включені, збоку незалежного спостерігача. Необхідно взяти великий листок, різнокольорові олівці, і, подібно зіставленню географічної карти, відобразити власний робочий ландшафт. Вибравши

масштаб та площу, необхідно відтворити усі його компоненти: кордони, гори та долини, озера та річки, ліси, міста, села. Можна заселити ландшафт людьми, тваринами, рослинами, зазначити погоду та клімат в окремих його частинах, а також зазначити природні зміни, що вже відбулися, та майбутні події. Необхідно зобразити власне місце у цьому комплексі та своє безпосереднє оточення. Після виконання малюнка, пропонується подивитися на нього, проаналізувати та дати відповідь на такі запитання: яке враження він викликає; яке слово, речення чи символ можуть передати тематику малюнка; що викликає радість, а що засмучує; що б Ви хотіли змінити в ньому, якби це було можливо. Учасники розподіляються на групи по 3-4 особи та обмінюються думками із приводу власного малюнка.

Необхідний час: 50 хв.

Обговорення: У процесі виконання вправи досліджувані оцінюють усі аспекти навчальної діяльності у ВНЗ, свої стосунки з учасниками навчального процесу, визначають власне місце в ньому. Підкреслюють необхідність досягати мети, долаючи перешкоди. Відбувається усвідомлення переваг та недоліків навчання, аналіз шляхів покращення його умов, що сприяє зростанню внутрішньої мотивації студента юнацького віку.

Вправа “**Мої здібності**” * [105, с.66] (заняття №16)

Мета: Сприяти адекватному оцінюванню власних здібностей та навичок планування діяльності, що підсилює здатність до самоєфективності у діяльності особистості.

Інструкція:

1. Заповніть запропоновану таблицю власних здібностей. Бажано враховувати вимогу, аби у кожному стовпчику було не менше 5-7 висловлювань.

Добре вмію	Учуся	Хочу навчитися	Ніколи не зможу навчитися

2. Зверніть увагу на перший стовпчик. Чим схожі Ваші здібності?

3. Що перебуває в “зоні найближчого розвитку?” (другий стовпчик)? Чим ці здібності відрізняються від тих, які вже є? Які переконання допомагають успішно розвивати нову діяльність?

4. Що знаходиться у третій колонці? Це мрії чи досить реалістичні плани? Які знання, уміння, навички, зазначені у перших двох колонках, сприятимуть реалізації Ваших задумів?

5. Що лежить у зоні обмежень? (четвертий стовпчик). Ці обмеження мають моральний характер? Фізіологічний? Психологічний? Що змінилося б у Вашому житті, якби Ви вважали за можливе опанувати зафіксовану в четвертій колонці діяльність?

Необхідний час: 35 хв.

Обговорення: Під час аналізу цієї вправи учасники зосереджують увагу на формуванні адекватної оцінки власних знань, умінь та навичок, а також зростанні наполегливості у досягненні мети, віри у власні сили. Підкреслюється, що актуалізація усвідомлення планів щодо набуття бажаних здібностей підсилює мотивацію отримання нових знань та сприяє зростанню самоефективності у діяльності.

Вправа “Джерело енергії” * [53, с. 323-324] (заняття №16)

Мета: Підвищити у студентів юнацького віку рівень внутрішньої мотивації діяльності шляхом осмислення сфери життя, в якій найкраще реалізуються можливості.

Інструкція: Визначте сферу життя, яку Ви вважаєте джерелом енергії. Конкретно і виразно відтворіть її. Уявіть, як ця сфера зігріває Вас, дає енергію, надихає на працю. Помістіть джерело енергії праворуч, потім ліворуч. Відчуйте вплив енергії на праву та згодом на ліву півкулі Вашого мозку. Уявіть, що енергія лине зверху, легко і без примусу входить у Ваш мозок.

Тепер опишіть ту діяльність, у якій Ви найкраще реалізуєте свої можливості, яка приносить Вам задоволення від інтелектуальної праці.

Необхідний час: 15 хв.

Обговорення: Визначається ефективність дібраних вербальних переконань як стимулюючої сили для внутрішньої мотивації навчання. Учасники аналізують свої переживання, прагнення досягти бажаної мети в тій діяльності, у якій найкраще проявляються їхні здібності.

Вправа “Зміна структури мови”* [53, с. 331-332] (заняття №17)

Мета: Змінити негативно забарвлені структури мовлення та мислення на позитивні, що підсилює активно-позитивне ставлення до навчання.

Інструкція: Керівник ЕГ пояснює, що мовлення – це не лише важливий засіб комунікації, а й форма мислення. Змінюючи мовлення, ми змінюємо і мислення, наше ставлення до предметів навколишнього світу, сенс власної діяльності. Наприклад, коли ми говоримо: “Я повинен це зробити”, то активуються одні когнітивні та мотиваційні структури. А коли ми стверджуємо: “Було б чудово, якби я це зробив”, то активуються зовсім інші психічні структури, виявляється інше ставлення до діяльності. Тому існують відмінності в мотиваційному впливі між такими вербальними структурами як: “Я не можу ...” та “Я хочу”. З огляду на це слід відмовитися від таких мовних одиниць, що блокують бажання діяти й вживати висловлювання з більшим мотиваційним впливом.

Далі вноситься пропозиція висловити учасникам власне ставлення до навчання: а) у типовій формі (наприклад, “Мені потрібно”); б) замінити це висловлювання на твердження з більш сильним мотиваційним впливом (наприклад, “Я хочу”); в) обрати такі словесні структури, що найсильніше спонукають до діяльності; г) вживаючи нові вербальні структури, скласти декілька оповідань на тему успіху.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: З’ясовується ступінь сформованості позитивного мислення у студентів юнацького віку, спрямованого на досягнення успіху у навчальній діяльності; виявляються труднощі, що виникли при виконанні завдання.

Вправа “Працюємо над помилками” ** (заняття №18)

Мета: Підсилити позитивну оцінку використання власних здібностей у навчанні, що сприяє конструктивному подоланню труднощів та детермінує успіх у діяльності.

Інструкція: Згадайте свій найбільший прорахунок у сфері навчання за останній рік. Подумайте про те, наскільки реальним був Ваш успіх, чи не надто Ви завищили вимоги до себе. Замисліться, чи достатньо Ви доклали зусиль для того, щоб усе пройшло за успішним сценарієм, чи не рано Ви відступили.

А тепер зробіть список якостей, які необхідні для того, аби бути успішним у цій справі. Серед них відмітьте ті, якими Ви володієте та ті, які на Вашу думку слід набути чи підсилити. Яким чином це можна зробити?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Підкреслюється значення реінтеграції особистого досвіду, що активує адекватну оцінку власних можливостей. Аналіз своїх помилок та шляхів їх коригування сприяє підсиленню здатності до планування та успішного виконання навчальних задач.

Вправа “Історія навпаки” * [105, с.24] (заняття №18)

Мета: Актуалізувати оцінювання складної життєвої ситуації, що підсилює причинно-наслідкові взаємозв’язки у діяльнісній самоефективності.

Інструкція: Складіть стисле (на один абзац) оповідання про будь-яку Вашу поразку або невдачу. З цією метою спробуйте обрати ситуацію, яка пов’язана з Вашими власними діями, а не “стихійними перешкодами” та випадковостями. Прочитайте оповідання. Перепишіть його від завершення до початку, змінюючи причини та наслідки подій. Що нового Ви помітили у такому ракурсі аналізу ситуації? Можливо, це історія незапланованого успіху?

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: У процесі виконання вправи учасники доходять висновку, що ретельний аналіз причинно-наслідкових зв’язків складної навчальної ситуації призводить до її переосмислення та підсилює конструктивне її подолання.

Вправа “Стріла” * [188, с.28] (заняття №20)

Мета: Активізувати переживання впевненості та гнучкості у досягненні мети, що підсилює здатність до самоефективності в діяльності.

Інструкція: Сядьте зручно, розслабтесь. Закрийте очі. Уявіть, що тримаєте в руках лук. Відчуйте, як впевнено Ви стоїте на землі, як напружуються м'язи рук, коли Ви натягуєте тятиву. А тепер спробуйте ясно та чітко уявити перед собою ціль. Подивіться, як вказує на неї вістря стріли. Ваш лук повністю готовий вистрілити, стріла направлена точно на мішень. Відчуйте, скільки енергії сконцентовано в уявному спокої зарядженого лука. Вам потрібно лише відпустити стрілу, щоб енергія понесла її у напрямку цілі.

І ось, стрілу випущено. Прослідкуйте за її польотом та відчуйте її направленість на ціль. Ніяких сумнівів, відхилень у сторону, відступів. Стріла летить прямо і влучає точно всередину мішені. Спокійно та впевнено Ви можете запустити ще декілька стріл та відчутти направлену в одну точку сконцентовану силу та рішучість. Тепер повертайтеся назад та повільно відкривайте очі. Заберіть із собою відчуття стійкості та непохитної впевненості стрільця, який влучає в ціль із неймовірної точністю.

Необхідний час: 10 хв.

Обговорення: Відбувається актуалізація внутрішніх ресурсів особистості щодо впевненості та наполегливості у досягненні цілей.

Отже, нами описано вправи третього блоку формувального експерименту. Шляхом психокорекційного впливу ми сприяли розвитку мотивації навчання, яка підсилює здатність до самоефективності в діяльності.

Проаналізуємо деякі завдання цього блоку. Так, вправи “Архітектор”, “Мої успіхи” (Додаток Л 6), “Мій робочий ландшафт”, “Мої здібності” сприяли оцінюванню студентами юнацького віку власних знань, умінь та навичок, що активувало внутрішню мотивацію навчання студентів юнацького віку.

Вправи “Могутність”, “На шляху до мети” (Додаток Л 6), “Наші загальні цілі” сприяли формуванню здатності до індивідуального та колективного поетапного планування діяльності. Вправи “Долаємо перешкоди” (Додаток Л 6), “Працюємо над помилками”, “Історія навпаки” передбачали аналіз

можливих перешкод на шляху до мети, певних невдач у діяльності, а також шляхів їх подолання, що підсилило гнучкість та наполегливість членів експериментальної групи у досягненні цілей, пов'язаних з навчальною діяльністю.

Таким чином, вправи третього блоку, що передбачали підсилення внутрішньої мотивації навчання, сприяли становленню здатності до самоефективності в діяльності студентів юнацького віку.

На заняттях з англійської мови студенти виконували такі завдання, які підсилювали мотивацію навчання: “Ідіоматичні вирази”, “Девіз”, “Книга”, “Нобелівська премія”, “Самопрезентація”, а також написання творів-роздумів на одну із тем (Додаток К 3).

Завдання *заключного етапу* формувального експерименту полягало у підведенні підсумків групової психокорекційної роботи, індивідуальних консультацій, узагальненні студентами юнацького віку отриманого досвіду та специфіки подолання вікових труднощів у ході групової роботи. Цей етап передбачав проведення двох занять і проводився у квітні 2009 року.

З метою вирішення намічених завдань нами була проведена “Методика незакінчених речень” (Додаток Л 7), що містила 60 речень, які слід було доповнити власними міркуваннями. Загалом методика містила три блоки, які розкривали прояви самоефективності та її складових (загальної, соціальної та діяльнісної). Наведемо окремі приклади закінчених речень методики учасниками експериментальної групи після проведення психокорекційної програми.

Ганна А.: “Успіх у житті залежить від того, як ти оцінюєш свої здібності. Я вважаю, що особистість, яка вірить у свої сили, яка визначає перед собою мету та впевнено іде до її реалізації, обов'язково досягне успіху. Навіть якщо виникнуть проблеми, вона не впаде, а піде далі”.

Володимир С.: “У складних ситуаціях я покладаюся лише на себе. Вважаю, що коли виникає проблема, слід не впадати в депресію, а зробити все,

що від тебе залежить, проаналізувати усі можливі шляхи подолання цієї проблеми, обрати найефективніший – і діяти!”.

Андрій У.: “Якщо у стосунках з іншими мені щось не подобається, я про це скажу відкрито, звичайно, у такій формі, щоб не образити партнера”.

Тетяна Г.: “Отримання нових знань для мене означає розширення світогляду, а також відкриття нових можливостей самореалізації у професійній сфері. У наш час необхідно бути конкурентноздатною особистістю, адже на престижну роботу беруть освічених, компетентних претендентів”.

Після зазначеного етапу роботи була проведена бесіда на тему: “Чи була для мене корисною робота у психологічному гуртку?”. Обговорювалися такі питання: Чи відповідають результати проведеної роботи Вашим очікуванням? Чим збагатився Ваш досвід завдяки груповим заняттям? Які заняття Вам найбільше запам’яталися? Чому? Що Вам не сподобалось? Що було незрозумілим? Які практичні навички Ви отримали у ході групової роботи? Що нового дізналися про себе та інших учасників групи? Чи хотіли б Ви й надалі брати участь у психологічному гуртку? Над чим, на Вашу думку, слід і надалі продовжити роботу?

На останньому занятті учасники висловлювалися з приводу того, що для них наразі означає здатність до самоефективності та як вони планують застосовувати в житті здобутий досвід. На цьому занятті була використана вправа “Валіза в дорогу” [104, с.256], яка передбачала обмін позитивним досвідом та побажаннями учасників групи стосовно подальшого життя. Запропонована також вільна форма самозвітів, яка передбачала відповіді на такі запитання: Яким чином підсилення самоповаги та здатність конструктивно долати проблеми вплинули на зростання Вашої самоефективності? Як допомогло посилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації підвищити здатність до самоефективності? Як саме внутрішня мотивація навчання сприяє становленню самоефективності?

Наведемо окремі висловлювання з бесіди учасників ЕГ.

Ярослав Ю.: “Бути самоефективною особистістю надзвичайно важливо в нашому житті. Але для цього необхідно працювати над собою. На наших тренінгових заняттях я дізнався, що самоефективність можна підсилити, якщо розвивати самоповагу, конструктивні копінг-стратегії, почуття впевненості в собі, соціальну адаптацію та мотивацію навчання. Я отримав на заняттях певний досвід і намагатимуся використовувати його життєвих ситуаціях”.

Олексій М.: “Перед початком занять я не вважав себе впевненою особистістю. Мав певні труднощі стосовно вільного висловлювання своїх думок, що суттєво гальмувало мої досягнення. На заняттях я набув навичок упевненості, тепер почуваюся вільно у різних життєвих ситуаціях. Вважаю, що рівень моєї самоефективності значно зріс”.

Денис С.: “Особливо цікавими для мене були заняття, присвячені плануванню діяльності, адже я ніколи не був організованою особистістю. Відтепер ознайомлений з ефективними прийомами і, безперечно, буду їх використовувати. Вже є певний результат, оскільки я помітив, що почав краще розподіляти свій час”.

Після закінчення психокорекційної роботи (квітень 2009 року) в контрольній та експериментальній групах був проведений контрольний зріз, який передбачав виявлення динаміки становлення здатності до самоефективності та її емпіричних корелятивів (самоповаги, копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання). Кількісні та якісні показники контрольного експерименту наведені у наступному підрозділі.

3.3. Динаміка здатності до самоефективності в експериментальній і контрольній групах в умовах цілеспрямованого психологічного впливу

Апробація запропонованих психокорекційних заходів, спрямованих на підвищення рівня самоефективності студентів юнацького віку експериментальної групи, зумовила якісні зміни в її складових.

Мета заключного етапу експериментального дослідження полягала у проведенні порівняльного аналізу якісних і кількісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та відповідно контрольної групи, а також аналізу проявів емпіричних корелятивів в КГ і ЕГ після формувального експерименту, що дозволило нам визначити динаміку проявів становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної психокорекційної роботи.

Відповідно до поставленої мети ми виділили такі завдання цього етапу експериментального дослідження:

- 1) провести порівняльний аналіз складових самоефективності в експериментальній й контрольній групах (до та після формувального експерименту);
- 2) визначити особливості динаміки емпіричних корелятивів самоефективності експериментальної й контрольної груп (до та після формувального експерименту).

Результати заключного етапу експериментального дослідження оброблялися за критерієм кутового перетворення Фішера [168, с.158-163]. Кількісні показники рівнів прояву самоефективності у студентів експериментальної та контрольної груп подано у табл. 3.1 та на рис. 3.1.

Під час визначення експериментальної та контрольної груп ми враховували відсутність статистично вірогідних відмінностей між ними стосовно кількісної представленості рівнів прояву самоефективності. Згідно цих даних в експериментальній і контрольній групах співвідношення рівнів самоефективності після формувального експерименту виявилось таким: кількість респондентів із високим рівнем її прояву збільшилась на 36,66 % ($\phi^*=3,08$, $p \leq 0,01$), із середнім – зменшилась на 26,67% ($\phi^*=2,1$, $p \leq 0,05$), кількість студентів із низьким рівнем зменшилась на 9,99% .

Порівняльний аналіз здатності до самоефективності в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту

N=60

Рівні	КГ		ЕГ		φ*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	5	16,67	16	53,33	3,08**
Середній	18	60	10	33,33	2,1*
Низький	7	23,33	4	13,34	-
Всього	30	100	30	100	

1. * $p \leq 0,05$;

2. ** $p \leq 0,01$

Зазначимо, що в учасників контрольної групи не виявлено статистично вірогідних змін у рівнях прояву самоефективності від констатувального до контрольного замірів (Додаток М, табл. М.2). Так, у цій групі не зафіксовано зменшення кількісного складу студентів із низьким рівнем самоефективності, він дорівнює 23,33%. Перше місце за кількісною представленістю посідає середній рівень (60,00%), останнє – 16,67% – студенти із проявами самоефективності високого рівня.

Порівняння кількісного складу респондентів за розповсюдженістю високого, середнього і низького рівнів у КГ та ЕГ після формувального експерименту засвідчило такі результати: в контрольній групі переважають прояви низького та середнього рівнів самоефективності (83,33%), що співвідноситься з тенденцією цього процесу в юнацькому віці, виявленою нами під час констатувального експерименту. Для досліджуваних експериментальної групи провідним є високий рівень прояву самоефективності – 53,34%; друге місце займає середній рівень (33,33 %), останнє місце – низький (13,33%).

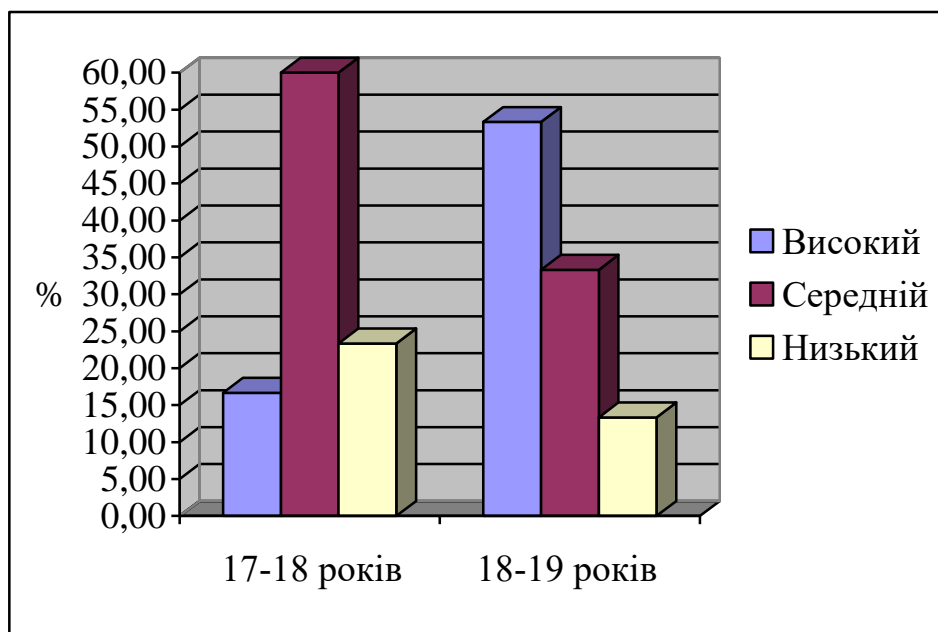


Рис. 3.1. Порівняльний аналіз здатності до самоефективності в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту

Отже, психокорекційна робота сприяла становленню здатності до самоефективності та позитивним змінам у зменшенні середнього, низького рівнів та збільшенням високого у студентів юнацького віку.

Охарактеризуємо динаміку проявів самоефективності соціальних взаємин та самоефективності в діяльності у студентів юнацького віку експериментальної та контрольної груп до та після апробації психокорекційної програми. Порівняння кількісного складу студентів за компонентами самоефективності на основі критерія кутового перетворення Фішера [178] продемонструвало статистично вірогідне збільшення кількісної представленості респондентів експериментальної групи з високим рівнем і зменшення чисельності студентів із середнім та низьким рівнем до та після проведення формувального експерименту (додаток М, табл. М.1). У досліджуваних контрольної групи виявлені зміни були статистично недостовірними (додаток М, табл. М.2). Викладене підтверджується і порівняльним аналізом складових самоефективності після завершення психокорекційної роботи у студентів обох

груп. Статистично вірогідні відмінності між групами констатовано на високому, середньому, низькому рівнях усіх складових (додаток М, табл. М.3).

Отже, психокорекційна робота сприяла підвищенню рівня самоефективності у студентів юнацького віку.

Наступним етапом нашого аналізу є дослідження динаміки емпіричних корелятив прояву здатності до самоефективності в експериментальній та контрольній групах, яке дало можливість виявити тенденції у зміні цих психічних явищ.

Емпіричними корелятами загальної самоефективності виступають самоповага та копінг-стратегії. Звернемося спочатку до проявів самоповаги. Так, у респондентів експериментальної групи після проведення психокорекції статистично значущо збільшився на високому рівні кожний із параметрів цього психічного утворення та суттєво зменшився середній та низький рівень його прояву (додаток Н, табл. Н 1). У контрольній групі показники зміни самоповаги до та після формувального експерименту були статистично незначущими (додаток Н, табл. Н 2). Наведені дані підтверджуються порівняльним аналізом динаміки самоповаги в експериментальній та контрольній групах після психокорекційного впливу. Відмінності кількісних показників самоповаги в учасників обох груп є статистично вірогідними (додаток Н, табл. Н 3).

Таким чином, розроблена та апробована нами психокорекційна програма сприяла формуванню самоповаги в юнацькому віці. Вона активізувала адекватність оцінки власних здібностей студентів, що сприяло очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності.

Порівняння динаміки прояву копінг-стратегій в експериментальній групі до та після формувального експерименту дозволяє констатувати значне зменшення кількості респондентів, які обирають неконструктивні ($\phi^*=2,46$, $p \leq 0,01$) та напівконструктивні копінг-стратегії і достовірне збільшення ($\phi^*=3,71$, $p \leq 0,01$) чисельності студентів, що надають перевагу конструктивним, а саме проблемно спрямованому стилю копінг-поведінки (додаток П, табл. П 1). У контрольній групі статистично достовірних змін по жодному із стилів копінг-

поведінки не зафіксовано (додаток П, табл. П 2). Достовірність отриманих даних підтверджує аналіз копінг-стратегій респондентів обох груп після проведення психокорекційної роботи, оскільки статистично значущі зміни констатуються за усіма стилями копінг-поведінки (додаток П, табл. П 3).

Отже, запропонована програма психокорекційної роботи сприяла підсиленню емоційної стійкості та стимулювала студентів юнацького віку до використання копінг-стратегій, спрямованих на активне подолання проблеми, що детермінує самоефективність особистості у вирішенні різноманітних життєвих ситуацій.

Охарактеризуємо динаміку прояву впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації, які є емпіричними корелятами самоефективності у соціальному вимірі студентів юнацького віку. Розглянемо спочатку почуття впевненості в собі. Зокрема, у студентів експериментальної групи після проведення формувального експерименту виявлено статистично значуще збільшення кількості респондентів із високим рівнем впевненості в собі, $\varphi^*=2,7$, $p \leq 0,01$. Констатовано статистично вірогідне зниження середнього рівня ($\varphi^*=1,84$, $p \leq 0,05$) та зменшення низького рівня прояву цього психічного явища (додаток Р, табл. Р 1). У контрольній групі статистично вірогідних змін між рівнями впевненості в собі зафіксовано не було (додаток Р, табл. Р 2). На статистично значущі відмінності між групами вказує і порівняльний аналіз кількісних показників почуття впевненості експериментальної та контрольної груп після проведення психокорекційної роботи (додаток Р, табл. Р 3).

Розглянемо особливості соціально-психологічної адаптації студентів в умовах цілеспрямованого психологічного впливу. Так, порівняльний аналізу прояву зазначеного емпіричного корелята соціальної самоефективності в експериментальній групі до та після формувального експерименту засвідчує статистично вірогідні зміни на всіх рівнях, а саме збільшення високого ($\varphi^*=3,27$, $p \leq 0,01$) та зменшення низького ($\varphi^*=2,48$, $p \leq 0,01$) і середнього (додаток С, табл. С.1). У контрольній групі достовірних змін не було зафіксовано (додаток С, табл. С.2). Зазначена тенденція підтверджується

даними обох груп після проведення формувального експерименту: зміна показників за усіма рівнями прояву соціально-психологічної адаптації статистично достовірна (додаток С, табл. С.3).

Таким чином, зазначені зміни засвідчують, що внаслідок цілеспрямованого психологічного впливу підвищився рівень почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптація. Розроблена та апробована нами психокорекційна програма допомогла студентам юнацького віку усвідомити стійке позитивне переживання власної успішності у встановленні та підтримці соціальних контактів; вона сприяла регуляції міжособистісних стосунків юнаків та дівчат шляхом підсилення соціальної компетентності.

Порівняння вираженості рівнів прояву мотивації навчання, що досліджується нами як емпіричний корелят прояву самоефективності в діяльності, в експериментальній групі після проведення формувального експерименту дозволяє констатувати, що існують статистично значущі відмінності усіх показників мотивації навчання на високому, середньому та низькому рівнях (додаток Т, табл. Т 1).

Для підтвердження ефективності створеної та впровадженої нами програми психокорекційної роботи із студентами юнацького віку, необхідно порівняти динаміку рівнів прояву мотивації навчання у ВНЗ у контрольній групі до та після формувального експерименту. Було виявлено, що вираженість рівнів прояву показників мотивації навчання у контрольній групі до та після формувального експерименту змінилась статистично незначущо (додаток Т, табл. Т 2). На достовірність наведених даних вказує також аналіз мотивації навчання респондентів обох груп після проведеної психокорекції, оскільки статистично вірогідно зріс високий рівень, зменшився низький і середній (додаток Т, табл. Т 3).

Загалом викладене дає підставу зробити висновок про зростання у юнацькому віці мотивації навчання, бажання працювати над собою. Застосована нами психокорекційна програма стимулювала процес

усвідомлення респондентами експериментальної групи своїх індивідуальних особливостей, прагнення оволодіти професійними знаннями та сформуванню у собі професійно важливі якості, що сприяло ефективності навчання студентів юнацького віку.

Проведений нами аналіз результатів заключного етапу дослідження дозволяє зробити такі висновки:

- виявлено статистично вірогідні позитивні зміни у студентів юнацького віку експериментальної групи, які проявляються у зростанні загальної, соціальної та діяльнісної самоефективності;

- позитивна динаміка була констатована також у емпіричних корелятах прояву самоефективності – самоповазі, копінг-стратегіях, почутті впевненості в собі, соціально-психологічній адаптації, мотивації навчання;

- статистично незначуща динаміка підвищення самоефективності особистості під впливом емпіричних корелятив у контрольній групі засвідчує неефективність впливу традиційної навчально-виховної системи вищої освіти на становлення здатності до самоефективності у юнацькому віці;

- позитивна динаміка у рівнях прояву самоефективності у студентів юнацького віку експериментальної групи, яка виявилася у статистично достовірному збільшенні кількісних показників високого рівня, зменшенні середнього та низького рівнів і відсутності таких змін у контрольній групі, вказує на ефективність створеної й апробованої нами програми психологічного впливу на становлення здатності до самоефективності у юнацькому віці.

Проведена психокорекційна робота підтвердила висунуту нами гіпотезу та дала можливість сформулювати наступні практичні рекомендації з підвищення рівня здатності до самоефективності для студентів юнацького віку, викладачів, практичних психологів вищих навчальних закладів:

1. Необхідно вдосконалювати знання про психологічні особливості юнацького віку та особливості становлення здатності до самоефективності у юності, проводити подальші дослідження на теоретичному та емпіричному рівнях і обговорювати результати на науково-практичних семінарах,

конференціях. Викладачам, практичним психологам доцільно використовувати ці знання у плануванні навчального процесу, під час виховних бесід зі студентами, консультацій, у проведенні психологічних тренінгів.

Виявлені психологічні особливості становлення самоефективності та її емпіричних корелятив у юнацькому віці можуть бути використані викладачами психології у лекційних курсах: “Загальна психологія”, “Вікова та педагогічна психологія” під час вивчення тем: “Особистість”, “Психологія юнацького віку”, “Психологія виховання”. Необхідно ознайомлювати студентів юнацького віку з критеріями та показниками здатності до самоефективності в юнацькому віці. Нові знання, уміння та навички сприятимуть ефективності юнаків та дівчат у діяльності та спілкуванні, їх особистісному зростанню.

Запропонована психокорекційна програма становлення здатності до самоефективності може бути використана практичними психологами під час проведення психологічних тренінгів, індивідуальних консультацій зі студентами. У ході планування тренінгових занять доречно зважати на умови формування самоефективності в юності.

2. Викладачам, практичним психологам доцільно приділяти увагу віковим особливостям прояву самоповаги, копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання, які впливають на підвищення рівня загальної, соціальної та діяльнісної самоефективності в юнацькому віці. Необхідно враховувати виявлені позитивні кореляційні взаємозв'язки між зазначеними особистісними утвореннями зі складовими самоефективності у плануванні психокорекційної роботи зі студентами юнацького віку.

3. Практичним психологам проводити діагностування самоефективності та її емпіричних корелятив у юнацькому віці. Оптимальним для становлення особистості юнацького віку є високий рівень прояву здатності до самоефективності. У разі виявлення домінування середнього та низького рівнів необхідно підвищувати рівень самоефективності студентів за допомогою вправ, які впливають на формування адекватної оцінки власних

здібностей, підсилюють очікування успіху у діяльності та соціальній взаємодії (“На висоті”, “Цінні якості”, “Формула успіху”, “Самовдосконалення”, “Копінг-поведінка”, “Ефективні стратегії подолання” тощо); формують здатність до адаптивної та конструктивної соціальної компетентності, ініціативності у встановленні та підтримці соціальних контактів, відкритості у вираженні думок і почуттів (вправи “Невпевнена, впевнена й агресивна відповідь”, “Риторика”, “У кабінеті декана”, “Долаючи бар’єри”, “Впевнене спонукання”, “Ти і я” тощо); сприяють ефективному плануванню та коригуванню діяльності з домінуванням внутрішньої мотивації, гнучкості та наполегливості у досягненні цілей, задоволенню як процесом так і результатом діяльності (вправи “Мої успіхи”, “Мій робочий ландшафт”, “Могутність”, “На шляху до мети”, “Долаємо перешкоди”, “Працюємо над помилками”, “Історія навпаки” тощо).

Звертати увагу на динаміку прояву здатності до самоефективності у юнацькому віці. Зниження показників за складовими самоефективності на другому курсі вказує на кризу переходу від юності до ранньої дорослості, що проявляється в розчаруванні у навчанні, у обраному фаху, викладачах, незадоволенні власним становищем у суспільстві, стосунками з оточуючими. Необхідно підсилювати здатність до самоефективності юнаків та дівчат шляхом застосування комплексного впливу на її емпіричні кореляти під час психологічних тренінгів, занять з іноземної мови, індивідуальних консультацій зі студентами.

4. Викладачам іноземної мови доцільно на заняттях використовувати групові та індивідуальні завдання, спрямовані на підвищення самоповаги та використання ефективних копінг-стратегій, що сприятиме становленню загальної самоефективності (вправи “Поміркуй над висловлюванням”, “Власна ефективність”, “Створи себе сам”, “Я через десять років”); формування впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації з метою підсилення самоефективності соціальних взаємин (вправи “Ефективна взаємодія”, “Я та люди, що мене оточують”, “Встановлення контакту”,

“Продовжити думку”, “Перефразування”); зростанню внутрішньої мотивації навчання, що веде до зростання самоефективності в діяльності (вправи “Девіз”, “Книга”, “Нобелівська премія”, “Самопрезентація”).

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці відбувається у процесі продуктивного подолання вікової кризи під час переходу до ранньої дорослості та передбачає наступні напрямки: посилення самоповаги, сприяння використанню конструктивних копінг-стратегій, зростання почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації та мотивації навчання при створенні певних умов їх становлення.
2. Провідними умовами підвищення рівня здатності до самоефективності під час формувального експерименту у студентів 18-19 років є: актуалізація усвідомлення значущості самоефективності особистості, що підсилює особистісне зростання; посилення інтеграції оцінки позитивних і негативних сторін власної особистості з домінуванням позитивного переживання; активація адекватності оцінки власних здібностей, що сприяє очікуванню успіху; розвиток самокерування, самовпевненості, віддзеркаленого самоствавлення, які обумовлюють формування самоповаги особистості юнацького віку; сприяння використанню конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях шляхом підсилення емоційної стійкості та здатності активно діяти у напрямку вирішення проблеми; регуляція міжособистісних стосунків шляхом підвищення соціальної компетентності особистості юнацького віку, що сприяє впевненості у встановленні та підтримці соціальних контактів; стимуляція прагнення до стійкого переживання успішності у соціальних взаєминах, що зумовлює зростання соціально-психологічної адаптації юнаків та дівчат; актуалізація здатності до планування діяльності, котра визначає стійкість та наполегливість у досягненні мети; підсилення мотивації отримання нових знань, умінь та

навичок, що сприяє особистісно зорієнтованому навчанню студентів юнацького віку та їх професійній підготовці.

3. Поєднання різних методів (гуманістичної терапії, гештальт-терапії, арт-терапії, позитивної психотерапії, поведінкової психотерапії, особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу) та форм роботи (позанавчальні групові психокорекційні заняття, заняття з англійської мови, індивідуальні консультації) стало оптимальним шляхом психокорекційного процесу. Результати формувального експерименту дозволили зафіксувати статистично значущі позитивні зміни у рівнях прояву загальної, соціальної, діяльнісної самоефективності, а також зростання кількості студентів, які використовували проблемний стиль копінг-поведінки, респондентів із високою самоповагою, впевненістю у собі, соціально-психологічною адаптацією, внутрішньою мотивацією навчання. Це підтвердило дієвість реалізованої психокорекційної програми підвищення рівня здатності до самоефективності, що сприяє подоланню вікової кризи студентів юнацького віку під час переходу до ранньої дорослості та їх особистісному зростанню.

4. Статистично вірогідне збільшення рівня здатності до самоефективності вказує на можливість та необхідність забезпечення психологічної допомоги студентам юнацького віку у процесі їх особистісного зростання, свідчить про ефективність розробленої програми та можливість її впровадження у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Матеріали третього розділу

надруковані у наступних публікаціях автора:

1. Лук'яненко В.В. Теоретичні засади психокорекційної роботи з підвищення рівня самоефективності в юнацькому віці / В.В.Лук'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2009. – Том XI, част. 4. – С.226-236

2. Лук'яненко В.В. Динаміка становлення здатності до самоефективності студентів юнацького віку в умовах цілеспрямованого психологічного впливу / В.В.Лук'яненко // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2010. – Випуск 34. – С.121-130.
3. Лук'яненко В.В. Підвищення самоефективності студентів юнацького віку на заняттях з англійської мови у вищому технічному навчальному закладі / В.В.Лук'яненко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [“Особистісно-діяльнісний підхід в навчанні іноземних мов студентів немовних ВНЗ”], (Київ, 20 травня 2011 р.). – К., 2011. – С. 101-104.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено вирішення проблеми становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: розкрито сутність самоефективності, її психологічні особливості, критерії діагностування, рівні, умови її підвищення, також обґрунтовано та апробовано програму шляхів та засобів психологічного впливу на її становлення, визначені рекомендації стосовно підсилення самоефективності у студентів юнацького віку.

1. Одним із напрямків виховання цілеспрямованої, успішної, впевненої у своїх силах особистості є дослідження психологічних особливостей та умов підвищення самоефективності як здатності до адекватної оцінки власних здібностей, соціальної компетентності, планування та коригування діяльності. Самоефективність спрямовує особистість на очікування успіху в різних сферах життєдіяльності, ініціативність та стійкість у встановленні та підтримці соціальних контактів, гнучкість та наполегливість у досягненні мети.

Юнацький вік – період особистісного самовизначення, професійної підготовки, розширення кола соціальних взаємин – є сенситивним для зростання самоефективності особистості. Водночас, перехід від юності до ранньої дорослості супроводжується віковою кризою, для якої характерні незадоволеність смислом життя, розчарування у навчанні, критичне ставленні до викладачів, невпевненість у встановленні соціальних контактів, що гальмує процес особистісного зростання юнаків та дівчат.

2. Структура самоефективності, яка зумовлена психологічними особливостями юнацького віку, містить у собі такі складові: загальна самоефективність, самоефективність соціальних взаємин, самоефективність у діяльності. Критерієм та показником загальної самоефективності є оцінка використання власних здібностей (очікування успіху), самоефективності соціальних взаємин – соціальна компетентність (ініціатива та стійкість у соціальних контактах), самоефективності в діяльності – здатність планувати та коригувати (гнучкість та наполегливість у досягненні мети). Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності при переході до ранньої

дорослості пов'язані з віковими проявами її складових, а також із такими особистісними утвореннями як самоповага (самокерування, самовпевненість, віддзеркалене самоствавлення), копінг-стратегії (проблемний стиль, соціальне відволікання, емоційний стиль), почуття впевненості в собі, соціально-психологічна адаптація, мотивація навчання у ВНЗ (мотиви набуття знань, отримання професії, диплома). Таким чином, самоефективність у юнацькому віці – це здатність із самоповагою, впевнено оцінити власні можливості у досягненні успіху, бути адаптивним у соціальних взаєминах, мати внутрішню мотивацію діяльності та конструктивно вирішувати складні життєві ситуації.

3. Здатність до самоефективності у юнацькому віці проявляється на трьох рівнях: високому, середньому, низькому. *Високий рівень* характеризується наявністю осмисленої інформації про власні здібності, здатністю до успішної міжособистісної взаємодії, що знаходить свій вияв у впевненості, ініціативності. Цьому рівню властиві наполегливість у досягненні цілей, задоволення як процесом, так і результатом діяльності, пошук конструктивних шляхів вирішення складних життєвих ситуацій. Вищезазначеному рівню притаманні високі показники самоповаги, впевненості, адаптованості у стосунках, а також внутрішня мотивація навчання. *Середній рівень* відзначається незбалансованістю позитивних і негативних оцінок власних можливостей, переживанням внутрішнього дискомфорту у ситуаціях взаємодії, нестійкістю цілей, уникненням відповідальності. Виявляються сумніви як щодо поваги до себе, так і у здатності викликати повагу оточення. У разі виникнення проблеми має місце абстрагування, соціальне відволікання. Зниження впевненості та соціально-психологічної адаптації впливає на ефективність соціальних взаємин. Виникають суперечності між зовнішньою і внутрішньою мотивацією навчання з переважанням останньої, зменшення інтересу до набуття нових і професійних знань. *Низький рівень* характеризується уникненням соціальних контактів, невпевненістю, дезадаптованістю, неспроможністю планувати діяльність, розподіляти власний час, долати перешкоди на шляху до мети. Цьому рівню властива надмірна фіксація уваги на

власних недоліках, роздратованість, емоційна відчуженість, домінування зовнішньої мотивації навчання над внутрішньою, що знаходить свій вияв у прагненні отримати диплом про вищу освіту за мінімальних інтелектуальних зусиль.

Становлення здатності до самоефективності обумовлюється особливостями юнацького віку. Констатується негативна вікова тенденція збільшення середнього і низького з одночасним зменшенням високого рівня здатності до самоефективності у 18-19-річних студентів, порівняно з 17-18-річними. Оптимальним для особистісного зростання студентів юнацького віку є високий рівень зазначеного психічного утворення, тоді як насправді, домінуючим є середній та низький рівні. Виявлені тенденції пояснюються кризою переходу до ранньої дорослості, що характеризується руйнацією життєвих планів, розчаруванням в обраному фаху, викладачах, у системі навчання у ВНЗ, незадоволеністю власним становищем у суспільстві, стосунками, станом загальної невизначеності

4. Відсутність достовірної динаміки у проявах складових самоефективності та особистісних утворень, взаємопов'язаних із нею, обумовили необхідність психокорекційної роботи зі студентами юнацького віку. Ефективним шляхом оптимізації цього процесу є створення засобами психокорекції умов становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: актуалізація усвідомлення значущості самоефективності особистості; посилення інтеграції оцінки позитивних і негативних сторін власної особистості з домінуванням позитивного переживання; активація адекватності оцінки власних здібностей; розвиток самоповаги особистості юнацького віку; сприяння використанню конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях; регуляція міжособистісних стосунків; стимуляція прагнення до стійкого переживання успішності у соціальних взаєминах; актуалізація здатності до планування діяльності; посилення мотивації отримання нових знань, вироблення необхідних умінь і навичок.

Програма психологічної корекції здатності до самоефективності

базується на активізації у студентів юнацького віку самоповаги, конструктивних копінг-стратегій, почуття впевненості в собі, соціально-психологічної адаптації, мотивації навчання у ВНЗ. Позитивні зміни у рівнях особистісних утворень, взаємопов'язаних із самоефективністю, характеризуються зростанням самоповаги, яка виявляється у самокеруванні, самовпевненості, віддзеркаленому самостваренні; підсиленням здатності до проблемного стилю копінг-поведінки, зростанням впевненості в собі та соціальної адаптації, підвищенням внутрішньої мотивації навчання. Після проведення психокорекційної роботи в експериментальній групі були отримані результати, які дали можливість констатувати статистично достовірне збільшення кількості юнаків та дівчат з високим рівнем здатності до самоефективності та водночас зменшення чисельності студентів, які мають середній та низький рівні. У контрольній групі зміни виявилися статистично незначущими.

5. У рекомендаціях підкреслюється, що викладачам, практичним психологам ВНЗ необхідно вдосконалювати свої знання про становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці, зважати на умови формування цього особистісного утворення, підвищувати рівень самоефективності за допомогою вправ, спрямованих на формування адекватної оцінки власних здібностей, соціальної компетентності, здатності планувати та коригувати діяльність.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи її подальшого вивчення пов'язані з поглибленим концептуальним аналізом здатності до самоефективності за усіма складовими, створенням психодіагностичних методик дослідження цього психічного явища, вивчення особливостей здатності до самоефективності у взаємодії “викладач-студент”, що й буде предметом нашого подальшого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева Н.Н. Вы и младенец / Н.Н.Авдеева, С.Ю.Мещерякова. – М.: Педагогика, 1991. – 544 с.
2. Аверин В.А. Психология для детей и подростков: Учебное пособие / Вячеслав Афанасьевич Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
3. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта: Пер. з англ. / А.Айві. – К.: Сфера, 1998. – 342 с.
4. Алберти Р.Э. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! / Р.Э. Алберти, М.Л. Эммонс. – СПб.: Академический проект, 1998. – 190 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды: в 2 т. / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Педагогика. – Т. 2. – 1980. – 288 с.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование/ А.Анастаси, С.Урбина. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
7. Аристотель. Сочинения: в 4 т./ Аристотель. – М.: Мысль, 1976-1983 . – Т. 4. – 1983. – С. 376-644.
8. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М., 1976. – 158 с.
9. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
10. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
11. Бахтина И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Бахтина Ирина Анатольевна. – Казань, 1997. – 180 с.
12. Бернс Р. Развитие я концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.:Просресс, 1986. – 224 с.

13. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
14. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А.Бодалев, В.В.Столин, В.С.Аванесов. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2000. – 440 с.
15. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна / Лидия Ильинична Божович. – 2-е изд. М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
16. Большой психологический словарь /под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 666 с.
17. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. дис. на соискание науч.степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / М.И. Боришевский . – М., 1990. – 77 с.
18. Боярынцева А.В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01 / Боярынцева Алла Васильевна. – М, 1995. – 249 с.
19. Брунова-Калисецкая И.В. Психологическая самоэффективность как фактор кросс-культурной адаптации: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Брунова-Калисецкая Ирина Владимировна. – К, 2009. – 196 с.
20. Будич Н.Ю. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01 / Будич Наталья Юрьевна. – Хабаровск, 2005. –154 с.
21. Булах І.С. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій. Навчально-методичний посібник/ І.С.Булах, Л.В.Долинська. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 105 с.
22. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка / Ирина Сергіївна Булах: Монографія.—К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
23. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.

24. Васильева Т.И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Васильева Татьяна Иосифовна. – М, 2008. – 264 с.
25. Ващенко І.В. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання: Навч. посіб. / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України / І.В.Ващенко, О.Г. Антонова. – К.: Знання, 1998. – 289 с.
26. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А.Вербицкий, Н.А. Бакшаева: Монография – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
27. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін]. – 2-ге вид. – К.: Просвіта, 2009. – 400 с.
28. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т / Лев Семенович Выготский. — М.: Педагогика, 1982-1984 . – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.
29. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский. — М.: Педагогика, 1984 – . – Т. 6: Научное наследство / Под ред. М. Г. Ярошевского. – 1984. – 400 с.
30. Гайдар М.И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гайдар Марк Игоревич. – Воронеж, 2008. –262 с.
31. Галецька І.І. Психологічні чинники соціальної адаптації / І.І.Галецька // Вісник “Соціогуманітарні проблеми людини”. – 2005. – №1. – С.91-101.
32. Галецька І.І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації / І.І.Галецька //Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2003. – Вип. 5. – С.433-441.
33. Герцен А.И. С того берега / Александр Иванович Герцен. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 242 с.
34. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.

35. Гончаров Ю.Н. Личностные особенности профессионального развития государственных служащих: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Гончаров Юрий Николаевич. – М.: РАГС при Президенте РФ, М., 1997. – 183 с.
36. Гордеева Т.О. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14, Психология. – 2006. – №3. – С. 78-85.
37. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Тамара Олеговна Гордеева // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-102.
38. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы: Актуализация творческого потенциала / Л.В.Грачева. – СПб: Речь, 2003. – 58 с.
39. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков / Андрей Геннадьевич Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 160 с.
40. Грецов А.Г. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / Андрей Геннадьевич Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
41. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум / Т.Г.Григорьева. – Новосибирск: Изд-во Новосибир. ун-та, М.: Совершенство, 1997. – 116 с.
42. Григорьева Т.Л. Профессиональная Я-концепция государственных служащих разных уровней управления: автореф. дис. на соискание науч. степени. канд. психол. наук: спец. 19.00.13. “Психология развития, акмеология” / Т.Л.Григорьева. – М.: РАГС при Президенте РФ, 2001. – 26 с.
43. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / А.В.Гупаловська. – К., 2005. – 25 с.
44. Гуцин М.В. Самоэффективность как фактор профессиональной зрелости военнослужащих, проходящих военную службу по контракту / В.М.Гуцин // Психологические эффекты как необходимые ресурсы современного

образовательного процесса. Материалы региональной научно-практической конференции (Воронеж 25 октября 2007 г.). – Воронеж: ВО-ИПКиПРО, 2008. – С. 20-28.

45. Давыдов В.В. Проблемы психического развития детей / В.В. Давыдов // Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – С. 38-83.

46. Данилова Е.В. Формирование позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности: дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Данилова Евгения Викторовна. – Ставрополь, 2007. – 204 с.

47. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э.Обран. – М.: РАГС, 1995. – 207 с.

48. Долинська Л.В. Підготовка молоді до сімейного життя: Соціально-психологічний тренінг / Л.В.Долинська Т.А. Демидова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 74 с.

49. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “загальна психологія, історія психології” / Г.М.Дубчак. – К., 2000. – 19 с.

50. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (На примере студентов-психологов): дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич. – Томск, 2000. – 186 с.

51. Єрмакова Н.О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Єрмакова Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 205 с.

52. Загальна психологія / [С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. За загальною редакцією акад. С.Д. Максименка]. – К.: Форум, 2000. – 543 с.

53. Занюк С.С. Психология мотивации / Сергей Степанович Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
54. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: теорія, діагностика і психокорекція: Навч. посіб. / Тетяна Миколаївна Зелінська. – К.: Каравела, 2010. – 256 с.
55. Зелінська Т.М. Психологія консультування амбівалентних особистостей: Навч.посібник / Тетяна Миколаївна Зелінська. – К.: Каравела, 2011. – 152 с.
56. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф.Зимбардо, М.Ляйпе. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
57. Зимняя И.А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
58. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
59. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07/ Ічанська Олена Михайлівна. –К., 2002. – 225 с.
60. Кант И. О педагогике / Иммануил Кант // Трактаты и письма. – М., 1980. – 712 с.
61. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д.Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 638 с.
62. Квин В. Прикладная психология / В.Квин. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.
63. Киршбаум Э.И. Психологическая защита / Эдуард Киршбаум, Алина Еремеева. – 3-е изд. – М.; СПб.: Смысл; Питер, 2005. – 175 с.
64. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / Мишель Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
65. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов н / Д: Феникс, 1996. – 512 с.
66. Клочек Л.В. Развитие процессов идентификации и видособления у підлітковому і ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Клочек Лілія Валентинівна. – К., 2005. – 259 с.

67. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А.Ковалев // Вопр. психологии.– 1987. –№3. – С. 41-49.
68. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 355 с.
69. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк / Игорь Семенович Кон . – М.: Политиздат, 1987. – 350 с.
70. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
71. Коновалова Г.Н. Деятельностный подход к управлению адаптацией к учебному процессу студентов вузов физической культуры на основе рейтинговой оценки: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04/ Коновалова Галина Николаевна. – Смоленск, 2006. – 199 с.
72. Коссов Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие / Б.Б.Коссов. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
73. Костюк Г.С. Здібності та праця людини: Стенограма публ. Лекції / Григорій Силевич Костюк. – К.: 1950. – 43 с.
74. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг.— СПб: Питер, 2000. –992 с.
75. Кремешна Т.І.Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Кремешна Тетяна Іванівна. – К., 2008. – 258 с.
76. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М.: Дело, 1998. – С. 372-384.
77. Кричевский Р.Л. Черты современного эффективного менеджера / Р.Л.Кричевский // Очерки организационной психологии / под общ. ред. А.С. Огнева. – Воронеж: ВГИ, 1998. – С. 65-84.
78. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т.Л.Крюкова// Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, №2. – С. 5-15.

79. Крюкова Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т.Л.Крюкова // Психологическая диагностика. – 2005. – №2. – С. 65-71.
80. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л.Крюкова // Психологический журнал. –2008. – Т. 29, №2. – С. 88-95.
81. Крюкова Т.Л. Молодежь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности / Т.Л.Крюкова, В.Д.Сапоровская // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. — Кострома, 2000. – С.95-98.
82. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч.посібник / С.Б.Кузікова. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 384 с.
83. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие / И.Ю.Кулагина. – М.: УРАО, 1997. – 176 с.
84. Кунигель Т.В. Тренинг “Активизация внутренних ресурсов подростка” / Т.В.Кунигель. – СПб.: Речь, 2006. – 101 с.
85. Левченко Е.С. Социальная адаптация студентов вуза средствами физической культуры: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Левченко Евгений Сергеевич. – М., 2007. – 180 с.
86. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., Академия, 2004. – 352 с.
87. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как объект психодиагностики / Д.А.Леонтьев, Е.Н.Осин // Психологическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 4-7.
88. Лисина М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми / М.И.Лисина // Развитие общения у дошкольников. М, 1974. – С.113-152.
89. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / Майя Ивановна Лисина. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.
90. Локк Д. Избранные философские произведения: в 2-х т. / Джон Локк. – М.: Соцэкгиз. – Т.2. – 1960. – 532 с.

91. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы философии. – 1979. – №8. – С.34-47.
92. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М: Наука, 1984. – 445 с.
93. Лук'яненко Т.Н. Психологічні особливості прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Лук'яненко Тетяна Никифорівна. – К., 2003. – 230 с.
94. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности / М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая ассоциация (ПАРФ), 1988. – 496 с.
95. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций / Магнуссон Д. // Психол. журнал. – 1983. – Т.4, № 2. – С.28–33.
96. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 794 с.
97. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т / Антон Семенович Макаренко. – М., 1957-1958. – Воля, мужество, целеустремленность // Т. 5. – М., 1958. – С. 102-118.
98. Максимова Н.Ю. Основы детской патопсихологии: Учебное пособие / Н.Ю.Максимова, Е.Л.Милютина, В.М.Пискун.– К.: Перспектива, 1999.– 432 с.
99. Маркелова Н.В. Развитие представлений об успешности в раннем юношеском возрасте: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Маркелова Наталья Валерьевна. – Ставрополь, 2005. – 276 с.
100. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
101. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу. – М. : “Рефл-бук” – К.: Ваклер”, 1997. – 304 с.
102. Мирзаянова Л.Ф. Динамика развития самооффективности студентов в период вхождения в вузовскую реальность на этапе профессионализации / Л.Ф.Мирзаянова // Социально-педагогические и психологические исследования. – 2009. – Вып. 5. – С. 92-94.

103. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – 2-е изд. / Л.М.Митина. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 400 с.
104. Михайлова І.В. Особистісні детермінанти прояву турботи про себе у ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Михайлова Ірина Василівна. – К., 2009. – 269 с.
105. Мілютіна К. Психологія успіху / Катерина Мілютіна. – К.: Главник, 2007. – 144с.
106. Могилевкин Е.А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд.психол.наук: 19.00.13 “психология развития, акмеология” / Е.А.Могилевкин. – М.: РАГС при Президенте Р.Ф., 1998. – 24 с.
107. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для клас. руководителей. –2-е изд. / Анатолий Викторович Мудрик. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
108. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2001. – 288 с.
109. Наратова-Бочавер С.К. “Coping Behavior” в системе понятий психологии личности / С.К.Наратова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997 – т. 18, № 5. – С. 20-30.
110. Немов Р.С. Психологическое консультирование / Р.С.Немов.—М: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 200. – 528 с.
111. Никитин Е.П.Феномен человеческого самоутверждения / Е.П.Никитин, Н.Е.Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 218 с.
112. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
113. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебное пособие / Л.Ф.Обухова. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.
114. Одаренные дети: Пер. с англ. / [Общ. Ред. Г.В.Бурменской и

- В.М.Слуйкого]. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
115. Олпорт Г. Личность в психологии / Гордон Олпорт. – М.: КСП, СПб.: Ювента, 1998. – 325 с.
116. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра психол. наук: 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология ”/ АПН СССР. НИИ общей и пед. психологии. – М., 1986. – 33 с.
117. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А.А.Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.
118. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
119. Основы педагогики и психологии высшей школы / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Узд. Моск. ун-та, 1986. – С. 67-73.
120. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст./ [За ред. Т.М. Титаренко]. – Луцьк: "Вежа": Волин. Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
121. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся / Н.В.Останина // Вестник ЧГПУ. – №1. – 2009. – с. 109-121.
122. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р.Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
123. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р.Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
124. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди / [За ред. О.Г.Дзевєріна]. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
125. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан.— М.: Медицина, 1996. – 464 с.
126. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем. / Носсрат Пезешкиан. – М.: Прогресс. – 240 с.

127. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Пер, с англ. М.С.Жамкочьян под ред. В. С. Магуна / Л.Первин, О.Джон. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
128. Перлз Ф. Гештальт-подход: свидетель терапии / Фредерик Перлз. – 2-е изд. – М.: „Психотерапия“. – 2007. – 224 с.
129. Петровский А.В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 512 с.
130. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
131. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1982. – 310 с.
132. Пов’якель Н.І. Психологічні вимоги та методичні засади конструювання психокорекційних програм як технологічної компоненти професійної діяльності практичного психолога / Н.І.Пов’якель //Психологія: Зб. наук. пр. Випуск 1 (8). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С. 204-212.
133. Попелюшко Р.П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської молоді / Р.П.Попелюшко // Практична психологія та соціальна робота. – №8. – 2006. – С.55-65.
134. Портнова Ю.М. Формирование позитивного самоотношения студентов посредством психологического воздействия: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Портнова Юлия Михайловна. – Нижний Новгород, 2008. – 176 с.
135. Потемкина О.Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О.Ф.Потемкина, Е. В.Потемкина. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.
136. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я.Райгородский (редактор-составитель). – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
137. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / [Под редакцией И. В. Дубровиной]. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с

138. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Юлія Олексіївна Приходько. – К.: Рад.шк., 1987. – 126 с.
139. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе / А.М.Прихожан. – М: ТЦ “Сфера”, 2000. – 192 с.
140. Психогимнастика в тренинге / [Под редакцией Н.Ю.Хрящевой]. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.
141. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / [Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Н.Б. и др.]. – СПб., 1998. – 48 с.
142. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / [Под ред. И.В.Дубровиной]. – 5-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 128 с.
143. Психология подростка / [Под ред. А.А.Реана]. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 512 с.
144. Психология человека от рождения до смерти / [Под общей редакцией А.А. Реана]. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 656 с.
145. Психологічний словник/ [За редакцією В.І. Войтка]. – К.: “Вища школа”, 1982. – 216 с.
146. Психологія життєвої кризи / [Відп. ред. Т.М. Титаренко]. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
147. Психосинтез. Теория и практика /Сост. и перев. В. Данченко. – 2-е изд. – К.: PSYLIB, 2003. – 298 с.
148. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
149. Раншбург И. Секреты личности: Пер. с венг. / И. Раншбург, П. Поппер – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
150. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
151. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: учеб.пособие / Е.И.Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – С. 218-227.

152. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
153. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Рэнсом Роджерс.—М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
154. Рождественская Е.А. Особенности мотивации обучения в ВУЗе / Е.А. Рождественская, Н.А. Рощина., Е.Н. Кубарев // Вестник ТГПУ. Серия: Психология. – 2005. – Выпуск 1(45). – С. 44-46.
155. Ромек В.Г. Тесты уверенности в себе / В.Г. Ромек // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. – Ростов-на-Дону, Ирбис, 1998 . – С. 87-108.
156. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Владимир Георгиевич Ромек. – СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
157. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – 251 с.
158. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л.Рубинштейн// Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С. 5-17.
159. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам. – 2-е международное издание. – СПб.: Питер, 2006. - 376 с.
160. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / Софія Федорівна Русова. – Кн. 2. / За редакцією Є.І. Коваленко. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
161. Савотина Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.06 / Савотина Наталья Анатольевна. – М., 1997. – 196 с.
162. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 206 с.
163. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд. / Вирджиния Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

164. Селигман М. Как научиться оптимизму / Мартин Селигман. – М.: Персей, 1997. – 432 с.
165. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Селигман.— М.: Издательство “София”, 2006. – 368 с.
166. Семечкин Н.И. Социальная психология: в 2-х ч. / Н.И.Семечкин. – Владивосток. – Ч. 2. – 2003. – 132 с.
167. Сивогракова З.А. Психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Сивогракова Заріна Анатоліївна. – К., 2010. – 289 с.
168. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: ООО “Речь”, 2007. –350 с.
169. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
170. Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников / К.Р.Сидоров // Вопросы психологии.—2007. – №3. – С. 149-157.
171. Силвестру А.И. Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представлений о своих возможностях: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / А.И. Силвестру.— М., 1978.— 18 с.
172. Смаглий Е.И. Проявление и формирование психологического состояния уверенности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Е.И.Смаглий. – К., 1989. – 23 с.
173. Соколова І.М. Психофізіологічні основи попередження дезадаптації студентів перших років навчання: автореферат дис. д-ра психол. наук : 19.00.02 “ Психофізіологія” / І. М. Соколова / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АМН України. – К., 2008. – 32 с.
174. Соломатина Т.Б. Социальная адаптация студенческой молодежи в процессе профессионального образования: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Соломатина Татьяна Борисовна. – М., 2001. – 204 с.

175. Соломка Т.М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів I-III рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец 19.00.07 “педагогічна та вікова психологія” / Т.М.Соломка. – К, 2009. – 23 с.
176. Сомова Е.Г. Личностный аспект трудностей общения в юношеском возрасте: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Сомова Елена Григорьевна. – Краснодар, 1999. – 170 с.
177. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: дис. ... доктора психол.наук: 19.00.01 / Б.А. Сосновский. – М., 1991. – 321 с.
178. Социальная психология / [Ш.Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс].—10-е изд.—СПб.: Питер, 2004.—767 с.
179. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. / Василий Александрович Сухомлинский / Редкол.: Дзевеверин А.Г. и др. – К.: Рад. школа. – Т. 3. – 1979. — 301 с.
180. Тайсон Ф.Психоаналитические теории развития / Пер. с англ. / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. – М.: “Когито-Центр”, 2006.—407 с.
181. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т./ Ред.-сост. Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1985.
182. Тимофеева О.В. Акмеологические условия и факторы преодоления возрастных кризисов учителя: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13/ Тимофеева Ольга Валерьевна. – М.: РАГС при президенте Р.Ф., 2005. – 187 с.
183. Ткачук А.Т. Дослідження психологічних особливостей комунікативних копінг-ресурсів фахівців податкової служби / А.Т.Ткачук // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. 2010. – Т.ХІІ, Част.4. – С.398-407.
184. Тренерська валіза / [О.Главник, Р.Безпальча, О.Попова]. – К.: Главник, 2006. – 144 с.

185. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия социальной адаптацией) / [под. ред. Е.Г.Трохишиной]. – СПб.: Речь, 2007. – 215 с.
186. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. Труды / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Флинта, 1999. – 672 с.
187. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем / Пер. с нем / Клаус Фопель.– М.: Генезис, 2008.– 184 с.
188. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / Пер. с нем / Клаус Фопель.– М.: Генезис, 2008.– 208 с.
189. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / [Под ред. И.В.Дубровиной]. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
190. Формування мислення студентів у позанавчальний час: Укр. респ. наук. практи. конференція / Ін-т системних досліджень освіти. – К., 1993. – 344 с.
191. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / [Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева] / Виктор Франкл.—М.: Прогресс, 1990.—368 с.
192. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. Пер. с англ. – СПб: Проим-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
193. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А.Фурманов. – Мн.: Ильин В.П., 1996. – 192 с.
194. Хазратова Н.В. Включения студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Н.В.Хазратова// Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №2. – С.5-8.

195. Хазратова Н.В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти (включення до соціально-психологічного простору організації) / Н.В.Хазратова //Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №5. – с.27-31.
196. Хурчак А.Е. Психологічні особливості амбівалентності атитюдів у юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 /НПУ імені М.П. Драгоманова / Хурчак Ангеліна Едуардівна. – К., 2004. – 254 с.
197. Цукерман Г.А. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе / Г.А. Цукерман, Н.Э.Фокина // Вопросы психологии – 1983. – №4. – С. 46-53.
198. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2002. – 336 с.
199. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир.—М.: Педагогика, 1981. – 86 с.
200. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 С.
201. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности / Р.Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – №7. – С. 71-76.
202. Шевченко М.Ф. Как стать успешным? Программа занятий для старшеклассников / Марина Федоровна Шевченко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
203. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самооффективности школьников: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.07 / Шепелева Елена Андреевна. – М., 2008. – 166 с.
204. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста: Пер. с англ. / Гейл Шихи. – СПб: Каскад, 2005. – 436 с.
205. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

206. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 39-51.
207. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. / Эрик Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
208. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Эрик Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
209. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной профессии / В.С.Юркевич / Вопросы психологи. – 1980. – №2. – С. 83-92.
210. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности / Владимир Александрович Ядов. – М.: Добросвет, 1998. – 596 с.
211. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / Валерий Александрович Якунин. – М., 1994.
212. Ялом И. Теория и практика групповой терапии / Ирвин Ялом. – СПб.: Питер, 2000. – 640 с.
213. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: Монографія / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006. – 362 с.
214. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика / Т.С.Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
215. Ashton P. Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? / P.Ashton, D.Buhr, L.Crocker // Florida Journal of Educational Research. – 1984. – №26 (1). – P. 29-41.
216. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A.Bandura (Ed), Self-efficacy in changing societies / Albert Bandura. – Cambridge: Cambridge University press, 1995. – P.1-45.
217. Bandura A. Multifaced impact of self-efficacy on academic functioning / A.Bandura, C.Barbaranelli, G. Caprara, C. Pastorelli //Child development. – 1996. – Vol. 67(3). – P.1206-1222.

218. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning / Albert Bandura //Educational psychologist. – 1993. – Vol. 28(2). – P.117-148.
219. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency / Albert Bandura //American Psychologist. – 1982. – Vol. 37. –P. 122-147.
220. Bandura A. The self-system in reciprocal determinism / Albert Bandura //American Psychologist. – 1978. – Vol. 33 (4). – P. 344-358.
221. Bouffard-Bouchard T. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students / T.Bouffard-Bouchard, S. Parent, S. Larivee // International Journal of Behavioral Development. – 1991. – Vol. 14. – P. 153-164.
222. Caprara G. Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and untisocial conduct / G.Caprara, E. Scabini, C.Barbaranelli, C.Pastorelli, C.Regalia, A.Bandura //European psychologist. – 1998. – Vol. 3(2). – P.125-132.
223. Caprara G. Looking for adolescence well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and hapieness / G.Caprara, P.Steca, M.Gerbino, M.Paciello, G.Vecchio //Epidemiologia e Psichiatria Sociale. – 2006. – Vol. 15(1). – P.30-43.
224. Carver S. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / S.Carver, F.Schreier, K.Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V.56. – P.267-283.
225. Cutrona C. Social support, infant treatment, and parenting self-efficacy / C.Cutrona, B.Troutman //Child development. – 1986, – Vol. 57. – P.1507-1518.
226. DiTommaso E. Attachment styles, social skills, and loneliness in young adults / E.DiTomasso, C.Brennen-McNulty, L.Ross, M.Burgess // Personality and individual difference. – 2003. – Vol. 35. – P.303-312.
227. Feldman K. The impact of college students / Kenneth Feldman, Theodore Newcomb. – New Brunswick: Transaction Publishers, 1994. – 474 p.
228. Feltz D. Self-efficacy in sport / Feltz D., Short S., Sullivan Ph. – Human Kinetics, 2008. – 405 p.

229. Friedman I. Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy / I. Friedman // *Social psychology of education*. – 2003. – V.6. – P.191-214.
230. Frydenberg E. Teaching coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R.Lewis // *American Educational Research Journal*. – 2000. – Vol. 37, №3. –P. 727-745.
231. Greve W. Self-efficacy and externality in adolescence: Theoretical conceptions and measurement in New Zealand and German secondary school students / W.Greve, A.Anderson, G.Krampen // *Identity. An international journal of theory and research*. – 2001. – V.1(4). – P.321-344.
232. Hermann K. The influence of social self-efficacy, self-esteem, and personality differences on loneliness and depression: dissertation, PhD / The Ohio State University. – USA, Ohio, 2005. – 129 p.
233. Hinsch R. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Grundlagen, Durchführung, Materialien. / R.Hinsch, U.Pfinstigen. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002.
234. Jerusalem M. Self-Efficacy in stressful life transitions / M.Jerusalem, W.Mittag // *Self-efficacy in changing societies* / Edited by Albert Bandura. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – P.177-201.
235. Johnson C., Mash E.J. A measure of parenting satisfaction and efficacy // *Journal of clinical child psychology*. – 1989. – Vol. 18. – P.167-175.
236. Juillerat S. Assessing the expectations and satisfactions of sophomores / S. Juillerat // In L. Schreiner, J. Pattengale. *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed*. – Columbia: National Resource Center, University of South Carolina, 2000. – P.19-29.
237. Kenney-Benson G. Sex differences in math performance: the role of children's approach to schoolwork / G. Kenney-Benson, H.Patrick, E.Pomerantz, A.Ryan // *Developmental psychology*. – 2006. – V. 42(1). – P.11-26.

238. Lane J. Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance / J.Lane, A.Lane, A.Kyprianou // *Social behaviour and personality*. – 2004. – №32 (3). – P. 247-256.
239. Lazarus R. Folkman Suzan. The concept of coping: An anthology (3-d ed) / Richard Lazarus, Suzan Folkman. – N.Y.: Columbia University Press, 1991. – 598 p.
240. Lent R. Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence / R.Lent, S.Brown, K.Larkin // *Journal of Counseling Psychology*. – 1984. – Vol. 31. – P. 356-362.
241. Miller W. Motivational interviewing. Preparing people to change addictive behavior / W.Miller, Rolnik S. – NY, London: The Guilford Press, 1991. – 348 p.
242. O’Learly. Self-efficacy and health: Behavioral and stress-physiological mediation / O’Leatly//*Cognitive therapy and research*. – 1992. – V. 16. – P.229-245.
243. Pajares F. Current directions in self-efficacy research / Frank Pajares // In Maehr M. &Pintrich (Eds) *Advances in motivation and achievement*. – Greenwich, CT: JAI Press, 1997. – P.1-49.
244. Pajares F. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning / Frank Pajares // *Theory into Practice* – 2002. –V. 41(2). – P.116-125.
245. Pastorelli C. The structure of children’s perceived self-efficacy: a cross-national study / C. Pastorelli, G. Caprara, J. Barbaranelli, S. Rozsa, A.Bandura //*European Journal of psychological assessment*. – 2001. – V. 17(2). – P.87-97.
246. Pietsch J. The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in Mathematics during secondary school / J.Pietsch, R.Walker, E.Chapman // *Journal of educational psychology*. – 2003. – V. 95(3). – P.589-603.
247. Riggio R. Assessment of basic social skills / R.Riggio //*Journal of personality and social psychology*. – 1986. – Vol. 51. – P.649-660.
248. Rootman B. Gender differences in aspects of psychological well-being / B. Rootman, D.Kirsten, M.Wissing // *South African journal of psychology*. – 2003. Vol. 33(4). – P. 212-218.
249. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / Julian Rotter // *Psychological Monographs*. – 1966. – V. 80., N.609.

250. Salter A. Conditioned reflex therapy / Andrew Salter. – New York: Wellness Institute. – 2002. – 268 p.
251. Schwarzer R. Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model / R. Schwarzer // In R. Schwarzer (Ed), Self-efficacy: Thought control of action. – Washington, DC: Hemisphere, 1992. – P.217-242.
252. Sherer M. The self-efficacy scale: construction and validation / M. Sherer, J.Maddux // Psychological reports. – 1982. – Vol.51. –P.663-671.
253. Shunk D. Competence perceptions and academic functioning / D. Shunk, F.Pajares // in Elliot A., Dweck K. Handbook of competence and motivation, – N.Y. The Guilford press, 2005. – P.85-105.
254. Shunk D. Self-efficacy and academic motivation / D.Shunk // Educational Psychologist. –1991. – V.54. – P.117-133.
255. Skinner E.A. Perceived control, motivation and coping. International educational and professional publisher / Ellen Skinner. – London, New Dehli, 1995.
256. Smith H.Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy / Smith H., Betz N.// Journal of career assessment. – 2000. – Vol. 8(3). – P.286.
257. Stajkovic A. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis / A.Stajkovic, F. Luthans // Psychological Bulletin – 1998. – №124. P.240-261.
258. Teti D.M., Gelfand D.M. Behavioral competence among mothers of infants in the first year: the mediational role of maternal self-efficacy// Child development. – 1991. – Vol. 62. – P.918-929.
259. Urdan T. Self-efficacy beliefs of adolescents / T.Urdan, F.Pajares. – Information Age Publishing, Greenwich, 2006. – 380 p.
260. Wei M. Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: a longitudinal study / M.Wei, D.Russel, R.Zakalik //Journal of counseling psychology. – Vol. 5, No. 4. – 2005. – P.602-614.

261. Weiner B. An attribution theory of motivation and emotion / Bernard Weiner. – N. Y.: Springer Verlag, 1986. – 132 p.
262. White R. Motivation reconsidered. The concept of competence / R.White // Psychological review. – 1959. – Vol. 66. – P.297-233.
263. Wolpe J. The practice of behavior therapy / Joseph Wolpe. – N.Y.: Allyn &Bacon. – 1992(4th edition). – 448p.
264. Zimmerman B. Self-efficacy and educational development / B.Zimmerman // In A.Bandura (Ed.) Self-efficacy in changing societies. – New York: Cambridge University Press. – 1995. – P. 202-231
265. Zimmerman B. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use / B.Zimmerman, M.Martinez-Pons // Journal of Educational Psychology. – 1990. – V. 82. P. 51-59.
266. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Pons M., Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting / B.Zimmerman, A.Bandura, M.Martinez-Pons //American educational research journal. – 1992. – Vol. 29(2). – P.663-676.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.2.1

Вікові особливості прояву рівнів самооефективності у студентів юнацького віку (за методикою Р.Шварцера, М.Єрусалема, В.Ромека)

N=239

Рівні самооефективності	Вибірка 17-18р.		Вибірка 18-19р.		φ*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	38	31,67	20	16,81	2,71**
Середній	60	50	76	63,87	2,18*
Низький	22	18,33	23	19,32	-

* $p \leq 0,05$;

** $p \leq 0,01$

Додаток Б

Таблиця Б.2.2

Вікові особливості прояву самоефективності студентів юнацького віку залежно від її складових у загальній вибірці

N=239

Складові	Рівні	Загальна вибірка 17-19 років	
		Абс.	%
Загальна самоефективність	Високий	65	27,2
	Середній	129	53,97
	Низький	45	18,83
Самоефективність соціальних взаємин	Високий	64	26,78
	Середній	126	52,72
	Низький	49	20,5
Самоефективність у діяльності	Високий	65	27,2
	Середній	118	49,37
	Низький	56	23,43

Додаток В

Таблиця В. 2.3

Вікові особливості прояву рівнів самоповаги в юнацькому віці

N=239

Параметри самоповаги	Рівні	Вибірка 17-18 років		Вибірка 18-19 років		φ*
		Абс.	%	Абс.	%	
Самокерування	Високий	56	46,67	21	17,65	4,92**
	Середній	45	37,5	64	53,78	2,54**
	Низький	19	15,83	34	28,57	2,4**
Самовпевненість	Високий	52	43,33	26	21,85	3,57**
	Середній	46	38,34	69	57,98	3,06**
	Низький	22	18,33	24	20,17	-
Відзеркалене самоствалення	Високий	47	39,17	29	24,37	2,47
	Середній	55	45,83	62	52,10	-
	Низький	18	15	28	23,53	1,68

1. *p ≤ 0,05

2. **p ≤ 0,01

Вікові особливості прояву копінг-стратегій у студентів юнацького віку

N=239

Стилі копінг-стратегій	Вибірка 17-18р.		Вибірка 18-19р.		φ*
	Абс.	%	Абс.	%	
Проблемний	46	38,33	20	16,81	3,79**
Соціальне відволікання	51	42,5	64	53,78	1,75*
Емоційний	23	19,17	35	29,41	1,85*

1. *p ≤ 0,05;

2. **p ≤ 0,01

Додаток Д

Таблиця Д.2.4

Вікові особливості рівнів прояву мотивації навчання у вищому
навчальному закладі в юнацькому віці

N=239

Мотиви навчання у ВНЗ	Рівні	Вибірка 17-18 років		Вибірка 18-19 років		φ*
		Абс.	%	Абс.	%	
Набуття знань	Високий	62	51,67	24	20,17	5,20**
	Середній	42	35	70	58,82	3,73**
	Низький	16	13,33	25	21,01	-
Оволодіння професією	Високий	54	45	19	15,97	5,01**
	Середній	49	40,83	68	57,14	2,53**
	Низький	17	14,17	32	26,89	2,46**
Отримання диплома	Високий	53	44,17	43	36,13	-
	Середній	58	48,33	64	53,78	-
	Низький	9	7,5	12	10,09	-

**p ≤ 0,01

Додаток Е

Таблиця Е.2.5

Порівняння кількісних показників рівнів прояву самоефективності у
вбірках 17-18-річних та 18-19-річних студентів
(за φ^* -критерієм кутового перетворення Фішера)

N=239

Рівні самоефективності	φ^*
Високий	3,59**
Середній	2,23*
Низький	1,42

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$

Додаток Ж

Таблиця Ж.3.1

Тематика групових занять формувального експерименту

Етап	№	Тема заняття
Підготовчий	1	Сутність та особливості програми
	2	Здатність до самоефективності особистості
Основний	3	Від самоповаги до адекватної оцінки своїх можливостей
	4	Мої переваги
	5	На хвилі успіху
	6	Розпізнаємо стресові ситуації, вчимося емоційної стійкості
	7	Стилі копінг-поведінки
	8	Як навчитися конструктивно вирішувати проблему?
	9	Розширення меж моєї впевненості в собі
	10	Усвідомлення бар'єрів спілкування та шляхів їх подолання
	11	Тренуємо ініціативність та впевненість у соціальних контактах
	12	Калейдоскоп моїх соціальних взаємин
	13	Вчимося мистецтву публічного виступу
	14	Соціально-психологічна адаптація в умовах ВНЗ
	15	Мій робочий ландшафт
	16	Мої знання – мій скарб
	17	Мотивація – запорука досягнень
	18	Мої успіхи
19-20	На шляху до мети	
Заключний	21-22	Я маю здатність до самоефективності

Додаток К1

Завдання “Поміркуй над висловлюваннями”

Перекладіть висловлювання відомих людей на українську мову. Що спільного у цих висловлюваннях? Прокоментуйте кожне з них. Чи згодні Ви з ними?

1) If I have the belief that I can do it, I shall surely acquire the capacity to do it even if I may not have it at the beginning (Mahatma Gandhi).

Якщо я вірю в те, що можу це зробити, то я без сумніву матиму здібність до цієї діяльності, навіть якщо її немає на початку (Махатма Ганді).

2) Never think that you're not good enough yourself. People will take you very much at your own reckoning (Anthony Trollope).

Ніколи не думайте про себе погано. Люди Вас оцінять так, як Ви себе оцінюєте (Ентоні Троллоп).

3) Have faith in your abilities! Without reasonable confidence in your own powers you cannot be successful (Norman Vincent Peale).

Вір у власні здібності! Без розсудливої впевненості у своїх можливостях ти ніколи не будеш успішною особистістю (Норман Вінсент Піль).

4) Success doesn't come to you, you go to it (Marva Collins).

Не успіх іде до тебе, а ти до нього (Марва Коллінз).

5) It's always too early to quit (Norman Vincent Peale).

Здаватися завжди рано (Норман Вінсент Піль).

6) Anyone who has never made a mistake has never tried anything new (Albert Einstein).

Той, хто ніколи не помилився, ніколи не випробував щось нове (Альберт Ейнштейн).

7) To solve any problem, here are three questions to ask yourself: First, what could I do? Second, what could I read? And third, who could I ask? (Jim Rohn).

Щоб вирішити будь-яку проблему, слід поставити собі три запитання: Що я можу зробити? Що я можу прочитати? До кого я можу звернутися? (Джим Рон).

Завдання “Життєвий шлях великих науковців”

Студентам пропонується прочитати та обговорити на занятті біографії відомих учених, таких як Т.Едісон, Р.Годдард, А.Белл. Науковців об’єднує те, що вони не відразу отримали визнання, а пройшли крізь низку перешкод, зневіру близьких людей, викладачів, оточення, але не втратили самоповагу, віру у власні можливості.

Прочитайте тексти та дайте відповіді на такі запитання:

1. Який внесок зробив учений у розвиток світової науки та техніки?
2. Як викладачі, колеги оцінювали здібності цієї особистості? Чи збігалися вони з власною їх оцінкою?
3. Яким чином науковець рухався до власної мети?
4. Які перешкоди траплялися на шляху до великих відкриттів?
5. Які риси особистості вченого Вам найбільш імпонують? Чому?
6. Чи можна вважати цього науковця особистістю з високим рівнем власної ефективності? Чому Ви так вважаєте?

THOMAS EDISON

In 1837 the Edison family fled from Canada to the U.S. because Thomas Edison's father was involved in a revolutionary movement against the Canadian Government. Ten years later Thomas was born, and within his first six years he had managed to burn down the family barn. During his early years, Thomas suffered from scarlet fever and several ear infections, which left him hard of hearing. Even so, he was a talkative child who used to annoy adults with his constant questions.

Although young Al (as he was called in those days) was certainly very gifted and must have had a very high IQ, one teacher called him "addled," which meant "confused or stupid." He attended three different schools between the ages of seven to nine, and none of his teachers had the patience to deal with his apparent inability to sit still, his lack of focus on the matter at hand, and his talkativeness. Al like to talk but not listen!

The hero of Al's childhood was his mother, who pulled him out of school after the school master said Al was unteachable, and homeschooled him herself. Al was a scientist and an entrepreneur from a very early age, and his mother encouraged him. He loved to explore and experience, not learn through rote memorization. His mother let him set up a laboratory in the cellar. Her faith in his natural abilities was at odds with the rest of the world. Even his father seemed to think he was stupid.

At age twelve, Al got a job selling newspapers and other goods on the train. He set up a chemistry lab in the baggage car, acquired a printing press, and began publishing a newspaper for commuters. Unfortunately, he started a fire in the chemistry lab and was fired. Throughout his teens he landed and lost many jobs, but he was inventing the whole time. As a railroad signalman he had to clock in every hour by telegraph. Al invented a way to transmit his hourly signal automatically, and was fired when he got caught. The invention, however, eventually led him to develop the first automatic telegraph and the first stock ticker.

Thomas Edison was a real divergent thinker "Look, I start here with the intention of going there in an experiment, say, to increase the speed of the Atlantic cable; but when I have arrived part

way in my straight line, I meet with a phenomenon and it leads me off in another direction -- to something totally unexpected."

He and his colleagues were oblivious to time, working day and night when hot on the trail of an invention. "I owe my success to the fact that I never had a clock in my workroom." One group of his workers called themselves "The Insomnia Squad."

Edison wasn't just an inventor. He was an entrepreneur and a shrewd businessman who was able to sell his inventions, attract new capital, and motivate his employees. And he was a very hard worker. He said his success was 1% inspiration and 99% perspiration.

By the end of his career, Edison had received 1,093 patents and was credited for inventing the electric light bulb, the central power generating station, the phonograph, the flexible celluloid film and movie projector, and alkaline storage battery, and the microphone. He bragged that he had not invented any weapons.

ROBERT GODDARD

From childhood, Goddard had been fascinated by space travel, finding inspiration in part from H. G. Wells's *War of the Worlds*. He experimented avidly as an adolescent, attempting to work out the principles and calculations for rockets and space travel. He began studying physics at Worcester Polytechnic Institute in 1908 and later entered Clark University where he received his Ph.D. in 1911. As a student he decided that the most effective propellant would be a combination of liquid hydrogen and liquid oxygen. Unfortunately, neither was commercially available at the time.

After his schooling, he worked briefly at Princeton as a researcher, then accepted a position in the physics department at his alma mater, Clark University. There, he speculated about travelling in space and published *A Method of Reaching Extreme Altitudes*, a now classic monograph on the topic. In 1926 he discovered an even more effective liquid fuel combination: gasoline and liquid oxygen. That same year he launched the world's first liquid-propelled rocket, a small (4.5 kg) device that went up a grand total of 41 feet (12.5 m) and landed 184 feet (28 m) away. Despite this limited success, or perhaps because of it, reporters and fellow scientists ridiculed Goddard's efforts, dismissing him as a "crackpot" whose ideas concerning space flight were "ridiculous." This marked the beginning of his life-long struggle to be taken seriously.

Undeterred, Goddard continued his research. In July of 1929, one of his rockets exploded outside of Worcester, Massachusetts, attracting the attention of the local newspapers and the State Fire Marshal who banned Goddard from everagain testing rockets. However, the publicity the incident generated prompted the famous aviator Charles Lindbergh (1902-1974) to seek out Goddard. Impressed by the physicist's work, Lindbergh helped Goddard obtain the funding to continue his rocket research. In 1930, Goddard moved his operations to Roswell, New Mexico, establishing the world's first professional rocket proving ground. The work to set up such a test site was incredibly difficult due to bad weather, dangerous insects, lack of tools, and the lack of any real knowledge. Goddard and his assistants had to save everything after each test in hope of repairing them for future flights. They had a terrible time developing good parachutes that would open long enough to keep the falling rocket from shattering on impact. One flight was especially frightening when the rocket took off, had gyroscope trouble, and turned around to chase Goddard and his assistant, who saved themselves by falling flat to the ground. The men also had to crouch behind sheets of galvanized steel close to the test stand in order to read their instruments, knowing that any explosion would send fragments of metal in all directions.

When World War II broke out, Goddard repeatedly offered his services to the government, but was rejected because his ideas were considered too bizarre. In addition, he had retreated into a world of secrecy because of the negative reactions he had encountered in the past. Due to the intervention of a few military men who had worked with Goddard, the United States Navy finally agreed to finance his research, but only on small boosters to help their planes liftoff carrier decks. Goddard went east to set up a new site near Annapolis, but died of throat cancer soon afterwards.

The government only appreciated the importance of his work after the discovery of Germany's rocket program at the end of the war. Their devastatingly powerful V-2 rockets had been based on the same principals put forward by Goddard. In all, Goddard accomplished many things in

his desire to see rockets succeed: he pioneered gas-generator-powered turbo-fed rockets, developed automatic launch-sequence control, set up a sequence for tank pressurization/ignition/automatic shutdown, engineered on-board control for guidance, established parachute recovery systems, pioneered gyroscopic stabilization and rocket-exhaust deflection controls, successfully used gimbal-mounted rocket motors, and set up recording and optical-telescope tracking methods. The United States government eventually awarded Goddard's estate one million dollars for all rights to the more than two hundred patents he owned.

ALEXANDER GRAHAM BELL

In today's information age, communications are everything. And no other technology has brought people together more than the telephone, invented by Alexander Graham Bell in 1876. The Scotsman's invention paved the way for a connected world market and was a stepping stone for future developments of information technology like the mobile phone and the Internet.

Bell grew up in a musical family in Edinburgh and started teaching music at the age of sixteen. He became fascinated with the way a tuning fork would vibrate with sound and based on these observations, conceived of sending speech over a wire. However, this was deemed impossible at the time, as sending one single signal over a telegraph wire was considered state-of-the-art. But Bell kept dreaming.

At the age of 24, he moved to Boston, Massachusetts, where he found like-minded inventors for his project. What initially started as an experiment for sending multiple messages over a single telegraph wire, ultimately brought Bell and his assistant, Thomas A. Watson, closer to their vision.

Bell devised a transmitter consisting of a wire that connected to a metal cup filled with diluted sulphuric acid. On 10th March 1876, Bell picked up the receiver and conducted the first phone call to his colleague in the other room. As legend has it, Bell said: "Watson, come over here, I need you."

Still only 29, Alexander Graham Bell had made a groundbreaking invention and received the patent for his telephone in 1876. He founded the Bell telephone company in 1877 and offered the patent for his telephone to the Western Union bank for \$100,000 but was rejected on the grounds that the telephone was "just a toy." Two years later, the bank offered \$25 million for the patent, but by then Bell wasn't interested in parting with it.

A busy researcher all his life, Bell filed numerous other patents for inventions like the photo-phone for transmitting sound on a beam of light, as well as his early metal detectors. His legacy lives on every time we pick up the telephone.

A man known for his humility, Bell pointed out his research team's involvement in the breakthrough. "Great discoveries and improvements invariably involve the cooperation of many minds," he said.

Завдання “Створи себе сам”

Обрати серед відомих представників сфери науки та техніки тих, які відповідають поняттю “self-made person” (“людина, що створила себе сама”). Чому обрали саме цих учених? Що давало їм наснагу долати труднощі? Чи можна їх вважати за взірці для наслідування?

Написати твір-роздум англійською мовою “Я через 10 років”.

Додаток К.2

Завдання “Ефективна взаємодія”

Відомий американський оратор, бізнес-тренер, автор численних праць із психології успіху Джим Рон, зазначає: “Ефективне спілкування – це 20% того, що ти знаєш та 80% - наскільки ти оцінюєш те, що знаєш” (Effective communication is 20% what you know and 80% how you feel about what you know). Доведіть, що оцінка власної ефективності у соціальних взаєминах складає 80% успіху спілкування? Обґрунтуйте власну думку.

Завдання “Я та люди, що мене оточують”

Студенти повинні навести приклади прикметників англійською мовою, які виражають коло їхніх соціальних взаємин (з батьками, друзями, викладачами тощо). Необхідно їх записати, розподілити на позитивні, негативні та нейтральні (за необхідності можна скористатися словником).

Коли список складено, необхідно його проаналізувати, звертаючи особливу увагу на прикметники, які виражають невпевненість у соціальних взаєминах. Після цього пропонується програти діалог у вигляді порад стосовно підсилення соціальної компетентності.

Наприклад:

Студент А: I feel unconfident doing presentation to a big audience. (Я почуваюсь невпевнено під час публічного виступу)

Студент Б: Then I advice you to (У такому випадку, я тобі раджу ...).

Студент А: I feel embarrassed when I have to talk to unknown people. (Я почуваюсь знеяковіло, коли маю звертатись до незнайомих людей).

Студент Б: It's a good idea to (Гарна ідея ...).

Студент А: I feel (Я почуваюсь ...)

Студент Б: You should (Необхідно ...).

Студент А: I want to get rid of (to lower) (Я хочу позбавитись (знизити) ...).

Студент Б: I recommend you to ... (Я тобі рекомендую ...).

Завдання “Продовжити думку”

Студентам пропонується закінчити речення про власний світ соціальних взаємин.

1. In communication I never (У спілкуванні я ніколи ...).
2. I want but I'm not sure I'll be able to (Я хочу, але не впевнений, що зможу ...).
3. If I really want, I'll (Якщо я дійсно захочу, то я ...).
4. I'll persistently (Я буду наполегливо ...).
5. I'm sure that (Я впевнений, що ...).
6. I obligatory (Я обов'язково ...).
7. I believe that (Я вірю, що ...).
8. I'd like to achieve (Я б хотів досягти ...).

Завдання “Перефразування”

Головна мета перефразування – уточнення інформації з метою кращого взаєморозуміння партнерів по спілкуванню. Передайте своїми словами висловлені думки та почуття співрозмовника. Але пам'ятайте, що “від себе” нічого додавати не можна. Використовуйте висловлювання: “So what you're saying is...” (Ви кажете, що ...), “In other words...” (Іншими словами ...), “If I understand you correctly...” (Якщо я Вас правильно розумію ...), “Are you saying... ?” (Ви маєте на увазі ...?), “So you seem” (Здається, Ви ...).

Наприклад:

Студент А: I need to ask Michael to see what he thinks.

Студент Б: In other words, before you can accept our offer, you want to check with Michael. Is that right?

Студент А: We are going to leave town tonight and will be back in a week's time after we have visited our relatives.

Студент Б: If I understand you correctly, you'll be gone for a week, starting tonight. Will you be back on the Thursday or the Friday?

Завдання “Встановлення контакту”

У парах по чергово розіграйте ситуації, спрямовані на встановлення контакту.

Приклади ситуацій:

1. Ви у незнайомому місті і Вам необхідно дістатися певної вулиці.
2. Ви приїхали у відрядження і Вам слід обговорити усі питання з адміністратором готелю.
3. На науковій конференції учасник (учасниця) уважно читає Вашу доповідь.
4. У літаку Ваше місце поряд із цікавою Вам людиною.
5. До Вас у групу прийшов новий студент.
6. У книгарні Ви бачите людину, яка викликала у Вас певний інтерес, оскільки передивляється книгу, яка Вам також дуже подобається.
7. У кав'ярні дівчина про щось розмірковує та допиває каву.

Твори-роздуми

1. “Can the power of thought form life events?”.
 (“Чи можна силою думки формувати життєві події?”).
2. “Self-assured people will become happy”.
 (“Впевнені у собі люди стають щасливими”).
3. “Skill and confidence are an unconquered army”.
 (“Здібності та впевненість – непереможна армія”).

Додаток КЗ

Завдання “Мотивація навчання”

На занятті з англійської мови на тему “Мотивація навчання” пропонується завдання скласти “Я-висловлювання” зі словами із запропонованого списку:

навчання – instruction,
 внутрішня мотивація – intrinsic motivation,
 навичка – skill,
 здібність – ability
 креативність – creativity,
 творче мислення – creative thinking,
 пошук знань – search of knowledge,
 інсайт – insight,
 розумова праця – mental work,
 мозкова атака – brain storm,
 ґрунтовне знання предмета – mastery of a subject,
 бути обізнаним – to be on the ball,
 розуміти – to catch on,
 спрямований на – to be oriented,
 підготовка, основа – grounding,
 добре навчатися – to do well, to come along.

Завдання “Ідіоматичні вирази”

Перекласти ідіоматичні вирази з англійської мови на українську, які характеризують різні рівні мотивації навчання, проілюструвати їх конкретними прикладами.

1. Knowledge is power. (Знання – це сила).
2. To live and learn. (Вік живи, вік учись).
3. To learn something by rote. (Вивчити щось, не розуміючи змісту).
4. To learn something by doing. (Навчитися чомусь на практиці).

5. Once-over-lightly. (Учити нашвидкуруч).
6. Not know chalk from cheese.
Not to know beans. (Не знати ні аза, ні букви).
7. We must learn to walk before we can run.
(Необхідно опанувати базові знання, перед тим як вивчати складний матеріал).
8. To know something like a book. To know something inside out.
(Знати назубок).
9. To have one's nose in a book. (Постійно читати книжки).
10. Tricks of the trade. (Знання та навички, пов'язані з певною професією).
11. A bright spark. (Розумна людина, яка подає надії).
12. To have a good head for studying. (Мати здібності до навчання).
13. To have all one's buttons on. (Бути тямущою людиною).

Завдання “Девіз”

Придумайте англійською мовою девіз успішної особистості, яка впевнено рухається до досягнення своїх цілей. Важливим є, щоб девіз подобався Вам, спонукав до діяльності, надихав на наполегливу роботу. На окремому аркуші паперу напишіть розповідь, пов'язану з Вашим девізом.

Завдання “Книга”

Кожному студентові потрібно визначити, яка книга є найбільш важливою в отриманні професійних знань із його спеціальності. Слід переконати в цьому трьох одногрупників. Зрештою, група з вивчення іноземної мови повинна обрати три книги та висунути вагомі аргументи на користь свого рішення.

Завдання “Нобелівська премія”

У групах із 4-5 студентів необхідно “придумати” винахід у сфері високих технологій, який міг би претендувати на нобелівську премію. Потрібно описати англійською мовою технічні характеристики приладу, чим він може бути корисний для суспільства, усі його переваги. Необхідно презентувати новинку та переконати присутніх (потенційних спонсорів) у рентабельності фінансування проекту та його подальшого просування.

Завдання “Самопрезентація”

Уявіть, що запущено в широкий обіг проект “Travel to the Moon” (“Подорожі на Місяць”) для мільйонерів. З метою реалізації проекту визначається група фахівців. Ваше завдання переконливо довести, що саме Ви є тим спеціалістом, якого варто запросити на роботу. З огляду на те, що є бажані зробити вагомий внесок стосовно реалізації космічної подорожі, організатори проекту мають можливість високо оплатити послуги працівника. Подумайте, в якості якого фахівця Ви можете запропонувати свої послуги. Підготуйте виступ перед аудиторією.

Твори-роздуми

“Miss a meal if you have to, but don't miss a book” (“Можна пропустити прийом їжі, але не книгу”).

“Only the educated are free” (“Лише освічені люди вільні”).

“Always desire to learn something useful” (“Завжди прагни до пізнання чогось корисного”).

Додаток Л 1

Вправи вступної фази психокорекційних занять

Вправи цього блоку базувалися на досвіді практичних психологів: А.Г.Грецова [39; 40], М.Ш.Магомед-Емінова [94], В.Г.Ромека [156], О.В.Сидоренко [169]; Є.Г.Трохішиної [185], К.Фопеля [187; 188], Н.Ю.Хрящевої [140], М.Ф.Шевченко [202] (*). Окремі психокорекційні вправи були розроблені самостійно (**).

Вправа **“Моя індивідуальність”** * (Заняття №1)

По колу передається квітка і кожен почергово озвучує своє ім'я і констатує риси характеру, які йому притаманні та які починаються з букв у імені (наприклад, Вадим – ввічливий, добрий, мужній). Після закінчення вправи підводяться підсумки.

Вправа **“Розкриття квітки”** * (Заняття № 2)

Керівник: “Сядьте зручно, розслабтесь. Уявіть себе чудовою квіткою, яка росте поряд з іншими квітами. Вона ще не розквітла, тому її бутон не такий яскравий, прикритий зеленою чашечкою. Придивіться: серед розмаїття квітів Ви – єдина і неповторна, немає жодної точнісінько такої як Ви. Відчуйте свою неповторність. Уявіть свою квітку і зафіксуйте цей образ у центрі Вашої свідомості... Зверніть увагу – Ваша квітка починає повільно розпускатися. Ось з'являються чудові свіжі пелюстки; Ваша квітка перетворюється на ніжну й неперевершену красу. Відчуйте властивий лише їй аромат, свіжий і неповторний... А тепер уявіть ту життєву силу, яка від коріння стала джерелом її розквіту... Квітка – це Ви... Саме та ж сила, що вдихнула життя в неї, творить неймовірне і з Вами, вона пробуджує найкращі риси Вашої особистості, найприємніші спогади та переживання, дозволяє Вам “розквітнути” Після виконання психогімнастичної вправи студенти обговорюють власні враження, послуговуючись прийомом висловлювання по колу “Я відчув”.

Вправа **“Побажання друга”** * (Заняття №3)

Керівник: “Пригадайте перші два тренінгових заняття – свої враження, емоції, думки; перегляньте записи, які Ви зробили, проаналізуйте інформацію,

яку Ви отримали протягом цих зустрічей. Зосередьте увагу на питанні змісту та мети Вашої участі у тренінгу. Заплющіть очі. Уявіть людину, яка, на Вашу думку, зацікавлена в тому, щоб Ви брали участь у роботі психологічного гуртка та очікує від Вас певних змін. Це може бути знайома, близька Вам людина. Тепер уявіть, що ця особа говорить Вам, чому саме Ви повинні тут навчитися. Відкрийте очі. Запишіть ці побажання”. Після виконання вправи учасники обговорюють власні цілі участі у тренінговій групі.

Вправа “Я тебе поважаю” ** (Заняття №4)

Керівник: “Розподіліться на дві групи з однаковою кількістю учасників. Розмістіться таким чином, щоб утворити два кола – зовнішнє та внутрішнє. Станьте обличчям один до одного. Ваше завдання – висловити свою думку товаришу навпроти стосовно того, за що Ви його поважаєте. Після цього здійсніть ідентичну дію по відношенню до іншої людини, зробивши крок праворуч. Завдання полягає в тому, щоб обмінятися репліками з усіма членами групи”.

Вправа “Мої успіхи” ** (Заняття №5)

Учасникам ЕГ пропонується розказати про усі свої успіхи за останній тиждень, згадати навіть ті, що з першого погляду можуть здатися незначними.

Вправа “Релаксація” * (Заняття № 6, 19)

Керівник: ”Сядьте якомога зручніше. Держіть спину прямо, покладіть руки на коліна, закрийте очі. Зробіть декілька глибоких вдихів та видихів. Потім послідовно напружте м’язи ступней, ікор, стегон, тазу, животу, грудної клітини, кистей рук, передпліч, плечей, шиї та закінчіть м’язами голови. М’язи усього тіла повинні бути напруженими протягом декількох секунд, потім розслабте їх наскільки це можливо“.

Вправа “Коллективна історія” ** (Заняття № 7)

Група вигадує історію, в якій головний персонаж успішно знаходить вихід зі скрутної ситуації. Перший учасник виголошує перше речення, другий – друге речення, яке є продовженням історії, всі інші – по колу. Назву колективного твору може запропонувати будь-який учасник, як на початку, так

і на закінченні розповіді. Дається установка на обов'язкове успішне завершення історії.

Вправа **“Побажання”** * (Заняття № 8, 21)

Учасники групи сідають у коло. Кожен із них має висловити своєму товаришу, що знаходиться поруч, стисле побажання гарного дня.

Вправа **“Прогулянка берегом моря”** * (Заняття №9)

Керівник: “Сядемо у коло. Спокійно зробить вдих та видих. Ваше дихання вільне. Уявіть собі, що Ви крокуєте гуляти до моря. Перед Вами простягається безмежний білий піщаний пляж. Ви стоїте босоніж, повністю розслаблені та спокійні. Ви вдихаєте на всі груди свіже, чисте морське повітря. Опускаєтеся навколішки та набираєте у долоні пісок. Ви сидите тут на теплому піску та дослухаєтесь лише до шуму моря. Ось повіяв легенький приємний вітерець. Ви відчуваєте, як він пестить обличчя. Вам добре. Ви падаєте на теплий пісок, і він підхоплює Вас. Ви лежите спокійно, не рухаючись, відчуваєте під собою тепло піску. Запам'ятайте цей стан, спробуйте перенести його в аудиторію”.

Вправа **“Невербальний контакт”** * (Заняття №10)

Один із учасників виходить з аудиторії. Після повернення він повинен визначити, хто із присутніх має намір вступити з ним у контакт. Група попередньо у відсутність учасника домовляється про те, хто буде виявляти інтерес до взаємодії, а інші мають демонструвати небажання контактувати. Умовою є використання лише невербальних засобів спілкування.

Вправа **“Відгадай емоцію”** * (Заняття № 11)

Керівник: “Зараз дехто із Вас отримає картки, на яких зображені різноманітні емоційні стани. Необхідно прочитати написане таким чином, щоб інші члени групи не бачили слово. Спробуйте відтворити цей стан, а наше завдання – його відгадати”.

Вправа **“Знайди схожість”** * (Заняття №12)

Кожний із присутніх має кинути м'яч будь-кому із групи, називаючи при цьому рису схожості з ним. Той, хто отримує м'яч, відповідає: “Згоден!” або “Я це обміркую” та передає м'яч іншому.

Вправа “Зворотній зв’язок”* (Заняття №13)

Кожен із учасників групи повинен звернутися до інших осіб словами: “Мені здається, що ти вважаєш мене у спілкуванні ...”. Продовжуючи фразу, студенти називають ті якості особистості, які, на їх думку, вбачає в них партнер. Учасники, до яких спрямоване звернення, повинні висловити свою згоду чи незгоду стосовно почутого.

Вправа “Внутрішній стан” * (Заняття №14)

Учасники ЕГ кидають м’яч один одному. Той, хто отримав м’яч, зображає мімікою, жестами, поставою свій внутрішній стан. Всі інші мають повторити рухи партнера та спробувати відчутти та зрозуміти стан свого товариша.

Вправа “Річка життя” * (Заняття №15)

Керівник звертається до учасників: “Сядьте зручніше, зосередьтеся на Вашому диханні. Уявіть, що Ви стоїте на високій горі і перед Вами тече річка, по якій Вам необхідно спуститися до моря. Попереду – подорож довжиною в життя. Ваша задача – підготуватися до неї так, щоб дістатися моря з повними трюмами багатства, які Ви знайдете на берегах річки життя. Ці скарби можуть бути як матеріальні, так і духовні. Ви не знаєте, легкою чи важкою буде Ваша подорож, але її можна покращити, якщо ретельно спланувати. У Ваших руках усе: карта, човен з веслами, прогнози метеорологів. Поміркуйте, що потрібно взяти із собою в дорогу, щоб успішно пройти зазначений шлях. Хто Вас буде супроводжувати? Чим будете харчуватися? Скільки часу витратите на зупинки? Які подарунки із собою привезете? Поміркувавши про вище зазначене, спускайтеся з гори вниз і вирушайте у дорогу!”

Вправа “Павутиння” * (Заняття № 16)

Учасники ЕГ розповідають що-небудь цікаве про себе: невігадану історію або будь-що із рис чи особливостей, які їх характеризують чи вказують на улюблені заняття, страви, книжки, кіно- чи відеофільми тощо. Ведучий розпочинає вправу власною розповіддю, після чого кидає клубок ниток учаснику, що сидить навпроти, а той, у свою чергу, розповівши свою історію, передає його іншому і т.ін. Наприкінці виконання вправи учасники

висловлюють свої враження від виконання вправи, відповідають на запитання, що саме допомогло створити таке міцне павутиння.

Вправа “Аплодисменти” * (Заняття №17)

Тренер називає певне уміння, і учасники, які ним володіють, мають встати, а решта плескають їм у долоні. Наприклад, підіймається той, хто вміє співати, малювати, плавати, смішно розповідати анекдоти, заразливо сміятися, тактовно мовчати, стильно одягатися, бути другом, мріяти тощо. Далі кожен із учасників називає 1-2 свої “номінації”, і процедура повторюється. У групах обговорюються такі запитання: Чи було приємно почути аплодисменти на свою адресу? За які уміння Вам було особливо приємно отримати визнання? Чи Ви помітили у собі відчуття винятковості, коли заявляли про певне своє уміння?

Вправа “Вічні теми” * (Заняття №18)

Відбувається розподіл учасників на 3-4 підгрупи. Кожній групі пропонується тема, яку після обговорення вони мають розкрити невербально, а інші учасники повідомляють, що вони бачили та яка була тема. Можливі теми: народження, натхнення, любов, розлука тощо.

Вправа “Я великий майстер” * (Заняття №20)

Учасники сідають у коло. Кожен із них висловлюється: “Я великий майстер ... (приготування кави, малювання, піших прогулянок, витівок тощо). Вимовляється речення так, щоб інших в цьому переконати. Керівник ЕГ ставить запитання: “А чи є хто-небудь у групі, хто робить це краще?” Усі мають погодитись, що людина дійсно великий майстер у цій справі.

Вправа “Мої враження” * (Заняття №22)

Керівник: “Спочатку проаналізуємо історію розвитку нашої групи. На аркуші паперу зобразіть малюнок, який би відтворив Ваші почуття від початку роботи групи дотепер. За бажанням відмітьте ключовими словами найбільш значущі моменти. Візьміть до уваги такі запитання: коли Ви були найбільш щасливими у групі; коли Ви почувалися дискомфортно; коли Вам було приємно та спокійно”.

Додаток Л 2

Вправи підсумкової частини занять формувального експерименту

Вправи цього блоку були взяті з досвіду практичних психологів [51], [94], [133], [140].

Вправа “Подяка за приємне заняття” (Заняття №1, 4, 19)

Керівник пропонує: “Станьте, будь ласка, у коло. Проведемо процедуру прощання у вигляді церемонії, яка допоможе нам виявити повагу та щирі почуття один до одного. Перший учасник, що бажає висловитися, стає у центр кола, до нього підходить інший, потискує йому руку і дякує: “Мої щирі вітання за приємне заняття та роботу у групі”. Обидва залишаються у центрі кола. До них підходить третій учасник, висловлює подяку, бере за руку товариша. Коли зрушить із місця останній учасник, замкніть коло і завершіть церемонію вигуком слова: “Дякуємо!”

Вправа “Лист до себе” (Заняття № 2)

Наприкінці заняття керівник просить учасників ЕГ подумати і написати лист до себе. Необхідно дати відповіді на такі запитання: яким би кожен із присутніх хотів побачити себе після завершення психокорекційних занять, які зміни він очікує у власній особистості, чого він може досягти, які засоби необхідно використати на шляху до мети. Потім цей лист потрібно заклеїти і зберегти до кінця занять. На останньому занятті слід відкрити його і проаналізувати.

Вправа “Шерлок Холмс” (Заняття № 3, 8)

Кожен із учасників перевтілюється у Шерлока Холмса і намагається виявити найкращі риси особистості будь-якого учасника групи. Свої міркування і здогадки потрібно писати у своєрідних “Записках”, на аркуші паперу. Після того, як кожний висловився по колу, він дарує свої записи тому, кого вони стосуються.

Вправа “Аплодисменти по колу” (Заняття № 5, 13, 21)

Керівник відмічає, що група продуктивно попрацювала та пропонує гру, у якій аплодисменти спочатку тихі, потім стають все гучніше і гучніше.

Ведучий плескає у долоні, дивлячись на одного з учасників групи, показуючи, що саме йому належать аплодисменти. Потім той учасник обирає іншого, якому вони вже аплодують удвох. І так до тих пір, поки не обирають останнього, якому вже плескає у долоні вся група.

Вправа “Визнання досягнень” (Заняття № 6, 17, 20)

Кожному з учасників психолог пропонує подумати про те, якими були його досягнення на занятті. Що вийшло найкраще? Чому навчилися? Які труднощі вдалося подолати? Кому змогли допомогти? Який здійснили особистий внесок у власні та загальні результати? Потім учасникам групи пропонується написати на аркуші звіт, у якому необхідно перелічити власні досягнення, що відбулися на занятті.

Вправа “Подарунок” (Заняття № 7, 18)

Учасники ЕГ встають у коло. “Зараз ми будемо робити подарунки один одному. Починаючи із тренера, кожний за допомогою пантоміми зображає будь-який предмет і передає його сусіду, який сидить від нього праворуч”.

Вправа “Я – хазяїн” (Заняття № 9)

Керівник: “Яким Ви уявляєте собі хазяїна? Одна з головних рис хазяїна – це впевненість у собі. Хто з Вас впевнений у собі, встаньте! Привітайте того, хто встав першим. Я вірю, що ти – хазяїн, але доведи це іншим. Зроби чи скажи щось, організуй так, щоб усі зрозуміли, що хазяїн тут ти. Тепер, як хазяїн, передай свої повноваження і признач іншого хазяїна (“Хазяїном будеш ти!”). Претендент повинен висловитися певним чином, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина впевнена в собі, яка почуввається хазяїном у зазначеній ситуації, у цьому приміщенні”.

Вправа “Малювання і подарунок настрою” (Заняття № 10, 16)

Кожен учасник малює настрій, який переважає у нього наприкінці заняття. Відбувається обговорення, що означає кожен малюнок і висловлюється прохання подарувати його певному учаснику групи. Той, кому пропонують подарувати настрій, погоджується чи тактовно відмовляє у проханні.

Вправа “Я тебе розумію” (Заняття № 11, 14)

Кожному студенту пропонується серед учасників групи обрати людину, стан і думки якої він зможе відгадати з виразу очей, обличчя, постави тощо. Учасникам дається три хвилини для того, щоб написати про те, що думала людина під час занять, що переживала, як себе поводи́ла.

Вправа “Нагорода” (Заняття № 12)

Наприкінці заняття ведучий пропонує подумати над тим, за що кожен учасник міг би отримати винагороду (за певні здібності, досягнення, думки тощо). Кожен член ЕГ отримує аркуш паперу, олівці, фломастери, якщо потрібно, журнали (можна вирізати малюнок) і виготовити собі нагороду (грамоту, диплом, медаль), яку потім будуть вручати інші учасники з оплесками і привітаннями.

Вправа “Життєві цілі” (Заняття № 15)

Керівник ЕГ пропонує учасникам групи продовжити фрази: “Коли я щось планую”, “Якщо не вдається досягти запланованого, я ...”. Відповіді, які найчастіше повторюються, записуються на дошці. Робиться висновок про особливості планування та коригування діяльності учасників ЕГ, а також їх наполегливості у досягненні цілей

Додаток Л 3

Вправи для домашнього завдання з психологічної програми
формульованого експериментуВправа **“Казка про моє Я”** (Заняття № 3)

Підсилюється інтерес до свого внутрішнього світу, відбувається зростання цілісного усвідомлення студентами власної особистості, поваги до себе, прийняття всіх своїх недоліків і переваг, що сприяє становленню здатності до самоефективності в юнацькому віці.

Вправа **“Не бійся діяти ефективно”** (Заняття № 6)

Відбувається актуалізація адекватної оцінки власних здібностей, що підсилює використання студентами експериментальної групи конструктивних копінг-стратегій. Здатність діяти ефективно у складній ситуації підвищує загальну самоефективність особистості.

Вправа **“Межі моєї впевненості”** (Заняття № 9)

Вправа спрямовує на посилення впевненості в собі, що сприяє становленню соціальної самоефективності.

Вправа **“Я та світ навколо мене”** (Заняття № 12)

Виявляється рівень розвитку соціальної компетентності особистості в різних ситуаціях у взаємодії з оточуючими людьми. Зростання розуміння поведінки інших людей веде до становлення самоефективності в соціальному вимірі у юнацькому віці.

Вправа **“Що я вже досягнув у своєму житті та що хотів би ще досягнути”** (заняття № 16)

Актуалізується здатність оцінки використання власних здібностей, а також уміння планування та коригування своїх дій, що підсилює самоефективність у діяльності.

Вправа **“Лист моєму майбутньому керівнику”** (заняття № 19)

Сприяє узгодженню внутрішньої та зовнішньої мотивації навчальної та майбутньої професійної діяльності студента юнацького віку.

Додаток Л 4

І блок. Вправи, спрямовані на становлення здатності до загальної самоефективності шляхом підсилення самоповаги та конструктивних копінг-стратегій у юнацькому віці.

Вправа “**Портрет**” * [139, с.107] (Заняття №3)

Мета: Зосередити увагу на своїх здібностях через моделювання власного образу.

Інструкція: Знайдіть місце, де б Ви комфортно почували себе. Сядьте зручніше, розслабтесь, заплющіть очі та подумки почніть малювати свій портрет у повний зріст. Малюйте так, як би Ви хотіли бачити себе. Малюйте не лише зовнішність, а і внутрішній стан. Ви створюєте себе самі. Які риси Ви обов’язково відобразите? Чого б Ви ні в якому разі не намалювали? Яких особистісних якостей Вам бракує? Які уміння, здібності, ідеї Вам знадобляться? Які життєві задачі Ви плануєте вирішити? Подумайте про це.

Оцініть власний портрет. Скажіть собі: “Це Я. Такий, яким я створив себе сам. Чи подобаюсь я собі?” Якщо ні – внесіть необхідні зміни, заберіть зайве, додайте деталі. Зробіть усе, щоб Ви були задоволені. Не поспішайте. Тепер Ви задоволені собою? Висловіть думки, почуття стосовно власного портрету.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: Вправа розширює усвідомлення власних позитивних і негативних якостей через спеціальні прийоми, спрямовані на самоаналіз та підсилення самоповаги. Це сприяє становленню загальної самоефективності особистості юнацького віку.

Вправа “**Самовдосконалення**”** (Заняття №4)

Мета: Активізувати здатність визнавати власні недоліки та вміти їх мінімізувати.

Інструкція: Подумайте про якості, що заважають Вам бути успішною особистістю, яка цінує та поважає себе. Запишіть їх на папері. Занотуйте, яким чином зазначена якість гальмує досягнення успіху. А тепер замисліться над

тим, що потрібно зробити задля того, щоб послабити або взагалі позбутися цих якостей. Напишіть собі лист-рекомендацію щодо власного самовдосконалення.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Учасники визначають, які риси особистості перешкоджають бути успішною людиною. Завдяки аналізу шляхів самовдосконалення актуалізується значення оцінки використання власних здібностей у діяльності та соціальній взаємодії особистості з високим рівнем самоповаги.

Вправа “**Декларація моєї ефективності**”* [163, с.136](Заняття №4)

Мета: Посилити в учасників експериментальної групи самоповагу, переживання позитивних почуттів у самостваленні, що розвиває адекватну оцінку власних здібностей.

Інструкція: Учасникам пропонується повторити подумки за ведучим наступну декларацію власної цінності. “Я – це Я. У всьому світі немає такого, як Я. Є люди, певною мірою подібні до мене, але вони – не Я.

Все, що у мене є, належить мені: мої здібності, моя свідомість, мої думки та плани, оцінка власної ефективності; усі мої почуття та дії, звернені до інших людей або до мене самого; усі мої перемоги та успіхи, всі мої переживання і помилки. Увесь цей досвід належить мені. І тому Я в змозі поважати себе та бути у злагоді з собою. Я можу зробити так, щоб усе в мені сприяло досягненню запланованого. Я здатен знайти вихід із найскладнішої ситуації. Я знаю, що в мене є певні недоліки та є в мені й такі риси, про які Я не знаю чи до кінця не усвідомлюю. Однак Я товаришую із собою і люблю себе, тому можу обережно та терпляче працювати над собою, відкриваючи у собі нові позитивні якості. Я можу бачити, слухати, оцінювати, відчувати, думати, говорити та діяти. Я маю все, щоб бути конструктивним, ефективним, вносити сенс і порядок у світ речей та людей навколо мене. Я належу собі й тому можу сам себе творити. Я – це Я, і Я – це чудово”.

Необхідний час: 15 хв.

Обговорення: Відбувається обмін отриманим особистісним досвідом, думками, почуттями та переживаннями між учасниками групи відносно ролі позитивного самоствалення особистості у житті кожного учасника групи. Усвідомлення власної унікальності та цінності своєї особистості стимулює становлення самоповаги. Зростання переживання позитивних почуттів до свого “Я” підсилює здатність до самоефективності в різних життєвих сферах.

Вправа “**Наберись сміливості – зроби спробу**”* [126, с.17] (Заняття №5)

Мета: Активізувати усвідомлення оцінки використання власних здібностей, що впливає на очікування успіху та зумовлює становлення самоповаги особистості.

Інструкція: Прослухайте історію та висловіть свою думку щодо почутого. Яке враження вона на Вас справила? Наскільки Ви сміливі і наполегливі у виконанні складного, але важливого для Вас завдання?

Одного разу цар вирішив випробувати своїх придворних, щоб дізнатися, хто з них здатен зайняти в його царстві важливу державну посаду. Натопив сильних та мудрих мужів оточив його. “О Ви, мої піддані, – звернувся до них цар, – в мене є для Вас складне завдання, і я хотів би знати, хто зможе його виконати”. Він підвів присутніх до дверей з величезним замком і сказав: “Це найбільший і найтяжчий замок, який лише був в моєму царстві. Хто з Вас зможе відчинити його?”. Одні придворні лише заперечливо хитали головою. Інші, яких вважали мудрими, почали розглядати замок, однак згодом сказали, що не зможуть його відчинити. І оскільки мудрі потерпіли невдачу, іншим нічого не залишалось, як зізнатися у тому, що завдання надто складне для них.

Лише один чоловік підійшов до замка. Він почав уважно його розглядати та обстежувати, потім спробував різними способами зсунути його з місця і, нарешті, одним рухом смикнув його, замок відчинився! Він був просто не повністю замкнений. Потрібно було лише спробувати зрозуміти, в чому проблема та сміливо діяти.

Тоді цар оголосив: “Ти отримаєш місце при дворі, тому що покладаєшся не лише на те, що чуєш та бачиш, а віриш у власні сили та не боїшся зробити спробу”.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: У процесі аналізу історії члени групи з'ясовують для себе цінність впевненості у своїх можливостях та адекватної їх оцінки. Підкреслюється, що вирішення різних життєвих завдань залежить від рівня самоповаги та очікування успіху, що сприяє становленню здатності до самоефективності.

Вправа “**Вигадане виправдання**”* [53] (Заняття №5)

Мета: Формувати навички адекватно оцінювати власні можливості у досягненні запланованого, що сприяє становленню успішної особистості.

Інструкція:

1. Спробуйте пояснити, чому Ви не виконали те, що задумали, чому не приклали достатніх зусиль задля досягнення поставленої мети.

2. Запишіть детально власне виправдання. Наприклад: “Я не виконав це завдання, тому що було багато справ; не маю достатньо здібностей; не було до кого звернутися, тощо”.

3. Проаналізуйте написане. Подумайте над наступними запитаннями: Чому Ви використали саме такі пояснення? Що необхідно зробити, аби виправити ситуацію?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Учасники групи ретельно розглядають причини невиконання запланованого. Відбувається самоаналіз власних пояснень, побудова конкретного плану дій щодо вдосконалення навичок виокремлювати пріоритетне, організувати свій час у виконанні плану. У ході обговорення активізується здатність адекватно оцінювати свої здібності, що зумовлює очікування успіху в різних сферах життєдіяльності юнаків та дівчат.

Вправа “**Стресові ситуації**” ** (Заняття №6)

Мета: Активізувати в учасників експериментальної групи осмислення стресогенних ситуацій та розширити уявлення про техніки їх подолання.

Інструкція: Зробіть розподіл на групи по троє. Кожна група має згадати стресові ситуації, які трапляються у житті та записати їх на папері. Коли список готовий, необхідно перечитати його та дати відповідь на такі запитання. Яких ситуацій більше – пов’язаних із навчанням чи міжособистісними стосунками? Які саме стресові ситуації стосуються навчальної діяльності? Чи можливо на них вплинути? Які типові проблеми спілкування? Що можна зробити з метою їх мінімізації?

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: Шляхом усвідомлення різноманітних життєвих ситуацій, які викликають стрес та обговорення у групі відповідних копінг-стратегій, учасники ЕГ вчать стресостійкості, що сприяє підвищенню рівня самоефективності особистості юнацького віку.

Вправа “**Ефективність у неприємній ситуації**”* [4, с.70-73] (Заняття №6)

Мета: Стимулювати у студентів експериментальної групи самоефективність через усвідомлення негативних і позитивних якостей власної особистості; актуалізувати здатність використовувати конструктивні копінг-стратегії у складних життєвих обставинах.

Інструкція: Крок I. Згадайте певну неприємну ситуацію. Заплющіть очі і пригадайте свої вчинки у цій ситуації (Вам неправильно дали здачу у супермаркеті; Ви не виконали заплановане, Вам довелось вислухати образливі слова від товариша на свою адресу, Ви запізнились на важливу зустріч тощо). Проаналізуйте власні емоції та вчинки. Зверніть увагу на тембр і тон голосу, погляд, міміку, жести. Сконцентруйте увагу на тих моментах, коли Ви відмовлялися захищати власне “Я”, проявляли невпевненість та агресивність.

Крок II. Подумайте, як можна вирішити успішніше цю ситуацію. Які прояви Вашого “Я” не дозволяли Вам бути конструктивним? Які риси допомогли б Вам діяти ефективніше?

Крок III. Ви знову опинилися у тій самій ситуації. Заплющіть очі і у подробицях уявіть собі, що будете робити, щоб досягти задоволення від своїх дій.

Необхідний час: 15 хв.

Обговорення: Учасники спрямовують свою увагу до пошуку ефективніших дій подолання неприємної ситуації. Звертається увага на те, що адекватна оцінка власних можливостей, здатність до рефлексії та самоаналізу позитивно впливають на успішне подолання, що сприяє становленню здатності до самоефективності в юнацькому віці.

Вправа “Копінг-поведінка” ** (Заняття №7)

Мета: Сформувати здатність до конструктивного вирішення складної ситуації, що зумовлює становлення самоефективності у студентів юнацького віку.

Інструкція: Відомо, що є три основних стилі копінг-поведінки у стресових ситуаціях. Це проблемно-спрямований стиль, тобто активне вирішення проблеми; соціальне відволікання, а саме пошук соціальної підтримки серед друзів, родичів, знайомих; емоційний стиль, який пов’язаний із зануренням у світ негативних емоцій, таких як самозвинувачення, роздратування, занурення у свій біль тощо. Останній вважається неконструктивною копінг-стратегією.

Розподіліться на групи по 3-4 особи. Вам пропонується відтворити три варіанти копінг-поведінки в певних ситуаціях. Що, на Вашу думку, зумовлює використання ефективних копінг-стратегій?

Приклади ситуацій:

1. Незадовільна чи небажана оцінка на іспиті.
2. Сварка з близьким другом/подругою.
3. Розлучення з коханою людиною.
4. Звільнення з роботи.
5. Запізнення на дуже важливу зустріч.

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: З'ясовується сутність копінг-поведінки та підкреслюється важливість вибору конструктивних стратегій у разі виникнення проблеми, що є запорукою успіху у різних сферах життєдіяльності. Респонденти зосереджують увагу на тому, що здатність діяти ефективно у стресових ситуаціях детермінує становлення самоефективності особистості.

Вправа “**Маяк**” * [184, с.28] (Заняття №8)

Мета: Активізувати у членів експериментальної групи звернення до внутрішніх ресурсів, що посилює впевненість у власній ефективності.

Інструкція: Сядьте зручно, заплющіть очі, розслабтесь. Уявіть маленький скелястий острів далеко від землі. На вершині острова підіймається маяк. Уявіть себе цим маяком, який стоїть на скелястому острові. Ваші стіни такі товсті й міцні, що сильні вітри, які постійно дмуть на острів, не можуть хитнути Вас. Із вікон верхнього поверху Ви вдень і вночі, у гарну й погану погоду випромінюєте потужний пучок світла, який слугує орієнтиром для кораблів. Пам'ятайте про ту енергетичну систему, яка підтримує сталість Вашого світлого променя, який ковзає океаном, попереджає мореплавців про мілини і є символом безпеки для людей на березі.

Тепер спробуйте відчувати внутрішнє джерело світла у собі - світла, яке ніколи не гасне.

Необхідний час: 10 хв.

Обговорення: Відбувається посилення емоційної стійкості студентів юнацького віку, яка допомагає активізувати внутрішні можливості особистості. Зростаюча віра у себе підвищує рівень загальної самоефективності.

Додаток Л 5

II блок. Вправи, спрямовані на становлення здатності до самоефективності соціальних взаємин шляхом підсилення почуття впевненості в собі та соціально-психологічної адаптації у юнацькому віці

Вправа “**Впевненість**”* [187, с.163] (Заняття №9)

Мета: Розширити уявлення досліджуваних про рівень почуття впевненості в собі у ситуації взаємодії з іншими учасниками та керівником ЕГ.

Інструкція: Сьогодні ми з’ясуємо, якою є атмосфера в нашій групі. Для цього я пропоную поставити собі запитання про те, наскільки Ви впевнені в собі, знаходячись в цьому оточенні, чи відчуваєте себе достатньо впевнено, щоб сказати, що Вам подобається чи не подобається в поведінці однокурсників чи керівника? Щоб сказати, що чогось не зрозуміли? Чи відчуваєтеся достатньо впевнено, аби не боятися припуститись помилки? Чи Ви достатньо впевнені в собі, щоб відмовити, якщо немає бажання що-небудь робити? Щоб Ви могли зосередитися на цих запитаннях, закрийте очі. Уявіть собі шкалу від 1 до 10 та визначте, якому рівню відповідає Ваше почуття впевненості. 10 відповідає повній впевненості, а 1 – сильній невпевненості. Коли Ви внутрішньо визначились, відкрийте очі та подивіться, наскільки впевнено відчуває себе в групі кожен з Вас. Тепер по чергово назвіть цифру, яка відповідає Вашому рівню впевненості та коротко висловіть обґрунтування Вашої оцінки.

Необхідний час: 10 хв.

Обговорення: У процесі аналізу виконання цієї вправи у студентів юнацького віку активізуються навички особистісної рефлексії. Шляхом вербалізації міри впевненості в собі у кожного з учасників групи формується прагнення до самозміни, особистісного розвитку, самоефективності.

Вправа “**Відверта розмова**”** (Заняття №9)

Мета: Активізувати усвідомлення впевненості в собі учасників експериментальної групи шляхом обміну досвідом у сфері соціальних взаємин, що сприяє зростанню соціальної компетентності.

Інструкція: Сьогодні ми поговоримо про те, в яких саме ситуаціях Ви почуваєте себе впевнено, а в яких – ні. Перед Вами ситуації соціальної взаємодії (розмова з деканом, прохання повернути гроші за неякісний товар, публічний виступ тощо). Ви маєте сказати, чи почуваєтеся впевнено у цій ситуації. Якщо так – розкажіть, як Ви цьому навчилися, які особистісні риси Вам допомагають бути впевненим. Якщо ні – запитайте у товаришів, що б вони порадили Вам з цього приводу.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: У ході аналізу ситуацій студенти усвідомлюють свої сильні та слабкі риси особистості, обмінюються досвідом, думками, що допомагає адекватно оцінювати власну компетентність у соціальних взаєминах. Виявлення схожих проблем створює атмосферу відкритості, саморозкриття, забезпечує процес згуртованості групи та спонукає до відвертого висловлення почуттів та думок, що підсилює впевненість учасників та сприяє становленню здатності до самоефективності у соціальному вимірі.

Вправа “**Невпевнена, впевнена й агресивна відповідь**” * [159, с. 351-352] (Заняття №9)

Мета: Формувати впевненість у собі шляхом символічного моделювання соціальних взаємин, яке спрямоване на закріплення особистісної ефективності.

Інструкція: Кожному члену групи пропонується продемонструвати невпевнену, впевнену й агресивну поведінку у певних ситуаціях. Наприклад, уявити, що товариш забув повернути гроші, які позичив.

Агресивна відповідь виражається у таких висловлюваннях: “Я не знав, що тобі не можна довіряти, коли ти обіцяв, що повернеш гроші! Я хочу отримати свої гроші!” Невпевненість у поведінці може висловлюватися таким чином: “Не хочу набридати тобі, але чи не зможеш повернути мені гроші найближчим часом?” Впевнена відповідь звучить так: “Я вважав, що ми домовились, коли ти обіцяв повернути мені гроші сьогодні. Принеси їх завтра”.

Пам’ятайте, що невербальна поведінка виражає Ваш внутрішній стан однаковою мірою, як і вербальна. Намагайтесь, щоб тон голосу, постава, вираз

обличчя відповідали словам. Розподіліться на групи по три особи, оберіть з наступних прикладів ситуацію та програйте її:

1. Знайомий продовжує відволікати Вас розмовами, а Вам необхідно іти. Ви зазначаєте, що ...
2. У кав'ярні Вам пропонують несвіже тістечко. Ви ...
3. Рахунок за ремонт телевізора на 30% більше початкової розцінки. Ви звертаєтесь до менеджера ...
4. Ви підхоплюєте зацікавлений погляд дівчини (хлопця). Ви крокуєте до цієї особи...
5. Люди, що сидять поруч з Вами у кінотеатрі, заважають гучними розмовами та сміхом. Ви звертаєтесь до них ...
6. Ви ніяковієте, коли Ваш(а) хлопець (дівчина), розповідає історії про Вас. Ви пояснюєте ...
7. Ви припустилися помилки, виконуючи доручення куратора студентської групи. Куратор дізнається про це та досить різко вказує Вам на негативні наслідки Вашої поведінки. У відповідь Ви...
8. Вам зателефонувала родичка, з якою важко знаходити спільну мову. Вона повідомляє, що планує приїхати і залишитися погостювати у Вас деякий час. Ви уважно вислуховуєте її і кажете...
9. На канікулах ви поїхали на базу відпочинку. Вас поселили разом із сусідом (кою), який (а) майже увесь час мовчить. Вас це пригнічує і Ви...

Необхідний час: 40 хв.

Обговорення: Учасники експериментальної групи визначають, що перешкоджає їм бути впевненими. Опосередкований досвід допомагає зрозуміти, як підсилити впевненість у собі, не діяти агресивно та бути самоефективним в життєвих ситуаціях.

Вправа “**Малюємо за інструкцією**”* [40, с.103] (Заняття №10)

Мета: Підсилити соціальну компетентність студентів юнацького віку через зростання навичок соціальної взаємодії.

Інструкція: Учасники розбиваються на пари та сідають спиною один до одного. Один студент у кожній парі отримує картку із зображенням (наприклад, геометричних фігур, розташованих у певній послідовності). Його задача – давати інструкції таким чином, щоб партнер, не маючи змогу подивитися на малюнок, міг з точністю його відтворити. Можливий зворотній зв'язок у вигляді запитань, уточнень. Потім учасники порівнюють малюнки та обговорюють у групі, чи важко було виконувати завдання, розуміти партнера, дотримуватися інструкції, давати вказівки.

Необхідний час: 15 хв.

Обговорення: Усвідомлюється, що взаємне розуміння партнерів у соціальних взаєминах залежить від здатності чітко та послідовно викладати власні думки, вміти слухати та розуміти партнера по спілкуванню, ставити запитання. Актуалізується усвідомлення значущості соціальної компетентності особистості, що впливає на становлення самоефективності у соціальному вимірі.

Вправа “**Долаючи бар’єри**”* [155, с.112] (Заняття №10)

Мета: Стимулювати регуляцію міжособистісних стосунків шляхом підсилення соціальної компетентності особистості юнацького віку.

Інструкція: В житті кожного з нас трапляються бар’єри спілкування, а саме: нерозуміння почуттів іншого, критичні зауваження, нарікання, бажання нав’язати партнеру власні переконання за допомогою висловлювань “ти повинен”, “у тебе нічого не вийде” тощо. Якщо ми здатні визнати наявність проблеми, а також висловити власну позицію відкрито, з упевненістю, у формі “Я-висловлювань”, це значно покращить стосунки з партнером по спілкуванню та допоможе уникнути конфліктів. Припустима також розмова про почуття партнера, що значно поліпшує взаєморозуміння.

Перед Вами висловлювання учасника соціальної взаємодії стосовно певних ситуацій спілкування. Вам пропонується оцінити ситуацію та перефразувати неконструктивні висловлювання у конструктивні, у формі відкритого вираження почуттів, думок та бажань. Наприклад, чоловік

приходить додому без настрою, похмуро їсть вечерю, яку приготувала дружина та час від часу робить критичні зауваження. Жінка з обуренням відповідає: “Ти увесь вечір будеш знущатись із мене? Робиш усе навмисно, щоб зіпсувати мені настрій!” Оцінка ситуації та нове формулювання: “Твої критичні зауваження ображають мене. Я розумію, ти чимось стурбований і навіть роздратований, можливо, розкажеш мені про причини?” Пропонуються ситуації, які необхідно перефразувати:

1. Батько робить зауваження сину за те, що вечірка на честь святкування дня народження була надто гучною, і зазначає, що не було необхідності запрошувати так багато людей. Реакція сина: “Кого хочу, того і запрошую. Це ж мій день народження. Облиш мене у спокої. Хіба в тебе немає більше справ?”

2. Дівчина обіцяла подрузі допомогти купити нову сукню, але в останні хвилини відмовилась із-за термінових справ. Подруга обурена: “Ти мене підводиш. Ніколи на тебе не можна розраховувати!”

3. Мати нарікає доньці на нераціональне витрачання грошей, на що остання грубим тоном відповідає, що буде витратити гроші так, як сама вирішить, окрім того, вона вже заробляє у вільний від навчання час, а отже, вже доросла.

4. Викладач зазначає, що робота студента поверхнева, лише частково відповідає вимогам, та ставить низьку оцінку. Студент, не приховуючи роздратування, говорить: “І чим моя робота гірше ... (вказуючи на прізвище одногрупника)”.

5. Хлопець звертається до дівчини, яка знову запізнилася на побачення: “Мені набридло кожного разу на тебе чекати. Ти це робиш навмисно?”

6. Мати говорить сину, який пізно прийшов додому: “Це безвідповідально з твого боку, я півночі не спала, виглядаючи тебе!” Син відповідає: “Я вже повнолітній, коли хочу, тоді і повертаюсь”

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: З’ясовується ефективність вправи через моделювання ситуацій соціальної взаємодії, спрямованих на вироблення навичок емоційної

стійкості та ефективної поведінки. Наголошується на тому, що впевненість, відкрите вираження власних почуттів та думок, наряду з емпатією, розумінням внутрішнього світу партнера веде до регуляції міжособистісних стосунків та самоефективності.

Вправа “**Впевнена поведінка**”* [184, с.32] (Заняття № 11)

Мета: Стимулювати впевнену конструктивну поведінку студентів юнацького віку в конфліктних умовах, яка допомагає підвищити ефективність у соціальному вимірі.

Інструкція: Тепер ми виконаємо вправу, мета якої – згадати усі навички прояву впевненості, які ми виробили протягом останніх занять та використати їх в різноманітних життєвих ситуаціях, які ми зараз програємо. Ось ця лялька (керівник групи бере ляльку в руки) буде Вашим партнером по спілкуванню, а той, хто візьме другу ляльку, повинен продемонструвати (вербально та невербально) впевнену поведінку. Якщо у Вас з’явилась власна ідея ситуації, то висловіть її у грі.

Приклади ситуацій для програвання:

- бажаєте познайомитися з незнайомою людиною;
- плануєте поїхати за місто з новою компанією, а мати Вас відмовляє;
- хочете зайнятися екстремальним видом спорту, а батько проти;
- консультант нав’язливо пропонує купити дорогу косметику/парфуми;
- друг не повертає потрібні Вам підручники вчасно;
- в магазині відмовляються обміняти неякісний товар;
- викладач наполягає, що Ви списали тест.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: У вправі активно формуються навички впевненої поведінки. Опосередкований досвід допомагає зрозуміти, як уникнути агресивної поведінки та досягти самоефективності в життєвих ситуаціях міжособистісного спілкування, що відіграє важливу роль у регуляції соціальних взаємин.

Вправа “**Інвентар стосунків**” * [155, с. 61] (Заняття №12)

Мета: Розширити уявлення про світ соціальних взаємин, стимулювати до аналізу стосунків із близькими людьми, що підсилює віру у власну ефективність.

Інструкція: Кожен з Вас отримає 10 карток, на зворотній стороні яких Ви побачите наступні пункти: “Частота зустрічей”, “Ступінь близькості”, “Міра впливу на мене”, “Можливість відкрито висловлювати почуття та думки”. Необхідно написати на картках імена близьких Вам людей. Потім розмістити перед собою картки таким чином, щоб зліва від Вас опинились люди, з якими Ви зустрічаєтесь частіше, а справа – рідше. Занесіть ранг на звороті картки. Подібним чином потрібно ранжувати інші категорії. Зверніть увагу на картки, в яких ранги по чотирьом категоріям сильно відрізняються. Що Ви можете сказати про стосунки з цими людьми? Можливо, у Вас виникають певні ідеї, яким чином можна було б змінити ці стосунки?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Увага учасників групи акцентується на тому, що вправа розширює можливості розвитку соціальної компетентності шляхом аналізу міжособистісних стосунків. Наголошується на тому, що набуття здатності оцінити особливості взаємин з близькими людьми посилює самоефективність у соціальному вимірі.

Вправа “**Стіна непорозуміння**”* [104, с.173] (заняття № 12)

Мета: Сприяти підвищенню соціально-психологічної адаптації студентів юнацького віку, що підсилює зростання здатності до самоефективності.

Інструкція: Учасникам ЕГ пропонується розділитися на дві групи, кожна з яких отримує аркуші паперу, де необхідно намалювати своєрідний камінь, на якому у центрі буде розміщена причина непорозуміння з людьми, які оточують. Групи, спираючись на власний досвід, обговорюють причини, а потім записують їх на кожному камені. З цих каменів слід побудувати стіну непорозуміння і зачитати іншій групі свої думки. Групи міняються місцями і наступним завданням є перетворення стіни у щось приємне, наприклад, поле

квітів, намалювавши це на зворотному боці аркуша, і вказати, як можна подолати непорозуміння, обравши певну стратегію поведінки.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: Звертається увага на те, що вправа сприяє становленню здатності до самоефективності в соціальних взаємин. У ході обговорення причин нерозуміння інших людей, можливостей його подолання, посилюється соціально-психологічна адаптація у студентів. Підкреслюється, що толерантне ставлення до оточуючих є необхідною умовою регуляції міжособистісних стосунків, що посилює соціальну компетентність особистості.

Додаток Л 6

III блок. Вправи, спрямовані на становлення здатності до самоефективності в діяльності шляхом формування мотивації навчання у ВНЗ

Вправа “**Архітектор**” * [53, 327] (заняття №15).

Мета: Підсилити осмислення мотивації навчання студентів у ВНЗ з домінуванням внутрішньої мотивації, набувати навичок планування та коригування процесу навчання.

Інструкція: Уявіть, що Ви архітектор, який ретельно продумує і планує кожен крок. Як можна створити шедевр архітектури, де було б зручно жити і працювати? Перш за все, Вам подобається процес роботи та Ви постійно вдосконалюєте проекти. Згодом Ви бачите кінцевий результат своєї праці, і це дає наснагу втілювати красу і гармонію в інших будинках.

Тепер підсилюйте установку про те, що у Вашій щоденній учбовій діяльності Ви будете прагнути до досконалості. Ви захоплюєтесь процесом роботи, пошуком інформації, творчим підходом при виконанні учбових завдань, що надихне на нові ідеї та допоможе стати професіоналом. Висловіть по колу свої думки з цього приводу.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: З’ясовуються позиції учасників групи. Обмін думками відбувається за допомогою застосування прийому висловлювання по колу. Студенти оцінюють внутрішню мотивацію навчання як рушійну силу саморозвитку особистості, вчать планувати власну діяльність. Підкреслюється, що це сприяє становленню самоефективності в діяльності.

Вправа “**Знання дорого коштують**” * [126, с.204]. (заняття №16).

Мета: Активізувати осмислення студентами важливості отримання професійних знань, що підсилює мотивацію навчання у ВНЗ.

Інструкція: Прослухайте історію та подумайте, як би Ви її інтерпретували.

У селянина зламався трактор. Усі його спроби полагодити машину були даремними. Нарешті він покликав спеціаліста. Той оглянув трактор, спробував,

як діє стартер, підняв капот та усе старанно перевірів. Потім взяв інструмент, полагодив щось у моторі та привів його у дію. Коли майстер надав селянину рахунок, останній з обуренням наголосив: “Ти хочеш отримати таку велику суму лише за один рух гайки!”. “Любий друже, – відповів майстер, – за це я нарахував лише п’ять відсотків суми, а інші гроші я маю взяти з тебе за мої знання, завдяки яким я зміг налагодити механізм”. Чи актуальна зазначена історія у сучасних умовах? Які висновки Ви для себе зробили?

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: У ході аналізу історії студенти обмінюються думками щодо важливості отримання нових знань та професійних навичок, а також перспективи матеріальної винагороди у разі компетентного, якісного виконання роботи. Вправа підсилює узгодженість внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання.

Вправа “**Великі досягнення**” ** (заняття №17)

Мета: Активізувати та узгодити у досліджуваних мотивацію навчання за допомогою мотиваційно-сміслових висловлювань відомих людей, що підсилює здатність до самоєфективності в діяльності.

Інструкція: Прочитайте висловлювання відомих людей щодо мотивації діяльності та наполегливості на шляху до мети. Ви з ними погоджуєтесь? Запропонуйте свої вислови щодо мотивації навчання та оволодіння професією.

- 1) “Люди більшою мірою використовують свій творчий потенціал не тоді, коли спонуканням до роботи є тиск ззовні, а за умови зацікавленості справою, наявності задоволення від діяльності ” (Б.Хеннесі, Т.Амбайл).
- 2) “Необхідно мотивувати себе кожного дня!” (М.Стазайор).
- 3) “Подорож у тисячі миль починається з першого кроку” (Лао Цзи).
- 4) “Не помиляється лише той, хто нічого не робить! Не бійтесь помилятися – бійтесь повторювати помилки” (Т.Рузвельт).
- 5) “Не існує більш важливої риси характеру, аніж тверда рішучість. Юнак, який бажає стати великою людиною, повинен наважитися не лише подолати

тисячу перешкод, але і перемогти, незважаючи на тисячу невдач та поразок” (Т.Рузвельт).

Необхідний час: 15 хв.

Обговорення: Підкреслюється значущість внутрішньої мотивації у будь-якій діяльності. Водночас, важливо збалансовувати зовнішню і внутрішню мотивацію, тому що зовнішня мотивація при позитивному ставленні до навчання підсилює внутрішню.

Вправа “**Уникнення невдачі**” * [53, с.309-310] (заняття №17)

Мета: Активізувати в учасників ЕГ осмислення необхідності розвивати внутрішню мотивацію діяльності шляхом позитивного переосмислення невдачі, що стимулює здатність до самоефективності.

Інструкція:

1. Поміркуйте над тим, які переваги має людина здібна, але неорганізована, і людина менш здібна, але наполеглива. Хто швидше досягне успіху?

2. Подумайте: чи обумовлюється поразка лише відсутністю здібностей? Які інші фактори, на Вашу думку, можуть спричиняти невдачу?

3. Запишіть позитивні аспекти, пов’язані з поразкою (над чим спонукає замислитись, чому вчить).

4. Поміркуйте, що б Ви сказали людині-невдасі. Запишіть, як би Ви спробували не тільки втішити, але і надихнути цю особу на подальшу успішну діяльність.

5. Запишіть, що б Ви порадили собі самому в хвилини розчарування. Які слова змогли б не тільки відновити втрачену душевну рівновагу, але і спонукати до успішної діяльності?

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: На основі відповідей студентів виявляється значення гнучкості та наполегливості досягнення запланованого, навіть якщо трапляються поразки. Обговорення шляхів спонукання до успішної діяльності

уявного співрозмовника сприяє закріпленню внутрішньої мотивації студента, що підсилює здатність до діяльнійшої самоєфективності.

Вправа “Мої успіхи” **(заняття №18)

Мета: Зосередити увагу на власних якостях особистості, які сприяють успіху в діяльності.

Інструкція: Згадайте три випадки успішного виконання діяльності (навчальної, професійної, творчої, спортивної тощо) та розкажіть про них групі. Проаналізуйте, які риси характеру, здібності допомогли Вам досягти успіху. Висловлюйтесь наступним чином: “Я спромігся отримати відмінну оцінку на іспиті, тому що я наполегливий, вмію вчитися, планувати роботу і вірю в свої сили”; “Я посів перше місце, оскільки я...”; “Я зумів ...” тощо.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Студенти ретельно аналізують власні успіхи у діяльності, усвідомлюючи, які саме здібності сприяли досягненню позитивного результату. Вправа актуалізує адекватну самооцінку своїх можливостей та стимулює внутрішню мотивацію до подальшої діяльності.

Вправа “Наші загальні цілі” ** (заняття №19)

Мета: Розвинути уміння ставити реалістичні суспільно значущі цілі, навчитися розробляти конкретні етапи (завдання) їх реалізації, що зумовлює становлення колективної ефективності.

Інструкція: Керівник звертається до студентів ЕГ:

- 1) Визначте суспільно значущу мету, досягнення якої принесе користь не лише Вам особисто, а й усій групі, факультету, університету.
- 2) Виявіть умови та ресурси, необхідні для реалізації запланованого. Який внесок повинні здійснити Ви особисто, Ваша група загалом, інші люди (викладачі, керівництво факультету)?
- 3) Сформулюйте чіткі часові межі Вашого досягнення мети.
- 4) Які об’єктивні та суб’єктивні перешкоди існують на шляху досягнення Вашої мети?

5) Розробіть конкретні етапи реалізації Вашої мети. Визначте період початку та закінчення кожного з етапів. Намалюйте проект.

Необхідний час: 40 хв.

Обговорення: Підкреслюється адекватність поставлених цілей власним можливостям, їх суспільна значущість, етапи, шляхи та засоби їх реалізації; з'ясовуються труднощі, які виникли під час виконання вправи; засоби їх подолання.

Вправа “**Могутність**” * [84, с.14] (Заняття №19)

Мета: Усвідомити межі власних можливостей досягнення успіху у діяльності, що підсилює внутрішню мотивацію та сприяє становленню діяльнісної самоефективності студентів юнацького віку.

Інструкція: Вправа виконується поетапно.

1) Закінчіть початок речення: “Я можу...” (не менше 20 речень). Підкресліть, що, на Вашу думку, можете зробити тільки Ви. Задумайтесь над тим, що Ви бажаєте зробити саме зараз або найближчим часом.

2) Закінчіть речення “Я зможу...” (10 речень).

3) Якщо оцінювати за 5-бальною шкалою Вашу впевненість, проставте бали від 1 до 5, наскільки Ви впевнені в здійсненні того, що написали.

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: Аналізучи вправу, учасники зосереджують увагу на адекватному оцінюванні власних здібностей, наполегливості у досягненні цілей, вірі в свої можливості. Підкреслюється, що виконання вправи формує внутрішню мотивацію, що підвищує здатність до планування та коригування дій. Набуття адекватної атрибуції власних здібностей веде до зростання самоефективності в діяльності.

Вправа “**На шляху до мети**” **(заняття №20)

Мета: Формувати навички поетапного планування діяльності, стимулювати адекватну оцінку здібностей шляхом усвідомлення студентами юнацького віку власних позитивних і негативних якостей.

Інструкція: Візьміть аркуш паперу і олівець. Запишіть мету, якої Ви прагнете досягти. Розподіліть аркуш на чотири колонки: “Етапи досягнення мети”, “Необхідні засоби”, “Мої здібності, які допоможуть виконати план”, “Здібності, яких необхідно набути або підсилити задля досягнення успіху”. Заповніть колонки. Будьте уважні та відповідальні. У першій колонці поруч з етапом запишіть приблизно термін його виконання. Поміркуйте над засобами, необхідними для реалізації кожного кроку, адже важливо визначитися, яким чином Ви втілите задумане у життя. Необхідна об’єктивність під час заповнення третьої колонки – зазначте усі здібності, позитивні якості, що допоможуть досягти успіху. Заповнюючи четверту колонку, будьте максимально чесними, адже усвідомлення своїх недоліків та кропітка робота над собою – важливий аспект на шляху до мети. А тепер заплющте очі, розслабтесь, глибоко вдихніть і уявіть, що Ви досягли мети. Уявіть успішне виконання кожного із зазначених етапів. Запам’ятайте цей стан. Ви радієте, Вас охоплюють позитивні емоції. Ви поважаєте себе, адже спромоглися подолати труднощі, обійти сумніви, лінощі. Ви – успішна особистість, здатна планувати та коригувати свою діяльність. А тепер відкрийте очі і знову подивіться на свій план. Кінцевий результат Ви побачили, а тепер час діяти. У Вас усе вийде!

Необхідний час: 40 хв.

Обговорення: Досліджувані ретельно розглядають окремі завдання, які забезпечують досягнення поставленої мети, що супроводжується усвідомленням позитивних і негативних якостей власної особистості. У результаті адекватного оцінювання своїх можливостей, відбувається становлення здатності до самоефективності в діяльності.

Вправа “Долаємо перешкоди” * [188, с.95] (заняття №20)

Мета: Сприяти формуванню мотивації отримання професії шляхом проектування пов’язаних з нею цілей та аналізу можливих перешкод.

Інструкція: Іноді ми відмовляємося спробувати власні сили у перспективному проекті, конкурсі, влаштуванні на роботу із-за переконання,

що нам не вистачає здібностей, знань, волі. Давайте спробуємо уважно вивчити всі труднощі, пов'язані з реалізацією професійної мрії.

Візьміть аркуш паперу та намалуйте на ньому квадрат. Подумайте про мету, якої б Ви хотіли досягти у професійній сфері. Запишіть усі види діяльності, пов'язаної з цією професією. Замисліться над проблемами, які можуть виникнути на шляху до мети. Зробіть список усіх можливих перешкод на заваді Вашої професійної самореалізації та подумайте, як їх можна подолати.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: У ході виконання вправи учасники ЕГ оцінюють, як можна подолати перешкоди, що заважають досягти поставленої мети у професійній сфері. Це допомагає оцінити власні можливості, стимулює внутрішню мотивацію, що сприяє становленню здатності до самоефективності в діяльності.

Додаток Л 7

Методика “Незакінчені речення”

Перед Вами 60 речень, які необхідно дописати. Прочитайте їх уважно і напишіть продовження, яке б висловлювало Ваші думки, переживання, вчинки. Пишіть перше, що спадає на думку.

1. Успіх у житті залежить від ...
2. Власні недоліки я ...
3. Вважаю, я достатньо здібний у...
4. Якщо усі проти мене, то ...
5. Все, що трапляється у моєму житті, ...
6. Навряд чи знайдуться люди, ...
7. Стосовно власної особистості я відчуваю ...
8. Я себе поважаю за ...
9. Мої друзі вважають мене ...
10. Якщо я комусь не подобаюсь, ...
11. Побутові проблеми я вирішую ...
12. У складних життєвих обставинах я покладаюсь ...
13. Я отримую задоволення від ...
14. Коли удача на моєму боці,...
15. Якщо я із собою сперечаюсь, ...
16. Коли проблеми виникають неочікувано, ...
17. Якщо виникає стресова ситуація, ...
18. Я приймаю критику на свою адресу, коли ...
19. На цей час я успішний у ...
20. Якщо я докладу зусиль, ...
21. Коли мені роблять комплімент, ...
22. Якщо мені потрібна порада, ...
23. Підтримка близьких людей для мене ...

24. Відмовити людям для мене ...
25. Я вважаю, що більшість людей ставляться до мене ...
26. Коли хтось висловлює протилежну думку, я ...
27. Подружнє життя здається мені ...
28. Якщо я змушений стояти в черзі, ...
29. Якщо мені доводиться говорити у присутності декількох людей, ...
30. У кабінеті декана я ...
31. Коли мене хтось критикує ...
32. Я довго переживаю, коли ...
33. Якщо б мене хтось образив, ...
34. Якщо мені потрібно іти у незнайому компанію ...
35. Коли мої батьки починають повчати мене, ...
36. Якщо у стосунках мені щось не подобається ...
37. Я впевнений у ...
38. Я знайомлюсь із людьми ...
39. Мені легко потоваришувати з ...
40. У відповідь на докори чи напади я ...
41. Я добре вмію ...
42. Я хочу навчитися ...
43. Коли я щось планую, ...
44. Якщо я не спроможний досягти своєї мети, ...
45. Я навчаюсь задля того, щоб...
46. Висока зарплатня після закінчення ВНЗ для мене ...
47. Коли робота здається мені занадто важкою, ...
48. Коли я отримую погану оцінку, ...
49. Після закінчення університету я ...
50. Моя професія ...
51. Навчання у ВНЗ для мене ...
52. Мені диплом потрібен для ...
53. Якщо я не можу виконати роботу з першого разу, ...

- 54.Отримання нових знань для мене ...
- 55.Якщо під час навчання мене контролюють, ...
- 56.До своїх помилок я ставлюсь ...
- 57.Найбільше у рідному ВНЗ мені подобається ...
- 58.Найтяжче у навчанні для мене ...
- 59.Найлегше мені вдається ...
- 60.Моє найбільше досягнення ...

Додаток М

Таблиця М.1

Порівняльний аналіз самоефективності залежно від складових в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Складові	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Загальна самоефективність	Високий	5	16,67	16	53,34	3,08**
	Середній	17	56,66	10	33,33	1,84*
	Низький	8	26,67	4	13,33	-
Самоефективність соціальних взаємин	Високий	5	16,67	17	56,67	3,34**
	Середній	18	60	11	36,66	1,82*
	Низький	7	23,33	2	6,67	1,87*
Самоефективність у діяльності	Високий	4	13,33	15	50	3,19**
	Середній	17	56,67	9	30	2,11*
	Низький	9	30	6	20	-

1.* $p \leq 0,05$;2.** $p \leq 0,01$

Порівняльний аналіз самоефективності залежно від складових в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту
(за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Складові	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Загальна самоефективність	Високий	4	13,33	5	16,67	0,37
	Середній	19	63,33	18	60	0,26
	Низький	7	23,34	7	23,33	-
Самоефективність соціальних взаємин	Високий	3	10	3	10	-
	Середній	19	63,33	20	66,67	0,27
	Низький	8	26,67	7	23,33	0,31
Самоефективність у діяльності	Високий	4	13,33	3	10	0,4
	Середній	18	60	18	60	-
	Низький	8	26,67	9	30	0,28

Порівняльний аналіз самоефективності залежно від складових в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Складові самоефективності	Рівні	КГ		ЕГ		φ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Загальна самоефективність	Високий	5	16,67	16	53,33	3,08**
	Середній	18	60	10	33,33	2,1*
	Низький	7	23,33	4	13,34	-
Самоефективність соціальних взаємин	Високий	3	10	17	56,67	4,11**
	Середній	20	66,67	11	36,66	2,36**
	Низький	7	23,33	2	6,67	1,87*
Самоефективність у діяльності	Високий	3	10	15	50	3,59**
	Середній	18	60	9	30	2,37**
	Низький	9	30	6	20	-

1.* $p \leq 0,05$;2.** $p \leq 0,01$

Додаток Н

Таблиця Н.1

Порівняльний аналіз самоповаги в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Параметри самоповаги	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		φ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Самокерування	Високий	5	16,67	16	53,33	3,08**
	Середній	16	53,33	9	30	1,85*
	Низький	9	30	5	16,67	-
Самовпевненість	Високий	4	13,33	17	56,67	3,71**
	Середній	18	60	11	36,66	1,82*
	Низький	8	26,67	2	6,67	2,17*
Віддзеркалене самоствавлення	Високий	6	20	13	43,33	1,97*
	Середній	17	56,67	12	40	-
	Низький	7	23,33	5	16,67	-

1. * $p \leq 0,05$;2. ** $p \leq 0,01$

Порівняльний аналіз самоповаги в контрольній групі до та після проведення
 формувального експерименту
 (за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Параметри самоповаги	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Самокерування	Високий	6	20	7	23,34	0,31
	Середній	15	50	12	40	0,78
	Низький	9	30	11	36,66	0,55
Самовпевненість	Високий	5	16,67	4	13,33	0,37
	Середній	19	63,33	19	63,33	-
	Низький	6	20	7	23,34	0,31
Віддзеркалене самоствлення	Високий	4	13,33	4	13,33	-
	Середній	18	60	20	66,67	0,54
	Низький	8	26,67	6	20	0,62

Порівняльний аналіз самоповаги в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Параметри самоповаги	Рівні	КГ		ЕГ		φ^*
		Абс.	%	Абс.	%	
Самокерування	Високий	7	23,34	16	53,33	2,44**
	Середній	12	40	9	30	-
	Низький	11	36,66	5	16,67	1,78*
Самовпевненість	Високий	4	13,33	17	56,67	3,71**
	Середній	19	63,33	11	36,66	2,08*
	Низький	7	23,34	2	6,67	1,87*
Віддзеркалене самоствавлення	Високий	4	13,33	13	43,33	2,67**
	Середній	20	66,67	12	40	2,1*
	Низький	6	20	5	16,67	-

1.* $p \leq 0,05$;

2.** $p \leq 0,01$

Додаток П

Таблиця П.1

Порівняльний аналіз копінг-стратегій в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Стилі	До ФЕ		Після ФЕ		φ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Проблемний	4	13,33	17	56,67	3,71**
Соціальне відволікання	17	56,67	11	36,66	-
Емоційний	9	30	2	6,67	2,46**

** $p \leq 0,01$

Таблиця П.2

Порівняльний аналіз копінг-стратегій в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту
(за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Стилі	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Проблемний	6	20	4	13,33	0,7
Соціальне відволікання	16	53,33	18	60	0,52
Емоційний	8	26,67	8	26,67	-

Порівняльний аналіз копінг-стратегій в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту

N=60

Стилі	КГ		ЕГ		φ*
	Абс.	%	Абс.	%	
Проблемний	4	13,33	17	56,67	3,71**
Соціальне відволікання	18	60	11	36,66	1,82*
Емоційний	8	26,67	2	6,67	2,17*

1.* $p \leq 0,05$;

2.** $p \leq 0,01$

Додаток Р

Таблиця Р.1

Порівняльний аналіз почуття впевненості в собі в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		φ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	7	23,33	17	56,67	2,7**
Середній	17	56,67	10	33,33	1,84*
Низький	6	20	3	10	-

1.* $p \leq 0,05$;

2.** $p \leq 0,01$

Порівняльний аналіз почуття впевненості в собі в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту
(за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	6	20	6	20	-
Середній	17	56,67	18	60	0,26
Низький	7	23,33	6	20	0,31

Таблиця Р.3

Порівняльний аналіз почуття впевненості в собі в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Рівні	КГ		ЕГ		φ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	6	20	17	56,67	3,01**
Середній	18	60	10	33,33	2,1*
Низький	6	20	3	10	-

1.* $p \leq 0,05$;2.** $p \leq 0,01$

Додаток С

Таблиця С.1

Порівняльний аналіз прояву соціально-психологічної адаптації в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	6	20	18	60	3,27**
Середній	17	56,67	11	36,67	-
Низький	7	23,33	1	3,33	2,48**

1.* $p \leq 0,05$;2.** $p \leq 0,01$

Порівняльний аналіз прояву соціально-психологічної адаптації в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту
(за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		φ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	5	16,67	4	13,33	0,37
Середній	18	60	21	70,00	0,81
Низький	7	23,33	5	16,67	0,64

Порівняльний аналіз прояву соціально-психологічної адаптації в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Рівні	КГ		ЕГ		φ^*
	Абс.	%	Абс.	%	
Високий	4	13,33	18	60	3,97**
Середній	21	70	11	36,67	2,63**
Низький	5	16,67	1	3,33	1,85*

1.* $p \leq 0,05$;

2.** $p \leq 0,01$

Додаток Т

Таблиця Т.1

Порівняльний аналіз мотивації навчання у ВНЗ в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за φ^* критерієм Фішера)

N=60

Показники мотивації навчання	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		φ^*
		Абс	%	Абс	%	
Набуття знань	Високий	6	20	15	50	2,49**
	Середній	17	56,67	10	33,33	1,84*
	Низький	7	23,33	5	16,67	-
Оволодіння професією	Високий	5	16,67	16	53,33	3,08**
	Середній	19	63,33	11	36,67	2,08*
	Низький	6	20	3	10	-
Отримання диплома	Високий	7	23,33	16	53,33	2,44**
	Середній	15	50	12	40	-
	Низький	8	26,67	2	6,67	2,17*

1.* $p \leq 0,05$;

2.** $p \leq 0,01$

Порівняльний аналіз мотивації навчання у ВНЗ в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту
(за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Показники мотивації навчання	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		ϕ^*
		Абс	%	Абс	%	
Набуття знань	Високий	5	16,67	7	23,33	0,64
	Середній	18	60	17	56,67	0,26
	Низький	7	23,33	6	20	0,31
Оволодіння професією	Високий	3	10	5	16,67	0,77
	Середній	19	63,33	17	56,66	0,52
	Низький	8	26,67	8	26,67	-
Отримання диплома	Високий	6	20	4	13,34	0,7
	Середній	17	56,67	19	63,33	0,52
	Низький	7	23,33	7	23,33	-

Таблиця Т.3

Порівняльний аналіз мотивації навчання у ВНЗ в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту (за ϕ^* критерієм Фішера)

N=60

Показники мотивації навчання	Рівні	КГ		ЕГ		ϕ^*
		Абс	%	Абс	%	
Набуття знань	Високий	7	23,33	15	50	2,18*
	Середній	17	56,67	10	33,33	1,84*
	Низький	6	20	5	16,67	-
Оволодіння професією	Високий	5	16,67	16	53,33	3,08**
	Середній	17	56,67	11	36,67	-
	Низький	8	26,66	3	10	1,71*
Отримання диплома	Високий	4	13,34	16	53,33	3,44**
	Середній	19	63,33	12	40	1,82*
	Низький	7	23,33	2	6,67	1,87*

1. * $p \leq 0,05$;2. ** $p \leq 0,01$